Coordinadora: ASCENSIÓN PALOMARES RUIZ

Una mirada internacional sobre la educación inclusiva. Propuestas de intervención y renovación pedagógica

UNA MIRADA INTERNACIONAL SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN Y RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

Ascensión Palomares Ruiz
(coord.)

http://doi.org/10.18239/jor_08.2017.01

Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha
2017

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN **8**
Ascensión Palomares Ruiz

1. **TRATAMIENTO DEL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO EN EL ÁREA CURRICULAR DE EDUCACIÓN FÍSICA** **10**
Onofre Contreras Jordán, Sixto González Víllora, Juan Carlos Pastor Vicedo, Jesús Martínez Martínez, David Cordente Meses, Alejandro Prieto Ayuso y Alejandro Redondo Temporal

2. **LA RESPUESTA INDIVIDUALIZADA DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE Y LAS TIC** **26**
Ramón García Perales, Ascensión Palomares Ruiz y Rosana Garcia Perales

3. **MOBILE LEARNING, REALIDAD AUMENTADA Y REALIDAD VIRTUAL PARA EL DESARROLLO DE LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CULTURAL EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DESDE UN ENFOQUE INCLUSIVO** **34**
Juan José Leiva Olivencia y Noelia Margarita Moreno Martínez

4. **INFLUENCIA DE LA CREATIVIDAD DEL PROFESORADO PARA PROPICIAR LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES** **46**
Mª Carmen Alarcón Palomares y Sagrario López Sánchez

5. **PREPONDERANCIA DE LA COMPUTACIÓN CREATIVA Y LA PROGRAMACIÓN VISUAL EN EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA PARA ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS** **60**
José Manuel Sáez López y Ascensión Palomares Ruiz

6. **EL PODER DE LA COMUNICACIÓN DE VALORES** **68**
Maria Soledad López García

7. **APLICACIÓN DE HERRAMIENTAS WEB 2.0 EN EL AULA COMO MEDIDA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA** **73**
Marina García Carmona y Arturo Fuentes Cabrera

8. **COMUNIDADES DE APRENDIZAJE Y EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA PROPUESTA DESDE EL CONTEXTO BRASILEÑO** **81**
Claudia De Barros Camargo, Antonio Hernández Fernández y José Antonio Torres González

9. **LAS COMUNIDADES INTERCULTURALES EN CONTEXTOS VULNERABLES** **86**
Andrés Escarbajal Frutos, Mohamed Chamseddine Habib Allah y Tomás Izquierdo Ru

10. **EXPRESSIONS OF AGGRESSIVENESS OF 2-6 YEARS OLD CHILDREN** **92**
Linda Daniela, Salvador Peiró I Gregòri, Manuel Joaquín Fernández González y Luz Méndez

11. **LAS TIC EN CONTEXTOS CON RIESGO DE EXCLUSIÓN** **101**
Inmaculada Tello Díaz-Maroto, Joaquín Paredes Labra, Javier Sánchez-Sansegundo y Moussa Boumadan

12. **¿POR QUÉ LOS ALUMNOS OBEDECEN A SU DOCENTE?, ESTUDIO COMPARADO SOBRE LIDERAZGO Y AUTORIDAD EN BARI (ITALIA) Y ALICANTE (ESPAÑA)** **109**
Marcos García Vidal, Salvador Peiró I Gregòri, Valeria Rossini y José María Sola Reche

13. **LAS AULAS ATAL COMO ELEMENTO CLAVE PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LAS ESCUELAS INTERCULTURALES EN ANDALUCÍA** **117**
José Luís Del Río Fernández

14. **DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA ESCUELA INCLUSIVA DEL SIGLO XXI** **125**
David López García

15. **LA ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO TEA EN CASTILLA LA MANCHA** **138**
Fulgencio Valera Jiménez, Maria Del Carmen López León, María Del Carmen Navarro López, y Myriam Izquierdo Barthelemy

16. **EL USO DE LA MEDIACIÓN COMO ACCIÓN ALTERNATIVA PARA EL FOMENTO DE LA COMUNICACIÓN Y LA INCLUSIVIDAD DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO** **148**
Luis Francisco Cabeza González

17. **ORFF MUSIC THERAPY IN SPECIFIC LEARNING DISABILITIES – A CASE STUDY** **157**
Eva Corrêa, Maria João Delgado, Mª Leonor Marinheiro, Paula Mendes y Paula Farinho

18. **ESTUDIO DEL ENTORNO DE UN COLEGIO DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE PARA UNA INTERVENCIÓN QUE SUPERE LA POBREZA Y LA EXCLUSIÓN SOCIAL** **165**
Mª Fuensanta Casado y Juan García López

19. LA INCLUSIÓN DE ADULTOS CON ENFERMEDAD MENTAL CRÓNICA: UNA EXPERIENCIA 180
Marcos García Vidal, Salvador Peiró I Gregòri y José María Sola Reche

20. LOS ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE COMO PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA 188
José Antonio Marin

21. LA CREATIVIDAD EN ALUMNOS SUPERDOTADOS INTELECTUALES: UNA INVESTIGACIÓN CON ALUMNOS DE INTELIGENCIA NORMAL Y EXCEPCIONALMENTE INTELIGENTES 203
Esteban Sánchez Manzano, Gema Pacho Jiménez y Jesús Ángel Sánchez

22. ESTIGMA, DISCRIMINACIÓN Y EDUCACIÓN EN LA ENFERMEDAD MENTAL 212
Yasmina Curiel Gómez y Sonia Morales Calvo

23. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE EL PARADIGMA NORMATIVO DE LA CONVIVENCIA, LA PARTICIPACIÓN Y LA ACCIÓN TUTORIAL 226
Carlos Galdón Avendaño

24 DESARROLLAR COMUNIDADES DE APRENDIZAJE PARA CONSEGUIR CENTROS ESCOLARES DE CALIDAD E INCLUSIVOS 234
Manuel Ángel González Berruga y Juan Manuel Escudero Muñoz

25. INCLUSIÓN EDUCATIVA, VALORES RELIGIOSOS Y EDUCACIÓN NO FORMAL: UNA APROXIMACIÓN A LAS ONLS 243
Antonio Manuel Rodríguez García y Alfonso Conde Lacárcel

26. DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN: UNA APUESTA PARA LA MEJORA DE LA FORMACIÓN DOCENTE 254
Ester Caparrós Martín y Almudena Cotán Fernández

27. DETECCIÓN DE NECESIDADES FORMATIVAS EN DOCENTES, RESPECTO A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA, DESDE SU PROPIA PRÁXIS PROFESIONAL 267
Yolanda Comino Linares, Mª Pilar Cáceres Reche, Inmaculada Aznar Díaz, Miriam Ágreda Montoro y Mª Angustias Hinojo Lucena

28. EL EMPLEO CON APOYO COMO PROCESO METODOLÓGICO EN DINÁMICAS DE CAPACITACIÓN LABORAL 281
Andrés Martínez Medina, Sonia Morales Calvo y Elisa Isabel Cano Montero

29. LA ESCUELA INCLUSIVA: APRENDER JUNTOS EN LA DIVERSIDAD 290
Alicia Escribano González y Amparo Martínez Cano

30. INCLUSIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS DEL USO DE LAS TAC 302
Inmaculada Tello Díaz-Maroto, Antonia Cascales Martinez, María Tudela Orti y Estefanía Mencos Fernández

31. EDUCACIÓN SUPERIOR EN AULAS HOSPITALARIAS: EL CASO DE LA UCLM 312
Juana Morcillo Moreno y Carmen María Fajardo Martínez

32. TRANSFORMACIÓN Y ÉXITO SOCIOEDUCATIVO EN LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE DE ALBACETE 323
Juan Garcia López, Rosa Mª Martínez Soriano, Rosa Mª García Villafruela y Inmaculada Ruiz-Escribano Taravilla

33. HACIA UNA CIUDADANÍA JUSTA A TRAVÉS DEL RECONOCIMIENTO DE LAS IDENTIDADES Y LA DIVERSIDAD 339
Víctor M. Martín Solbes

34. SÍNTESIS DE VOZ Y TEXTO CON ALUMNADO QUE PRESENTA DISCAPACIDAD VISUAL O AUDITIVA. LA INCLUSIÓN Y EL APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LOS DISPOSITIVOS MÓVILES Y LAS TICS 346
Francisco José Martinez Fernández

35. EMANCIPACIÓN Y RECONOCIMIENTO EN GRUPOS DE APRENDIZAJE DIALÓGICO ENTRE ADULTOS 353
Francisco Amoraga Montesinos, Daniel Buraschi y Patricia Álvarez Rodríguez

36 LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE INGLÉS EN COLOMBIA: NUEVOS RETOS PARA LA OFERTA DE UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD ACORDE A LAS NUEVAS TENDENCIAS INTERNACIONALES. 361
Marta Osorio De Sarmiento, Blanca Lucía Cely Betancourt y Maryluz Hoyos Ensuncho

37. LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN EL CENTRO EDUCATIVO: LAS TERTULIAS LITERARIAS DIALÓGICAS COMO HERRAMIENTA PARA LA PARTICIPACIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS 371
Josefina Lozano Martínez, Javier Ballesta Pagán, Mari Carmen Cerezo Maiquez, Francisco Jesús Luque Rodriguez y Irina Sherezade Castillo Reche

38. APLICACIÓN DEL "INDEX FOR INCLUSION" PARA LUCHAR CONTRA EL FRACASO ESCOLAR 381
Manuel Ángel González Berruga

39 UNA MIRADA INCLUSIVA PARA LA GESTION DEL VOLUNTARIADO COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA 391
Sonia Morales Calvo, José Luis Aguilera García y Rocio Gómez Sanz

40. EVALUACIÓN DEL PLAN INTEGRAL DE CONVIVENCIA DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. REFORZANDO CLAVES PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA. 403
Beatriz Sáez, María Jesús Fernánez y María Ángeles Pascual

41. LA ALFABETIZACIÓN EMERGENTE EN LA ESCUELA DE PADRE Y MADRES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA 412
Rosa María Serna Rodríguez y Ángela Romero Honrubia

42. LA VOZ DE LOS MAESTROS DE LA REGIÓN DE MURCIA ANTE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN CONTEXTOS INTERCULTURALES Y MULTILINGÜES 418
Josefina Lozano Martínez, Javier Ballesta Pagán, Mari Carmen Cerezo Maiquez y Irina Sherezade Castillo Reche

43. LA TUTORÍA DE ORIENTACIÓN PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA: ANÁLISIS DE NECESIDADES 429
Rafaela Gutiérrez Cáceres, Antonio Luque De La Rosa, Carmen Mª Hernández Garre y José Juan Carrión Martínez

44. PROPUESTAS PARA FAVORECER UN ENVEJECIMIENTO SALUDABLE EN PERSONAS CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO DEL AUTISMO 438
José Luis Cuesta Gómez, María Merino Martínez, Concepción Remírez De Ganuza López, Sergio Sánchez Fuentes y Martha Orozco Gómez

45. DINAMIZACIÓN DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO A TRAVÉS DE HERRAMIENTAS DIGITALES 445
Inmaculada Tello Díaz-Maroto, Susana Mateos Pedrero, Marta Méndez Camacho y Anita Feriouni

46. APRENDIZAJE DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES DE ALUMNOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA: UNA INVESTIGACIÓN DESDE LA COLABORACIÓN ENTRE INSTITUCIONES 454
Josefina Lozano Martínez, Sarai Merino Ruiz y Francisco Jesús Luque Rodríguez

47. NUEVAS TENDENCIAS EN EL DIAGNÓSTICO DE ALUMNOS TDAH 464
Mª Inés Martín García

48 LA FUNCIÓN DEL FISIOTERAPEUTA EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD MOTORA. 467
M. Teresa Aliaga Vega

49. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LOS CENTROS ORDINARIOS. INTERVENCIÓN EN ALUMNADO CON DISFASIA Y SÍNDROME DE ASPERGER 478
Silvia Navarro Luque, Francisco Javier Hinojo Lucena, Miriam Ágreda Montoro y Santiago Alonso García

50. DESARROLLO DE CAPACIDADES EMPRENDEDORAS DESDE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN FORMACIÓN PROFESIONAL 493
Antonio Fabregat Pitarch y Isabel Maria Gallardo Fernández

51. LA ESCUELA DE ADULTOS Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL COMO OPORTUNIDADES PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL 506
Rosa María Serna Rodríguez, Jesualdo E. Moreno Sánchez y Inés Martínez Iñíguez

52. EL RELATO PROFESIONAL DE LA DOCENTE MARA 510
Fátima Ramos Andreu

53. CLAVES PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR DESDE EL PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS 519
Maria Ángeles Pascual, Ana Isabel Gómez y Marta Soledad García

54. LA TABLET COMO TECNOLOGÍA PARA EL APRENDIZAJE EN CONTEXTOS DIVERSOS 527
Mª Esther Martínez-Figueira, Manuela Raposo-Rivas y Mª Beatriz Páramo-Iglesias

55. SENA, HACIA LA FORMACION DESDE LO TÉCNICO Y TECNOLÓGICO POR COMPETENCIAS EN POBLACIÓN CON RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL EN COLOMBIA 538
Hugo Sarmiento Osorio, Raúl Bareño Gutiérrez, William Navarro Núñez y Sonia Cárdenas Urrea

56. EVALUACIÓN DEL PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD PARA LA MEJORA DE LA INCLUSIÓN E IGUALDAD EDUCATIVAS EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. 546
Laura Sáez, María Jesús Fernández y Maria Ángeles Pascual

57. LA BIBLIOTECA COMO ESPACIO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA A TRAVÉS DE LA LECTURA 557
María Elche Larrañaga

58. FORMACIÓN DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN EN ATENCIÓN A LA DISCAPACIDAD MEDIANTE LA APLICACIÓN DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS 566
Carolina Fernandez, Mª Tamara Polo Sánchez y María Fernández Cabezas

59. E-LEARNING COMO ESTRATEGIA DE ATENCIÓN AL ALUMNADO CON DIVERSIDAD FUNCIONAL 575
Almudena Cotán Fernández, Antonio Segura Marrero, Ester Caparrós Martín, Manuel Gil Mediavilla y Vanesa Martínez Valderrey

60. EMANCIPACIÓN Y RECONOCIMIENTO EN GRUPOS DE APRENDIZAJE DIALÓGICO ENTRE ADULTOS 581
Francisco Amoraga Montesinos, Daniel Buraschi y Patricia Álvarez Rodríguez

61. INFLUENCIA DEL CONTACTO CON PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS 589
Beatriz Núñez Angulo, José Luis Cuesta Gómez y Rosa Mª Santamaría Conde

62. LIDERAZGO E IDENTIDAD DE GÉNERO, ¿ES POSIBLE FORMAR UNA IDENTIDAD SUPRANACIONAL DE GÉNERO? LA IDENTIDAD EUROPEA EN LAS AULAS MULTICULTURALES 604
Kissy Alejandra Díaz Osorio y María Hernández-Sampelayo Matos

63 EL LIDERAZGO EN CENTROS EDUCATIVOS A TRAVÉS DE LAS REDES SOCIALES. UN RECURSO PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN LA ERA DIGITAL 612
Silvia Pradas Montilla y Nuria Camuñas Sánchez-Paulete

64. EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y FORMACION DEL PROFESORADO PARA LA ATENCION A LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA INCLUSIVA 622
Yolanda García Rodríguez y Silvia Carrascal Domínguez

65. DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE UN MODELO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL QUE RESPONDA A LA REALIDAD ACTUAL DE ESPAÑA. IMPORTANCIA Y NECESIDAD 634
Juana María Anguita Acero y María Hernández-Sampelayo

66. EL USO DE LA MÚSICA COMO RECURSO DE APRENDIZAJE PARA ALUMNOS CON CAPACIDADES DIFERENTES 643
Paloma Jiménez Huerta

67. EL LIDERAZGO EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO: GESTIÓN ESTRATÉGICA Y ESTILOS DE LIDERAZGO 650
Mónica San Juan Fernández

68. FAMILIA Y ESCUELA: EL ROL EDUCATIVO PARENTAL COMO FACTOR DETERMINANTE EN EL FRACASO ESCOLAR 659
Emma Escribano Picazo y Alberto Moreno Díaz

70. El IMPLANTE COCLEAR, ORIENTACION A LA FAMILIA 666
José Ignacio Temiño García y José Luis Cuesta Gómez

71. EVALUACIÓN DE LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN CENTROS EDUCATIVOS QUE EMPRENDEN PROYECTOS EDUCATIVOS INCLUSIVOS 672
Rafael López Azuaga

72. DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN VERBALES Y NO VERBALES PARA ALUMNOS DE AULA TEA: EL PTI COMO HERRAMIENTA. 682
Javier Rodriguez Torres, Laura Corrales Castaño y Tania Duarte Calzado

73. LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN AL SERVICIO DEL DOCENTE PARA FORMAR A UNA SOCIEDAD MEDIÁTICA 692
Miriam Agreda Montoro y María Angustias Hinojo Lucena

74. ¿EXISTE BRECHA DIGITAL EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, SEGÚN SUS NECESIDADES EDUCATIVAS?: UN ESTUDIO EN LA REGIÓN DE MURCIA. 696
Javier Ballesta Pagán, Josefina Lozano Martínez, Mari Carmen Cerezo Maiquez y Irina Sherezade Castillo Reche

75. COMUNIDADES UNIVERSITARIAS INCLUSIVAS: UN ESTUDIO DE LAS ACTITUDES HACIA LA DISCAPACIDAD 706
Mª Tamara Polo Sánchez, Carolina Fernández Jiménez, María Dolores López Justicia, Mª Jesús Caurcel Cara, Helena Chacón-López y María Fernández Cabezas

76. PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO EN CLM EN EL CURSO 2015-2016 713
Antonio Jesús Pacheco Baro

77. PROCESSES OF COLLABORATION BETWEEN REGULAR EDUCATION TEACHERS AND SPECIAL EDUCATION IN PRIMARY EDUCATION IN PORTUGAL 728
Paula Farinho, João Casal, Helena Raposo, Maria João Delgado y Eva Corrêa

78. ANGLICISMOS EN LAS CLASES DE INGLÉS: FACILITANDO LA PRODUCCIÓN ORAL Y ESCRITA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS 737
Maricela Cajamarca, Estefanía Vargas Caicedo y Sandy Soto

79. BUILDING A CHECKLIST FOR THE ACCESSIBILITY ASSESSMENT 740
Maria João Delgado, Anabela Fina Cartas, Paula Farinho, Eva Correa y João Casal

80. LA PARTICIPACIÓN SOCIAL Y CIUDADANA COMO CONTEXTO DE INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO 749
María José Martínez-Carmona, Eva Hinojosa-Pareja, Elba Gutiérrez-Santiuste y María García-Cano Torrico

81. ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL DESDE OTRO ENFOQUE: DE LAS TRAYECTORIAS FALLIDAS AL ESTUDIO DEL PERFIL Y CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO 757
María José Martínez-Carmona y Carmen Gil Del Pino

82. REALIDADES DE LAS INFANCIAS: RETOS Y DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DE PEDAGOGOS INFANTILES 767
Luz Esperanza Bustos Sierra, Jenny Consuelo Cuesta Montañez, Henry Fernández Zipa, Martha Cecilia Molina Penagos y Clara Inés Rincon Rivera

83. PROGRAMA DE EDUCACION PARA LA SALUD: "ELECCION SALUDABLE, ADOLESCENTE SALUDABLE" 776
Miriam Valles Casas

84. EL CURRICULUM PRESCRITO DEL PDC Y DEL PCPI: ¿INSTRUMENTO DE INCLUSIÓN O DE EXCLUSIÓN EDUCATIVA? 787
Juan García Rubio

85. ATENCIÓN TEMPRANA Y PREVENCIÓN DE LAS DISCAPACIDADES Y DESIGUALDADES PERSPECTIVA EDUCATIVA DE LA CREATIVIDAD EN LA DEFICIENCIA VISUAL 795
Jose Enrique Llamazares De Prado, Ana Rosa Arias Gago y Maria Antonia Melcon Alvarez

86. UNIVERSAL DESIGN AS A BASIS FOR DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES PRODUCTION 804
José Javier Romero Díaz De La Guardia

RESUMEN DE LAS CONFERENCIAS Y ACTOS DE INAUGURACIÓN Y CLAUSURA 813

INTRODUCCIÓN

Una mirada internacional sobre la educación inclusiva. Propuestas de intervención y renovación pedagógica

En el siglo XXI se ha generalizado la convicción de que es necesario mejorar la calidad de la educación, y que ese derecho debe llegar a todos y todas sin exclusiones, apostando por instituciones inclusivas y ecológicas. Es evidente que, cuando la inclusión se realiza de forma adecuada y con los requisitos necesarios, tiene una influencia global en la calidad de la institución educativa y, en consecuencia, en la sociedad en la que se ejecuta. Sin embargo, resulta preciso considerar que la práctica de una escuela transformadora e inclusiva encuentra fuertes barreras que la convierten, en muchos casos, en inviable. Por ello, resulta imprescindible que se disponga de políticos, legisladores, educadores e intelectuales solidarios, competentes y éticos. Es fundamental que se establezcan canales de comunicación adecuados para que, a través de una comunicación horizontal y crítica, se eliminen las jerarquías superfluas de los sistemas educativos y sociales.

En las escuelas existen desigualdades escolares, difíciles de legitimar por el origen social o nacimiento. Los diferentes poderes públicos educativos han encontrado la solución en la igualdad meritocrática de oportunidades, que es aceptada por la comunidad, ya que las desigualdades únicamente se van a producir por los méritos de los actores. Asímismo, nos encontramos con una meritocracia que tiende a reproducir la estratificación existente, ya que los resultados encontrados nos llevan a que el alumnado mejor situado social, económica y culturalmente es el que mejores resultados obtiene. Todo ello da lugar a que se difuminen las desigualdades sociales al aceptar las desigualdades de éxito. Estamos pues ante un "éxito", en el que, si lo miramos con esos parámetros, sigue perdiendo el mismo alumnado al partir con desventaja. Nos encontramos ante un árbitro que no es imparcial, ya que tienen unos padres que no dominan las reglas del juego escolar. Postura que entronca con la teoría de la reproducción, la cual indica que las instituciones escolares favorecen a aquellos que tienen capital cultural, las Escuelas reproducen las desigualdades sociales al reforzar el *"habitus"* familiar, utilizando un lenguaje difícil de entender. La diversidad es la bella expresión de la creatividad, de la humanidad, constituyendo un fenómeno global, circunstancial y presente. Es por lo que encontramos diferencias físicas, biológicas, genotípicas, sociales e intergrupales. Pero, la mayor diferencia manifestada en los diferentes discursos, es la forma de percibir la realidad. Hay que aceptar a las personas como son, pero estimulando y desarrollando sus potencialidades.

El reto al que nos enfrentamos es acercar la Educación Inclusiva a la realidad en la que nos hallamos inmersos, reconociendo la importancia de las competencias, liderazgo y empoderamiento docente, desde una perspectiva creativa y crítica. En consecuencia, la finalidad de este libro es hacer visible el papel de los docentes y proyectar científicamente la reflexión desde la acción, tratando de enriquecer los vínculos necesarios entre los implicados; a la vez que la propia red que impulsa el evento consolida y presenta avances científicos sobre la Atención a la Diversidad y establece nuevas líneas de investigación y acción desde una visión estratégica. Dichos

propósitos, se concretaron en los **Objetivos del XIII Congreso Internacional y XXXIII Jornadas de Educación Inclusiva,** realizados en la Facultad de Educaicón de Albacete (Universidad de Castilla-La Mancha), del 14 al 17 de marzo de 2016. En primer lugar, se realizó una PUBLICACIÓN con los resúmenes de los simposios, de las comunicaciones, pósteres y talleres: Palomares Ruiz, A. (Coord.) (2016). *Liderazgo y empoderamiento docente, nuevos retos de la educación inclusiva en la sociedad del conocimiento.* Cuenca: Servicio Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. http://dx.doi.org/10.18239/jor_05.2016.03

Las propuestas que se presentan en esta publicación surgen de la experiencia, la innovación e investigación, la reflexión y renovación pedagógica para intentar ofrecer propuestas concretas que posibliten solventar los problemas educativos actuales y prevenir otros que se nos aproximan.

Resulta evidente la influencia de las emociones rotas provocadas por las desigualdades que afectan al alumnado, lo que requiere seguir aportando conocimientos, reflexiones y propuestas que partan de la experiencia para intentar cambiar las mentalidades que buscan los intereses particulares o políticos aparcando los sociales. Con estos objetivos, se elabora un libro integrado por aportaciones de investigadores, docentes, profesionales de la educación que trabajan en los diversos niveles y etapas educativas, investigadores nacionales e internacionales, conocedores de los problemas y futuros retos que supone la formación de personas dignas y competentes en el Siglo XXI. Por lo que se concibe como un completo documento de consulta para el alumnado de Grado, Máster, Doctorado, profesionales de todos los niveles educativos e investigadores.

Ascensión Palomares Ruiz

Responsable del grupo de investigación ***EDUCALIDAD***

1

TRATAMIENTO DEL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO EN EL ÁREA CURRICULAR DE EDUCACIÓN FÍSICA

Onofre Contreras Jordán
Sixto González Víllora
Juan Carlos Pastor Vicedo
Jesús Martínez Martínez
David Cordente Meses
Alejandro Prieto Ayuso
Alejandro Redondo Temporal

INTRODUCCIÓN

Las tradicionales denominaciones utilizadas hasta ahora para referirse a este colectivo han sido superadas por Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE), siendo el camino hasta alcanzar dicha conceptualización largo. Esta preocupación comienza con la Ley General de Educación (1970), que centra parte de su atención en la Educación Especial en el Sistema Educativo, realizando el tratamiento educativo de estos alumnos en centros especiales. La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) viene a confirmar los principios inspiradores de la misma en los de *normalización* en referencia a la integración escolar, *sectorización* como acercamiento de los servicios, *individualización* que se concreta en que cada alumno reciba la educación que necesita en cada momento de su propia evolución, y en definitiva, *interación* máxima en la escuela. En la actualidad, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa señala que aquellos que presenten necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo, o condiciones personales o de historia escolar, serán considerados como ACNEAE. En definitiva, un alumno/a tiene necesidades específicas de apoyo educativo cuando presenta dificultades mayores que el resto de sus iguales para acceder a los aprendizajes determinados por el currículum que le corresponde a su edad, necesitando adaptaciones de acceso o curriculares significativas en varias áreas del currículum.

1. EL MENTORING COMO FORMACIÓN DEL FUTURO DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA

1.1. Antecedentes

El Espacio Europeo de Educación Superior (EES), destaca la necesidad de adoptar metodologías que favorezcan el desarrollo integral y competencial de los docentes, como una de las medidas a adoptar con el fin de mejorar los

resultados educativos obtenidos en los últimos años por el Estado español, en comparación con el resto de países europeos. Esta circustancia, como apunta en su informe Marina, Pellicer y Manso (2015), supone llevar a cabo programas de formación docente orientados hacia aspectos personales, sociales y profesionales.

En esta realidad es donde surge la metodología Mentoring, la cual consiste en que un maestro experimentado (Mentor), guía a un maestro aprendiz (Mentee), favoreciendo su integración en el grupo y en la institución de referencia. Esta es una relación de reflexión compartida sobre problemas en los que ambos se ven inmersos e interpelados, un proceso de dialogo profesional en el que la mayor experiencia es el principal rasgo que configura el rol de mentor (Sancero, 2014).

1.2. El Mentoring como proceso

En los programas de mentoring aparecen dos figuras principalmente, como son el mentor y el aprendiz (Mentee), aunque en ocasiones puede intervenir una tercera figura como sería la del coordinador-tutor (Panopoulos, 2012). A éste coordinador-tutor se le asignarían dos funciones, una de ellas sería la de realizar un seguimiento del programa de mentoring, con el fin de ver si alcanza los objetivos marcados, y la otra sería la de realizar los emparejamientos entre los mentores y los aprendices.

Por lo que respecta a los mentores, cabe destacar que su figura no la puede ocupar cualquiera. Se trataría de una persona con un abanico amplio de conocimientos y experiencias logradas a lo largo de la vida, que lo situarían como persona idónea para ayudar a otra, que carece de dicho bagaje, en su proceso de desarrollo. Esta figura, la del mentor, debe querer y saber ayudar, tiene que tener la capacidad de orientar y asesorar al aprendiz, por lo que se le exigen, a parte de la experiencia, disponer de las habilidades personales necesarias y tener una actualizada base de conocimientos.

En cuanto a la figura de aprendiz, debe tratarse de una persona sin las habilidades y experiencias necesarias para su desarrollo personal y profesional. Además, se le exige tener que decidir por propia voluntad recibir la ayuda que le puede ofrecer otra persona con mayor experiencia (Valverde, Ruiz de Miguel, García & Romero, 2004).

De tal forma que el Mentor exigirá de su Mentee, el compromiso con el trabajo a realizar, mostrar habilidades sociales, desarrollar una actitud positiva, activa y participativa, y ser flexible al aprendizaje y los contextos donde estos se van a llevar a cabo.

1.3. El Mentoring como desarrollo

Los programas de mentoring como forma de desarrollo humano, es una herramienta que ha sido utilizada en diversos ámbitos, tales como el empresarial, el comunitario, y el educativo, siendo diversas las situaciones en las que se puede aplicar dentro de cada uno de ellos.

En el ámbito empresarial, el mentoring se induce por medio de programas formales, en los cuales la organización proporciona la oportunidad de relacionarse a dos personas, sienta las bases y proporciona la metodología y herramientas necesarias para su funcionamiento. Estos programas se dirigen a segmentos de empleados muy específicos de la organización con el objeto de acelerar su desarrollo en la empresa y su progreso en la misma.

En el ámbito comunitario, el mentoring se trabaja mediante diversas versiones. Por un lado estaría la ayuda que prestan voluntarios a aquellas personas que la necesitan, tales como los minusválidos, integrándose como programas de ayuda social. Por otro lado, también existe otro tipo de mentoring social, que va destinado a ayudar a aquellas personas que quieren empezar un pequeño negocio, donde los empresarios con una dilatada experiencia, de forma voluntaria, comparten sus conocimientos, experiencias y relaciones, con aquellos empresarios jóvenes para que tengan las mayores garantías de éxito. Por además, dentro de este mentoring comunitario, estaría aquella versión del mismo que se centra en mantener a jóvenes adolescentes fuera de los problemas que conlleva la exclusión social, mediante la figura de un mentor o hermano mayor.

Por último, nos encontramos con el ámbito educativo, donde Núñez (2013), lo entiende como la unión planificada y guiada de un mentor (docente experto y cualificado) con un aprendiz (menos cualificado). De tal forma, que por medio de esta unión pretenden alcanzar unas metas establecidas previamente, y tener en cuenta otras nuevas, dentro de un contexto específico y real. Todo el trabajo que se lleva a cabo, sirve para el desarrollo de la personalidad y de los conocimientos de ambos intervinientes, ya que mejora tanto la formación del Mentee como la del propio Mentor.

1.4. Potencialidades del mentoring en educación

En el ámbito educativo, el mentoring es una herramienta de reforma para mejorar las escuelas, mediante la mejora de la calidad de la fuerza laboral docente. Por ello, el uso de los programas de mentoring tiene una serie de puntos fuertes asociados, los cuales llevan a Sancero (2014), a afirmar que el éxito de los programas de mentoring influyen de manera positiva tanto en la socialización de los Mentees como en la de los Mentores.

De tal manera que el uso del mentoring influye en la creación de unas altas expectativas académicas a alcanzar por los aprendices. Estas expectativas, son generadas tanto por los propios Mentees como por todas aquellas personas que intervienen en el programa, ya sean Mentores o Tutores.

En definitiva, los programas de mentoring muestran una serie de beneficios, de los cuales los participantes se sirven para ganar experiencias (Marshall, Lawrence, Williams & Peugh 2015), asimilar el éxito en su profesión de docente (Salleh, 2013), pero además, como refleja Niemi (2014), obtienen una formación mucho más completa al beneficiarse de las experiencias de los investigadores que forman parte de su formación.

2. SENSIBILIDAD DE LOS COMPAÑEROS HACIA EL ALUMNO CIEGO EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

En los últimos años se han realizado múltiples avances en materia de inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en el sistema educativo español, dándose numerosos pasos encaminados a integrar socialmente a estas personas y a desarrollar su potencial dentro de su grupo de referencia, siendo el alumnado con discapacidad visual el que presenta un mayor porcentaje de integración (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014). Sin embargo, no es tanto lo que se ha hecho en el ámbito de la sensibilización de la población escolar respecto a la diversidad que presenta la sociedad, siendo muy reducidas en número las experiencias objeto de este fin, poniéndose de manifiesto la necesidad de aumentar el conocimiento que los estudiantes sin discapacidad poseen de la misma (Hunt y Hunt, 2004)

La OMS (2016), entre los diferentes programas y proyectos, contempla un tratamiento de especial consideración a las discapacidades y rehabilitación. En este sentido aborda la perspectiva de la discapacidad como una cuestión de derechos, tal y como recoge el art. 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). Autores como Farell et al. (2007), plantean la idea de que el éxito de la inclusión está ligado al contexto, socio-cultural en el que se desenvuelve una persona, aunque, igualmente, plantea la dificultad que se inhiere, para el profesorado en general, acometer los procesos de inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales.

2.1. Actitudes sociales y programas de intervención

Las investigaciones sobre actitudes hacia las personas con discapacidad se han centrado preferentemente en la evaluación de las actitudes del alumnado sin discapacidad hacia sus iguales con discapacidad y de las actitudes de los maestros hacia la integración escolar. En general, se han destacado actitudes negativas y de rechazo, especialmente dirigidas hacia la integración escolar de niños con discapacidad (Petkova, Kudláček y Nikolova, 2012).

En las sociedades más desarrolladas (países de la OCDE), las actitudes colectivas imperantes aún son muy negativas y peyorativas, encontrándose cargadas de prejuicios y creencias falsas, que hacen ver a la persona con discapacidad como inferior, incompetente, incapaz e inaceptable, siendo la presencia de estas actitudes uno de los factores más importantes que intervienen en el proceso de inclusión social (Kudlácek, 2006). A pesar de existir en un principio esa actitud generalizada de miedo y de rechazo a lo desconocido por parte de la sociedad, con el tiempo se ha producido un cambio de mentalidad que ha hecho desvanecerse este enfoque, fomentando la integración e inclusión de las personas discapacitadas en el ámbito escolar y en la sociedad. Gracias a este cambio, es posible afirmar que la diversidad es un factor enriquecedor, y no un problema.

Vista la relevancia que tiene la inclusión de los discapacitados en la sociedad y más concretamente en el ámbito escolar, se debe hacer especial hincapié en la necesidad de planificar y adecuar la intervención educativa con el objetivo de aumentar el desarrollo de las habilidades sociales, adquiriendo una imagen más fiel a la realidad de las personas con discapacidad. En la actualidad se puede evidenciar como existen numerosos estudios que tratan sobre la discapacidad visual y la gran mayoría de los autores coinciden en la importancia de ofrecer el mayor número de experiencias y de información verbal posible al discapacitado visual.

La necesidad de llevar programas de intervención entre la población escolar surge del momento especialmente sensible en el que se encuentran, para conseguir transmitirles valores y actitudes positivas que sirvan de cimentación a la organización social del mañana, obteniendo una mejora de las predisposiciones y actitudes hacia la discapacidad, disminuyendo el rechazo y aumentando sus posibilidades de inclusión (Mpofu, 2003). Además, se desarrolla una mayor sensibilidad y conciencia solidaria, con lo que se facilita, de un modo sencillo y económico, la integración del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Autores como Pedersen y Greer (2008) refuerzan estos planteamientos, indicando que el área de Educación Física es un escenario idóneo para llevarlo a cabo, siendo ahí donde se debe centrar el campo de actuación, jugando un importante papel la empatía de los alumnos desarrollada en un espacio común como son los juegos y deportes (Panagiotou et al., 2008). De las diferentes propuestas y experiencias que se realizan en los centros educativos a

través de programas concretos y a través de técnicas de cambio de actitudes como son: simulación de la discapacidad visual, información directa e indirecta, debates y grupos de discusión guiada, y como hilo conductor el uso de metodologías activas, se provoca la familiarización del alumnado con las capacidades que un alumno con discapacidad visual tiene, a través del área de Educación Física, que vendrá a desempeñar una labor de gran utilidad en la consecución de este fin (Pérez-Tejero et al., 2012)

Ainscow, Booth y Dyson, (2006) al hilo de toda esta situación, muestran la opinión de que es en esta dirección por la que se debe continuar trabajando e investigando para seguir intentando acortar la paradójica distancia entre los valores y principios declarados solemnemente a favor de la inclusión educativa y la realidad cotidiana de lo que dicho proceso supone para muchos niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad, con todas sus limitaciones.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO SUPERDOTADO EN EDUCACIÓN FÍSICA

3.1. Antecedentes sobre el estudio de la alta capacidad

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad en Educación (LOMCE) establece que las Administraciones educativas deben adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades, justificando así la necesidad de ofrecer una respuesta educativa al alumnado con altas capacidades en el ámbito educativo.

Dentro de este ámbito, varios son los modelos de identificación y desarrollo propuestos por diversos autores, desde las primeras investigaciones sobre la inteligencia monolítica o unidimensional de Terman, en 1925, hasta el actual y multidimensional "modelo comprehensivo de desarrollo del talento" de Gagné (2015), pasando por las importantes contribuciones en este campo de la superdotación de autores como Renzulli (teoría de los tres anillos o puerta giratoria), Gardner (teoría de las inteligencias múltiples), Sternberg (teoría triárquica de la inteligencia, que posteriormente desembocaría en la teoría implícita pentagonal de la inteligencia), Tannenbaum (influencia de los factores contextuales), Mönks y Van Boxtel (modelo de interdependencia triádica), Perleth y Heller (Modelo longitudinal de la superdotación y el talento) y Castelló y Batlle (criterios para la identificación del talento) hasta el año 2000. A partir del siglo XXI, autores como Simonton han seguido focalizando la atención en este objeto de estudio proponiendo el "emergenic-epigenetic model", y en la actualidad, podemos destacar los modelos de autores como Olszewski-Kubilius, Subotnik y Worrel (mega-modelo de desarrollo del talento) y Pfeiffer (modelo tripartito de la alta capacidad).

A través de todas estas aportaciones se puede comprobar cómo la subjetividad del concepto y la cantidad de términos inherentes a su estudio hace de la investigación en este campo una tarea compleja (Lorenzo, Jiménez, Gómez y Calleja, 2012).

3.2. Identificación y desarrollo del talento desde el área curricular de Educación Física

Dentro del área curricular de Educación Física el talento ha sido el gran olvidado, tratándolo en cualquier caso de una forma secundaria (Marland, 1972) o bien de manera extraescolar (escuelas deportivas). Sin embargo, existen

autores que resaltan la importancia de esta área para llevar a cabo la detección del alumnado (Castelló, 1986; Gagné, 2015; Gardner, 1983; Lara, 1990). Lo cierto es que existen modelos de desarrollo del talento deportivo que destacan la importancia de comenzar este proceso desde las primeras edades en esta área curricular. Por esta razón es necesario destacar que el profesorado de Educación Física debe de ser consciente que existen líneas de actuación que pueden contribuir al desarrollo del talento deportivo, así como del importante papel que pueden llegar a cumplir en los procesos de identificación de este alumnado. Por esta razón cabe preguntarse, ¿cuáles son los modelos que destacan la importancia del área curricular de Educación Física para la identificación y desarrollo del talento en el ámbito deportivo?

En primer lugar, se debe destacar el modelo piramidal o también llamado modelo tradicional de desarrollo del talento deportivo. A través de dicho modelo los niños y niñas promocionan de una categoría en función de su edad biológica y los resultados obtenidos en competición. Dicho modelo contempla como primera etapa para la identificación y el comienzo de desarrollo del talento el deporte escolar y la Educación Física. Este modelo ha sido objeto de numerosas críticas que pueden ser resumidas en el problema de la predicción, problema de la participación y el problema del potencial.

Posteriormente, Bloom (1985) y Coté (1999) focalizaron la atención en el estudio del desarrollo del talento desde una perspectiva contextual, con el propósito de determinar los estadios claves en los deportistas denominados como talentosos. La relación que ambas investigaciones establecen con el área curricular de Educación Física reside en la importancia del profesorado durante las primeras edades o la infancia, cambiando su rol a medida que el alumno/a va avanzando por cada una de las fases.

Bailey y Morley (2005) estudiaron el desarrollo deportivo de un deportista desde su primer contacto con el área curricular de Educación Física, teniendo en cuenta la percepción del profesorado y alumnado. Arufe Giráldez (2012) establece una serie de fases en el ciclo vital del deportista indicando que una parte importante de los objetivos propios de cada fase deben conseguirse desde las clases de Educación Física.

Actualmente, Gagné (2015) en su "modelo comprehensivo de la superdotación y el talento", resultado de sus trabajos previos a través del "modelo diferencial de la superdotación y el talento", y el "modelo de desarrollo de las habilidades naturales" propone el aspecto motor como una habilidad natural que puede ser convertida en talento deportivo siempre y cuando la interacción de los catalizadores intrapersonales (autoconcepto, autosuperación, espíritu de lucha y respeto a las reglas) y ambientales (familia, entrenadores/as, colegio) actúen de manera eficaz en este sentido. Así, destaca al profesorado como un catalizador importante en la identificación y desarrollo del alumnado con talento.

Por todo lo expuesto con anterioridad, se hace necesario materializar estas teorías y modelos en actuaciones concretas que puedan ser de utilidad para el profesorado de Educación Física. Así, por ejemplo, Lara (1990) destaca en primer lugar la importancia de la observación en el contexto del gimnasio para detectar un posible talento deportivo, en colaboración con la familia y la opinión de los propios compañeros. Y en segundo lugar, establece los siguientes contenidos como foco de atención que deben ser tenidos en cuenta en relación al alumnado con altas capacidades motrices:

- Habilidades perceptivas
- Habilidades básicas destacando la coordinación

- Cualidades físicas básicas de forma global
- Inteligencia motriz, que será detectada sobre todo a través de los juegos modificados

3.3. Conclusiones

En conclusión, se destaca por un lado la escasa atención otorgada al área curricular de Educación Física en relación al talento motriz, y por otro lado, se resalta la importancia que tiene esta área curricular para un adecuado comienzo de desarrollo del talento deportivo.

4. EL ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR DEL ALUMNADO TALENTOSOS DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA

4.1. El enriquecimiento curricular

El enriquecimiento curricular consiste en la realización de medidas ordinarias de intervención a través de adaptaciones curriculares. Estas adaptaciones pueden ser significativas si modifican el currículo al introducir objetivos y contenidos que lo amplíen, o pueden ser no significativas si no se modifica el currículo pero si la metodología empleada. En otras palabras, el enriquecimiento consiste en idear nuevos contenidos que no aparezcan en el currículo oficial (adaptaciones significativas), o en profundizar en los contenidos que sí recoja el currículo con una metodología distinta (no significativas). Por lo tanto, el enriquecimiento no consiste en trabajar con los contenidos de los cursos siguientes, sino de ampliar y enriquecer, valga la redundancia, los contenidos y objetivos del curso en el que se encuentra el alumno, empleando una metodología que promueva la investigación, la creatividad, el pensamiento crítico y la interdisciplinariedad.

Por otro lado, tanto Jimenez (2010) como Renzulli (1994), entre otros, coinciden que el programa de enriquecimiento ha de ser adaptado a las características individuales de los alumnos, ya que les permite profundizar, ampliar o desarrollar contenidos que el currículo ordinario no contempla. En este sentido, el estudio realizado por Sastre, Fonseca, Santarén y Urraca (2015) para evaluar la satisfacción de los alumnos de alta capacidad que participaron en un programa de enriquecimiento, obtuvo como resultados que la mayoría de los participantes quedaron satisfechos con el programa, además de obtener mejoras en el interés hacia el aprendizaje (entre otras).

Por lo tanto, parece obvio que los programas de enriquecimiento conllevan muchas ventajas para los alumnos de alta capacidad, entre las que podemos destacar las siguientes:

- Motivación e interés: los alumnos se implican más en las tareas que les interesan o que les suponen un reto. Se debe llevar especial cuidado con las tareas que se proponen, pues se deben ajustar al nivel de los alumnos para que no les supongan un reto inalcanzable o inasequible.
- Socialización: los grupos de trabajo suelen ser homogéneos, por lo que los alumnos trabajan con compañeros de su mismo nivel, descartando así que trabajen con compañeros que les hacen ir más lentos en su aprendizaje.
- Individualización: la enseñanza se ajusta a cada caso concreto.

Por otro lado, el enriquecimiento presenta como principal inconveniente el exigente trabajo del equipo de profesores y orientadores para planificar la enseñanza individualizada de cada alumno, por no mencionar la

formación adecuada que deben poseer para saber cómo llevar a cabo ese enriquecimiento y qué forma de enriquecimiento es la más adecuada.

4.2. Enriquecimiento curricular y educación física

En la materia de Educación Física, como en cualquier otra, podemos encontrarnos alumnos con alta capacidad intelectual, pero también con alta capacidad motriz, por lo que es necesario atender las necesidades de estos alumnos mediante las herramientas oportunas. Se puede afirmar que muchos autores difieren en los criterios que deben ser tenidos en cuenta para detectar el talento según la modalidad deportiva, pero aun así la mayoría tienen en común la consideración de la inteligencia motriz como fundamental, y a partir de esta se desarrollan los demás factores que intervienen.

Se puede diseñar un programa de enriquecimiento curricular en la materia de Educación Física para aquellos alumnos que destacan sobre el resto, pues superan los contenidos marcados de forma más rápida que la media, haciendo gala de un aprendizaje superior de la habilidad en cuestión, pudiendo ser catalogados de esta manera, en posesión del tipo de talento relacionado con la habilidad que demuestren.

De cara al diseño de una intervención educativa veamos algunos programas de enriquecimiento existentes en distintos países con el objetivo de conocer su funcionamiento, sus características y sus ventajas para el alumno.

4.3. Programas de enriquecimiento curricular

No cabe duda de que la Educación Física es una gran herramienta para desarrollar al alumno a nivel motriz, cognitivo, creativo, personal, social y actitudinal a través de sus contenidos. Por esto, varios países están implantando y desarrollando programas de enriquecimiento curricular para esta materia, con el fin de ofrecer a los alumnos las actividades que impliquen el uso de sus inteligencias y talentos relativos a los aspectos anteriores. A continuación se van a analizar varios programas de enriquecimiento que se están llevando a cabo en diversos países con el fin de conocer sus características:

4.3.1. Programa "Talent Eye" y "Talent Zurich" (Suiza)

"Talent Eye" es un programa del departamento de deportes de la ciudad suiza de Zurich. El proyecto fue ideado y lanzado por la Federación Olímpica Suiza para detectar talentos deportivos y facilitarles las actividades adecuadas para potenciar dicho talento. Entre sus objetivos destacan los siguientes:

1. Asegurar el desarrollo motor de los alumnos con talento bajo la orientación de expertos.
2. Ofrecer una base global de deportes a los alumnos con talento.
3. Crear las condiciones óptimas para una posible carrera profesional en el mundo del deporte.

Durante el primer semestre de la escuela primaria (primer y segundo grado), en la materia de Educación Física se realizan pruebas en distintos deportes para ver y evaluar las habilidades motoras de los alumnos. Los 250 alumnos con mejor resultado se envían a un programa de selección de talentos, donde los 72 mejores son incluidos en el programa de enriquecimiento "Talent Eye", el cual consta de dos sesiones semanales.

La formación se centra en la adquisición y fijación de las habilidades motoras coordinativas y deportivas de los alumnos catalogados con talento deportivo a través de entrenamientos que tienen en cuenta las necesidades motoras básicas de los alumnos según su edad cronológica. Los entrenamientos son llevados a cabo por entrenadores que poseen experiencia y no orientan a los alumnos hacia la competitividad de los deportes sino al desarrollo de sus habilidades, logrando que los alumnos no sólo aprendan sobre diferentes deportes sino que también mejoren sus capacidades cuantitativas y cualitativas.

Una vez al mes, los clubs deportivos de la ciudad observan a los alumnos en sus entrenamientos. De esta manera, los alumnos aprenden a evaluar su talento y a descubrir sus preferencias, lo que les permite elegir mejor un deporte. Después de visitar a los alumnos en el programa, estos clubs tienen la oportunidad de ofrecer a los alumnos ser incluidos en el programa de seguimiento de talentos "Talent Zurich".

"Talent Zurich" es un programa dirigido a atletas talentosos en la adolescencia con el objetivo de ser entrenados en la formación motora y deportiva orientada a la ejecución de las técnicas deportivas específicas. En "Talent Zurich" se entrenan alumnos de tercero y cuarto grado, ofreciendo así una continuación de los graduados en el programa "Talent Eye", por lo que la capacidad de reproducir múltiples deportes continuará siendo promovida. Este programa se lleva a cabo por la Asociación para la Promoción de los Talentos Deportivos de Zurich, con el apoyo de la Oficina de Deportes de la ciudad de Zurich y de los clubs deportivos de hockey, fútbol, balonmano, judo, hockey sobre hierba, atletismo, remo, escalada deportiva, snowboard, squash, tenis, floorball y voleibol.

En el proyecto, los mejores clubs de la ciudad de Zurich promocionan los deportes juveniles mediante dos sesiones de entrenamiento por semana. Para anclar a los alumnos en el mundo de los deportes lentamente también completan su formación en un club de su elección.

Cada club que participa en el programa debe realizar un bloque de entrenamiento de 3-6 unidades, en las cuales los alumnos pueden trabajar bajo la supervisión de un profesional en el deporte respectivo.

En resumen, el programa "Talent Eye" ofrece a los alumnos más capaces en la materia de Educación Física la posibilidad de desarrollar sus habilidades motrices y aprender la técnica básica de muchos deportes para, posteriormente, ser incluidos en el programa "Talent Zurich" en el cual tienen la posibilidad de elegir un deporte según sus habilidades e intereses y entrenar en los mejores clubs de la ciudad, continuando así con su formación y potenciando su talento deportivo.

4.3.2. Programa "Youth Dance England" (Inglaterra)

El objetivo de este programa es aumentar la participación, elevar los estándares y mejorar las rutas de progresión en la danza a escala nacional, tanto dentro como fuera de la escuela. Este programa se subdivide en otros programas que ofrecen las bases esenciales para la participación de los jóvenes en la danza, estableciendo sus primeros pasos para la formación de una carrera profesional, creando así la próxima generación de artistas de la danza.

Este programa se realiza mediante una estrecha colaboración con los asociados nacionales y regionales para garantizar la organización de eventos, actuaciones, sub-programas y oportunidades de capacitación a través

del país. El programa también ofrece asesoramiento, formación, apoyo y recursos para los jóvenes que han desarrollado o están pensando en desarrollar una carrera en la danza.

Las actividades o sub-programas de los que se compone este programa son:

- "U. Dance": es un programa que busca aumentar el número de espectáculos de danza para jóvenes, apoyar a quienes los organizan, aumentar la promoción de los eventos que tienen lugar en todo el país y proporcionar a todos los jóvenes la oportunidad de participar en un espectáculo de danza cada año. Esto se consigue mediante dos líneas principales. La primera consiste en poder registrar un evento a nivel escolar para obtener la promoción del mismo y así ganar público y reputación local y regional. La segunda consiste en que las mejores coreografías de los eventos adscritos pueden participar en un evento a nivel nacional en el que se dan cita las mejores coreografías nacionales.
- "Young Creatives": se trata de un programa nacional administrado por el programa "Youth Dance England" en asociación con el Royal Ballet School y la Royal Opera House. Este programa apoya a los jóvenes talentosos a desarrollar sus habilidades motrices y a profundizar en sus conocimientos coreográficos.
- "National Young Dance Ambassadors": el programa "Youth Dance England" trabaja con un gran número de jóvenes entusiastas, motivados e inspirados que representan a sus regiones en la promoción y en la defensa de la danza para todos los niños y jóvenes. El papel de la Comisión Nacional de la Danza conlleva una gran responsabilidad, junto con una gran cantidad de premios y oportunidades de crecimiento personal y de logro. Alguna de sus tareas son: promover los valores, beneficios y necesidades de desarrollo de la danza para los jóvenes; contribuir a la planificación y ejecución de programas futuros desde la perspectiva de una persona joven; presentar y programar eventos; administrar de backstage, etc.
- "Dance in Schools": el programa "Youth Dance England" cree que a todos los jóvenes se les debe ofrecer oportunidades, a lo largo de su vida escolar, para experimentar la danza como intérprete, creador y espectador. Por ello se esfuerza para asegurarse que los jóvenes tienen acceso a una danza de alta calidad en las escuelas. De este modo, ofrece a los maestros y profesionales de la danza muchos tipos diferentes de apoyo para ofrecer una experiencia de baile enriquecedora para sus estudiantes. Las escuelas pueden participar en los programas nacionales anteriores.

4.3.3. Programa "Winterball" (Canadá)

"Winterball" es un programa diseñado para introducir las habilidades fundamentales del béisbol a los estudiantes de una forma divertida y no competitiva, al tiempo que proporciona una experiencia de aprendizaje para todos los involucrados.

El programa está dirigido a las escuelas primarias de Canadá, con más de 1650 escuelas adscritas al programa. Dicho programa está diseñado para niños de entre 6 y 12 años, donde se enseñan las destrezas y habilidades de forma progresiva y adecuada a la edad.

En lo referente al currículo, el programa complementa al plan de estudios trazado por el Ministerio de Educación, asegurando que las actividades se sustentan en los contenidos de la escuela, proporcionando ejercicios de un nivel más complejo.

A nivel social, el programa da a los estudiantes la oportunidad de trabajar en un entorno de trabajo en equipo, enseñándoles la importancia de trabajar juntos para lograr un objetivo común. También ayuda a los estudiantes a darse cuenta de los progresos individuales sobre una base continua.

Los objetivos de "Winterball" son: introducir el béisbol en un ambiente no competitivo donde los estudiantes se diviertan y alcancen el éxito en la realización de las habilidades. También proporciona una experiencia inclusiva para todos, independientemente de su sexo.

4.3.4. Programa "Sporting Schools" (Australia)

"Sporting Schools" es un programa nacional a disposición de todas las escuelas primarias de Australia, en donde los alumnos, a raíz de su trabajo en Educación Física, eligen en base a sus intereses los deportes que quieren desarrollar en el programa.

La filosofía del programa es proporcionar a los alumnos un desarrollo de su motricidad a través de deportes y otras actividades físicas. El programa se basa en los siguientes conceptos clave:

- El juego es la clave: los alumnos desarrollan las habilidades y la táctica a través de juegos divertidos. Este enfoque desafía a los alumnos a pensar acerca de lo que realmente están haciendo y por qué, en lugar de realizar ejercicios basados en habilidades tradicionales analíticas de repetición.
- El entrenador es un facilitador: la función de entrenador-director desaparece y los alumnos aprenden mediante el descubrimiento guiado, donde los retos proporcionan la actividad cognitiva y física deseada y adaptada para que cada niño emplee su propio ritmo de aprendizaje, fomentando la confianza y la autoestima.
- Evaluación: los entrenadores observan constantemente el juego, y si los alumnos no se divierten, no logran el objetivo o no supone un reto, entonces se introducen las variantes necesarias para lograr dichos objetivos.

4.3.5. Programa "School Sports" (India)

Este programa comenzó en el año 2012 para llevar a cabo la normalización en el campo de la Educación Física en la India. El programa se ha ido innovado para satisfacer las necesidades de adquisición de la aptitud y de la habilidad deportiva y física para los niños de la India, tanto para aquellos con dificultades como para los más capaces motrizmente.

El programa se divide en cuatro ramas o sub-programas:

- "Start Sports": ayuda a desarrollar la habilidad de los alumnos y por ende, su confianza. Se hace hincapié en el pensamiento a largo plazo o pensamiento orientado al objetivo, proporcionando las herramientas necesarias y el tiempo para detectar posibles alumnos con talento y monitorear su progreso.

- "Sport Select": proporciona a los alumnos una base de multideporte donde aprendan múltiples habilidades, ya que cuando están libres de presión el aprendizaje de las habilidades se ve favorecido. Posteriormente, los alumnos elijen el deporte en el que se quieren especializar de acuerdo a sus características, y se les entrena para lograr entrar en la élite.

4.3.6. Resumen de los programas

Los programas de enriquecimiento en la Educación Física son una realidad, dado que varios países llevan ya un tiempo ofertando actividades para favorecer el adecuado desarrollo motriz de los alumnos con talento deportivo. Todos los programas anteriores se fundamentan en la necesidad de que las habilidades coordinativas y las capacidades físicas deben ser potenciadas para que el alumno consiga destacar en el deporte que le guste, y así poder tener la oportunidad de realizar una carrera profesional.

A pesar de que en nuestro país no existe ningún programa a nivel nacional que se dedique a ofrecer respuestas a la alta capacidad motriz de los alumnos, se pueden diseñar programas a nivel de aula y de Centro para aquellos alumnos con aquellas inteligencias y talentos relacionados con la Educación Física.

CONCLUSIONES

A lo largo de este capítulo se ha ofrecido una visión de diversas intervenciones con Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo dentro del contexto del área curricular de Educación Física. Los programas de intervención adecuados en edad escolar contribuyen a orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y es desde esta área desde donde se puede prestar una especial consideración en cuanto al tratamiento y atención a la diversidad del alumnado, así como a concienciar y mejorar la percepción de este colectivo, para con ello, ayudar a una mejor inclusión en el ámbito escolar y construir una sociedad más justa e igualitaria para las personas con discapacidad a través del juego y el deporte.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.

Arufe Giráldez, V. (2012). La construcción del deportista desde la infancia. Juegos y actividades para el trabajo de la psicomotricidad en niños de 3 a 7 años. A Coruña: Sportis. Formación Deportiva.

Bailey, R., y Morley, D. (2005). Talent Identification and provision in PE: a strategic approach. *British Journal of Teaching Physical Education, 35*(1), 41-44.

Bloom, B. (1985). *Developing talent in young people.* New York: Ballantine Books.

Castelló, A. (1995). Estrategias de enriquecimiento del currículo para alumnos y alumnas superdotados. Aula de Innovación Educativa, 45, pp. 19-26.

Coté, J. (1999). The influence of the family in the development of talent in sport. *The Sport Psychologist, 13*, 395-417.

Farell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G. y Gallannaugh, F. (2007).Inclusion and achievement in mainstreaming schools. European Journal of Special Needs Education, 22(2), 131-146.

Farrow, D., Baker, J. & MacMahon, C. (2008). Developing sport expertise. Researchs and coaches put theory into practice. London: Taylor and Francis.

Gagné, F. (2015). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de Educación* (368), 12-39.

Howard, G. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. *NY: Basics*.

Granell, J. (1996). Análisis de los determinantes sociales que intervienen en el proceso de detección de talentos en el deporte. En Indicadores para la detección de talentos deportivos. ICD, 3, pp. 7-62.

Hunt, C. y Hunt, B. (2004). Changing attitudes toward people with disabilities: expetimenting with an educational intervention. Journal of Managerial Issues, 16(2), 266-280.

Jiménez, C. (2010). Diagnóstico y educación de los más capaces. Madrid: Pearson Educación.

Kudlácek, M. (2006). State of knowledge about inclusion of children with disabilities into general physical education. 8th European Conference of Adapted Physical Activity. Acceso el 24 de Febrero de 2015, recuperado de http://www.eufapa.upol.cz/www/eucapa2006/full/kudlacek1.pdf

Marland, S. P. (1972). Education of the gifted and talented (2nd Vol.). *Congress of the United States Commissioner of Education.* Washington DC: US Goverment Printing office.

Marina, J. A., Pellicer, C. y Manso, J. (2015). *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. MECD. Madrid.

Marshall, J. H., Lawrence, E. C., Williams, J. L., y Peugh, J. (2015). Mentoring as service-learning: The relationship between perceived peer support and outcomes for college women mentors. *Studies in Educational Evaluation*, *47*, 38-46.

Morenilla, L., López, J. & Vernetta, M. (1996). Utilización de procedimientos de detección y selección deportiva en la etapa de iniciación a la gimnasia artística. En Indicadores para la detección de talentos deportivos. ICD, 3, pp. 69-104. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. Consejo Superior de Deportes.

Mpofu, E. (2003). Enhacing social acceptance of early adolescents with physical disabilities: effects of role salience, peer interaction and academic support. International Journal of Disability, Development and Education, 50(4), 435-454.

Niemi, H. (2014). Research studies and active learning promoting professional competences in Finish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 43, 131-142.

Lara, J. M. (1990). Las canteras como forma de detección de talentos deportivos. *La detección temprana de talentos deportivos* (págs. 97-102). Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Larson, R. W., Hansen, D. M. & Moneta, G. (2006). Differing profiles of developmental experiences across types of organized youth activities. Developmental Psychology, 42, 849–863.

Lorenzo, A., Jiménez, S., Gómez, M. A., y Calleja, J. (2012). Detección y desarrollo del talento deportivo: el estado del arte. En I. Martínez de Aldama Ortúzar, R. cayero Alcorta, & J. Calleja González, *Detección y desarrollo del talento deportivo: el estado del arte* (págs. 470-501). Barcelona: Paidotribo.

OMS (2016). Discapacidades y rehabilitación. Recuperado de: http://www.who.int/disabilities/media/news/unconvention/es/

ONU (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo Facultativo. Recuperado de: http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf

Panagiotou, A. K., Evaggelinou, C., Doulkeridou, A., Mouratidou, K. y Koidou, E. (2008). Attitudes of 5th and 6th grade Greek students toward the inclusion of children with disabilities in physical education classes after a paralympic education program. European Journal of Adapted Physical Activity, 1(2), 31-43.

Panopoulos, A. (2013). E-mentoring: The adoption process and innovation challenge. *International Journal of Information Management*, 33. 217-226.

Pedersen, S. y Greer, L. (2008). Listen up: Goalball for all. Palaestra, 24, 33-37.

Pérez-Tejero J., Ocete, C., Ortega-Vila, G. y Coterón, J. (2012). Diseño y aplicación de un programa de práctica deportiva inclusiva y su efecto sobre la actitud hacia la discapacidad: El campus inclusivo de baloncesto. Revista Internacional de Ciencias del Deporte, 29(8), 258-271.

Petkova, A., Kudláček, M. y Nikolova, E. (2012). Attitudes of physical education students (last university year) and physical education teachers toward teaching children with physical disabilities in general physical education classes in Bulgaria. European Journal of Adapted Physical Activity, 5(2), 82-98.

Renzulli, J. (1994). Desarrollo del talento en las escuelas. Programa práctico para el total rendimiento escolar mediante el momento d enriquecimiento escolar. En Benito, Y. (coord.) Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados. Salamanca: Amarú Ediciones.

Ruiz, L. & Sánchez, F. (1997). Rendimiento deportivo: claves para la optimización del aprendizaje. Madrid: Gymnos.

Salleh, H. (2013). Novice teachers learning from others: Mentoring in Shanghai Schools. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (3).

Sancero, L. (2014). Key components of an effective mentoring relationship: A qualitative study. *Nurse Education Today*, 34, 815-820.

Sastre, S., Fonseca, E., Santarén, M. & Urraca, M. (2015). Evaluation of satisfaction in an extracurricular enrichment program for high-intellectual ability participants. Psicothema, 27, pp. 166-173.

Torres, J. (1998). La detección y selección científica. El modelo de laboratorio de los países del este. Un modelo globalizador para deportes de equipo. En Contreras, O. & SÁNCHEZ, L. (coord.) La detección temprana de talentos deportivos. Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha.

Valverde, A., Ruiz de Miguel, C., García, E. y Romero, S. (2004). Innovación en la orientación universitaria. La mentoría como respuesta. *Contextos Educativos*. 6-7. 87-112.

ONOFRE CONTRERAS JORDÁN

Catedrático del área de Didáctica de la Expresión corporal de la Universidad de Castilla-La Mancha. Licenciado en Educación Física, Maestro de Enseñanza Primaria, Licenciado en Derecho, Doctor en Derecho. Ha sido profesor visitante en la Facultad de Educación de la Universidad de Santiago de Cali (Colombia). Investigador Principal en cuatro proyectos I+D+I de convocatoria nacional, en ocho de convocatorias regionales. Ha publicado un libro como autor único y seis en colaboración. Autor de veintiséis artículos publicados en Revistas científicas contenidas en bases de datos JCR. Director de doce tesis doctorales. Ha participado como ponente invitado en veinticuatro congresos internacionales y en diecinueve como comunicante. Miembro del comité científico de 22 revistas de su ámbito de conocimiento. Cuenta con tres sexenios de investigación reconocidos por la CNEAI.

SIXTO GONZÁLEZ VÍLLORA

Maestro (Educación Física), Licenciado y Doctor en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte por la Universidad de Castilla-la Mancha, actualmente es Personal Docente Investigador de la Facultad de Educación de Cuenca. Entre sus investigaciones destacan los estudios sobre los modelos de enseñanza-aprendizaje del deporte basados en la táctica, toma de decisiones y los procesos de detección de talentos deportivos. Forma parte del grupo de investigación Enseñanza del Deporte y la Actividad Física (EDAF). Ha publicado seis libros, siete capítulos de libro y más de 50 artículos en revistas científicas, más de 15 de ellos en revistas indexadas en el Journal Citation Reports (JCR). Además, colabora con 13 revistas científicas (revisor, consejos científicos, etc.). Ha realizado estancias de investigación en distintas universidades de EE.UU., Europa y Latinoamérica.

JUAN CARLOS PASTOR VICEDO

Profesor Contratado Doctor del área de Didáctica de la Expresión Corporal en la Facultad de Educación de Toledo, en la UCLM. Maestro Diplomado especialista en Educación Física, Licenciado y Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Ha sido docente invitado en Chelsea School, Universidad de Brighton (Reino Unido), y en la Facultad de Educación de Coímbra (Portugal). Ha participado como Investigador Colaborador en un proyecto I+D+i de convocatoria nacional y once proyectos de convocatoria regional. Tiene publicados diez trabajos en revistas científicas registradas por la base de datos JCR, así como coautor de cuatro capítulos de libros y revisor de 6 revistas científicas internacionales. Ha presentado comunicaciones en más de 20 congresos internacionales. Es codirector de cinco tesis doctorales. Coordinador de la Titulación de Educación Infantil.

JESÚS MARTÍNEZ MARTÍNEZ

Maestro de Educación Física y Primaria en la escuela pública en activo desde el curso 1999. Lcdo. en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y Diploma de Estudios Avanzados, lo que me abre las puertas de la investigación y embarco en el Doctorado Educación Física: nuevas perspectivas, en el cual centro mi campo de trabajo en la actividad física y la salud en edad escolar, midiendo con acelerometría los tiempos en los que se puede ser activo de forma saludable y cómo implementar programas de intervención, temas que se han ido publicando en revistas de impacto y presentando mediante comunicaciones en numerosos congresos nacionales e internacionales. En la actualidad, soy el Director de un colegio de línea 3 con ratio media de 26 alumnos/as, imparto docencia como

profesor asociado en la Facultad de Educación de Toledo, y mis principales campos de investigación dentro del grupo EDAF son la Actividad Física y la salud en edad escolar, y el Diseño y Desarrollo del currículum como parte de formación del profesorado.

DAVID CORDENTE MESAS

Maestro de Educación Física e inglés. Máster en Tratamiento Educativo de la Diversidad en Europa, y Doctorando en Educación por la UCLM. Compagina su labor investigadora y académica con la dirección del Centro Rural de Innovación Educativa de Cuenca, además de colaborar con el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación como Evaluador Externo de Programas Europeos. Ha coordinado y participado en numerosas acciones innovadoras y de control de calidad en el ámbito de la educación a nivel nacional e internacional, continuando, hoy en día, con una renovada ilusión en el objetivo común de contribuir a la búsqueda de la excelencia del sistema educativo.

ALEJANDRO PRIETO AYUSO

Graduado en Educación Primaria con Mención en Educación Física. Máster en Innovación, Evaluación y Calidad en Educación Física. Máster en Formación del Profesorado para Alumnos de Altas Capacidades. Actualmente es becario de investigación en la Facultad de Educación de Albacete, dentro del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, desarrollando su tesis doctoral que tiene como objeto de estudio la formación y el desarrollo del talento deportivo en el fútbol, siendo esta su principal línea de investigación. Además, sus principales intereses giran en torno a la influencia del Efecto de la Edad Relativa, los contenidos de salud en el currículum de Educación Primaria, y la atención inclusiva al alumnado con altas capacidades. Es miembro del grupo de investigación Enseñanza del Deporte y la Actividad Física (EDAF) perteneciente a la Universidad de Castilla La Mancha.

ALEJANDRO REDONDO TEMPORAL

Maestro especialista en Educación Física y Lenguas Extranjeras por la Universidad de Castilla-La Mancha. Máster Universitario en Innovación y Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Actualmente ejerce su labor profesional como maestro especialista en inglés en el Colegio de Educación Infantil y Primaria Peñamiel (Sonseca). Además, es doctorando de la Universidad de Castilla-La Mancha.

2

LA RESPUESTA INDIVIDUALIZADA DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE Y LAS TIC

Ramón García Perales
Ascensión Palomares Ruiz
Rosana Garcia Perales

1. INTRODUCCIÓN

El área temática o de estudio en la que se encuadra este trabajo es en la de *Innovación Educativa*. Las TIC constituyen un campo abierto a la mejora y el cambio para los centros educativos y, como tal, es una oportunidad que no deberá ser desaprovechada. Por otro lado, la generalización de estas innovaciones a la intervención educativa ante las dificultades de aprendizaje constituye un recurso metodológico más para la atención a la diversidad en las escuelas.

Las prácticas inclusivas constituyen un principio guía de la educación contemporánea. Nuestro sistema educativo considera positivamente la existencia de la diversidad de sus alumnos (García, 2016), utilizando metodologías comunicativas, multidireccionales, abiertas, activas, creativas y flexibles que faciliten el desarrollo integral de todas sus potencialidades (Palomares, 2015).

1.1. Problema/cuestión

La aparición de las TIC ha conllevado una absoluta revolución digital que ha derivado en grandes cambios y transformaciones, sobre todo gracias a Internet. Se trata de estrategias utilizadas para buscar, obtener, procesar y comunicar la información y transformarla en conocimiento, incluyendo su transmisión en distintos soportes y la consideración de su utilización por parte de los alumnos de forma autónoma y crítica, sean cuales sean sus capacidades (García, 2014). Además, se deberá de considerar que su manejo con los alumnos puede ser de forma síncrona (chats y videoconferencias) o asíncrona (correo electrónico y blogs) y que el aprendizaje a través de las TIC puede llevarse a cabo tanto de forma *e-learning* o enseñanza virtual u on-line, o *B-learning* o enseñanza bimodal que engloba tantas actividades presenciales como clases en formato e-learning.

En esta comunicación se desarrolla un método eminentemente expositivo, mostrando desde los problemas y ventajas que nos encontramos en su utilización como ejemplos concretos de recursos educativos que podrían utilizarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En última instancia se realiza un acercamiento al concepto de *carpeta de tutores*, recurso informatizado que facilita el contar con un banco de recursos de primera mano y de muy diverso tipo (administrativos, legales y tutoriales) para el desarrollo de la labor docente.

1.2. Revisión de la literatura

Area (2007) define las características que deberá incluir el modelo educativo en el que las TIC aparecen integradas ajustadamente en las propuestas curriculares. Estas características son: integración dentro de las finalidades educativas la capacidad del alumnado para reconstruir y dar significado a la información que recibe, utilización de una metodología de enseñanza que cuestione el monopolio del libro de texto, consideración de un enfoque constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje, fomento del aprendizaje cooperativo y contemplación de la formación del docente como fundamental.

Este último aspecto relativo a la formación docente cobra una especial importancia. Un ejemplo de tal incidencia es la *Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE, 8/2013) que, respecto a la formación del profesorado para la utilización de las TIC, indica que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, con la colaboración de las Comunidades Autónomas, desarrollará un marco común de referencia para la formación permanente en el campo digital que favorezca el fomento de una cultura digital en las aulas.

Para facilitar esta inserción de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje de cualquier alumno, habrá de tener presente aquellos factores que de una u otra forma puedan tener una incidencia significativa. Badia, Meneses y Sigalés (2013) establecen cinco factores a tener en cuenta en la utilización de las TIC en educación: uso y ajuste pedagógico, apoyo al profesor, disponibilidad y trabajo en el aula, competencia tecnológica y acceso fuera del contexto escolar.

Esta integración deberá de abarcar todos los elementos del currículo, incluyendo la evaluación. A modo de ejemplo, podemos mencionar un ejemplo de la integración de las TIC en la evaluación de los alumnos, es el caso del *Program for International Student Assessment (*PISA). En la edición de 2009 (*Instituto Nacional de Evaluación Educativa* -INEE-, 2010) se incluyó por primera vez una prueba de lectura por ordenador (*Electronic Reading Assessment* -ERA-) y en la de 2012 (INEE, 2013), junto a la realización de nuevo de esta prueba, se utilizaron pruebas digitales para la evaluación de la competencia matemática.

En definitiva, las TIC ayudan a "un cambio de modelo de educación a través de la reingeniería total del sistema educativo, partiendo de una nueva conceptualización de lo que sería la calidad de la educación, entendida como un plus diferencial que singulariza y valora una educación sin discriminaciones, lo que lo hace más estimulante y singular" (Palomares y García, 2016, p. 87). Esta tarea de ajuste a las dificultades de los alumnos deberá de ser una tarea inherente a la labor docente ya que los beneficios de su utilización son múltiples, generalizables a otros aprendizajes y prolongables en el tiempo.

1.3. Propósito

Con esta aportación se pretende hacer un barrido sobre cuáles son las principales dificultades que el profesorado percibe para el trabajo de las TIC en sus aulas. En segundo lugar, se pretende consensuar un abanico de recursos multimedia utilizables para dar una respuesta individualizada a la heterogeneidad de características particulares que muestran los alumnos, siendo conscientes de que la atención a la diversidad constituye un principio guía de nuestro sistema educativo. Posteriormente se busca la pretensión de contar con una herramienta multimedia consensuada, abierta y accesible para todos los docentes que facilite el desarrollo de los procesos de enseñanza

y aprendizaje con sus alumnos. En último lugar se intenta entresacar cuáles son las principales ventajas de su utilización de acuerdo al punto de vista manifestado por el profesorado.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Este trabajo parte del intercambio de experiencias realizado entre los maestros de un centro educativo de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Albacete. Se pretende conocer de primera mano cuál es su percepción respecto al manejo de las TIC en el centro para atender a las dificultades de aprendizaje, qué se está haciendo, qué se podría hacer y cómo son atendidos mediante ellas los diferentes ritmos de aprendizaje existentes en los alumnos.

Para ello, el orientador del centro ha mantenido una entrevista individualizada con cada uno de los 32 maestros que han mostrado su disposición a participar preguntándoles una serie de cuestiones, siempre desde el prisma de la atención a las dificultades de aprendizaje (Tabla 1)

Tabla 1. Conjunto de preguntas planteadas por el orientador a los maestros a lo largo de cada entrevista

- ¿De qué recursos multimedia dispones para desarrollar tu práctica docente? ¿Crees que son suficientes? ¿Tienes soporte técnico de ayuda y reparación?
- ¿Qué páginas web recomendarías a tus compañeros de centro? ¿Qué propuesta de trabajo plantearías en el colegio para que fuera realizada por todo el Claustro de profesores?
- ¿Cómo es tu disponibilidad de acceso a Internet? ¿Piensas que todos los centros educativos tienen las mismas oportunidades de acceso?
- ¿Cuáles son las principales dificultades que encuentras para su manejo con los alumnos? ¿Dispones de tiempo suficiente?
- ¿Cómo atiendes a los alumnos de diferentes ritmos de aprendizaje a través de las TIC? ¿Qué adaptaciones realizas?
- ¿Qué actitud muestran tus alumnos cuando trabajas con estos recursos? ¿Se integran los alumnos con dificultades de aprendizaje?
- ¿Cómo definirías tu formación para el manejo de las TIC en el aula? ¿Es suficiente para atender a diversas capacidades y necesidades?
- ¿Crees que los alumnos cuentan con recursos multimedia en sus hogares? ¿Existe implicación familiar?
- En definitiva, ¿cuáles crees que son las principales ventajas de utilizar las TIC en el aula?

Estas entrevistas se han desarrollado a lo largo del mes de marzo del pasado curso escolar 2015/2016. Los colegios de Educación Infantil y Primaria de Castilla La Mancha con dos o más líneas por nivel escolar cuentan con la atención de un orientador a tiempo completo entre su plantilla docente. Este aspecto ha facilitado sensiblemente el desarrollo de esta experiencia educativa.

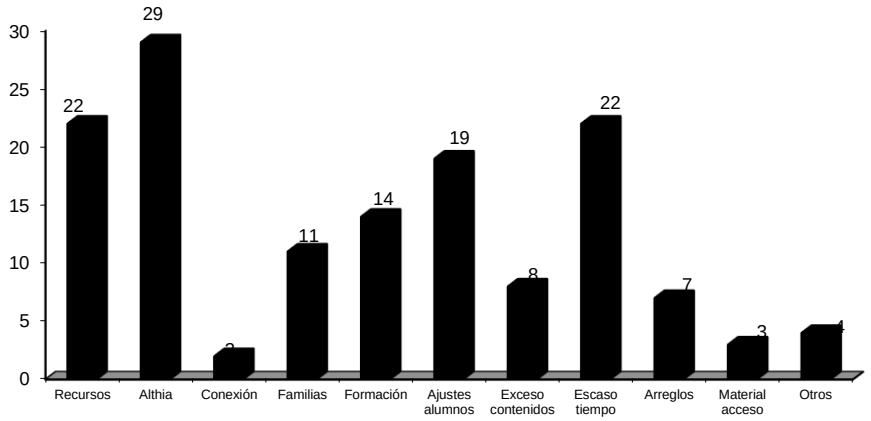
3. RESULTADOS

En el análisis del contexto de integración de las TIC para atender a las dificultades de aprendizaje en las aulas, el profesorado ha considerado la existencia de múltiples problemas. Los más destacados han sido:

- Recursos materiales insuficientes puestos a disposición de los centros para desarrollar actividades multimedia, problema más acentuado en el caso de la atención a alumnos con dificultades específicas de aprendizaje.
- Aulas Althia anticuadas y obsoletas, apareciendo la contradicción del aumento de la necesidad de enseñar a través de las TIC con la escasa actualización de las herramientas para tal fin.
- Conexiones a Internet deficientes y no extensibles a todos los centros educativos por igual, ya que piensan que estas conexiones son más complicadas en las escuelas de tipo rural.
- Familias sin recursos TIC en sus casas. En nuestro centro coinciden familias con alumnos con discapacidad y/o con bajo rendimiento que no tienen la posibilidad de acceso a recursos multimedia en su domicilio.
- Escasa formación didáctica de una parte del profesorado en el trabajo con las TIC, lo que hace imprescindible generalizar cursos de formación inicial y permanente sobre este tema.
- Dificultades del profesorado sobre cómo realizar adaptaciones en el trabajo multimedia para alumnos con diferentes ritmos de aprendizaje. Esta situación se hace más patente en aquellos alumnos con discapacidad y/o con mayor desfase curricular.
- Exceso de contenidos curriculares programados, en muchas ocasiones repetitivos a lo largo de cada curso escolar, lo que deriva en falta de tiempo para desarrollar otro tipo de actividades o contenidos complementarios a la práctica docente diaria.
- Escaso tiempo para cada sesión, 45 minutos cada una, lo que exige flexibilidad y una preparación previa exhaustiva de cada actividad de aprendizaje.
- Excesivo coste de reparaciones de algunos componentes multimedia, caso por ejemplo de los proyectores, lo que deriva que en ocasiones aparezcan en las aulas recursos averiados sin utilizar. Este problema de los costes aparece también en la adquisición de programas específicos y actualizaciones.
- Carencia de materiales de acceso para determinados alumnos con problemáticas específicas, a veces costosas, lo que deriva en una desigualdad de acceso a la información para estos alumnos.
- Otros: ansiedad que puede provocar en los alumnos, dificultades para elegir cuál es la información más pertinente (tanto por el maestro como en el trabajo autónomo de los alumnos) y aislamiento y escasas interacciones.

De los 32 maestros participantes, el número total de docentes que han señalado cada uno de los problemas anteriores se reflejan en el gráfico 1.

Gráfico 1. Número de docentes que han considerado la existencia de cada uno de los problemas



Además, a partir de este intercambio de experiencias se ha realizado un inventario con enlaces multimedia a partir de las aportaciones de los maestros. Estos enlaces permiten la obtención de actividades motivadoras para los alumnos de acuerdo a sus ritmos de aprendizaje (Tabla 2).

Tabla 2. Recursos multimedia para el trabajo con alumnos con distintos ritmos de dificultad

Páginas web y blogs educativos	•**http://educalab.es/recursos**: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado con un banco de recursos TIC para la educación •**http://www.orientacionandujar.es**: Ofrece un gran banco de recursos educativos accesibles y gratuitos para diversas áreas y niveles •**http://www.anayaeducacion.es**: Ofrece materiales curriculares para el profesorado de acuerdo a las diferentes Comunidades Autónomas •**http://www.aulaplaneta.com/blog**: Integra multitud de recursos digitales a disposición del profesorado para los niveles de primaria y secundaria •**http://www.kubbu.com**: Herramienta de aprendizaje on-line con juegos, puzles, crucigramas, etc. •**http://www.arcademics.com**: Juegos educativos de matemáticas, lenguaje, artes, etc., todos ellos en inglés •**http://www.testeando.es**: Juego de preguntas y respuestas tipo test, que emula al juego Trivial, cuyos niveles se dividen en cursos, asignaturas y temas •**http://www.educa.jcyl.es/zonaalumnos/es?locale=es_ES**: Portal de educación de la Junta de Castilla y León con aplicaciones y juegos divididos por áreas •**http://www.juegaspeque.com**: Ofrece juegos educativos para niños de Educación Infantil y primeros cursos de Educación Primaria •**http://www.pipoclub.com**: Muestra numerosos juegos educativos infantiles para aprender de manera interactiva, existiendo una versión en inglés •**http://www.cokitos.com**: Ofrece juegos educativos para el aprendizaje, muchos de sus juegos son conocidos por todos, y están clasificados por áreas de conocimiento •**http://www.matematico.es**: Consta de juegos de didácticos y matemáticos de diverso tipo a partir de 6º de Educación Primaria y hasta 3º de la ESO

Centros educativos	•**http://www.ceiploreto.es**: Más de 10.000 enlaces a páginas web en las que encontrar recursos TIC •**http://www.educa.madrid.org/web/cp.sansebastian.elboalo/vinculos0.htm**: Múltiples juegos y recursos educativos, incluyendo una sección de atención a la diversidad •**https://primeroprimariavedruna.wordpress.com**: Blog con actividades específicas para 1º de Educación Primaria •**http://refuerzocaravaca.jimdo.com**: Recursos dirigidos para el refuerzo educativo de alumnos de Educación Infantil y Primaria •**http://ceevirgenlinarejos.blogspot.com.es/p/juegos-educativos-on-line.html**: Blog de un Centro de Educación Especial con múltiples juegos y actividades on line

Como propuesta de mejora a desarrollar en el centro, algunos docentes han planteado la posibilidad de crear un banco de recursos de diverso tipo. Para ello una estrategia interesante podría ser crear una *carpeta de tutores*. Se trata de una carpeta informatizada y actualizada cada curso académico en la que se incluiría aquellos documentos necesarios para que el profesorado desarrollara su labor docente con eficacia. Podría incluir subcarpetas denominadas *documentos administrativos*, *legislación* y *tutoría* (Tabla 3).

Tabla 3. Contenido de la carpeta de tutores

Documentos administrativos	• Proyecto Educativo • PGA, Propuesta curricular y Memoria • Actas de evaluación • Normas de evacuación • Solicitud de permisos y licencias • Autorización para la protección de datos • Actas de comparecencia • Pautas y autorización para la administración de medicamentos • Etc.
Legislación	• Leyes Orgánicas • Ley Educativa de Castilla La Mancha • Currículum para Educación Infantil y Primaria • Orden de Organización y Funcionamiento • Atención a la diversidad • Orientación educativa • Autoridad del profesorado • Plurilingüismo • Evaluación • Etc.
Tutoría	• Hoja de derivación • Modelo de entrevista familiar • Programaciones didácticas • Evaluaciones iniciales • Modelo y elementos curriculares para elaborar PTIs • Protocolos de actuación • Registros de incidencias • Acuerdos internivelares • Criterios de reagrupamientos • Características evolutivas • Programas específicos: estimulación del lenguaje, disgrafía, autoestima, aprendizaje cooperativo, acogida, mediación, alumno-tutor, etc. • ……

Como ha quedado patente, la inclusión de las TIC en los contextos educativos también ofrece múltiples ventajas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo a las entrevistas desarrolladas con el profesorado, han considerado que las principales ventajas de su utilización son: aumentan la motivación y el interés de los alumnos, favorecen el ajuste a distintos ritmos y capacidades de aprendizaje, permiten gran versatilidad y adaptación, fomentan el trabajo interactivo en red, acrecientan la actividad intelectual del alumno, facilitan el acceso a un gran volumen de contenidos de forma interdisciplinar, desarrollan habilidades de búsqueda y selección de la información, favorecen el fomento de actitudes críticas y capacidad de tomar decisiones por parte de los alumnos, promueven el trabajo participativo y en grupo y la creación de redes y comunidades virtuales de aprendizaje.

4. CONCLUSIONES

La importancia de las TIC en las aulas es una cuestión que no plantea duda alguna, ya sea como fuente de recursos, herramienta lúdica o instrumento de desarrollo cognitivo. Si desde las políticas educativas se quiere dar prioridad al fomento de contextos escolares inclusivos se deberá de tener presente todas las variables que puedan incidir en la mejora de los resultados de los alumnos. En esta tarea las TIC cobran una enorme importancia y su conocimiento y manejo por parte de todo el profesorado y el conjunto de los alumnos es imprescindible.

Las TIC han cambiado la forma de enseñar y aprender en los centros educativos. Esto deriva en la transformación de los roles que tradicionalmente han sido adjudicados tanto al docente como al alumno, pasando el primero a desarrollar un papel de gestor y animador de los conocimientos adquiridos de manera activa por parte del segundo, aspecto de vital importancia en aquellos con dificultades de aprendizaje específicas.

En el caso concreto de estos alumnos, junto a las posibles orientaciones que se puedan sacar de lo expuesto anteriormente, se pueden indicar otras más concretas para el trabajo con las TIC tales como: facilitar atención individualizada ya sea por parte del maestro o de un *alumno ayudante*, ofrecer ayuda solo cuando sea preciso o demandada con la finalidad de dar la mayor autonomía posible, animarles a tomar decisiones, favorecer la interacción con otros compañeros de clase, implicar a las familias y dar asesoramiento especializado, ser consciente de las características, necesidades y limitaciones de los alumnos, considerarlos como un alumno más del aula y no como una persona *especial*, contar con recursos de acceso al currículo para el aprendizaje de las TIC (teclados de teclas grandes, ratones de bola gigante adaptados, pantallas táctiles, software accesible, punteros de ratón grandes, magnificadores de pantallas, conversores de voz a texto, ratón tipo joystick, etc.), entre otras.

Como se ha expuesto, existen todavía muchas dificultades para la integración total de las TIC en las aulas, aunque por otro lado ha quedado patente que los beneficios de su utilización son numerosos. El profesorado cuenta con un enorme potencial para favorecer este cambio y el enriquecimiento mutuo puede constituir una herramienta formativa de gran riqueza. Cada docente tiene algo que "aportar" a los demás y el acumular todos estos saberes bajo una misma herramienta como podría ser una *carpeta informática*, puede colaborar a que estos saberes queden abiertos y accesibles a toda la comunidad educativa y, sobre todo, permanezcan vigentes de un curso para otro.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Area, M. (2007). Algunos principios para el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas con las TICs en el aula. *Revista Comunicación y Pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 222, 42-47.

Badia, A., Meneses, J. y Sigalés, C. (2013). Percepción de los docentes sobre los factores que afectan al uso educativo de las TIC en el aula equipada de tecnología. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11 (3), 787-808.

García, R. (2014). *Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia matemática. Rendimiento matemático de los alumnos más capaces*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Educación. Facultad de Educación. UNED.

García, R. (2016). Sexo femenino y capacidades matemáticas: desempeño de los más capaces en pruebas de rendimiento matemático. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24 (90), 1-25.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2010). *PISA 2009: Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2013). *PISA 2012: Informe Español. Volumen I: Resultados y contexto*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

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.

Palomares, A. (2015). Teachers-family communication models analysis to manage conflict, study of Albacete's educational community. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 277-298.

Palomares, A. y García, R. (2016). Innovación y creatividad para favorecer la intervención educativa del alumnado con altas capacidades. *Revista de Educación Inclusiva*, 9 (1), 78-88.

RAMÓN GARCÍA PERALES

Doctor en Educación. Profesor asociado de la Facultad de Educación de Albacete (UCLM, Universidad de Castilla La Mancha). Funcionario de carrera como profesor de enseñanza secundaria, especialidad orientación educativa. Ha participado como ponente en diversos congresos, cursos y programas de máster.

ASCENSIÓN PALOMARES RUIZ

Doctora por la UNED y Catedrática de la UCLM. Ha publicado doce libros y numerosos artículos. Ha dirigido varias Tesis Doctorales. Directora del grupo de investigación: EDUCALIDAD; y miembro fundador de la Asociación Europea: Liderazgo y Calidad de la Educación.

ROSANA GRACÍA PERALES

Grado de Maestro. Profesora en un Centrode Educación Infantil y Primaria. Ha participado como ponente en diversos congresos y cursos de formación docente.

3

MOBILE LEARNING, REALIDAD AUMENTADA Y REALIDAD VIRTUAL PARA EL DESARROLLO DE LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CULTURAL EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DESDE UN ENFOQUE INCLUSIVO

Juan José Leiva Olivencia

Noelia Margarita Moreno Martínez

1. INTRODUCCIÓN

En la era digital en la que nos encontramos inmersos, la proliferación y el auge que están teniendo hoy en día dispositivos como smartphone, tablet, plablet se manifiesta en la asunción de diferentes modos de vida, formas de relacionarse, comunicarse, aprender y entender el mundo que nos rodea. Y ello, a su vez, a través de multitud de herramientas de la web 2.0, que actúan como intermediarias y facilitadoras del intercambio de información, experiencias, ideologías, lenguas que se establecen entre diversas culturas interconectadas a través de comunidades virtuales de aprendizaje desde una perspectiva colaborativa. Por lo tanto, ante este nuevo panorama social, cultural y lingüístico se requiere un cambio de paradigma de carácter innovador en la escuela, el cual puede ser propiciado a través de la incorporación de nuevas tendencias y tecnologías emergentes. Y para ello, en este estudio, se hace una revisión de dichas tecnologías planteadas en las diferentes ediciones del informe NMC Horizon Report (2014, 2015, 2016), focalizando el análisis en las potencialidades que aportan el Mobile Learning y la Realidad Aumentada para el desarrollo de la diversidad lingüística y cultural en las escuelas desde una perspectiva inclusiva.

Así pues, el objeto o propósito de estudio del presente trabajo se centrará en el análisis de los siguientes apartados para justificar el importante papel que desempeñan estas tecnologías emergentes aplicadas al ámbito de la enseñanza de idiomas y la educación intercultural:

- Aclaración epistemológica de los conceptos de Realidad Aumentada y Mobile Learning.
- Presentación de herramientas de Realidad Aumentada para la creación de una realidad mixta en la que se integran elementos virtuales en un contexto real para complementarlo y enriquecerlo.
- Revisión y análisis de aplicaciones móviles que nos ofrecen los entornos Android e iOs para la enseñanza-aprendizaje de idiomas y la creación de comunidades virtuales de aprendizaje, interacción y comunicación intercultural entre los miembros de diversas comunidades escolares distantes geográficamente.

- Propuestas de actividades con aplicaciones móviles y herramientas de realidad aumentada en el ámbito de la enseñanza de idiomas desde un enfoque comunicativo e intercultural.
- Conclusiones y reflexiones que suscita dicho estudio.

2. LAS TIC COMO INSTRUMENTOS PARA EL DESARROLLO DE LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CULTURAL

En los últimos años nuestra sociedad, ha experimentado una profunda transformación en aspectos tan diversos como el económico, el social, el político, las tecnologías de la información y la comunicación, las relaciones familiares o los sistemas educativos, entre otros muchos, adquiriendo la sociedad denominaciones como: *la sociedad del conocimiento*, *la sociedad de la información*, *la sociedad digital o informatizada.*

Así pues, ante las nuevas demandas, retos y desafíos que nos plantea la sociedad actual, se hace necesario configurar un modelo de escuela comprometido desde una perspectiva pedagógica, intercultural e inclusiva en la implementación de propuestas e iniciativas basadas en la dotación de recursos informáticos con software libre y licencias creative commons a los centros para garantizar la accesibilidad a todos los miembros de la comunidad educativa. El objetivo es disminuir la brecha digital, como nueva fuente de discriminación que se establece entre aquellos que tienen acceso a las tecnologías y los que no por cuestiones económicas y desarrollar en los ciudadanos de la era digital la llamada actitud 2.0 basada en el intercambio de experiencias, información, trabajos, herramientas útiles para la comunidad educativa, constituyendo las redes telemáticas espacios para compartir y construir socialmente el conocimiento aprovechando la inteligencia colectiva.

La justificación de la importancia de la integración de las TIC en el ámbito educativo la expone Cabero y otros (2003:2) del siguiente modo:

> "La Educación no puede quedar al margen de la evolución de las nuevas tecnologías de la información, y la razón es doble: por una parte, los nuevos medios configuran una nueva sociedad a la que el sistema educativo tendrá que servir, y por otra, ese sistema emplea siempre los medios utilizados en la comunicación social, y en la actualidad eso pasa, entre otras cosas, por la utilización de las redes de telecomunicación".

Por lo tanto, para que esta transformación social, cultural, ideológica, política y tecnológica, lleve consigo más participación entre los pueblos, a través de proyectos transnacionales, informaciones, conocimientos de idiomas; también debe garantizar el respeto a la diversidad, la tolerancia, la solidaridad, la igualdad de oportunidades, la defensa de los derechos humanos, la defensa de la justicia social, el derecho a acceder al mundo del conocimiento, un mayor grado de socialización, un mejor conocimiento de la realidad y una reflexión sobre el mundo global que queremos construir; para lo cual es fundamental el papel de la escuela. (Monge Crespo, 2005).

3. ACLARACIÓN TERMINOLÓGICA: REALIDAD AUMENTADA Y MOBILE LEARNING

La ***Realidad Aumentada (RA)*** hace referencia a la visualización directa o indirecta de elementos del mundo real combinados (o aumentados) con elementos virtuales generados por un ordenador, cuya fusión da lugar a una realidad mixta" (Cobo y Moravec, 2011:105). También definida por Azuma (1997), Cobo y Moravec, (2011), Cabero (2013), Gómez (2013), Cabero y Barroso (2015) como aquel entorno en el que tiene lugar la integración de lo virtual y lo real. Las aplicaciones basadas en la realidad aumentada favorecen el aprendizaje por descubrimiento,

mejoran la información disponible para los estudiantes ofreciendo la posibilidad de visitar lugares históricos y estudiar objetos muy difíciles de conseguir en la realidad. Este entorno permite que los discentes realicen su trabajo de campo, interactuando con los elementos generados de forma virtual.

Por otro lado, el ***Mobile Learning,*** puede entenderse como el e-learning a través de dispositivos móviles de comunicación (Quinn, 2000), y que posee tres elementos esenciales: el dispositivo, la infraestructura de comunicación y el modelo de aprendizaje (Chang, Sheu y Chan, 2003). Hace referencia al uso de la nueva tecnología móvil, como soporte de procesos de enseñanza aprendizaje (Kukulska-Hulme y otros, 2009).

Según Cruz y López (2007:4), "las aplicaciones utilizadas como agentes instruccionales y encaminadas a m-learning, están diseñadas dependiendo del tipo de aprendizaje que se pretenda explotar en el proceso, ya que dependiendo de éste, será también el modelo de uso de las aplicaciones móviles".

En definitiva, y siguiendo a Cruz y López (2007:2), podemos decir que el mobile learning "es un modelo tecnológico, donde el uso de los dispositivos móviles está fundamentado por un diseño instruccional previo, que deberá definir claramente el por qué, el para qué y el cómo se va a utilizar este tipo de tecnología inalámbrica". Por tanto, para que tenga lugar una correcta implementación de estas herramientas informáticas en el aula, es fundamental la figura del docente con una correcta formación no sólo técnica, científica e instrumental, sino pedagógica, siendo capaz de reutilizar, modificar y diseñar materiales informáticos acordes con las necesidades y características de su alumnado.

4. HERRAMIENTAS DE REALIDAD AUMENTADA Y OTRAS APLICACIONES MÓVILES PARA LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CULTURAL

A continuación, se presenta un elenco aplicaciones para la enseñanza-aprendizaje de idiomas, teniendo en cuenta la importancia del desarrollo de las competencias lingüísticas para hacer posible la aproximación, el entendimiento y la relación entre culturas favoreciendo la integración del alumnado en el país de acogida a todos los niveles.

Mayoritariamente la metodología que utilizan estas aplicaciones presenta un alto componente de carácter lúdico aprovechando los beneficios de las técnicas basadas en la gamificación, empleando refuerzos y recompensas atractivas tras los logros alcanzados en los diferentes niveles y en la tecnología de realidad aumentada que nos permite crear entornos enriquecidos, flexibles, interactivos, dinámicos y atractivos de aprendizaje. Estos recursos didácticos electrónicos se ajustan a los diferentes ritmos de aprendizaje, niveles de competencia lingüística y se pueden utilizar en cualquier momento y en cualquier lugar.

Aplicaciones móviles de realidad aumentada para la enseñanza-aprendizaje de idiomas:

- *Quiver:* aplicación basada en la realidad aumentada y la virtualidad, consiste en colorear láminas impresas que se obtienen de la web: http://quivervision.com/es/ y posteriormente, con la aplicación de móvil mediante la cámara se escanear las láminas para que adquieran vida los dibujos creando escenarios de realidad aumentada adecuados para el aprendizaje.
- *Chromville:* es una aplicación en la misma línea que la anterior siguiendo la misma dinámica basada en tecnología de realidad aumentada. Las láminas impresas para colorear que actúan

como marcadores para la creación de entornos de fantasía aumentada a través de la cámara del dispositivo, se obtienen a través de esta web: https://chromville.com

- *Zookazam:* a través de esta aplicación podemos añadir un amplio repertorio de animales de diversas especies en nuestro entorno real haciendo posible la recreación de escenas de fábulas. Más información acerca de esta aplicación: http://www.zookazam.com
- *Layar:* es una aplicación móvil para escanear aquellos elementos (objetos, imágenes, páginas de libros) que hayan sido aumentados empleando la aplicación web *Layar Creator,* a través de la cual, podemos añadir información virtual complementaria (carrusel de imágenes, vídeos, música, botones de acceso directo a nuestro perfil en Twitter, en Facebook, para que puedan seguirnos en Twitter, para hacer un Like, para compartir, enviar un correo, etc) que se superpone a la realidad que ha sido editada y aumentada en la plataforma de Layar Creator. Disponible en: https://www.layar.com/accounts/login/?next=/creator/
- *Aurasma:* Es una aplicación de móvil multiplataforma, ya que está disponible para iOs (iPhone, iPad), Android y como aplicación web (Aurasma Studio). Ésta nos permite crear de forma sencilla y rápida escenarios de RA a partir de cualquier elemento de nuestro entorno o marcador/tracker. La aplicación nos ofrece una amplia galería con objetos tridimensionales animados, aunque podemos añadir nuestras propias fotografías, vídeos y modelos tridimensionales que constituirán aquellos elementos adicionales que enriquecerán el contexto real sobre el que hemos creado el escenario de realidad aumentada.
- *Augment:* Es una aplicación disponible para Android e iOS. Ésta permite crear entornos aumentados a partir de la creación de un marcador del cual se despliega un elemento virtual en 3D. Y a través de la plataforma web Augment: http://www.augmentedev.com/es, tras previo registro, se puede importar cualquier archivo 3D en formato. dae, .kmz .obj, .fbx o .3ds que podemos obtener de diversas galerías online como Warehouse 3D entre otras. Una vez que descargamos el fichero del modelo tridimensional de dichas galerías, lo comprimimos en .zip y lo importamos en la plataforma Augment, y desde allí a través del código Qr que se genera, lo escaneamos con la aplicación móvil augment y obtenemos el modelo 3D para poderlo visualizar con detalle desde un marcador/tracker.

Otras aplicaciones móviles para la enseñanza-aprendizaje de idiomas:

- *Duolingo:* es una aplicación para aprender idiomas con entretenidos ejercicios para smartphone o tablet, y también está disponible para PC. Se precisa conexión a internet, ya que es necesaria para ir corrigiendo los ejercicios en tiempo real, así como para llevar el seguimiento de los cursos que se realizan. Está estructurado por bloques temáticos y niveles, desde el nivel básico hasta el avanzado. En Duolingo, podemos elegir aprender desde el español, los siguientes idiomas: inglés, francés, portugués y alemán. Sin embargo, desde inglés, tenemos más idiomas para aprender jugando. http://www.duolingo.com.es/
- *Wlingua:* esta aplicación constituye la plataforma de un curso de inglés que consta de 4 niveles de dificultad, cada uno dividido en sus correspondientes lecciones, contando con un total de 600

unidades. El curso comprende los niveles A1, A2, B1 y B2, lo que corresponde a los niveles Principiante e Intermedio, que son los que cubre este curso. No sólo se nos instruye en vocabulario, sino que también tenemos unidades dedicadas a gramática y fonética. Este programa constituye un recurso didáctico útil para ir asentando el vocabulario, saber cómo utilizarlo, comenzar a interrelacionarlo con otras palabras y saber cómo se pronuncia. http://www.wlingua.com/es/

- *Busuu:* esta aplicación está organizada por niveles y temas, donde el aprendiz estudia aspectos referidos a vocabulario, gramática, fonética (pronunciación) y realiza ejercicios al final de cada tema. Hace posible el aprendizaje de los siguientes idiomas: español, francés, alemán, italiano, portugués, polaco, ruso, japonés, chino y turco. https://www.busuu.com/es/
- *Vocabla:* es un servicio web que podemos personalizar para aprender vocabulario en inglés. Nos permite crear listas de palabras en inglés que deseemos aprender, para utilizarlas como una especie de tarjetas de memoria. Podemos crear una lista con palabras que nosotros agreguemos o tomando las palabras o listas que comparten otros usuarios; por ejemplo, crear una lista de palabras para su uso en un contexto determinado: "Para utilizar en el supermercado" o "Palabras de la última lección". La plataforma no está pensada específicamente para usuarios en español, pero podemos utilizarla sin problemas como si fuera la función de traducción inversa que tiene el traductor de Google, sólo tenemos que escribir la palabra en inglés que deseamos agregar a nuestra lista y nos sugerirá una serie de definiciones para escoger la que mejor se adapte a determinados contextos. http://vocabla.com
- *Lingualia:* esta aplicación para el aprendizaje de idiomas basada en la nube podría ser considerada una red social de e-learning que hace uso de inteligencia artificial para adaptar el contenido de los cursos. Ésta ofrece un entorno de aprendizaje completamente versátil, personalizado y adaptado a las necesidades de cada uno de los estudiantes, partiendo de sus competencias lingüísticas previas en otros idiomas. http://www.lingualia.com/es
- *Funland:* constituye un recurso didáctico para que los niños aprendan inglés de una forma divertida y original, se trata de una aplicación desarrollada por la Universidad de Cambridge (en concreto el Cambridge English Language Assessment) que pretende incentivar a los más pequeños a practicar inglés a través de juegos integrados en un entorno de feria. Las lecciones tienen lugar en un parque de atracciones, donde cada ejercicio constituye una atracción de la feria (la ruleta, pescar patitos, etc.) y conforme se va avanzando de nivel, se consiguen premios. Las actividades hacen posible la práctica en la mayoría de ámbitos lingüísticos esenciales, como la comprensión oral o escrita, y equivalen a los niveles A1 y B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), siendo el A1 el más apropiado para niños de menor edad que quieran alcanzar conocimientos básicos y el B1 para los que quieran seguir ampliando su conocimiento base. http://www.cambridgeenglish.org/learning-english/games-social/funland/
- *Juega y aprende idiomas:* es una aplicación gratuita de tarjetas flash incluyendo juegos para el aprendizaje de nuevas palabras, la gramática y fonética. Nos ofrece 8 temas gratuitos: los

animales, la comida, las verduras, las frutas, las cosas, los números, las formas y los colores. Cada bloque temático contiene de 15 a 30 imágenes y se presenta en 23 idiomas. Incluye cuatro modos de aprendizaje: tarjetas flash, acertijo de palabras con diferentes niveles de dificultad, juego de memoria y puzzle de letras mezcladas para aprender el alfabeto y la ortografía. https://play.google.com/store/apps/details?id=mobi.playlearn.languages&hl=es

- *Fun Spanish Learning Games:* para aprender nuevas palabras, frases y practicar conversación en el idioma español a través de juegos atractivos. El entorno de aprendizaje está dividido en lecciones, y cada lección recoge vocabulario específico y presenta palabras en diversas situaciones para consolidar el aprendizaje y la memorización. https://play.google.com/store/apps/details?id=net.studycat.funspanish&hl=es
- *Bitstrips:* aplicación de facebook para crear avatares que se pueden incluir en multitud de escenas de viñetas que representan diferentes contextos de la vida diaria del usuario, permitiendo la interacción con avatares de amigos que tengan instalada la aplicación en facebook. Esta aplicación constituye una atractiva y divertida forma de aprender idiomas para comunicarse con otras personas expresando estados de ánimo, acciones, pensamientos. http://www.bitstrips.com/

5. PROPUESTAS DE ACTIVIDADES CON APLICACIONES MÓVILES Y HERRAMIENTAS DE REALIDAD AUMENTADA PARA LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS DESDE UN ENFOQUE COMUNICATIVO E INTERCULTURAL

Las actividades que se presentan a continuación, se pueden usar de forma individual y grupal, permiten fomentar el trabajo colaborativo, exigen partir de las necesidades de comunicación de los sujetos y deben ir enfocadas al desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas en el idioma en cuestión empleando una metodología de carácter lúdico con el objetivo de aplicar la gamificación en el aula orientada hacia el conocimiento práctico de la lengua en situaciones virtuales para que pueda extrapolarse a situaciones reales desde un enfoque comunicativo y funcional.

- *Quiver y Chromville:* Con estas herramientas el profesorado puede trabajar el lenguaje espontáneo y dirigido, el componente pragmático (uso conversacional del lenguaje), a través de la descripción los personajes y objetos de su entorno en 3D empleando el idioma en cuestión. Al mismo tiempo que se favorece la motivación, la creatividad y los valores interculturales en el alumnado, fomentando la invención de historias a partir de los personajes y objetos diversos que nos muestran las láminas, la descripción de aspectos culturales que refleja el contexto. Ejemplos de láminas de Chromville y Quiver (Figuras 1, 2 y 3).

Figura 1. Escenario de realidad aumentada con bandera de china

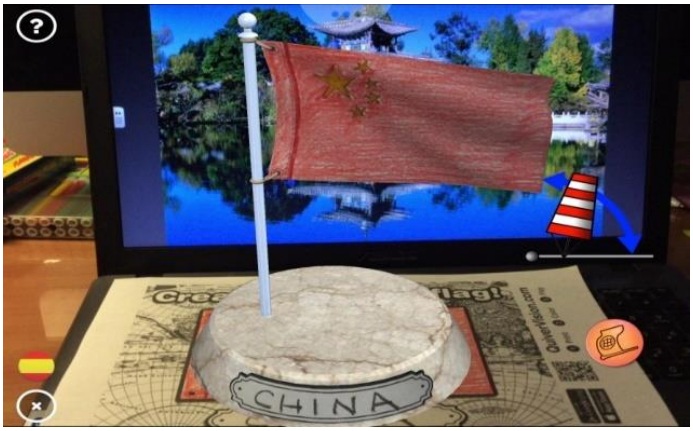
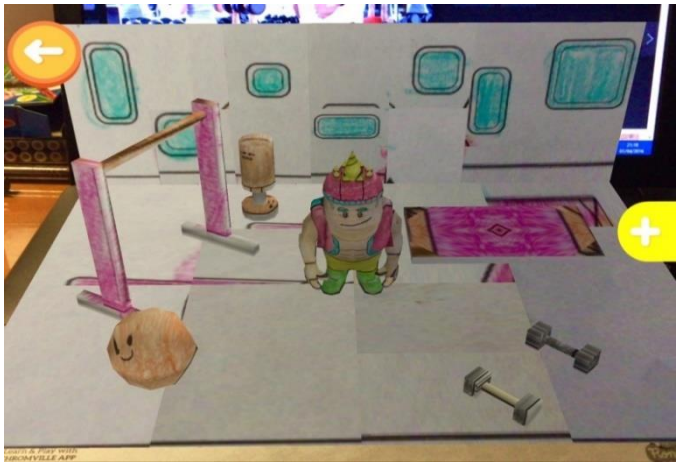


Figura 2. Escenario aumentado que representa un viaje virtual en avioneta por diferentes países

Figura 3. Contexto aumentado de un gimnasio en el cual el alumnado puede interactuar con los objetos



- *Aurasma, Augment y Zookazam:* haciendo uso de estas aplicaciones podemos crear contextos enriquecidos, atractivos y estimulantes tanto en el espacio físico del aula, pasillo, patio como en las páginas de libros y revistas impresos) en los cuales podemos añadir personajes y objetos virtuales (personas, animales y objetos) y elementos multimedia como vídeos a partir de marcadores con el objetivo de estimular el uso del idioma en cuestión desde un enfoque comunicativo con un carácter instrumental mostrándole al alumnado la amplia flexibilidad del lenguaje como instrumento de comunicación y el extenso espectro de posibilidades que nos aporta su dominio y uso en diversos contextos de la vida diaria. Ejemplos de escenarios creados con Augment (Figura 4), con Aurasma (Figuras 5) y con la aplicación Zookazam (Figura 6).

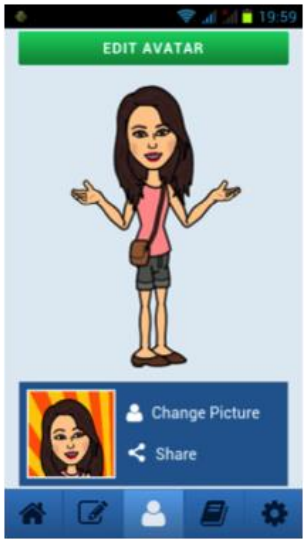
Figura 4. Contexto conversacional aumentado creado con Augment

Figura 5. Inserción de un vídeo en la página de una revista sobre Sumatra, una isla del sureste asiático perteneciente a Indonesia

Figura 6. Escenario de realidad aumentada generado con Zookazan para la descripción de los animales y su procedencia

- *En redes sociales como facebook:* crear un espacio de grupo para favorecer la comunicación, el intercambio de información y compartir imágenes, documentos, enlaces de interés sobre cualquier temática.
- *Crear un blog sobre un tema concreto:* donde los estudiantes puedan incorporar información relacionada con la temática propuesta, así como comentarios para expresar sus ideas, sentimientos, opiniones.
- *Hacer uso de herramientas de comunicación* como servidores de correo electrónico (Gmail), Messenger de Facebook, whatsapp, telegram y vídeoconferencia (skype o Hangouts). Todas ellas posibilitan la comunicación sincrónica y/o asincrónica, el intercambio de información y de experiencias entre estudiantes de diferentes países, con la ayuda de elementos multimedia (imagen, vídeo, texto) en diferentes formatos.
- *Utilizar los foros de plataformas electrónicas de aprendizaje como Moodle,* para promover la conversación en torno a un tema debate propuesto por el profesor o los estudiantes.
- *Promover el trabajo colaborativo, la investigación y el aprendizaje basado en la resolución de problemas,* mediante la elaboración de un proyecto haciendo uso de instrumentos como *wikis, webquest y cazas de tesoros.*
- *Crear viñetas conversacionales con la aplicación Bitstrips:* donde el profesor y sus alumnos se convierten en personajes de sus propias historias simulando acciones de la vida diaria, empleando el idioma en cuestión de aprendizaje con un carácter instrumental y funcional para comunicar (Figuras 7 y 8)

Figuras 7 y 8. Diseño de avatar y creación de viñetas con Bitstrips



- *Emplear mundos virtuales* como: Habbo, Country Story, Second Life, Virtual Families, Pet Society, The Sims, entre otros, que constituyen un tipo de comunidad virtual en línea que simula contextos de la vida real del estudiante, lo cual le permite interactuar, experimentar, comunicarse a través de personajes o avatares representados por gráficos en 2D, 2,5D o 3D.
- *Elaboración de posters digitales con la herramienta Glogster,* ofreciendo la posibilidad de mensajería interna, panel de comentarios que se pueden compartir en las redes sociales, sala de chat donde se puede usar texto y dibujo, búsqueda de póster por categorías, visibilidad de perfiles de los miembros participantes, invitaciones a amigos, etcétera.
- *Editar desde una perspectiva colaborativa una pizarra interactiva online con Padlet:* https://es.padlet.com, la cual permite insertar elementos multimedia diversos como imágenes, vídeos, texto, enlaces, etc. Y posteriormente, dicha pizarra interactiva se puede compartir o añadir en un blog, sitio web o plataforma educativa Moodle mediante el código html.

CONCLUSIONES

En este trabajo hemos pretendido justificar las potencialidades de las aplicaciones móviles y la realidad aumentada en concreto para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de idiomas y para contrarrestar la brecha digital y propiciar la alfabetización digital de los miembros de la comunidad escolar. Estos entornos de aprendizaje amplificados que se generan, por un lado, hacen posible la puesta en marcha de metodologías más flexibles, activas, dinámicas y con un carácter lúdico acordes con las características diversas del alumnado, y por otro lado, facilitan ese enfoque comunicativo, instrumental y funcional necesario para la adquisición de una nueva lengua y el desarrollo de actitudes y valores interculturales. Además, las ventajas de su aplicación a este ámbito del *e-learning* son muy diversas. En estos contextos de aprendizaje aumentados, se espera que los estudiantes estén más motivados para participar en el proceso de aprendizaje, al tratarse de actividades más interactivas,

flexibles, dinámicas, versátiles y en las que el discente puede experimentar y manipular diversas situaciones (Leiva y Moreno, 2015).

Aunque hay que tener en cuanta que para que su implementación tenga un sentido pedagógico, debemos plantearnos como objetivo primordial comprender este proceso innovador a través de la incorporación de nuevas tendencias y tecnologías emergentes en el campo educativo como: la realidad aumentada, la gamificación y el mobile learning, contando con la capacitación e interés del profesorado en la realización de las correspondientes adaptaciones metodológicas, didácticas, curriculares, organizativas, temporales y espaciales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cabero, J., Castaño, C., Cebreiro, B., Gisbert, M., Martínez, F., Morales, J.A., Prendes, M.P., Romero, R. y Salinas, J. (2003). Las nuevas tecnologías en la actividad universitaria, *Pixel Bit. Revista de Medios y Educación*, Vol. 20, pp. 81-100.

Cabero, J. (2013). Ponencia: E-Learning 2.0. *3er Congreso Internacional sobre Buenas Prácticas con TIC en la Investigación y la Docencia.* Universidad de Málaga. 23-25 de octubre.

Cabero, J. y Barroso, J. (2015). Realidad Aumentada: posibilidades educativas. En Ruiz-Palmero, J., Sánchez-Rodríguez, J. y Sánchez-Rivas, E. (Edit.). *Innovaciones con tecnologías emergentes*. Málaga: Universidad de Málaga.

Cobo, C. y Moravec, J.W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Col.lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius. Barcelona: Univesitat de Barcelona. Recuperado de: http://www.aprendizajeinvisible.com/es/

Consejo de Europa (2003). *Marco Común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación.* Madrid: Anaya. Citado por Instituto Cervantes (2002). Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Cruz, R. y López, G. (2007). Una visión general del m-learning y su proceso de adopción en el esquema educativo en *2o Coloquio Internacional: Tendencias Actuales de Cómputo e Informática en México, pp.16.* Recuperado de: http://cux.uaemex.mx/~renecruz/papers/Paper2-Cruz-Flores.pdf

Chang, C.Y., Sheu, J.P. y Chan, T.W. (2003). Concept and design of ad hoc and mobile classrooms. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19(3), pp. 336-346.

Gómez, M. (2013). Educación Aumentada con Realidad Aumentada. Investigación presentada en la conferencia virtual del *3er Congreso Internacional sobre Buenas Prácticas con TIC en la Investigación y la Docencia.* Recuperado de: http://congresotic.uma.es/edicion2013/?page_id=381 [Fecha de consulta: 20/11/2015].

Horizon Report NMC (2014). Higher Education Edition. Recuperado de: http://redarchive.nmc.org/publications/2014-horizon-report-higher-ed

Horizon Report NMC (2015) Higher Education Edition. Recuperado de: http://www.nmc.org/publication/nmc-horizon-report-2015-higher-education-edition/

Horizon Report NMC (2016). Higher Educatio Edition. Recuperado de: http://www.nmc.org/publication/nmc-horizon-report-2016-higher-education-edition/

Kukulska-Hulme, A., Sharple, M., Milrad, M., Ardenillo-Sánchez, I. y Vavoula, G. (2009). Innovation in Mobile Learning: a European perspective, *International Journal of Mobile and Blended Learning,* 1-1, pp.13-35.

Leiva, J.J. y Moreno, N.M. (2015). Tecnologías de geolocalización y realidad aumentada en contextos educativo: Experiencias y Herramientas didácticas. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, 31. Recuperado de: http://dim.pangea.org/revistaDIM31/revista31ARgeolocalizacion.htm

Monge, M.C. (2005). *Aprender y desaprender con nuevas tecnologías. Propuesta didáctica.* Zaragoza: Mira.

Quinn, C. (2000). mLearning: Mobile, Wireless, in your Pocket Learning, en *LineZine*, Fall 2000. Recuperado de: http://www.linezine.com/2.1/features/cqmmwiyp.htm

NOELIA MARGARITA MORENO MARTÍNEZ

Doctora Profesora en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Málaga (España). Investigadora en el Grupo EduInnovagogía (HUM971) de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla): http://goo.gl/kGEKON. Miembro del Grupo MapEduca del Departamento de Geografía de la Universidad de Málaga llevando a cabo dos Proyectos de Innovación Educativa sobre herramientas de Geolocalización y cartografía digital en Educación: http://www.mapeduca.uma.es. Miembro de grupo INGEDU (investigación en Gerontología y Gerontagogía Educativa): http://ingedu.uma.es/INDEX.PHP/ Su principal línea de investigación gira en torno a las TIC aplicadas a la Educación; la creación y uso de herramientas y aplicaciones digitales y multimedia para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje; las Tecnologías Emergentes (Realidad Aumentada, Realidad Virtual; Mobile Learning, Geolocalización, Gamificación, Robótica Educativa, Programación) abarcando otras áreas temáticas sobre Educación Intercultural e Inclusiva y formación de personas mayores en TIC. Más información: http://realidadaumentadayotras.jimdo.com

JUAN J. LEIVA OLIVENCIA

Universidad de Málaga Profesor de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (Málaga, España), y profesor tutor del Centro Asociado María Zambrano, de la UNED, en Málaga. Doctor en Psicopedagogía por la Universidad de Málaga y Premio extraordinario de doctorado. Coordinador del Seminario de Interculturalidad, Comunidad y Escuela, de Málaga (SICOE).

4

INFLUENCIA DE LA CREATIVIDAD DEL PROFESORADO PARA PROPICIAR LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

Mª Carmen Alarcón Palomares

Sagrario López Sánchez

1. INTRODUCCIÓN

El alumnado denominado de altas capacidades presenta unas determinadas necesidades educativas especiales fruto no sólo de su elevada inteligencia, sino de la conjunción de una serie de variables personales y contextuales que interactúan para dar lugar a la manifestación de diferentes perfiles.

Por esta razón, nuestra legislación española considera que el estudiante que presenta altas capacidades intelectuales es alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y recoge la necesidad de que los alumnos superdotados intelectualmente (2002), alumnos con altas capacidades intelectuales (2006 y sucesivas) reciban atención educativa específica por parte de las Administraciones Educativas adoptando las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades.

En la actualidad podemos encontrar un buen número de trabajos que proporcionan algunas claves para orientar la respuesta educativa a los alumnos con alta capacidad intelectual en nuestro país a través de distintos procedimientos como el enriquecimiento educativo, el agrupamiento flexible o la aceleración escolar (Artiles y Jiménez, 2005; Carpintero, Cabezas y Pérez, 2009; Hernández et ál., 2011).

Las iniciativas más comunes encontradas para el alumnado denominado desde diferentes enfoques y autores como “sobredotado”, “talentoso”, “superdotado” o “alumnado con altas capacidades” y utlizado indistinta y generalmente para referirse a la persona con un alto rendimiento en varias aptitudes, consisten en ofrecerles más respuestas educativas adecuadas a su diversidad en el uso y manejo de sus conocimientos, con más o distintos recursos, acrecentando sus habilidades, teniendo siempre muy en cuenta su ritmo de aprendizaje, sus intereses y sus motivaciones.

Por lo tanto, dicho alumnado precisa de diferentes métodos y creativas actuaciones que favorezcan la inclusión de dicho almnado. En todos ellos, la formación del profesorado para la identificación correcta del colectivo, la propuesta de proyectos e iniciativas junto a una actitud, implicación, creatividad y sensibilidad notoria en la educación del alumnado con alta capacidad resulta determinante para garantizar una respuesta ajustada y adecuada.

Por dicha razón, a continuación, se expone un proyecto específico, a modo de ejemplo, en aras a favorecer la reflexión y la concienciación sobre la necesidad de ofrecer respuestas concretas, efectivas y de calidad para este alumnado.

2. APROXIMACIÓN A ALGUNOS CONCEPTOS BÁSICOS RELACIONADOS CON EL ALUMNADO DE ALTAS CAPACIDADES

Nuestro sistema educativo, plasmado en los diferentes y cambiantes textos legislativos, se ha caracterizado por la atención preferente hacia los alumnos que presentan alguna discapacidad cognitiva, motórica o sensorial y parece haber mostrado menor preocupación o relegado a un segundo plano, al alumnado brillante y de altas capacidades entendiendo que se da por supuesto que van a progresar por sí mismos al ser aventajados y bien dotados genética y/o ambientalmente. Pese a que se insiste en la necesidad de identificar a los alumnos superdotados y de altas capacidades para poder darles la educación más adaptada a sus necesidades, la realidad en España es bien distinta (Sanz, 2016).

Preocupados por dicha situación y conscientes de la necesidad y de la importancia de dar una respuesta adecuada al alumnado con capacidades superiores a las normales o a las esperadas para su edad y condición, en una o varias áreas de la conducta humana, se propone y pone en marcha un marco de actuación desde el centro educativo con dicho alumnado, considerando que son una base importante para una sociedad de progreso y en continuo cambio, ya que ejercerán muchos de ellos en un futuro el liderazgo económico, político, científico y de innovación en nuestro país en los distintos ámbitos del saber.

En términos generales, hablar de capacidades intelectuales conlleva hablar de inteligencia. Los enfoques, modelos y terminología encontrados han evolucionado, y a lo largo de los siglos XX y XXI, se ha pasado de la inteligencia psicométrica a la inteligencia como un concepto cambiante, dinámico, y desarrollable a lo largo de la vida y de manera muy importante en la etapa educativa. En su impulso intervienen las potencialidades que heredamos, el contexto y ambiente en que nos desarrollamos y aspectos cualitativos personales, como la motivación, la perseverancia, el esfuerzo... La idea estática y unitaria de la inteligencia ha dado paso y transformando a una concepción dinámica y no como rasgo único sino como una constelación de capacidades irregulares que van variando a lo largo de la vida. La idea del CI como medidor de la inteligencia y como predictor del éxito tanto académico como profesional y social se pone en entredicho cada vez más.

Antes de comenzar, conviene matizar la gran variedad de definiciones, teorías y modelos que se han utilizado de manera indistinta para referirse a la persona con un alto rendimiento en varias aptitudes. Desde términos diversos como “sobredotado”, “alumnado con alta capacidad”, “superdotado”, hasta diversos modelos explicativos, siendo uno de los más extendido el que defiende que la capacidad superior supone alta inteligencia, alta creatividad y altos niveles de implicación en la tarea (Renzulli, 1976).

Gardner (1995; 2006), aporta un enfoque novedoso rompiendo con teorías anteriores, y propone la existencia de diferentes tipos de inteligencias, de las que se hablará mas adelante ya que es la base teórica del proyecto a presentar.

En consecuencia, a la hora de proponer cualquier intervención o respuesta educativa, se debe tener en cuenta que la sobredotación no es totalmente unidimensional y que, más allá del simple diagnóstico basado únicamente en el coeficiente intelectual, es conveniente tener en cuenta y trabajar la creatividad, la capacidad de trabajo, la kinestesia y otras cualidades que las teorías más recientes consideran.

3. MEDIDAS Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS PARA EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

Desde un planteamiento inclusivo, la respuesta al alumnado con altas capacidades debe concebirse como un conjunto continuo de medidas que vayan desde trasformaciones y cambios en los proyectos educativos y curriculares de centro, en las programaciones de aula, en las actividades escolares y en las propuestas dirigidas a determinados grupos de alumnos/as, hasta la respuesta a un alumno o alumna en particular, implicando a toda la comunidad educativa y apelando a la creatividad y al compromiso de todos.

Los procedimientos de intervención deberán explicitarse y reflejarse en todos los documentos del centro y pueden contener diferentes medidas y respuestas de atención a este alumnado. Desde las más *generales* como los ajustes curriculares, metodológicos, organizativos y de clima de aula que intentan proponer el desarrollo integral y equilibrado de las competencias básicas hasta más *específicas* como la flexibilización o aceleración del período de escolarización, las adaptaciones curriculares de ampliación y las distintas modalidades de enriquecimiento curricular.

Además, se pueden incorporar otras prácticas educativas que desarrollen al máximo las potencialidades de todo el alumnado, además de favorecer una convivencia positiva y enriquecedora y el entendimiento de toda la comunidad educativa. Algunos ejemplos pueden ser:

-Enriquecimiento a través de talleres o rincones de ampliación altamente motivadores: en estos espacios hay propuestas de trabajo diversas, materiales y recursos variados, se accede fácilmente a las tecnologías de la información y comunicación. Es una fórmula que se permite al alumnado trabajar de forma más autónoma, motivadora y creativa.

-Introducción de contenidos no contemplados en el currículum: esta medida de enriquecimiento consiste en realizar actividades que no están contempladas en las programaciones. Se parte del interés específico del alumnado para enriquecer conocimientos.

-Programas específicos de desarrollo cognitivo: existen multitud de ellos, como los Programas de Enriquecimiento para niños superdotados, el Programa Estrella o el Programa de enriquecimento UR-ARNAC, entre otros.

-Programas específicos de desarrollo personal y social: de gran interés por los beneficios relacionales que reportan, como Educación emocional de CISSPRAXI, Emociónate de ICCE, etc.

-Otras estrategias educativas: programas de alumnado ayudante, participación en la revista escolar, etc.

Estas medidas son compatibles entre sí aunque tienen diferente jerarquía y reportan granden beneficos en aras a poder ofrecer una respuesta más ajustada y creativa al alumnado que presenta altas capacidades y a todo el alumnado en su conjunto.

4. PROGRAMA EXPERIMENTAL DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA CON ALUMNADO DE ALTAS CAPACIDADES: *"Programa de enriquecimiento curricular para la estimulación del talento"*

La elaboración de este Programa surge para dar una respuesta al alumnado con altas capacidades y se basará en el análisis de sus características concretas y en la valoración de sus necesidades educativas, que serán el punto de partida para definir su currículo. Se trabajará en toda la etapa educativa de la Educación Primaria, desde el primer curso hasta sexto, atendiendo a cualquier alumno susceptible de incorporación al mismo. Este Programa se llevará

a cabo de manera experimental en el primer curso para poder conocer la idoneidad de las actuaciones con este colectivo, para posteriormente, en un futuro, más concretamente el curso siguiente, extender su aplicación a otros casos detectados en el centro.

4.1. Justificación pedagógica

El programa se contextualiza dentro del Plan de Atención a la Diversidad y en los diferentes documentos del Centro, estableciendo sistemas para la detección del alumnado que presenta altas capacidades y su intervención educativa específica, así como para la estimulación y desarrollo de capacidades intelectuales y de creatividad para todo el alumnado del Centro.

Su implementación se realiza en un Centro Público de Educación Infantil y Primaria y tiene su justificación pedagógica en la necesidad de atender las necesidades educativas especiales que presentan los alumnos con altas capacidades, con el fin de potenciarlas y favorecer un desarrollo armónico de su personalidad, ofreciendo específicamente al alumnado de altas capacidades una respuesta educativa planficada, desarrollada y evaluada con rigor y reflejada, en lo básico, en el proyecto educativo del centro.

Una iniciativa que podrá ser más efectiva cuanta mayor implicación aglutine, por lo que deberá ser asumida por todo el profesorado del Centro y deberá contar con la complicidad y apoyo de la familia.

Además, conviene tener en cuenta que la etapa de educación primaria constituye un sistema de observación y de detección muy valioso, ya que en ella, se desarrollan y se consolidan procesos cognitivos básicos como son la percepción, la atención y la memoria que, unidos a las curiosidades del niño por descubrir y dar sentido a su mundo circundante, ofrecen sus capacidades en su estado más natural y espontáneo. En consecuencia, es fundamental comenzar cuanto antes con la observción, con un diagnóstico preciso y unas actuaciones ajustadas a las necesidades detectadas.

4.2. Contextualización

Se enmarca dentro de los Programas de enriquecimiento que son muy recomendados y específicos para alumnado con alta capacidad, y que consisten en personalizar la enseñanza adaptando el programa a las características de cada alumno o alumna. El alumnando amplía, profundiza o investiga –a través de estrategias y tareas diseñadas para ello, y con el apoyo y supervisión del tutor u otro profesorado- sobre temas relacionados con aquellas aptitudes en que destaca su capacidad. De esta manera el alumno puede permanecer en el aula ordinaria, desarrollando un currículo adaptado a sus necesidades educativas, a la vez que comparte aula, juegos, actividades y/o experiencias educativas con su grupo de iguales.

Una variación consiste en formar pequeños grupos de enriquecimiento con alumnado de altas capacidades para ampliar contenidos y trabajar temas específicos en momentos puntuales.

Las Competencias que se desarrollará este Programa serán:

1. Comunicación lingüística.
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
3. Competencia digital.
4. Aprender a aprender.

5. Competencias sociales y cívicas.
6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
7. Conciencia y expresiones culturales.

4.3. Objetivos

Como objetivos del programa tenemos los siguientes:

1) Potenciar el éxito escolar de los alumnos, mejorando y manteniendo sus resultados académicos a través de este Programa innovador y motivador.

2) Desarrollar al máximo el potencial de aprendizaje de este colectivo de alumnado elevando de este modo los niveles de excelencia del sistema educativo de Castilla La Mancha.

3) Identificar y atender educativamente a estos alumnos mediante actuaciones, actividades y tareas para trabajar la observación, planteamiento de hipótesis, comunicación de resultados a través de actividades lúdicas científicas y variadas.

4) Potenciar en el alumnado el nivel de competencias basadas en la investigación para aumentar su vocación científica como futuros ciudadanos.

5) Implicar a las familias en el desarrollo del Programa con el objetivo de fomentar la participación del alumnado.

6) Fortalecer el trabajo en equipo, el autoconcepto y autoestima de este colectivo de alumnado y las habilidades sociales mediante técnicas colaborativas y grupales.

7) Mejorar sus aptitudes en el ámbito de las técnicas de estudio y trabajo individual a través del razonamiento lógico, la solución de problemas y la creatividad mediante enriquecimiento curricular, evitando la anticipación y profundización de contenidos del curso superior al que corresponde al alumno.

8) Potenciar que el resto del alumnado que no presenta un rendimiento educativo alto, se esfuerce activamente y trabaje para conseguir ser alumno brillante y entrar en las actividades del Programa.

9) Facilitar la transición de este colectivo de alumnado al Instituto para conocimiento del nuevo profesorado y desarrollo de propuestas de enriquecimiento para seguir en la nueva etapa educativa de E.S.O.

10) Desarrollar actividades de colaboración con otras entidades externas con el objetivo de completar las actuaciones educativas desarrolladas en el Centro Escolar.

4.4. Organización y desarrollo

El programa se encuentra recogido en el Plan de Atención a la Diversidad y para su desarrollo debe contar con recursos suficientes que permitan una organización adecuada de las actividades previstas.

El responsable directo del Programa será el profesor que diseñe, imparta y coordine las actividades a desarrollar por el alumnado seleccionado. Junto a él, el Orientador y el Jefe de Estudios. Los tres harán el seguimiento del Programa y estarán atentos a su evolución, positiva o negativa.

Los tutores informarán semanalmente del comportamiento, trabajo y rendimiento de cada uno de sus alumnos que formen parte del Programa. Asimismo, informarán de cualquier incidencia que esté fuera de las Normas de Convivencia o que afecten al plano personal o familiar.

Se elaborará un horario especial en función de los recursos humanos de que se dispongan. Este horario tendrá como criterio principal, compaginar las áreas instrumentales o troncales de cada nivel con las actividades propias del Programa y no desvincularlas del avance normal de cada área en la progresión que sobre las mismas se aplica al transcurso y avance del curso escolar.

El horario quedará, en principio, como se detalla:

-Un profesor impartirá dos sesiones de enriquecimiento con alumnos/as de sexto (miércoles y viernes) en el ámbito tecnológico-digital.

-Otro profesor desarrollará dos sesiones de enriquecimiento con alumnos/as de quinto (lunes y viernes) en el ámbito lingüístico en lengua extranjera.

-Por último, un tercero impartirá dos sesiones de enriquecimiento con alumnos/as de tercero (lunes y jueves) y dos sesiones con alumnos/as de cuarto (miércoles y viernes) en el ámbito científico.

Si hubiera algún Control o Prueba de Evaluación de su nivel correspondiente se antepondrá, si es posible, a cualquier actividad propia del Programa. Ante las actividades extraescolares se les dará opción a escoger entre unas actividades u otras.

Para no crear alejamiento o diferenciación se aplicarán algunas actividades propias del Programa al resto de compañeros de nivel con el fin de crear un sentimiento motivador y de superación y las actividades se relacionarán con los contenidos propios del momento.

Los talleres y actividades, en principio, se distribuirán por cursos en los que se trabajarán los distintos ámbitos de trabajo, científico, lingüístico en lengua extranjera y el tecnológico-digital que abarcarán todos los cursos de la Educación Primaria. Durante el curso de inicio 2016/2017 se potenciará el ámbito científico en los primeros cursos de la etapa, dejando los otros dos ámbitos para cursos superiores. Con posterioridad se realizará una evaluación y se estudiará la posibilidad de realizar los talleres de forma trimestral, trabajando todos los ámbitos en todos los cursos de forma rotativa.

4.5. Seguimiento y evaluación

El procedimiento de seguimiento y evaluación será inicial (al principio de su aplicación), continuo (durante toda la aplicación del Programa), procesual (se valorarán todos procesos del Programa) y final. Se evaluará así mismo el contenido, los materiales utilizados y la adecuación del Programa al objetivo de ofrecer una respuesta educativa de enriquecimiento que sea de calidad y en consonancia con todos los sectores educativos implicados, el rendimiento y avance del alumnado y la colaboración con las familias, así como el grado de satisfacción de alumnado, profesorado implicado y familias.

Los procedimientos consistirán en la aplicación de los siguientes instrumentos:

- Diario de registro de actividades y observación de los alumnos.
- Cuestionarios aplicados a los alumnos.
- Escalas de valoración aplicada a los padres.
- Cuestionario de autovaloración del profesorado implicado.
- Aportación de la valoración de las entidades externas que participan en el Programa.

Y, por último, un proceso de evaluación necesario que realizaremos al alumnado y a las familias con unas encuestas y cuestionarios que a continuación ponemos.

a) Cuestionario por indicadores para la valoración, con puntuaciones entre 0 y 10, de los siguientes aspectos por parte del *profesorado*:
   - El profesorado implicado ha participado activamente en la planificación y el desarrollo del Programa.
   - Los conocimientos científicos, tecnológicos e instrumentales que han adquirido los alumnos seleccionados.
   - La relación educativa del profesor responsable del Programa con el alumnado.
   - La satisfacción del profesorado con el desempeño de las actividades en el aula.
   - La colaboración de las familias con el profesorado.
   - El Programa de enriquecimiento ha contribuido a mantener el éxito escolar de los alumnos.
   - El proceso de selección y seguimiento de los alumnos.
   - El aprendizaje del ajedrez ha despertado la curiosidad, creatividad y atención del alumnado.

b) Evaluación por parte de *las familias* con un cuestionario por indicadores para valoración, con puntuaciones entre 0 y 10, de los siguientes aspectos:
   - El grado de satisfacción de su hijo/a hacia las actividades.
   - Los conocimientos científicos e instrumentales que ha adquirido.
   - La relación con el profesor.
   - Los comentarios que su hijo/a ha hecho sobre la actividad.
   - La motivación de su hijo/a hacia el Programa.
   - El Programa de enriquecimiento ha contribuido a mantener su éxito escolar.
   - El proceso de selección y seguimiento de su hijo/a por parte del equipo de docente del Centro.
   - El aprendizaje del ajedrez ha despertado su curiosidad y atención.

c) Evaluación del Programa por parte del *alumnado* mediante tres preguntas abiertas:

   -Explica las actividades que has realizado en el Programa de enriquecimiento

   -Comenta aquellas actividades que más te han gustado

   -¿Qué actividades cambiarías o añadirías para el próximo curso si continuas?

   Junto a un cuestionario de valoración, con puntuaciones entre 0 y 10, de los siguientes aspectos:
   - El grado de integración y colaboración con tus compañeros
   - Los conocimientos científicos, tecnológicos y sociales adquiridos.
   - La relación con el profesor.
   - El interés por las actividades.
   - La contribución de las actividades al aumento de las notas escolares.
   - El contexto de aula.
   - El grado de satisfacción general.
   - El interés hacia el aprendizaje del ajedrez.

La evaluación del Proyecto atenderá a los principios de adecuación, objetividad y multidimensionalidad, no sólo los resultados de los alumnos en las competencias trabajadas, sino también todos los elementos que componen el Proyecto; proponiéndose al final del mismo, objetivos de mejora para el curso siguiente.

5. CONCRECCIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA A TRAVÉS DE UN CASO PRÁCTICO Y EL EJEMPLO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA

En el contexto descrito anteriormente se expone la intervención de un caso particular en aras a visualizar de manera pormenorizada las posibilidades que ofrece esta respuesta a través del enriquecimiento expuesto ligado a una unidad didáctica.

5.1. Selección del alumnado y propuesta de intervención específica

La detección y valoración del alumnado con altas capacidades no debe realizarse exclusivamente en un momento concreto, con los datos aportados exclusivamente por test o pruebas psicométricas o basadas únicamente en la capacidad intelectual del niño o niña. Deberá ser un proceso en el que se utilicen herramientas y estrategias diversificadas, que atiendan a su desarrollo emocional y social y a su creatividad, y en el que participen todos los agentes de la comunidad educativa y la familia.

En este caso, para definir e identificar a los alumnos, se utiliza uno de los modelos basados en el rendimiento. Razonadamente, la muestra del estudio estaría conformada por el alumnado con un rendimiento escolar alto, sin tener en cuenta los entornos socioculturales en los que se desenvuelve, pero también, serán cuestión de estudio todos aquellos alumnos que, sin tener un rendimiento alto, puedan tener una alta capacidad, gran creatividad o talento diferente al resto de los alumnos. Los tutores del Centro observan y proponen a los posibles alumnos participantes en el Programa de Agrupamiento y Enriquecimiento. La selección definitiva se efectuará por el Equipo Docente, con el asesoramiento del responsable de orientación y del Equipo de Orientación y de Apoyo y con la información de la familia.

De entre los alumnos propuestos, es seleccionado uno para la realización del Programa de intervención. El niño tiene una edad natural de 8 años (2º Educación Primaria), que presenta una serie actitudes disruptivas que afectan al buen funcionamiento de la clase. Es un niño que muestra dificultades para relacionarse e interrumpe en la clase, tanto a sus compañeros como a los profesores, aunque sus calificaciones son muy buenas, en clase no atiende y cuando se le pregunta responde con evasivas; en cambio, si el profesorado le solicita información específica sobre algo o introducía una tarea más difícil, él se anima y colabora dando respuestas muy buenas y muy acertadas. Por todo ello, el tutor solicita su valoración por parte del orientador del centro por un posible caso de altas capacidades encubiertas por las actitudes disruptivas manifiestas. Una vez diagnosticado, se valoran las medidas adecuadas para cubrir sus necesidades educativas especiales durante su trayectoria escolar.

Su Coeficiente Intelectual es de 136. Cabe destacar que, aprendió a hablar y a leer mucho antes que la media de sus iguales. Poseía, a los 7 años, un gran vocabulario y era capaz de expresar minuciosamente con palabras sus ideas. Además, muestra una elevada capacidad memorística, gran razonamiento lógico, gran desarrollo perceptivo – espacial, una excelente comprensión verbal y una gran facilidad para relacionar conceptos de carácter lingüístico. Siempre ha sido muy observador y es capaz de sacar sus propias conclusiones acerca de

determinados temas acordes a sus intereses. Es un niño creativo y en casa favorecen su desarrollo con los recursos necesarios. Por último, señalar que muestra una elevada persistencia hacia las tareas, es autoeficaz, perfeccionista y posee una elevada motivación intrínseca.

5.2. Enfoque

Para conseguir fomentar las competencias y capacidades a desarrollar desde el Proyecto, se parte del modelo de Gardner sobre las inteligencias múltiples. Se trata claramente de un modelo curricular construido en torno al concepto de multidimensionalidad de la inteligencia, considerando ésta como la capacidad para resolver problemas y crear productos valorados culturalmente. De este modo, no existe una única manifestación de conducta inteligente sino una multiplicidad que no sólo se observa en las manifestaciones intelectuales sino también en el procesamiento cognitivo específico, de tal forma que en función del perfil de inteligencia presentado por cada alumno determinadas áreas curriculares serán más o menos sensibles (Gardner, 1995).

El Programa elaborado se basa en la idea de fomentar y aprovechar el diverso talento de los alumnos y desarrollarlo al máximo poniéndolo en valor durante su escolaridad desde la etapa de educación primaria.

5.3. Actividades y áreas de intervención

Se diferencian dos tipos principales de actividades, las prioritarias y complementarias, dependiendo del criterio de presencia en las tres grandes áreas de enriquecimiento que se contemplan en el Proyecto (área tecnológica, área lingüística -en inglés- y el área científica). Dentro de las prioritarias se introduce la parte lingüística y la lógico-matemática además de las inter e intra personales junto con la naturalista y, dentro de las denominadas secundarias, se incluyen las referentes a la música, al desarrollo corporal con movimiento y al conocimiento espacial.

Para dar respuesta a sus características, se desarrolla un Programa de intervención específico a nivel de centro y en el que aparece integrado este alumno. El Programa está formado por alumnos de 6 a 12 años y acceden a él de forma totalmente voluntaria tras la realización de las pruebas oportunas por parte del equipo de orientación. Los grupos suelen ser pequeños (no más de 5 o 6 personas) y los criterios de agrupación se realizan por similitud de madurez y nivel de conocimientos. Los contenidos son muy variados y siempre están adaptados de forma más personalizada a las características de cada uno. En el Programa de dicho centro se distinguen cuatro grandes áreas de intervención:

1) Entrenamiento cognitivo o modulación cognitiva. Se pretende potenciar el desarrollo de las capacidades intelectuales de estos sujetos y mejorar las estrategias y los procesos cognitivos que utilizan a la hora de adquirir la información.
2) Asesoramiento personal-social para los alumnos y sus familias. Tiene como objetivo que los alumnos y alumnas, junto a sus familias, valoren sus altas capacidades, que se conozcan a sí mismos y comprendan que sus diferencias son algo muy enriquecedor junto al manejo de las habilidades sociales.
3) Actividades de enriquecimiento específico. El objetivo principal de esta área de intervención es potenciar el desarrollo cognitivo hacia el conocimiento, es decir, que adquieran una mayor

cantidad de información y contenidos. Para ello, se realizan diferentes actividades, como por ejemplo experimentos científicos, actividades de orientación en la naturaleza o proyectos singulares y creativos donde cada alumno debe investigar sobre un tema determinado. También se le da mucha importancia al uso de la tecnología y a la edición audiovisual. Y por supuesto al inglés al ser un centro bilingüe.

4) Experiencias entre iguales. Se pretende que los alumnos intercambien sus experiencias con el resto de sus compañeros opinando y mostrando sus ideas sobre diferentes temas propuestos de contenido científico o de actualidad. Dando su opinión, escuchando la de las demás, las reflexionan y desarrollan un pensamiento crítico los unos con los otros.

5.4. Temporalización

El Programa se desarrollará a lo largo de todo el curso en una o dos sesiones semanales, dependiendo del área a impartir y del curso al que pertenezcan. Los alumnos de tercero y cuarto contarán con dos sesiones para la parte científica, una para inglés y otra para tecnología durante todo el curso de 45 minutos.

5.5. Profesorado

Para que el programa sea efectivo se requiere de un profesorado que conozca sus capacidades y sus necesidades educativas y que esté dispuesto a colaborar. El profesorado no ha de ser, necesariamente, especialista, pero sí estar abierto a distintas ideas para permitirles avanzar con independencia, abriendo y enriqueciendo de manera creativa las puertas en su aprendizaje. En consecuencia, la actitud y el desempeño docentes son fundamentales y en importante tener en cuenta:

- Ofrecer oportunidades de realización de productos diversos.
- Facilitar tiempos de dedicación al trabajo y oportunidades de perseverar.
- Entender que sus necesidades básicas (comprensión, realización, independencia y amor) son las mismas que tienen el resto de sus compañeros.
- Respetar sus opiniones, ideas y preguntas inusuales.
- Prestar atención tanto a sus necesidades psicológicas y sociales como a las intelectuales.
- Ofrecer variadas oportunidades de estimulación.
- Facilitar la producción de trabajos diferentes.
- Diseñar y tener preparadas un gran número de actividades innovadoras, creativas, fomentando la creación de materiales para favorecer la exploración.
- Garantizar que las actividades estén organizadas en función de los contenidos curriculares de ese curso, teniendo en cuenta las ampiadas y las de mayor complejidad para poder ofrecer respuesta a toda la diversidad del grupo/aula.
- Utilizar las actividades, materiales y proyectos de trabajo construidos para conocer las diferentes capacidades, los puntos fuertes, los talentos y debilidades. Además, se pueden complementar con diferentes materiales ya elaborados que permiten tanto el desarrollo cognitivo y de desarrollo personal y social.

Finalmente, este nuevo sistema de enseñanza modifica las ideas acerca de lo que se considera que es un alumno con alta habilidad y/o capacidad. Los materiales e instrumentos diseñados para evaluarles permiten detectar puntos fuertes o habilidades en las cuales destacan estos niños que muestran precocidad y que más tarde pueden desarrollarse como talentos específicos.

Las aplicaciones que se han derivado del modelo de los distintos tipos de inteligencia permiten diseñar unidades didácticas sobre los distintos temas curriculares donde se trabaja cada tema potenciando el uso de los conocimientos y las habilidades. Esta forma es idónea para diseñar actividades de enriquecimiento para los alumnos superdotados. Además, se pueden ofrecer, este tipo de actividades, en el aula ordinaria, considerando que el superdotado o de altas capacidades exige un nivel más complejo y abstracto que el de sus compañeros. Trabajar con todas las inteligencias posibilita que sus talentos específicos y en los que tienen lagunas puedan potenciarse, al tener que utilizar conocimientos y habilidades de todas. (Armstrong, 1994).

5.6. Ejemplo de una Unidad Didáctica: "El espacio"

Cada docente tiene que crear y diseñar las unidades didácticas que le competen a su área y su organización en el aula para conseguir el mayor beneficio de todos los alumnos para alcanzar un óptimo aprendizaje que será constructivo y significativo (Ferrándiz, 2000). Por lo que tenemos que tener en cuenta que:

1) Todos los profesores tienen que contar con orientaciones previas de estos casos, para poder escoger los objetivos a alcanzar, los materiales que va a necesitar y el trabajo en sí que quieren que realicen. Esto hará que el profesorado se familiarice con los casos.
2) Cuando el docente está en pleno proceso de creación de las actividades, pueden, con la información anteriormente conseguida, asignar a los alumnos diferentes actividades en función de sus preferencias y también de sus puntos más fuertes, aunque también se puede enforcar algunas hacia sus puntos débiles para que estos alumnos sigan construyendo su aprendizaje por descubrimiento y no solo por las que les interesan.
3) El tutor debe establecer cómo se debe llevar a cabo cada una de las actividades de manera creativa y motivadora para que todos puedan trabajar individualmente.
4) Es importante, con distintas técnicas, valorar los conocimientos previos y aquellas ideas preconcebidas con las que muchos alumnos se han enfrentado a esas actividades y el resultado que han obtenido. Estas técnicas les pueden animar a una mayor reflexión y les ayudarán a que aporten nuevas propuestas para la realización de futuras actividades.
5) Diseñar las actividades en sesiones les puede y nos puede ayudar a examinar las reglas, cambiar si lo creemos oportuno, los procedimientos y saber cuál es la función de cada uno dentro de cada actividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Alguna sesión puede tener pequeñas discusiones o demostraciones sobre los temas específicos relacionados de las actividades. Con ellas se enseña a los niños el sentido del compromiso y la responsabilidad con preguntas del tipo de ¿que teneis que hacer cuando habeís acabado la actividad que se os ha mandado? ¿cómo habeis llegado a la conclusión de que habéis acabado? ¿qué puedes hacer para ayudar a tus compañeros?

6) La distribución y organización del aula tiene que contar con mucha flexibilidad para adaptarse a los requerimientos propios de las actividades que se vayan a trabajar y también para el trabajo individual, en pequeños grupos o en gran grupo y con mayor o menor grado de asesoramiento, por parte del profesor o de los propios compañeros en su rol de tutores, que nos pida la actividad Programada. (Ferrándiz, 2003; Prieto y Ballester, 2004).

A continuación, presentamos a modo de ejemplo, algunas actividades concebidas dentro del Programa de enriquecimiento de alumnos de altas capacidades que se llevan a cabo dentro una unidad didáctica. Para orientar el desarrollo del mismo se ha tomado como referencia el modelo de las inteligencias múltiples para dar una respuesta de enriquecimiento curricular. La unidad dicáctica versa sobre "El espacio".

-Primera sesión: Empezamos la mañana encontrándonos en la puerta una imagen del sistema solar, la introducimos en clase y fomentamos el diálogo sobre el tema en Lengua Castellana. Inentamos que cada uno diga lo que significa de manera individualizada, manteniendo un orden y un respeto por cada opinión. Los alumnos van guiando las siguientes preguntas teniendo en cuenta lo más significativo para ellos. A continuación, será el profesor el que pondrá un vídeo explicativo sobre el tema y propondrá el aprendizaje de un texto resumen sobre el tema (Inteligencia lingüística e interpersonal).

-Segunda sesión: En la hora de matemáticas continuamos con esa área. Con diferentes actividades de enumerar los planetas, describir su tamaño, conjuntos y preguntas sobre el espacio guiadas para crear un problema y cada uno a la hora de corregirlos da sus resultados decidiendo entre todos quién ha dicho las correctas *(Inteligencia lógico matemática).*

-Tercera sesión: En el área artística, más concretamente música, les proponemos el aprendizaje de una canción con la que recordemos el nombre de todos los planetas, además se les pide que señalen los sonidos de tipo agudo y grave, los largos y cortos, los silencios y finalmente se entrega un pentagrama con las notas para que marquen las negras, las blancas, las redondas... para al final de la sesión hacerla todos juntos *(Inteligencia musical e interpersonal).*

- Cuarta sesión: corresponde con Educación Física y se basará en el desarrollo corporal. Con la canción anteriormente aprendida representamos lo que sentimos al oírla y hacemos un circuito en el que cada parte es referente a un planeta *(Inteligencia cinético-corporal).*

-Quinta sesión: en Science, al ser centro bilingüe, se les explica en inglés que "todo es importante, los astros nos guían", la formación del sistema solar y las partes de las que consta y cuáles son sus características. Haremos un mural de resumen de todo el vocabulario descrito con anterioridad *(Inteligencia naturalista)*.

-Sexta sesión: en Arts, se propone la creación de una maqueta bastante grande del sistema solar junto a los planetas, para colgar en el techo del pasillo del centro. El alumnado puede buscar en internet información complementaria y datos curiosos al respecto *(Inteligencia espacial)* utilizando juegos interactivos motivadores sobre el Universo.

Séptima sesión: debate sobre lo acontecido con esta experiencia de globalización con preguntas que responderán sobre ellos mismos a modo de autoevaluación que se les pasará, adaptada, también a todos los profesores, un control escrito con el que evaluaremos los conceptos y una hoja en la que nos

describirán como se ha llevado a cabo el taller de la maqueta, para poder evaluar los procedimientos, junto a estos resultados podremos también evaluar el nivel competencial del alumno y generaremos al final un turno de preguntas y sugerencias para mejorarlo para futuros temas *(Inteligencia lingüística).*

A lo largo de las sesiones se reforzará positivamente cada aprendizaje, destacando las habilidades del alumnado y trabajando las carencias, fomentando el conocimiento personal y una autoestima ajustada *(inteligencia intrapersonal).*

CONCLUSIONES

El alumnado de altas capacidades no tiene un comportamiento diferente del resto, lo que tiene es un razonamiento propio de edades más avanzadas, una sensibilidad diferente y una forma de aprender diferente. La presente comunicación pretende acercarse brevemente a esta realidad para poner de manifiesto la necesidad urgente de dar respuestas ajustadas a sus necesidades para fomentar al máximo sus capacidades y su desarrollo integral.

El plan de intervención expuesto en el presente trabajo persigue orientar esas respuestas a través de distintas estrategias, con materiales más específicos y orientaciones que puedan ofrecer la posibilidad de desarrollar sus potencialidades.

Se ha intentado ofrecer un breve marco teórico donde apuntalar las diferentes opciones que se pueden utilizar tanto en el centro como en el aula ordinaria, para poder continuar fomentando las áreas en las que presenta unas altas capacidades con sus ventajas y desventajas, teniendo en cuenta que las medidas deben ser lo más individualizadas posible y que unas pueden ser útiles en unos casos y no serlo en otros.

También resulta determinante valorar las características individuales, el contexto específico de cada caso en el que se van a desarrollar las medidas educativas y saber con lo qué contamos y lo que necesitamos, sin dejar de tener en cuenta su diseño, su eficacia y las futuras repercusiones que puede tener para todos los componentes del ámbito educativo, profesorado, alumnado y familias.

Y por último cabe apelar a la importancia de la implicación, formación y creatividad del profesorado en la atención al alumnado con altas capacidades. Su actitud resulta determinante para dar respuestas de calidad y de derecho para este alumnado y que puede resultar poco exitosa si no se cuenta con el apoyo y entendimiento de toda la Comunidad Educativa, por lo que se debe seguir reflexionando y evaluando con rigor las diferentes respuestas de atención a la diversidad que pueden ofrecer una educación inclusiva y de calidad inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Armstrong, T.H. (1994). *Multiple Intelligences in the classroom. Association for Supervision and Curriculum Development*. Alexandria, Virginia: ASCD (Traducción castellano. Inteligencias Múltiples en el aula. Buenos Aires. Manantial, 1999).

Artiles, C. y Jiménez, J. E. (2005). Introducción a la atención educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales. La respuesta educativa para el alumnado con altas capacidades intelectuales (vol.1). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Carpintero, E., Cabezas, D. y Pérez, L. (2009). Inteligencias múltiples y altas capacidades. Una propuesta de enriquecimiento basada en el modelo de Howard Gardner. Faisca, 14, 4-13

Ferrándiz, C. (2000). Inteligencias Múltiples y Curriculum Escolar. Tesis de Licenciatura. Universidad de Murcia.

Ferrándiz, C. (2003). *Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva: Un estudio desde el modelo de las Inteligencias Múltiples.* Tesis Doctoral. Premio Extraordinario y Nacional de Investigación. Universidad de Murcia.

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

Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. Nueva York: Basic Books.

Hernández, D., Ferrándiz, C., Sáinz, M., Prieto, M. D., Ferrando, M. y Bermejo, R. (2011). Inteligencia exitosa y atención a la diversidad del alumnado de alta habilidad. Aula Abierta, 39, 103-112.

Prieto, M.D. y Ballester, P. (2004). *Las Inteligencias Múltiples. Diferentes formas de enseñar y aprender.* Madrid: Pirámide.

Renzulli, J.S. (1976). The enrichment triad model. A guide for developing defensible promgrams for the gifted and talented. Gifted Child Quarterly, 20, 303-326.

Sanz, C. (2016). Informe sobre la educación de los superdotados y altas capacidades en España: Desde el Fracaso Escolar a la Excelencia Educativa, por Comunidad Autónoma y comparativa con Europa y Estados Unidos. Proyecto de la Fundación El Mundo del Superdotado y El Mundo del Superdotado. Disponible en http://www.elmundodelsuperdotado.com/informe-educacion-superdotados/

Mª DEL CARMEN ALARCÓN PALOMARES

Licenciada en Psicopedagogía por la UCLM. Grado de Maestro. Especialista en Educación Infantil, Pedagogía Terapéutica, y Lenguas extranjeras (inglés). Trabaja en un Centro bilingüe de Educación Infantil y Primaria. Líneas de investigación se centran en Formación del Profesorado, Bilingüismo, Altas Capacidades, Educación inclusiva.

SAGRARIO LÓPEZ SÁNCHEZ

Doctora en Educación por la UCLM. Máster Inter Universitario en Tratamiento de la Diversidad por la UNED. Grado en Trabajo Social. Profesora Técnica de F.P. de Servicios a la Comunidad en Unidades de Orientación. Asesora Técnica Docente en el Centro Regional de Formación del Profesorado de la Consejería de Educación, Ciencia y Deporte de Castilla-La Mancha (CLM). Participa en proyectos de innovación, investigaciones y publicaciones sobre la atención a la diversidad, fracaso escolar, la convivencia escolar y la educación en valores.

5

PREPONDERANCIA DE LA COMPUTACIÓN CREATIVA Y LA PROGRAMACIÓN VISUAL EN EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA PARA ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS

José Manuel Sáez López

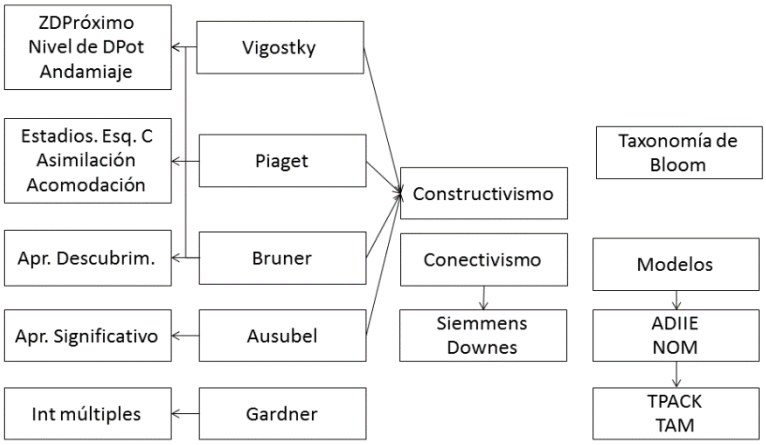
Ascensión Palomares Ruiz

INTRODUCCIÓN

En el proceso de aplicación e integración de la Tecnología educativa en contextos educativos, debemos considerar adecuadamente la existencia de interesantes herramientas que aportan mejoras significativas. Igualmente, habría que considerar la importancia de las actitudes de los docentes ante el uso de las tecnologías, que como destacan numerosas investigaciones (Sáez López, 2012; Sáez López, Fernández Flores, y García González, 2013) los docentes mantienen opiniones y valoraciones positivas, aunque la integración y uso real generalmente no supera el 40% del profesorado.

En este estudio se aporta una serie de prácticas y actividades en contextos educativos a través del uso de programación visual por bloques con la conocida aplicación "Scratch". Se proponen una serie de actividades sencillas en la que el alumnado crea sus propios entornos, a través de conceptos de programación básicos, principalmente secuencias, bucles y algún paralelismo. Se valoran las posibilidades a la hora de comprender conceptos computacionales, las peripecias creativas al elegir fondos y personajes, y la posibilidad de interactuar. Teniendo en cuenta la importancia de las estrategias metodológicas se destacan elementos y fundamentos pedagógicos esenciales (Sáez-López, 2015) a tener en cuenta a la hora de aplicar e integrar la tecnología educativa en contextos educativos, como se puede comprobar en Figura 1.

Figura 1. Teorías y modelos pedagógicos (Sáez-López, 2015)



El pensamiento computacional (Wing, 2006: 33) se define como "la solución de problemas, el diseño de sistemas y la comprensión de la conducta humana, haciendo uso de los conceptos fundamentales de la informática". Los métodos y modelos computacionales permiten resolver problemas, a través del ordenador que los humanos no podríamos hacer solos.

Este concepto en la educación elemental es un elemento de interés (Fletcher & Lu, 2009; Guzdial, 2008) a partir de la lógica, la organización de datos, modelado y la aplicación de soluciones. Estos enfoques en el mundo de la educación ayudan a los alumnos a adquirir habilidades que se consideran esenciales en la solución de problemas complejos (Johnson, 2014).

En el uso de la programación visual por bloques, destaca una plataforma gratuita que permite la creación de entornos lúdicos, llamada Scratch (ver figura 2). Se trata de un lenguaje de programación visual por bloques creado por el grupo Lifelong Kindergarten del MIT Media Lab, y que permite a los jóvenes controlar acciones e interacciones y crear sus propias historias interactivas, juegos y simulaciones, que luego pueden compartir en una comunidad en línea con otros jóvenes programadores de todo el mundo.

DISEÑO, APLICACIÓN Y MÉTODO

Se parte de una perspectiva de la taxonomía de Bloom clásica (Bloom, 1956) para valorar la aplicación de las actividades llevadas a cabo en el presente estudio. Se obtienen distintos valores en función a tres criterios (Tabla 1). Se destacan los conceptos computacionales que se han trabajado en las mencionadas sesiones (Tablas 2, 3, 4 y 5)

Tabla 1. Valoración a partir de taxonomía de Bloom (1956)

Nivel de conocimiento (Bloom, 1956)	**Aprendizaje Activo**	**Área Curricular**	**C.Computacionales**
Nada	0	0	0
Memorización	26,41 %	8,9 %	16,43 %
Comprensión	46,79 %	48,08 %	54,12 %
Aplicación/ Análisis	26,08%	39,7 %	29,45 %
Síntesis Evaluación	0	3,32 %	0 %

Se subrayan los conceptos computacionales que se han trabajado en las mencionadas sesiones.

Tabla 2. Conceptos computacionales. (Brennan, Balch and Chung, 2014).

Imágenes: tarjetas de Scratch. Recuperado de: http://Scratch.mit.edu/help/cards/

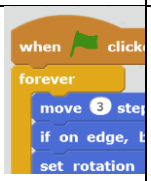
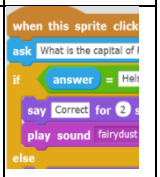
Conceptos computacionales						
Secuencias	Bucles	Condicionales	Ejecución paralela	Eventos	Coordinación	Teclado
Si	**Si**	**No**	**Si**	**Si**	**Si**	**No**
						
Prácticas computaciones: experimentación						

Tabla 3. Número y categoría de bloques

	Movimiento	**6**		Eventos	**6**
	Apariencia	**7**		Control	**2**
	Sonido			Sensores	
	Lápiz	**3**		Operadores	
	Datos			Bloques	

Tabla 4. Criterios (Fu, Wu & Ho, 2009, 561)

Criterio	**Grado**				
	Mal	Pasable	Aceptable	Bueno	Excelente
Contenido		**15**	**69**	**45**	**7**

Tabla 5. Ejemplo de estructura de sesión

Ejemplo: Sesión 5, el sistema solar adaptado	
Objetivos • Comprender los movimientos de los cuerpos celestes y su situación • Aprender los cuerpos celestes del sistema solar, sus características y propiedades • Propiciar un clima creativo a través de la enseñanza de las ciencias y la computación	
Descripción de la sesión	
Min.	***Actividades***
15	***Información y explicación a los alumnos respecto a la sesión a desarrollar y los objetivos a lograr*** Enseñar en la pizarra digital conceptos esenciales para diseñar un sistema solar que gira automáticamente. Partimos de los conceptos computacionales aprendidos en sesiones anteriores. Además de que los giros deben ser precisos desde el punto de vista matemático, al pulsar sobre cada planeta se obtendrá una imagen de su superficie con información adicional.
15	***Plan. Los alumnos tratan de desarrollar las tareas*** Los alumnos asimilan los conceptos básicos en programación creativa y ponen en práctica conocimientos previos tratados en sesiones anteriores. Además de los giros deben preparar un mensaje con los gráficos necesarios preparados. Los contenidos en ciencias son de interés. Se destaca el interés de los contenidos trabajados en ciencias. Deben recopilar información respecto a los planetas para incluirla una vez que se pulsa en el planeta a modo de interfaz.
20	***Explorar de un modo autónomo*** A través de este proceso los alumnos se familiarizan con la programación y conceptos científicos y matemáticos ajustando los distintos valores. Los alumnos pueden completar la actividad añadiendo más detalles (asteroides, satélites…). Pueden crear los planetas a su antojo desde una perspectiva creativa. Las tareas se desarrollan siempre respetando las características y ritmo de trabajo de los alumnos.
10	***Reflexionar respecto a lo que hemos aprendido*** Los alumnos comprenden que han trabajado diversos conceptos científicos, el sistema solar y contenidos matemáticos. Los alumnos amplían su nivel de conocimiento a la vez que aprenden a ajustar distintos valores. Se destaca el interés de los contenidos trabajados en ciencias naturales.

Se destacan los contenidos abordados en este ejemplo. Algunas de las tarjetas se trabajaron en las sesiones 3 y 4. Mostraban movimientos y efectos utilizando coordenadas. En esta sesión es importante que los alumnos entiendan los límites y el espacio en el que trabajan con Scratch. Esta sesión es una oportunidad para que refuercen o aprendan respecto a los ejes de coordenadas y pongan en práctica estos contenidos a través de productos y animaciones interactivas multimedia.

El Área Curricular se centra en Ciencias Naturales, aunque se pueden integrar conceptos matemáticos. Las Competencias clave que se trabajan son: Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, Competencia digital y Aprender a aprender (European Parliament and council, 2006).

Figura 2. Estudio sesiones arte con Scratch. Presentado en http://Scratch.mit.edu/projects/41543270/

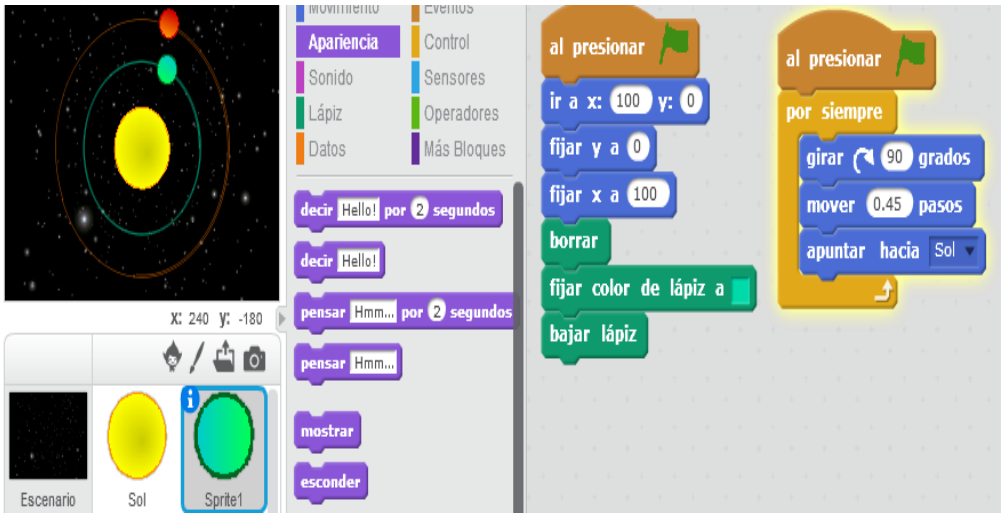


Figura 3. Estudio sesiones arte con Scratch. Presentado en http://Scratch.mit.edu/projects/41543270/

El proceso para hacer girar los planetas y comprender conceptos computacionales es muy sencillo. Se trata de un bucle "por siempre" con un giro y movimiento apuntando al sol (parte izquierda, figuras 2 y 3). Con un paralelismo al mismo tiempo en el que fijamos al objeto en unas coordenadas y bajamos el lápiz en una secuencia corta.

En la figura 3 se aprecia lo mismo, pero algo más complicado, con un evento, es decir, con una imagen al pulsar un objeto. En función de los conocimientos previos y las características de los alumnos podemos optar por una u otra actividad.

Además de trabajar los conceptos de programación, podemos añadir todos los planetas del sistema solar y con eventos añadir contenido relativo a sus características, que nos permite avanzar en los bloques de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje que estemos abordando en esta unidad con los cuerpos celestes. El hecho de situar los objetos con coordenadas aporta posibilidades de aplicación en el área curricular de matemáticas.

CONCLUSIONES

Se puede resaltar la importancia de la metodología. Efectivamente, a partir de un buen diseño se pueden integrar y aplicar HERRAMIENTAS; es decir, Tecnología Educativa. Sin olvidar una base pedagógica, estos recursos (TIC) pueden proporcionar un valor añadido, que según la mayoría de los estudios, se coincide en que aportan: motivación, entusiasmo, compromiso, diversión y actividad por parte del alumno.

Respecto al rendimiento académico, cabe resaltar que no está tan claro ni hay evidencias tan contundentes. Hay numerosos estudios que aseguran que las TIC mejoran los resultados académicos, mientras otros estudios resaltan que no se encuentran mejoras estadísticamente significativas en el rendimiento académico (Sáez-López, Miller, Vázquez-Cano & Domínguez-Garrido, 2015).

En lo que respecta al pensamiento computacional y la aplicación de programación o "coding", los expertos aseguran que actualmente es algo que entendemos, pero que las soluciones para su aplicación real son difíciles de alcanzar (Johnson, Adams Becker, Estrada & Freeman, 2014).

Desde este trabajo se pretende aportar una visión y unas prácticas que pueden posibilitar la integración de programación visual por bloques con contenido muy sencillo a trabajar por alumnos con necesidades aprovechando la PDI y estrategias metodológicas.

La posibilidad de integrar las TIC, las competencias clave en un diseño en las diferentes áreas curriculares, aportan ventajas relativas al entusiasmo y compromiso del alumno, y lo que es más importante, permite una aplicación activa que fomenta la autorreflexión del docente al enfocar el proceso de enseñanza aprendizaje superando las prácticas y modelos tradicionales.

Cabe resaltar la persistencia de numerosas barreras existentes, falta de recursos, resistencias al cambio, falta de apoyo en política educativa y ausencia de formación, que pueden afectar a las valoraciones de los docentes en el uso de la tecnología y a los propios procesos de integración de las TIC. El factor relativo a las actitudes de los docentes sigue siendo clave, pues por sí mismo puede superar numerosas barreras desde una intencionalidad pedagógica y auténtica vocación.

Partiendo de modelos, teorías y estudios que nos aportan un marco teórico y una base para una práctica estructurada y rigurosa, con una formación integral y un apoyo y apuesta real de la administración educativa, podremos encontrar una solución a los diversos problemas y entrar en una "espiral virtuosa" en cuanto incluso los docentes con mayor resistencia al cambio se den cuenta de las ventajas que aportan las TIC en los procesos de aprendizaje siempre con un buen diseño pedagógico como premisa centrado en el alumnado.

La versatilidad y fácil acceso a Scratch, la convierte en una herramienta muy válida e interesante (Resnick, Maloney, Hernández, Rusk, Eastmond, Brennan, Millner, Rosenbaum, Silver, Silverman & Kafai, 2009) para plantear actividades en los procesos pedagógicos que permitan un trabajo de conceptos computacionales, contenidos de las áreas curriculares y la posibilidad de desarrollar la creatividad a través de un enfoque pedagógico centrado en el alumno. Estas concepciones centradas en aportar un protagonismo al alumno, desde una perspectiva construccionista (Papert, 1980) que destaca la importancia en la acción y al proceder activo en procesos pedagógicos en los que el conocimiento es construido por el alumno a través de su acción.

Desde una aplicación sencilla, paso a paso, utilizando herramientas intuitivas como la PDI, con agrupamientos en asambleas o grupos colaborativos, se puede llevar a cabo una práctica adaptada a las necesidades de los alumnos. Por supuesto, partiendo de los conocimientos previos (Ausubel, 1978), la Zona de desarrollo próximo y la zona de desarrollo potencial a través de un adecuado andamiaje (Vigostky, 1978) y los principios de asimilación y acomodación (Piaget, 1969) se plantea y propone una práctica pedagógica susceptible de adecuarse a las necesidades de los alumnos, con la aportación de elementos innovadores, con ventajas en la motivación, pensamiento lógico y una visión interdisciplinar e integrada, que permite en todo momento una buena práctica en los procesos de enseñanza aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ausubel, D. (1978). In defense of advance organizers: a reply to the critics. *Review of Educational Research, 48*, 251-257.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, handbook 1 cognitive domain*. New York: David McKay Co. Inc.

European Parliament and council (2006). Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework. Official Journal of the European Union on 30 December 2006/L394. Retrieved from http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf

Fletcher, G., & Lu, J. (2009). Human computing skills: rethinking the K-12 experience. *Communications of the ACM e Association for Computing Machinery - CACM, 52*(2), 23-25.

Fu, F.-L., Wu, Y.-L., & Ho, H.-C. (2009). An investigation of coopetitive pedagogic design for knowledge creation in web-based learning. *Computers & Education, 53*(3), 550-562.

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2014). NMC Horizon Report: 2014 K-12 Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium. Retrieved from http://www.nmc.org/pdf/2014-nmc-horizon-report-he-EN.pdf

Papert, S. (1980). *Mindstorms: children, computers, and powerful ideas*. New York, NY: Basic Books.

Piaget J (1969). *Psicologia Y Pedagogia.* Barcelona: Editorial Ariel

Resnick, M., Maloney, J., Hernández, A.M., Rusk, N., Eastmond, E., Brennan, K., Millner, A., Rosenbaum, E., Silver, J., Silverman, B., & Kafai, Y. (2009) Scratch: programming for all. *Communications of the ACM, 52*(11). Retrieved from http://web.media.mit.edu/~mres/papers/Scratch-CACM-final.pdf

Sáez-López, J. M., Miller, J., Vázquez-Cano, E., & Domínguez-Garrido, M. C. (2015). Exploring Application, Attitudes and Integration of Video Games: MinecraftEdu in Middle School. *Educational Technology & Society, 18* (3), 114–128.Retrieved from: http://www.ifets.info/journals/18_3/9.pdf

Sáez-López, J. M. (2012). La práctica pedagógica de las tecnologías de la información y la comunicación y su relación con los enfoques constructivistas. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación 10*, (1) 58-73 http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art4.pdf

Sáez-López, J. M., Fernández Flores, M. y García González, J. L. (2013). Descubriendo edmodo: beneficios del microblogging en educación de adultos. *Campo abierto, 31* (2) 53-69. http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/1485/935

Sáez-López, J. M. (2015). Metodología y tecnologías emergentes en contextos pedagógicos. En A. Medina (coord.). *Innovación de la educación y de la docencia* (pp. 275-286). Madrid: Editoral Ramón Areces.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press (Chapter 6: Interaction between learning and development).

Wing, J. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM, 49*(3), 33-35. http://dx.doi.org/10.1145/1118178.1118215

JOSÉ MANUEL SÁEZ LÓPEZ

Doctor en Modelos Didácticos y TIC en la UNED. Profesor Asociado en la UNED, y Profesor y Director de un Centro e Educación Infantil y Primaria. Su difusión científica y académica queda reflejada en más de 33 publicaciones en revistas indexadas (3 JCR y 6 Scopus). Sus líneas de investigación están vinculadas a la integración de la Tecnología Educativa en los procesos de enseñanza aprendizaje, analizando Entornos Virtuales de Aprendizaje, el uso pedagógico de la Video Conferencia Interactiva, estrategias metodológicas y el uso académico del Acceso Abierto. Ha sido premiado como Microsoft Expert Educator 2014 y MIE expert 2015.

ASCENSIÓN PALOMARES RUIZ

Catedrática de Didáctica y Organización Escolar en la UCLM. Ejerce sus funciones docentes, de investigación y gestión en la UCLM y la UNED. Licenciada y Doctora en Ciencias de la Educación por la UNED. Diplomada en PT, Perturbaciones del Lenguaje y Audición, y Psicología. Ha sido Profesora de Educación Especial, Orientadora e Inspectora de Educación. Coordinadora del Departamento de Pedagogía en la Facultad de Educación. Se le ha concedido el Premio Herminio Almendros de defensa de la Escuela Pública. Su perfil docente e investigador se centra en Educación Social, Prácticum, Atención a la Diversidad, Educación Inclusiva, Liderazgo y Calidad de la Educación, Derechos Humanos, Formación del Profesorado y TIC. Ha publicado doce libros y más de cien artículos sobre estos temas y ha colaborado en diversas obras colectivas. Es responsable del grupo de investigación: La adquisición de competencias en la formación docente para mejorar la calidad de la educación, y miembro de la Asociación Europea: Liderazgo y Calidad de la Educación. Ha dirigido varias Tesis Doctorales en las universidades de: UNED, Granada, UCLM.

6

EL PODER DE LA COMUNICACIÓN DE VALORES

Maria Soledad López García

INTRODUCCIÓN

La proliferación de medios de comunicación ha aumentado en las últimas décadas, el número de estudiantes en las facultades y escuelas de periodismo de todo el país. Debido al creciente protagonismo multimedia, resulta más que necesario, que el sistema educativo integre los contenidos de las nuevas tecnologías en las aulas, fomentando un análisis crítico en los estudiantes, a cerca de los mensajes masivos que recibe el alumnado de las distintas fuentes de comunicación. De forma extensiva, se destaca la importancia de la comunicación en el ámbito de la educación, relevante para la formación en valores.

Los medios de comunicación son los aliados del desarrollo de la personalidad de los alumnos, a través de una educación multidimensional que fomenta la creatividad, abriendo nuevas vías, situando a los estudiantes ante el proceso de comunicación.

La televisión o internet, son potentísimos difusores de recursos, para la construcción de las identidades de los estudiantes.

En este sentido, Lorenzo Vilches, Catedrático de periodismo señala que existe una cultura audiovisual que la pedagogía de la comunicación tiene que incorporar a la enseñanza, tomando en consideración la diversidad de modos de comprensión y expresión.

Los docentes presentan programas educativos, con propuestas que promueven la formación en medios como creadores y difusores de valores.

El análisis de la relación entre la comunicación y la transmisión de valores, representa una magnífica oportunidad para profundizar en un tema fundamental en la investigación educativa.

EL PODER DE LA COMUNICACIÓN DE VALORES

El objetivo principal de este trabajo es analizar la relación entre los medios de comunicación y la transmisión de valores en el sistema educativo.

Sobre la base del análisis propuesto, desde una visión propositiva para el uso de los medios, Antoine Vallet, afirmaba que el 80% de los conocimientos adquiridos por el alumnado provenían de los medios informativos y especialmente de la televisión, conocida popularmente como la escuela paralela de los medios de comunicación de masas.

Hoy en día, los medios de comunicación de masas, se han convertido en un importante agente de socialización en la escuela, que interviene en el proceso de formación del alumnado.

En ese sentido, Margarita Rivière expresó que la misión principal de los medios es la educación permanente de las personas, mediante la creación de preferencias, de valores, de hábitos culturales, de mitos, anti mitos y de costumbres.

Debido a esta influencia, los docentes presentan programas educativos, con propuestas relativas a la formación en medios como creadores y difusores de valores.

La cultura de los valores es etendida por la comunidad educativa, como un bien de intercambio al servicio de los intereses de los estudiantes.

Es evidente la función social que cumple el proceso de comunicación en la transmisión de valores, donde interactúan información, periodismo y publicidad.

Por ello, surge la necesidad de desarrollar el análisis crítico en los estudiantes, así como facilitarles estrategias para protegerse de la comunicación ilícita.

En el plano legislativo, la Ley 34/ 1988, de 11 de noviembre, General de Publicidad, expone que la publicidad ilícita es aquella que vulnera los valores y derechos, así como la dirigida a menores que les incite a la compra de un bien o de un servicio, explotando su inexperiencia.

Los medios de comunicación multiplican su capacidad de difusión a escala planetaria. Internet, se ha constituido como una de las herramientas de comunicación más poderosas que utilizan de forma masiva las audiencias activas.

Según indica el filósofo argentino, Alejandro Gustavo Piscitelli, especializado en nuevas tecnologías, el centro de las generaciones interactivas está en la comunidad de google ahora. La red es la que piensa, es la que exige al alumnado el aprendizaje de nuevas competencias.

El creador del periodismo amarillista, William Randolph Hearst, fue el primero en demostrar que la prensa se podía convertir en un temido “cuarto poder”, para favorecer intereses políticos y económicos.

El XIV congreso de la Asociación de Historiadores de la Comunicación (AHC), organizado por el departamento de historia moderna, contemporánea, de América, periodismo, comunicación audiovisual y publicidad de la universidad de Valladolid, ha dedicado su eje central a la función social que cumplen los medios de comunicación.

El periodista Álex Grijelmo, durante su intervención en el Congreso, expuso que el sensacionalismo del silencio es la técnica que permite al informador, poco ético, inferir en su público relaciones de significados, no explícitas en el texto. La omisión de detalles, contrastes, opiniones, provoca que con hechos verdaderos se pueda mentir, explicaba Álex Grijelmo apelando al derecho constitucional de recibir información veraz por todos los medios de difusión.

Daniel Prieto Castillo, uno de los mayores expertos en América Latina de comunicación y educación para el desarrollo, manifiesta que en la televisión está presente lo mejor y lo peor de nuestra sociedad. El proceso de comunicación desde propuestas que garantizan la información veraz, frente a otras teñidas de sensacionalismo.

La normativa subraya que los futuros profesionales de la comunicación deberán hacer un uso responsable de su poder, para desempeñar su labor periodística y desarrollar las nuevas competencias profesionales bajo las directrices de un código ético.

El Código Europeo de Deontología del periodismo indica que es fundamental, evitar un lenguaje deliberadamente inadecuado cuando la información este dirigida a la infancia y juventud.

La Comisión Europea insiste en la transmisión y puesta en práctica de valores a las nuevas generaciones, bajo códigos de conducta universales y voluntarios.

La asamblea general de la Federación de Asociaciones de la prensa de España promulga los principios de la profesión periodística, prestando especial atención al tratamiento de asuntos que afecten a la infancia y a la juventud, respetando el derecho a la intimidad de los menores.

La Declaración de Principios de conducta advierte que los periodistas deberán tener cuidado del peligro de discriminación que pueden difundir los medios y evitar que se facilite semejante discriminación basada en la raza, el sexo, en la orientación sexual, en el idioma, en la religión y en las opiniones políticas.

La 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, indica expresamente que para el adecuado desarrollo de la competencia digital, resulta necesario conocer los distintos riesgos asociados, lo que supone identificar los comportamientos para proteger la información, propia y de otras personas.

Conscientes de las nuevas necesidades, la legislación educativa subraya la importancia de conocer cuestiones éticas como la identidad digital y las normas de interacción digital.

Los principios de la legislación sobre la educación mencionan que la información y la comunicación son procesos fundamentales, para producir el cambio metodológico, que lleve a conseguir el objetivo de mejora de la calidad educativa.

En este sentido, la UNESCO reafirma la importancia de la responsabilidad social del periodista, que comparte la responsabilidad de la información que transmite en los medios de comunicación, entendiendo la información como un bien social.

Atendiendo a estas consideraciones, Josep María Duart Montoliu, propone una acción basada en la coherencia, responsabilidad y respeto, como los elementos básicos de la gestión ética y los valores en el sistema educativo.

Dentro de ese marco, la UNESCO proclama que la educación inclusiva y de calidad se basa en el derecho de todos los estudiantes a recibir una educación, que preste especial atención a los grupos en situación vulnerable.

En síntesis, el objetivo último de la educación inclusiva, es contribuir al fomento de la cohesión social y terminar con todas las modalidades de discriminación.

CONCLUSIONES

Es incuestionable la influencia que ejercen los medios de comunicación masiva en la transmisión de valores en el sistema educativo.

La implicación de los docentes para fomentar un análisis crítico en el alumnado, que promueva un conocimiento de los peligros de la comunicación ilícita, facilitándoles los medios necesarios para desarrollar estrategias de aprendizaje basadas en la reflexión.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, indica expresamente en el preámbulo, que el aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio.

En este apartado dedicado a las conclusiones, incluiré una breve reflexión sobre mi propia experiencia profesional desarrollada durante más de dos décadas en los medios de prensa escrita y digital, radio, televisión y redes sociales.

En mi opinión, ahora más que nunca hay que dar respuesta a las nuevas generaciones que demandan una metodología de aprendizaje integrada en escenarios de comunicación masiva. En este contexto, la comunicación es un potentísimo difusor de recursos informativos que influyen en la transmisión de valores, que los docentes valorarán como un poderoso agente de cambio, para mejorar la calidad de la educación.

La afirmación anterior implica una actitud abierta hacia el cambio y un fuerte compromiso basado en la voluntariedad individual del docente.

Además, el éxito del cambio educativo requiere un esfuerzo global de todos los agentes implicados en el proceso educativo. La educación y la comunicación avanzan juntas para dar respuesta a las necesidades educativas de todo el alumnado, prestando especial atención a los grupos más vulnerables.

Ante esta nueva situación, el sistema educativo deberá de tener en cuenta la inclusión transversal de la comunicación, en los planes educativos como una estrategia para una educación inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LEGISLACIÓN

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.

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. BOE núm. 25, de 29 de enero de 2015.

Ley 34/1988, de 11 de noviembre, General de Publicidad. Publicado en BOE núm. 274 de 15 de noviembre de 1988.

ARTÍCULOS Y ABSTRACTS DE BASES DE DATOS ELECTRÓNICAS

UNESCO: Education Sector. Igualdad de derechos, igualdad de oportunidades. Educación inclusiva para todos. Revisado el 24 de Febrero de 2016 desde internet: http://www.unesco.org/new/es/education/resources/online-materials/single-view/news/equal_right_equal_opportunity_inclusive_education_for_all/#.VxaKq9Lfnpc

Código deontológico de Periodismo: FAPE. Revisado el 26 de Febrero de 2016 desde internet: http://fape.es/home/codigo-deontologico/

XIV Congreso: Amarillismo y sensacionalismo en los medios de comunicación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Valladolid. Valladolid, 24-25 de septiembre de 2015. Revisado el 14 de Febrero de 2016 desde internet: http://www.ashiscom.org/index.php/congresos-y-actividades/congresos-celebrados

Manuel Ramos Martin. Margarita Rivière. El poder educativo de los medios de comunicación en su nuevo libro. Revisado el 22 de Febrero de 2016 desde internet: http://elpais.com/diario/2003/03/26/catalunya/1048644461_850215.html

MARÍA SOLEDAD LÓPEZ GARCÍA

Licenciada en Psicología. Diplomada en Turismo. Máster de Educación Profesional, especialidad Lengua Inglesa. Profesora de Enseñanzas Medias. Profesora Asociada Universidad de Educación a Distancia. Formadora C. F. Profesional JCCM.

7

APLICACIÓN DE HERRAMIENTAS WEB 2.0 EN EL AULA COMO MEDIDA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

Marina García Carmona

Arturo Fuentes Cabrera

INTRODUCCIÓN

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ofrecen numerosas posibilidades de inclusión educativa. Los nuevos escenarios en los que acontecen los procesos de enseñanza-aprendizaje y las necesidades individuales de cada estudiante, reclaman nuevas herramientas que posibiliten la mejora de las potencialidades de todo el alumnado y faciliten su desarrollo tanto personal como social.

En este proceso la labor del docente es imprescindible ya que servirá de guía y permitirá que el alumnado sea el protagonista de su aprendizaje y a su vez se relacione con su entorno. El uso crítico de las TIC, la capacidad de selección y manejo de infinitas cantidades de información y la combinación y uso de gran variedad de lenguajes y formatos harán de estos recursos instrumentos significativos para aprender a aprender.

El objetivo principal que se persigue en el siguiente capítulo es reflexionar sobre la educación inclusiva, el papel del profesorado en su puesta en práctica mediante las TIC y diferentes herramientas Web 2.0 que la favorecen. Para ello en primer lugar se llevará a cabo una aproximación conceptual de la educación inclusiva y de la escuela inclusiva. Seguidamente se tratará la importancia de la formación del profesorado en inclusión con TIC. A continuación, se hablará del uso de las TIC para la inclusión educativa. Posteriormente centraremos nuestra atención en la utilización de tres herramientas Web 2.0 para el favorecimiento de la inclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por último, se enuncian algunas reflexiones finales del capítulo.

HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA ESCUELA

La inclusión se fundamenta en temas de derechos humanos, equidad, justicia social y lucha por la sociedad no discriminatoria (Barton, 2009). Se basa en la creencia en el derecho de todos a la igualdad de reconocimiento, el respeto y el tratamiento, independientemente de la diferencia y reconoce la diversidad como el derecho a "ser uno mismo" en una comunidad abierta y democrática. Dota a la persona de la puesta en valor de sus características individuales en relación con las de las demás.

Según el *Centre for Studies on the Inclusive Education* (CSIE, 1996), la educación inclusiva está basada en la comunidad, es libre de barreras y promueve la colaboración y la igualdad. Pero, ¿qué acciones serían necesarias llevar a cabo para hacer realidad la educación inclusiva en los centros educativos? En primer lugar es importante la sensibilización de la comunidad, es decir, promover y educar bajo la premisa de que “todos somos iguales, todos somos diferentes” y resaltar las diferencias como enriquecimiento. En segundo lugar, es necesaria la coordinación

con instituciones y asociaciones para iniciar campañas de prevención y detección temprana de las capacidades, habilidades, estímulos, barreras familiares o del entorno, etc., y para implementar programas de cuidado de la salud infantil y estimulación temprana. En tercer lugar, se requiere la coordinación con centros de capacitación y formación de profesorado para centrar su labor en el conocimiento y estimulación del desarrollo integral del alumnado atendiendo a su diversidad y para dotarlos de las herramientas y recursos necesarios para poder conseguirlo. Finalmente es imprescindible romper las posibles barreras actitudinales y estereotipos que estén presentes en las escuelas y prevenir su aparición educanda para la igualdad.

La escuela inclusiva, por tanto, es una organización conectada con la sociedad que tiene el compromiso de promover y llevar a cabo la igualdad de sus miembros. Es un afán por señalar un compromiso con un objetivo social básico, la salvaguarda de un derecho fundamental: la igualdad de oportunidades para aprender (Cabero Almenara y Córdoba Pérez, 2009), puesto que *tenemos derecho a ser diferentes, pero no desiguales* (López Melero, 2001). De este modo, la escuela inclusiva presenta unas características específicas que van dirigidas hacia la apertura a la sociedad y hacia la puesta en valor de las diferencias y la diversidad. Algunas de estas características se pueden resumir en la siguiente figura:

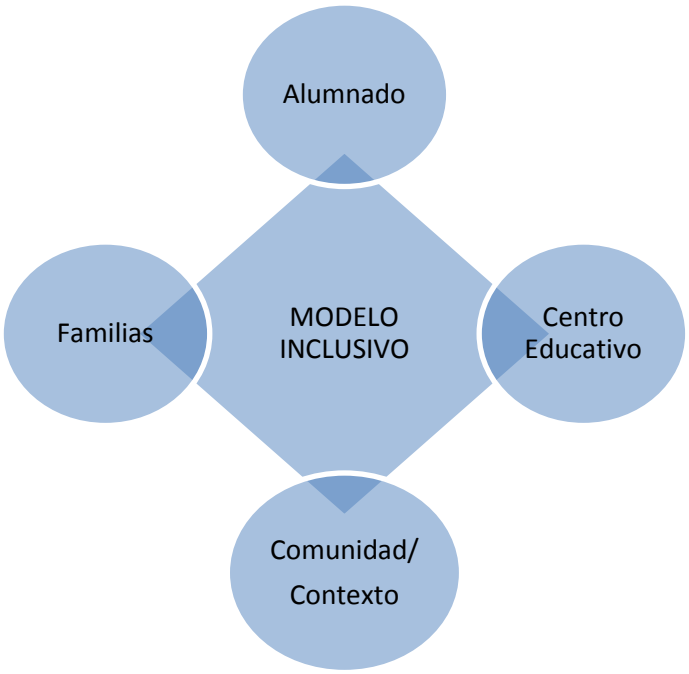
Figura 1. Características de la escuela inclusiva. Fuente: Elaboración propia

Es importante destacar que para que el cambio hacia una escuela inclusiva sea efectivo, se debe llevar a cabo un proceso de educación en valores y comprensión del contexto. Aspectos como la equidad (el conjunto del alumnado puede aprender y tiene igual derecho a recibir una educación de calidad), la participación (el alumnado, el profesorado y las familias como miembros comprometidos de la comunidad educativa), la comunicación (el

alumnado aprende de forma activa y en grupo y las familias y el centro educativo establecen relaciones fluidas), la cooperación (todos los agentes trabajan con una visión común de la escuela y comparten sus experiencias), la confianza (entre todos los miembros de la comunidad educativa para promover relaciones positivas), la reflexión (sobre todos los procesos que tienen lugar en el centro educativo y fuera de él en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje) y la iniciativa (el arriesgar para producir el cambio verdadero), son elementos que promueven la cohesión del centro educativo y, por tanto, siembran la inclusión en sus miembros.

Así, el modelo inclusivo queda configurado de la siguiente forma:

Figura 2. Componentes del modelo inclusivo en los centros educativos. Fuente: Elaboración propia



FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN INCLUSIÓN CON TIC

La importancia de la formación del profesorado aparece en las discusiones educativas al hablar del tratamiento de la diversidad cultural en el aula. Para que los programas inclusivos tengan éxito, los profesores deben estar bien preparados para aceptar nuevos roles y responsabilidades. Los cambios necesarios requieren cambios significativos en la forma en que se organizan las escuelas y cómo trabajan los maestros. Para lograr estos cambios, las formas tradicionales de desarrollo profesional han demostrado ser insuficientes. En este sentido, Lorenzo Moledo (2015) indica que la formación parece que se diseña al margen de los nuevos, o no ya tan nuevos, acontecimientos y de las necesidades que se generan.

En la actualidad se entiende que no existe un único modelo para el cambio hacia las escuelas inclusivas puesto que cada una es diferente y la complejidad del ambiente escolar debe ser tenida en cuenta. Las escuelas inclusivas y las actividades de desarrollo profesional de los docentes que preparan a los maestros para trabajar en estos contextos, deben adaptarse individualmente a las cualidades únicas de una escuela determinada.

Además, el desarrollo profesional debe atender las necesidades de todos los estudiantes, no sólo aquellos con necesidades educativas especiales, y promover la mejora continúa permitiendo ver así la escuela inclusiva como un "trabajo en progreso" en vez de un producto acabado.

Educar en la diversidad supone partir de dos ideas básicas: creer que todas las personas pueden aprender y que todas las personas poseen la sabiduría necesaria para desarrollarse. Así la diversidad no hay que vivirla como un problema, sino como una oportunidad para alcanzar los objetivos educativos (Fernández Batanero, 2003:18). De este modo, el profesorado del futuro tendrá que saber tomar decisiones a favor de este tipo de educación, en la escuela y fuera de ella (Essomba, 2006).

USO DE LAS TIC PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Por otro lado, al hablar de inclusión educativa debemos hacer mención a la inclusión tecnológica y es que, a la hora de adaptar los programas a las necesidades del alumnado, las TIC ofrecen un gran abanico de posibilidades y facilitan que el profesorado sea capaz de crear ambientes propicios de aprendizaje para todo el alumnado. Se trata de hacer juicios éticos acertados para lograr lo mejor en relación al uso adecuado y comprometido de las TIC y al tratamiento o, mejor dicho, inclusión de la diversidad en las aulas y el proceso educativo (García Carmona, 2015).

Tal y como señalan Aguado, Gil Jaurena y Mata (2008), es necesario promover la participación del profesorado en redes y proyectos de cooperación. De esta manera se derriban los muros entre centro educativo y sociedad, siendo las TIC el vehículo y teniendo en cuenta que no basta con poseer los medios, sino que se precisa un buen uso de los mismos y la necesidad de una formación específica al respecto.

Cada vez adquiere más importancia la idea de que las TIC aumentan las capacidades comunicativas, expresivas, analíticas y lógicas del entorno de enseñanza y aprendizaje (Ramírez Orellana, Domínguez Gutiérrez y Clemente Linuesa, 2007). Estas autoras indican que este hecho es importante por dos razones, la primera porque apoyan formas de aprendizaje que serían difíciles de lograr por otras vías, tanto en la dimensión afectiva, como artística y conceptual, y la segunda razón, porque pueden apoyar experiencias de aprendizaje que todos los alumnos deberían tener, como el acceso a material de fuentes de primera mano o la comunicación del trabajo propio a audiencias diversas (McMillan Culp, Honey y Spielvogel, 2003). En este sentido, podemos decir que se trata de la articulación de un modelo preciso de los papeles que juegan los diferentes tipos de usos del ordenador (y de las TIC) en las mejoras de la escolarización (Disessa, 2000) y del papel principal que juega el profesorado en su puesta en marcha en el aula.

HERRAMIENTAS WEB 2.0 PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

El uso de las herramientas Web 2.0 para la inclusión educativa pretende, entre otros aspectos, evitar la exclusión digital y eliminar o reducir la brecha digital. Son elementos que ayudan a superar las limitaciones y favorecen la comunicación y la autonomía del conjunto del alumnado al ofrecer un modelo de comunicación multisensorial. También es necesario destacar sus posibilidades tanto de formación individualizada como de formación grupal y sus potencialidades a la hora de evitar la marginación y la inserción sociolaboral.

Por otro lado, según Doval Ruiz (2011), para abordar con éxito el uso de estas herramientas para la inclusión, necesitamos:

- Una adecuada infraestructura de software y hardware
- La contextualización de su uso
- Partir de una evaluación
- Herramientas adecuadas al potencial de cada estudiante: necesidades, fuerzas y debilidades.
- Diseñar tareas adaptadas a sus capacidades, habilidades y experiencias
- Articular medidas para que las familias puedan participar
- Tener un conocimiento realista de lo pueden hacer y no las herramientas
- Promover la formación básica y específica del profesorado en estas herramientas
- Fomentar la investigación en este campo

Así, el correcto uso de las herramientas Web 2.0 en el aula facilitará los procesos de socialización y adopción de actitudes colaborativas basadas en el respeto. Además, deben favorecer la toma de decisiones compartida, despertando confianza en los otros desde el trato igualitario y aumentando el sentido de pertenencia al grupo con la consecuente mejora de la autoestima y promoviendo, de este modo, la inclusión educativa.

A continuación, se destacarán tres de las múltiples herramientas Web 2.0 que existen en la actualidad por su versatilidad y sencillez para el uso de las mismas en el aula y por sus características inclusivas:

a) El blog

Esta herramienta es, sintéticamente, un sitio web que incluye, a modo de diario personal de su autor o autores, contenidos de su interés, actualizados con frecuencia y a menudo comentados por los lectores. De este modo, un blog bien organizado, no solo es un medio en el que se expresan pensamientos y conocimientos, sino que también es una forma de intercambiar opiniones a partir de sus foros. Estas características posibilitan la aplicación de la herramienta para favorecer la inclusión en el aula en numerosas ocasiones tanto de manera individual como grupal, al permitir al alumnado la colaboración en su creación y seguimiento y fomentar su autonomía para tomar decisiones.

Así, el blog ha emergido como una herramienta que, entre otros aspectos, potencia en el alumnado el trabajo en equipo, tímidamente el cooperativo, los procesos de reflexión, enfatiza el pensamiento crítico, las habilidades literarias, el uso educativo de la red, etc. (Marín, Muñoz y Sampedro, 2014). En consecuencia, su utilización se podría orientar en tres líneas (Paulus, Paune y Jahnu, 2009): hacia la lectura de los comentarios realizados por el alumnado, lo cual permite diseñar estrategias de ayuda para superar las barreras del propio proceso de aprendizaje; poder ver cómo los estudiantes diseñan los contenidos y, por último, las dudas que no se resuelven en el aula lo hacen a través de los blogs. Desde el punto de vista de la inclusión estas tres líneas de actuación brindan un contexto que rompe las barreras de la exclusión y tienden un puente a la participación.

Un ejemplo práctico podría ser la creación del "blog del aula" donde tanto el alumnado del curso como el profesorado pudiesen publicar aquellos contenidos en los que se encuentren trabajando y las tareas más significativas realizadas. Además, sería interesante la publicación de comentarios semanales sobre el transcurso de la vida en el aula y los principales acontecimientos que tengan lugar.

b) Las redes sociales

Castañeda y Gutiérrez (2010) indican que podemos distinguir al menos tres perspectivas educativas complementarias sobre el uso de las redes sociales en el ámbito educativo. El primer nivel trata de "aprender con las redes sociales" (necesidad de aprovechar desde la educación los espacios de interacción y comunicación de las redes sociales). El segundo nivel se refiere a "aprender a través de redes sociales" (procesos de aprendizaje informales en los que los usuarios pueden aprender de manera autónoma). Por último, el tercer nivel tiene que ver con "aprender a vivir en un mundo de redes sociales" (necesidad de informar y concienciar sobre qué son y su uso en nuestra vida). Desde los tres modelos propuestos se puede trabajar de manera inclusiva ya que estas herramientas favorecen la comunicación desde diferentes vías que se adaptan a las características individuales de cada estudiante. Es especialmente interesante el uso de éstas para aumentar la comunicación entre el alumnado del aula ya que de este modo se brinda la oportunidad de interacción con la totalidad de las personas que componen la clase, ayudando a crear un sentido de grupo más fuerte que favorece la cohesión e inclusión de todos sus miembros.

Además, las redes sociales también facilitan la comunicación con el exterior y entre los componentes de la comunidad educativa. Por ejemplo, la creación de un grupo privado de *Facebook* para el profesorado y las familias puede favorecer el contacto y la continua información sobre asuntos importantes del centro educativo y del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

C) Wiki

Una wiki es un sitio web colaborativo que puede ser editado por varios usuarios. De esta manera, los usuarios de una wiki pueden crear, editar, borrar o modificar el contenido de una página web, de una forma interactiva, fácil y rápida. Se convierte así esta herramienta en un recurso efectivo para la escritura colaborativa y para el trabajo en equipo.

A diferencia de los blogs, las wikis rara vez están organizadas cronológicamente, por el contrario, se organizan por el contenido y el contexto, alrededor de las ideas y conceptos que van surgiendo y suelen estar en un estado de permanente flujo (Moral Villalta, 2007). Este recurso puede ayudar a organizar las temáticas y favorecer así el acceso rápido a la información deseada.

Algunos de los posibles usos de las wikis en el aula pueden ser: resúmenes y mapas conceptuales de los temas trabajados en clase, redacción de "apuntes colaborativos" sobre las diferentes asignaturas, introducción de conceptos clave, desarrollo de proyectos, organización de la clase y de las tareas de los estudiantes, espacio para compartir lo aprendido y ofrecer recursos de ampliación, lugar para la evaluación, etc. Estas posibilidades benefician a todo el alumnado y, al igual que en las otras herramientas, se favorece el acceso y se eliminan barreras tanto a la información como a la relación con el resto de compañeros y compañeras.

Como ejemplo de uso de esta herramienta podemos crear una wiki sobre "los juegos de mi infancia" en la que cada estudiante (también se podría abrir la participación a las familias) de a conocer los principales juegos a los que jugaba o juega y donde expresen con quién los ha jugado, dónde han surgido, el procedimiento para jugar, los recursos necesarios para llevarlo a cabo, los diferentes roles presentes, algunas variaciones para favorecer la inclusión, etc.

REFLEXIONES FINALES

Como se ha mencionado con anterioridad, la atención a la diversidad en contextos inclusivos es uno de los retos prioritarios de la educación a nivel internacional. La educación inclusiva llevada a cabo en escuelas inclusivas favorece un modelo en el que las familias, el alumnado, el profesorado y la comunidad interactúan y establecen relaciones basadas en el respeto para conseguir una educación de calidad y contribuir a la mejora de la sociedad.

Para ello el docente juega un papel protagonista como guía del proceso de enseñanza-aprendizaje. La adecuación de su formación en relación a la inclusión con TIC, tanto inicial como permanente, es una prioridad, ya que se necesita que ésta responda a las demandas de una sociedad globalizada y en continuo cambio. Así, el profesorado debe velar por el enriquecimiento de ambientes de aprendizaje que posibiliten el desarrollo del pensamiento crítico y la solución de problemas en diferentes contextos, produciendo además motivación (Mesa Agudelo, 2012) y la inclusión de todo el alumnado.

El uso crítico de las TIC en el aula que tiene en cuenta las características individuales y colectivas del alumnado es la pieza que posibilita el cambio hacia la inclusión y el desarrollo de las potencialidades de cada uno de los estudiantes. La variedad de lenguajes que utilizan y las poderosas posibilidades de acceso a la información que ofrecen, deben ser reconocidas en los procesos inclusivos ya que permiten la personalización del acto educativo. Por tanto, la formación para la selección de información y el adecuado uso de estas herramientas es prioritaria si se quieren conseguir estos propósitos.

Herramientas Web 2.0 como las redes sociales, los blogs o las wikis en las aulas contribuyen como estrategias innovadoras de enseñanza y aprendizaje que pueden facilitar el desarrollo cognitivo y social de los estudiantes, redundando esto en la mejora de su desempeño. Su uso perseguirá la ruptura con las barreras culturales, sociales o económicas y potenciará la construcción de competencias necesarias para el siglo XXI. Este hecho se verá reflejado en una educación con factores de equidad, pertinencia e inclusión.

Por último, destacar la gran ventaja de las herramientas citadas para promover un clima de confianza y diálogo en el aula. El uso de las mismas permite la comunicación del alumnado con otras personas y con su entorno, convirtiéndose en instrumentos que facilitarán compartir el conocimiento y hacer a las personas auténticas protagonistas de su proceso de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado, T., Gil Jaurena, I. y Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 275-292.

Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, 349, 137-152.

Cabero Almenara, J. y Córdoba Pérez, M. (2009). Inclusión educativa: inclusión digital. *Revista Educación Inclusiva*, 2 (1), 61-77.

Castañeda, L. y Gutiérrez, I. (2010). Redes sociales y otros tejidos online para conectar personas. En Castañeda, L. (Coord.). *Aprendizaje con redes sociales,* pp. 17-40. Sevilla: MAD.

Centre for Studies on the Inclusive Education (CSIE) (1996). *Developing an inclusive Policy for your school.* Bristol: CSIE.

Disessa, A. A. (2000). *Changing Minds: Computers, Learning and Literacy.* Cambridge, MA: MIT Press.

Doval Ruiz, M. I. (2011). Tecnologías de apoyo a la diversidad en la escuela inclusiva. En Cebrián, M. y Gallego, M. J. (coord.) *Procesos educativos con TIC en la sociedad del conocimiento*, pp. 45-57. Madrid: Pirámide.

Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración.* Barcelona: Graó.

Fernández Batanero, J. M. (2003). *Cómo construir un currículum para "todos" los alumnos. De la teoría a la práctica educativa.* Granada: Grupo Editorial Universitario.

García Carmona, M. (2015). La educación actual: retos para el profesorado. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Edacaçao*, 10 (4), 1199-1211.

López Melero, M. (2001). Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora. *XXI Revista de Educación*, 3, 15-53.

Lorenzo Moledo, M. (2015). Educación para la diversidad cultural. En Belando Montoro, M. R. (Coord.) *La educación repensada. Dinámicas de continuidad y cambio*, pp.135-152. Madrid: Pirámide.

Marín, V., Muñoz, J. M. y Sampedro, B. E. (2014). Los blogs educativos como herramienta para trabajar la inclusión desde la educación superior. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete,* 29 (2), 115-127.

Mesa Agudelo, W. J. (2012). Las TIC como herramientas potenciadoras de equidad, pertinencia e inclusión educativa. *Revista Trilogía*, 7, 61-77.

Mcmillan Culp, K., Honey, M., Spielvogel, R. (2003). Achieving Local Relevance and Broader Influence. En G. D. Haertel & B. Means (Eds.) *Evaluating Educational Technology. Effective Research Designs for Improving Learning,* pp. 75-94. New York: Teachers College Press.

Moral Villalta, M. (2007). Una herramienta emergente de la Web 2.0: la wiki. Reflexión sobre sus usos educativos. *UNIÓN Revista iberoamericana de educación matemática,* 9, 73-82.

Paulus, T., Payme, R. y Jahns, L. (2009). Am I making sense here? What blogging reveals about undergraduate student understanding. *Journal of Interactive Online Learning,* 8 (1).

Ramírez Orellana, E., Domínguez Gutiérrez, A. B. y Clemente Linuesa, M. (2007). Cómo valoran y usan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) los profesores de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE). *Revista de Educación*, 342, 349-372.

8

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE Y EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA PROPUESTA DESDE EL CONTEXTO BRASILEÑO

Claudia De Barros Camargo
Antonio Hernández Fernández
José Antonio Torres González

INTRODUCCIÓN

En Brasil, la educación, en general y la educación básica, en particular, están pasando por problemas diversos, dando lugar a un gran desafío para las políticas públicas, especialmente porque el desarrollo de la acción educativa y la ejecución práctica están condicionadas por factores sociales, muchos de ellos de carácter administrativo (la acción del Estado), que dificulta el desarrollo de una buena educación. La máquina gubernamental es la acción de la sociedad (Azevedo, 2004).

En este contexto, la educación ha sido objeto de numerosas discusiones y políticas diversas. Esas políticas, muchas veces, se revelan de forma diferenciada en los diversos gobiernos, tal como aquellas que miran hacia la relación entre tiempo y jornada escolar, identificándose esto como una cuestión importante en la búsqueda de la mejora de la educación escolar. La asociación entre educación y jornada escolar es algo muy notable en los discursos y posturas de los distintos gobiernos, así como la aplicación del horario completo en las escuelas públicas brasileñas, que va planteando cuestiones de índole filosófica, ideológica, político-pedagógica y administrativo. Puede percibirse que el aumento de tiempo de permanencia del estudiante en la escuela se ha señalado y defendido por muchos educadores como una de las políticas que deben ser implementadas por el poder público. La escuela de tiempo integral, vista aquí como política pública se basa en el entendimiento de que la educación básica de calidad, analizada a través del prisma social, debe ofrecer condiciones de atención/inclusión a todos en el proceso educativo. Vale la pena señalar que una escuela de tiempo integral no es una escuela de jornada doble, es una escuela que ofrece una educación centrada en la formación integral del ser humano, con actividades variadas: deporte, cultura, trabajo, artes… (Mauricio, 2002).

Estudios e investigaciones en el campo educativo ponen de manifiesto que Brasil es uno de los países que posee un menor tiempo diario de permanencia de los estudiantes en la escuela Igualmente se constata el bajo índice de aprovechamiento escolar en todos los segmentos de la educación básica (Conae, 2009). Sin la intención de establecer una relación de causa-efecto entre tiempo de permanencia en la escuela, estudio y rendimiento escolar, dadas las innumerables variables que influencian el proceso educativo, una de las acciones

públicas más solicitadas por la sociedad se lleva a cabo a través del medio académico/profesional y se concreta en garantizar la calidad de la educación, y sin duda, ampliar la jornada escolar diaria.

Ciertamente, la implantación del régimen de tiempo integral en las escuelas de educación básica va a requerir un inmenso esfuerzo de las agencias federales: Federales, Estatales, Distrito Federal y Municipios. Sin duda, se requiere una gran sensibilidad y la acción de la sociedad civil, por medio de alianzas y acuerdos que complementen la acción del Estado. En este sentido, Maurício (2002) afirma que, para ampliar el tiempo escolar, son necesarias medidas de carácter político para que esta ampliación no sea una mera extensión de la escuela pública. Una de las condiciones para que esto ocurra es la convicción de que esta medida posibilitará mejorías significativas en la calidad de la escuela pública, con importantes consecuencias sociales. Este panorama obliga a realizar estudios e investigaciones previos que identifiquen las posibilidades y limitaciones de la Escuela de Tiempo Integral en la educación básica, en función de las demandas que se le plantean y las posibilidades reales que pueden ofrecer. La calidad de la educación básica en los últimos años ha experimentado una mejora razonable, pero limitada, que ha afectado positivamente a la enseñanza media, muestra de ello es que más de tres mil quinientas ciudades brasileñas superaron con creces en muchos casos la meta actual del Índice de Desarrollo de Educación Básica (IDEB) en los primeros años de vida escolar (MEC, 2011).

El Ministerio de Educación (MEC) aumentó el control sobre la educación secundaria, ampliando los acuerdos y programas para los municipios y aumentó la transferencia de recursos, muchas veces, depositados directamente en la cuenta corriente de la escuela. En los últimos años, el MEC comenzó a intensificar los esfuerzos conjuntos con los municipios, con dinero y apoyo técnico. Esto ocurre menos con los gobiernos estatales, debido a que la relación política tiende a ser más tensa. Hablar con los municipios es diferente, ellos precisan más del MEC. Siguiendo a Lacerda (2011) la calificación promedio IDEB, para el primer ciclo de la enseñanza básica, que depende de los municipios, está en 3,6 puntos sobre un máximo posible de 10 puntos en 2005, en relación a los 4,4 del curso anterior, mostrando un retroceso de 0,8 puntos. En el área estatal, la nota media varió, con un ritmo más lento durante este periodo, 3,1 a 3,4 puntos, ligeramente superior al objetivo final de los 3,2 puntos. El índice IDEB, se calcula cada dos años cruzando datos de rendimiento y abandono en la evaluación de suficiencia en portugués y matemáticas. Las notas se establecen cada dos años, estableciéndose a nivel gubernamental las metas correspondientes. El objetivo del IDEB para 2021 está en alcanzar 6 puntos, que es el nivel medio de los países de la OCDE. La Secretaria de Educación Básica del MEC, reconoce que actualmente, la organización escolar y el currículum de enseñanza secundaria no están actualizados. Siguiendo a Lacerda (2011) los alumnos que ahora están escolarizados, en diez años de alta escolaridad, entrarán en una escuela completamente diferente y sabemos que esto tomará tiempo para que los indicadores comiencen a mostrar una mejoría, que tendrá lugar en los primeros años y que luego aumentará. Lacerda destaca que el MEC, defiende políticas específicas para el último año de enseñanza fundamental enviando R $ 100 millones a través de la EMI, para las Secretarías de Estado con el objetivo de fortalecer sus acciones, aumentando en 20% el número de horas en las salas de aula, la creación de disciplinas optativas y actividades extracurriculares, con énfasis en la lectura y fomentando la dedicación de los profesores. (Lacerda, 2011)

MÉTODO

Nuestra investigación se ha realizado en Brasil, en una ciudad del interior del estado de Pará. La muestra la componen maestros y maestras que dan clase en las etapas de educación infantil y primaria en centros educativos declarados de tiempo integral. Con una metodología mixta (cualitativa y cuantitativa), desde un paradigma interpretativo, seleccionamos como instrumentos de investigación la escala liker, que fue validada (contenido y constructo) y obtenido su fiabilidad con el alplha de cronbach.

RESULTADOS

Resumiendo, los amplios resultados obtenidos podemos constatar la percepción positiva que el profesorado tiene sobre las escuelas de tiempo integral, la educación inclusiva y las comunidades de aprendizaje.

Realmente los profesores están de acuerdo con el aumento de tiempo escolar, con la inclusión y con un trabajo de tipo comunitario. El aumento del tiempo de atención que se presta a los alumnos es mayor en las escuelas de tiempo integral que en las normales, siendo éste factor clave en la atención a las necesidades educativas especiales, es pues un factor clave en la inclusión. Se percibe que la formación del alumno es de más calidad en las escuelas de tiempo integral que en el resto, así como grado de satisfacción del profesor cuestiones positiva para una escuela inclusiva.

Hemos podido mostrar en la escala de comunidades de aprendizaje, que sin existir esta experiencia en ninguno de nuestros centros educativos, los profesores ven de forma positiva la metodología y filosofía de la comunidad de aprendizaje. Como ya vimos en el marco teórico las comunidades de aprendizaje son un buen elemento para transformar la escuela actual en inclusiva.

Con todo lo dicho podemos afirmar que las escuelas de tiempo integral son un recurso positivo para la educación inclusiva, manteniendo una relación clara con las comunidades de aprendizaje.

No obstante, también observamos que el profesorado no tiene muy clara la diferencia entre integración e inclusión, al igual que tampoco tienen los conocimientos para una adecuada planificación del tiempo extra que la escuela de tiempo integral supone. De igual forma muestran su preocupación por la relación familia-escuela al igual que la enseñanza de ciertos aspectos emocionales.

Con todo podemos ver que siendo las escuelas de tiempo integral un recurso para la educación inclusiva, desde un enfoque de comunidad de aprendizaje, se hace necesario un plan de formación del profesorado que permita una percepción plenamente positiva de lo que la inclusión supone en los centros educativos.

CONCLUSIONES

El estudio del análisis de correlación nos pone en evidencia las fortalezas de una escuela de tiempo integral como recurso para educación inclusiva desde un enfoque de comunidad de aprendizaje, y que debería estar centrado en: recursos, familia, tiempo, atención al alumnado, calidad, rendimiento, dificultades, formación, inclusión/integración, ventajas de la discapacidad, desarrollo de valores, contexto y procesos de enseñanza-aprendizaje, aprendizaje para la vida, capacidad de aprendizaje y capacidad crítica, pero que muestran que en la muestra investigada hay que potenciar la correlación en los factores: tiempo, familia, conceptualización de inclusión-escuela tiempo integral-comunidad de aprendizaje en la parte de formación del profesorado, recursos

materiales y humanos, atención al alumnado, planificación y desarrollo de actividades, que serán objeto de nuestra propuesta de formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado, A.L., Alcedo, M.A. (2001). *Necesidades educativas derivadas de la discapacidad física.* Comunicación presentada en el III Congreso "La atención a la diversidad en el sistema educativo". Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Salamanca.

Ainscow, M. (1999). Tendiéndole la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades. En M. A. Verdugo y F. Jordán de Urríes (Eds.), *Hacia una nueva concepción de la discapacidad,* (pp. 1-19). Salamanca: Amarú.

Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorando las escuelas urbanas*. Madrid: Narcea.

Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

Arnáiz, P. (2005). *Atención a la Diversidad. Programación curricular*. Costa rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Booth, T. y Ainscow, M (2000): *Index of inclusion.* Bristol, Developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata, Madrid.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro.* Madrid-Santillana: Ediciones UNESCO.

Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales.* Madrid: Dykinson.

Flecha, R. y Larena, R. (2008). *Comunidades de aprendizaje*. Sevilla: Fundación ECOEM.

Flecha, R.; García, V. (1997). Mirrors, Romances and Paintings, Epstein, D. y Canaan, J.E. (Ed.) *A question of discipline. Pedagogy of Cultural Studies*. Oxford: Westview Press. (Versión en castellano: Paidós, 1998).

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 165 p.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Habermas, J. (1987). *Teoría y práctica; Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Madrid: Tecnos.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen 1: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus: Madrid.

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.

Lickona, T. (1988). Educating the moral child. *Principal*, 68, 2, pp. 6-10.

Lúdke, M., André, M. (1986). *E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Monteiro, A.R. (2003). O pão do direito à educação… Revista Educação e Sociedade. Campinas, v.24, n. 84, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br> . Acesso em 02 de agosto.

Ortiz, M. C. (2000). Hacia una educación inclusiva. La educación especial ayer, hoy y mañana. *Siglo Cero, 31*(1) 5-11.

Perrin, B. y Nirje, B. (1985). Setting the record straight: A critique of some misconceptions of the normalization principle. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 11, 69-74.

Peroni, V. (2003). Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Métodos de investigación cualitativa*. Málaga. Aljibe.

Ruiz, C. (1998). *Instrumentos de Investigación Educativa.* Venezuela: Barquisimeto, CIDEG.

Stainback, S y Stainback, W. (1992). *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms: Facilitating Learning for All Students*. Baltimore: P. Brookes Publishing.

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

Stainback, W.; Stainback, S; Moravee, J. (1999). Un currículo para crear aulas inclusivas. En S. Stainback; W. Stainback (Ed.): *Aulas inclusivas* (pp. 83-101). Madrid: Narcea.

CLAUDIA DE BARROS CAMARGO

Doutora pela Universidade de Jaen. Espanha. 2014. Mestrado em Educação Instituição: UAA - Universidade Autônoma de Assunção – PY. Especialização em Gestão Educacional. Instituição: Faculdade De Selvíria – Instituto de Ensino Superior de São Paulo – Departamento de pesquisa e Pós-Graduação.

ANTONIO HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ

Doctor en Pedagogía, Universidad de Granada. Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación. Diplomado Profesor EGB. Maestro especialista en Audición y Lenguaje. Experto en atención temprana. Neuropsicología de la educación. Máster en Logopedia.

JOSÉ A. TORRES GONZÁLEZ

Doctor en Pedagogía, UNED. Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación. Diplomado Profesor EGB.

9

LAS COMUNIDADES INTERCULTURALES EN CONTEXTOS VULNERABLES

Andrés Escarbajal Frutos
Mohamed Chamseddine Habib Allah
Tomás Izquierdo Rus

INTRODUCCIÓN

Como ya es conocido, se entiende por multiculturalidad una situación social de copresencia de varias culturas en un espacio geopolítico concreto, cada uno de ellas con sus estilos y modos de organización de vida diferentes; presencia de varias culturas en un mismo contexto donde existe respeto y comprensión hacia la diversidad (Portera, 2009). Así que la multiculturalidad acepta la existencia de varias culturas en un mismo contexto y tiempo. Pero esta unión espacio-temporal, no implica convivencia, y puede existir al mismo tiempo la suficiente lejanía entre las culturas como para evitar la relación entre ellas. Si se apuesta por la multiculturalidad, si se acentúa esta situación, las diferencias pueden magnificarse y crear auténticos guetos, barrios y comunidades aisladas.

En cualquier caso, es coherente decir que, hay ocasiones en las que el concepto de multiculturalidad se utiliza de forma incorrecta, tal y como advierte Touraine (2001), porque es un concepto que se encuentra muy "viciado" en la sociedad, dándose acepciones que no se corresponden con el hecho pluricultural, más bien al contrario, están más cerca de lo monocultural y la xenofobia. La multiculturalidad sólo es beneficiosa cuando se produce dentro de un espacio de libertad como consecuencia de la diversidad, como un paso previo a la interculturalidad. Es bueno recordar que una sociedad democrática es lo menos parecido a una sociedad homogénea, pero es bueno decir también que no puede convertirse en una "federación" de culturas en la que cada una establezca sus propias normas de comportamiento y su relación con el resto de culturas, por mucho que dialoguen entre sí. Es preciso, por eso, el establecimiento de valores comunes, asumidos por todas las culturas, pero siempre desde la libertad. Por ello, la puesta en práctica de la interculturalidad supone convivencia, conocimiento de las culturas, interrelación, creación de espacios y categorías comunes, lo que proporcionará un enriquecimiento social y educativo para el conjunto de la comunidad… "si las personas diferentes deben vivir y convivir juntas, lo mejor será que se implemente un sistema educativo en el que se eduquen juntas" (Casanova, 2011, p. 95).

En educación, su empleo es tan diferente que a veces "intercultural" y "multicultural", se confunden, se usan como sinónimos o complementarios, incluso en algunos países se entiende por intercultural las intervenciones pedagógicas en países en vías de desarrollo. Es más, en Gran Bretaña sólo unos pocos autores usan el término intercultural, ya que se emplea fundamentalmente el de multicultural.

La apuesta por la interculturalidad en la educación implica que las personas se reconozcan y acepten mutuamente. Interculturalidad significa respeto, intercambio, apertura, convivencia, aceptación de los valores y de los modos de vida de los otros, sin por ello admitir acríticamente cualquier postulado cultural, por muy arraigado que pueda estar. La interculturalidad no es integración ni asimilación, ni mucho menos separación o marginación; interculturalidad significa, sobre todo, descentralizar los puntos de vista, ampliar las visiones del mundo, y conseguir la inclusión de todos.

En ese sentido, construir comunidades interculturales es caminar hacia la inclusión social y educativa, defender los derechos de todas las culturas a la propia identidad, a la diversidad y a la pervivencia de estilos de vida diferentes. Pues la interculturalidad surge como respuesta y alternativa al asimilacionismo, a la exclusión y propugna el reconocimiento de la diversidad cultural, del derecho a la diferencia, y de la valoración de todas las culturas por igual, pero también tiene la obligación de buscar espacios comunes para el encuentro y buscar valores, normas, costumbres, hábitos, asumibles por todos los miembros que componen una comunidad educativa; y con la obligación de construir políticas sociales fuera de los muros del sistema educativo (Escarbajal, 2015).

Por lo tanto, para implantar un modelo intercultural habría que empezar en el sistema educativo (espacio idóneo) y continuar en el barrio y la sociedad. Uno de los autores que con más profundidad ha trabajado sobre las temáticas de la multiculturalidad y de la interculturalidad es Banks, y, a pesar de las muchas recomendaciones, programas y reflexiones sobre el tema, siempre acaba reconociendo que poco puede hacer la educación sin un proyecto sociopolítico que la apoye.

EL MODELO INTERCULTURAL PARA UN CENTRO INCLUSIVO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

La educación apostará por la interculturalidad si se orienta a la consecución de fines y valores morales alcanzables por la vía del consenso libre y abierto a la participación igualitaria de todos los miembros de una comunidad. Sobre el papel parece que todo está claro y bien explicado, pero en la práctica todavía hoy muchos profesores, desde el realismo, argumentan, son poco esperanzadores para implantar este modelo, más aún cuando no existe un modelo sociopolítico que los apoye o cuando reciben cierta presión de algunos padres y madres.

El modelo intercultural supone la valoración específica de cada cultura y el respeto al ritmo de aprendizaje de cada individuo, así como que es el centro educativo el que debe acomodarse a los diferentes ritmos y no a la inversa, sin por ello sacralizar ni aumentar las diferencias. Y lo que tampoco debe hacer es bajar el nivel de exigencia de los alumnos, sino todo lo contrario: articular un sistema educativo en donde todos puedan alcanzar éxitos razonables y nadie quede excluido. Por ello, se están creando diferentes caminos para una misma meta, pero el problema estriba en los caminos segregadores y excluyentes del aula ordinaria, manteniendo así el "orden" del sistema educativo español. Alumno que no es capaz de seguir el ritmo preestablecido, alumno que es derivado a programas específicos fuera de la clase normalizada.

Se están depositando muchas expectativas sobre la capacidad de la educación, en general, y de los sistemas educativos, en particular, para crear un modelo educativo que permita la participación activa de todos sus miembros y prevenir futuros problemas que pudieran resultar de la convivencia pluricultural (Escarbajal, 2010), pero para conseguir todo ello, no basta con sensibilizar al profesorado, y explicar el fenómeno de la

inmigración, junto con la globalización y tener una visión amplia de lo que está sucediendo en el mundo, sino también es necesario informar y sensibilizar a la comunidad educativa, la necesidad de conocerse mutuamente, respetándose y participando en actividades comunes; solo así podrá tener lugar un planteamiento de convivencia intercultural y crear comunidades interculturales y democráticas.

De ahí que la sucinta investigación que se presenta se centre en conocer la lengua utilizada en casa del grupo de población específico estudiado, para comprobar, como así se considera por los autores firmantes de este trabajo, que el uso de la lengua materna en el hogar no perjudica a las calificaciones académicas en un centro multicultural.

EL CENTRO Y SU CONTEXTO

El instituto de educación secundaria donde se ha realizado el estudio ha pasado por varias etapas, iniciándose en un principio como Instituto Femenino de Bachillerato y Escuela Normal de Maestras. Sin embargo las necesidades educativas derivadas de la implantación del nuevo sistema de enseñanza provocaron tanto el cambio de su ubicación a nuevas dependencias, como su adaptación a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), idiomas como inglés como lengua extranjera principal, pudiendo elegir como segundo idioma alemán o francés y una nueva modalidad pionera de enseñanza como ha sido el "Programa Horarios Integrados", que se desarrolla tanto en el centro educativo como en el Conservatorio de Música de Murcia. Esta última iniciativa se constituye en un programa de la Consejería de Educación, Universidades y Empleo, destinado a alumnos que estudian simultáneamente las Enseñanzas Profesionales de Música y la Enseñanza Secundaria (ESO o Bachillerato).

Se trata de un centro que presenta una mayor concentración de alumnado migrante albergando hasta 21 nacionalidades diferentes en sus aulas y entre las que se encuentran países como Argelia, Argentina, Bolivia, Bulgaria, Colombia, Costa de Marfil, Cuba, China, Ecuador, Honduras, Ghana, Marruecos, Nigeria, República Dominicana, Rumania, Polonia, Ucrania y Venezuela. En este sentido, la diversidad de procedencias de sus alumnos está provocada por una mayor densidad de residentes extranjeros en el contexto donde está ubicado el centro de enseñanza. Es un barrio histórico de Murcia Capital que cuenta con más de 20.440 habitantes, con una alta concentración de viviendas antiguas y con amplia presencia de población autóctona de clase media, que más tarde experimentó un notable crecimiento de población migrante llegando actualmente a albergar como se ha señalado anteriormente, múltiples nacionalidades cuya heterogeneidad se puede apreciar en sus calles.

Asimismo, la incorporación de nuevos vecinos procedentes de la in migración ha supuesto un cambio sociológico en el barrio, aportando transformaciones en el paisaje social y en la vida diaria de sus residentes. Este incremento cuantitativo de los vecinos, conlleva una serie de problemáticas especificas con perfiles sociodemográficos concretos que han provocado la necesidad de inclusión social de estas personas migrantes cuyas características socioeconómicas se centran en el sector primario (agricultura y servicios) además de economía sumergida, desempleo, precariedad laboral, escasa capacitación y formación profesional, carencia de empoderamiento de mujeres, alta tasa de fracaso y/o abandono escolar, ausencia de la figura del mediador intercultural en los centros educativos tanto de primaria como secundaria, etc. En definitiva, es un contexto multicultural cuya población padece situaciones de vulnerabilidad social que modifica la perspectiva del

profesorado marcando nuevas metas que dan respuestas a las necesidades de sus alumnos, garantizando en todo momento el éxito escolar (Benhammou y Argemí, 2012).

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Parece que existe el convencimiento entre el profesorado de secundaria que las calificaciones de sus alumnos marroquíes podrían mejorar si utilizasen el castellano en casa. Por ello, el planteamiento del problema se centra en las necesidades del alumnado procedente de otras realidades culturales en la adquisición de las competencias lingüísticas y matemáticas en los Institutos de Educación Secundaria de la Región de Murcia: ¿Existen diferencias en la adquisición de competencias lingüísticas y matemáticas en función de la lengua vehicular utilizada en casa?, ¿Qué cambios se deben introducir para atender las necesidades del alumnado inmigrante?

METODOLOGÍA

Para responder al problema de investigación se utilizó una evaluación al finalizar el curso 2014/2015 al alumnado inmigrante, desde 1º E.S.O. hasta 2º Bachillerato, de diferentes centros de educación secundaria ubicados en la Región Murcia.

Se utilizaron pruebas estandarizadas que evaluaron las áreas instrumentales de lengua y matemáticas, así como la competencia general adquirida durante el curso. Con este propósito se planteó el siguiente objetivo general: *Comparar los resultados de las calificaciones en lengua y matemáticas del alumnado inmigrante marroquí en función de la lengua vehicular utilizada en el ámbito familiar.*

Participantes

La investigación se llevó a cabo en los propios centros educativos, lo que permitido una actividad de buenas prácticas que ha incidido de forma positiva en el proceso educativo de los centros.

Participaron 30 estudiantes, de los cuales el 10% eran de 1º curso de la E.S.O, 16.7% de 2º curso, 33.3% de 3º curso, 16.7% de 4º curso, 13.3% de 1º Bachillerato y el 10% de 2º Bachillerato. En función de la lengua vehicular en casa, el 60% utilizaban el árabe y el 40% el árabe y español. Distribuidos por sexo, el 50% eran chicos y el otro 50% eran chicas.

Análisis de datos

El análisis de datos se realizó con el programa estadístico SPSS v.23, utilizando estadística descriptiva e inferencial, mediante la prueba U de Mann-Whitney, la prueba de Wilcoxon y el Modelo Lineal General Univariante, para responder al objetivo propuesto.

RESULTADOS

La tabla 1 muestra la calificación media del alumnado en las áreas de Lengua, Matemáticas y General, basado en la utilización del árabe o árabe/español como lengua vehicular en casa. Como se puede observar la calificación más alta se sitúa en la calificación general (5.50) por parte del alumnado que utiliza el árabe/español y la calificación más baja (3.24) se situación en matemáticas en el alumnado de lengua vehicular árabe.

Tabla 1.Medias obtenidas en las competencias lingüísticas, matemáticas y general

	Lengua	Matemáticas	General
Árabe	4.39	3.24	5.22
Árabe/español	5.09	3.75	5.50

Al analizar los datos de la evaluación en competencias lingüísticas, matemáticas y general mediante las pruebas estadísticas U de Mann-Whitney y la Z de Wilcoson se constata que no existen diferencias significativas entre el alumnado que utiliza árabe como lengua vehicular en casa respecto al que utiliza indistintamente árabe y español (tabla 2).

Tabla 2.Comparativa de los resultados en competencias en función de la lengua

	U de Mann-Whittney	W de Wilcoson	Z	Sig.
Lengua	74.500	245.500	-1.117	.264
Matemáticas	86.000	239.000	-.722	.470
General	87.000	258.500	-.896	.370

Con el Modelo Lineal General se analizaron otras variables como el curso y el sexo, para estudiar las múltiples relaciones entre las competencias evaluadas y las variables seleccionadas para conocer si existen relaciones causales. Los resultados muestran que no existen correlaciones significativas entre las variables estudiadas al obtener valores de .921 en Lengua, .393 en Matemáticas y .446 en calificación general.

CONCLUSIONES

Dado que, como se ha visto en el estudio, la población estudiada utiliza tanto la lengua árabe como el castellano en el hogar para sus relaciones familiares, la primera conclusión, a tenor de los resultados, es que no hay diferencias significativas en las materias de lengua y matemáticas; aunque las familias que utilizan las dos lenguas (árabe y castellano) aprueban con un 5.09.

Los cursos analizados son los cuatro de la educación secundaria y tampoco se han encontrado diferencias significativas entre los alumnos de 1º, 2º, 3º y 4º de la ESO, por lo que no es determinante la variable curso académico y su relación con la lengua hablada en el hogar junto con las calificaciones académicas, al igual que con la variable sexo.

Los resultados en las calificaciones en lengua y matemáticas del alumnado de secundaria inmigrante de origen marroquí, en función de la lengua vehicular utilizada en el ámbito familiar, llevan a creer que no habrá una verdadera interculturalidad si no se mejoran los resultados académicos de las minorías culturales o de los grupos más vulnerables.

También hay que significar que, para construir comunidades interculturales, en principio no se debe orientar a las familias de origen inmigrante marroquí a utilizar exclusivamente el castellano en casa, es más, la

perdida de la lengua materna puede generar graves problemas de identidad en los alumnos; por lo que se aconseja utilizar ambas lenguas indistintamente y apostar por una identidad democrática que asegure el éxito académico.

Como limitaciones a este estudio, y como propuesta futura, es necesario ampliar la muestra para tener más evidencias posibles, y recoger información de las familias de los alumnos de educación secundaria para tener más variables que afectan al rendimiento y al éxito académico.

Igualmente, es ineludible demandar una mayor coordinación con todas las instituciones educativas y sociales en su conjunto, crear una red de redes comunitarias y educativas para trabajar con las familias, el barrio, el centro educativo y la comunidad en su conjunto, si se pretende mejorar el rendimiento académico.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Benhammou, F., & Argemi, R. (2012). El papel esencial de la educación. *Cuadernos de Pedagogía,* 420, 48-50.

Casanova, M. A. (2011). Educación intercultural: de la política al aula. En E. Soriano, (Ed.), *El valor de la educación en un mundo globalizado,* (pp*,* 93-135). Madrid: La Muralla.

Escarbajal, A. (2010). *Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo*. Madrid: Narcea.

Escarbajal, A. (2015). *Comunidades Interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva*. Madrid: Narcea.

Portera, A. (2009). Educación intercultural en Europa: aspectos epistemológicos y semánticos. En A. García Martínez y A. Escarbajal de Haro (Eds.), *Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad,* (pp, 243-265). Badajoz: Abecedario.

Touraine, A. (2001). Indicadores para el diálogo intercultural. Conferencia presentada en el *Fórum Europa*. Barcelona, 21-23 de junio.

ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS (andreses@um.es)

Profesor Contratado Doctor de la Facultad de Educación en la Universidad de Murcia, y asesor-consultor de prácticas y políticas educativas. Entre sus libros destacan: Educadores, Trabajadores Sociales e Interculturalidad (Madrid: Dykinson); Interculturalidad, Mediación y Trabajo Colaborativo (Madrid: Narcea); y Comunidades Interculturales y Democráticas (Madrid: Narcea).

MOHAMED CHAMSEDDINE HABIB ALLAH (mohamed.c.h@um.es)

Profesor Asociado del Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Sus investigaciones están relacionadas con la educación y mediación intercultural, así como la educación inclusiva de colectivos vulnerables.

TOMÁS IZQUIERDO RUS (tomasizq@um.es)

Profesor Contratado Doctor de la Facultad de Educación en la Universidad de Murcia, Departamento de Métodos de investigación y Diagnóstico en Educación. Entre sus últimas investigaciones y publicaciones destacan las relacionadas con las motivaciones que condicionan la formación y previenen la exclusión social de los futuros educadores.

10

EXPRESSIONS OF AGGRESSIVENESS OF 2-6 YEARS OLD CHILDREN

Linda Daniela[a]
Salvador Peiró I Gregòri[b]
Manuel Joaquín Fernández González[c]
Luz Méndez[d]
University of Latvia[a;c]
University of Alicante[b;d]

INTRODUCTION

Preschool is the period when children develop their cognitive skills, sensory systems and acquire knowledge about the world, interpersonal communication and cooperation. In Latvia children from 1.5 till 5 years enter preschool education on voluntary bases, if their parents choose to do so. From the ages 5 to 7 education is compulsory.

Preschool teachers emphasize the manifestations of children's aggressiveness as a huge problem in their everyday work that they are unable to solve with the pedagogical methods that have been used currently. Previous research analysing processes going on in the preschool concludes that preschool teachers are subjected to an increasing impact of stress in their work place (Strain & Joseph, 2004). This stress is related to the behaviour problems of preschool children, including their aggressiveness (Hemmeter, et al. 2006). This problem is topical also in Latvia. Therefore, a study was started in Latvia in spring 2015 in order to investigate the spread of these manifestations of aggressiveness and to discuss the possible pedagogical solutions of this problem according to the principles of inclusive education.

Aggression usually is defined as conscious abusive action resulting in the suffering of the victim. For instance, K. Shaver and R. Tarpy treat it as every action whose aim is to wrong, to inflict harm to another living being (Shaver & Tarpy, 1993). A. Korman defines aggression as any purposeful behaviour resulting in physical or mental injuring of a person or animal, the damaging or destruction of the property (Korman, 1974). L. Berkowitz defines it as an action that includes in itself an intentional, wilful action of harming or insulting another person (Berkowitz, 1990). D. Zillman –as an attempt to cause personal or physical damage to others (Zillman, 1983). And A. Buss –as any behaviour that comprises threats or harms others (Buss, 1961). In this study, the concrete manifestations of aggressiveness Latvian teachers found in everyday practice with preschool children were considered for analysis.

The manifestations of aggressiveness can be a symptom of many and different problems and its cause can be connected both with the child's psycho-emotional status, neurological problems and with different everyday life situations in which the child experiences frustration but does not know how to act in such situations. Every teacher has to be aware that expressions of aggressiveness can be a serious warning signal, indicating the existence of problems whose solution should be sought outside the pedagogical environment. The focus of this

study is not on different medical problems that can be at the origin of the manifestations of aggressiveness. At the same time one should not forget that actually a child needs a certain level of aggressiveness both in order to protect oneself and to overcome the challenges that are presented to him/her.

Therefore, the research questions of this study are: at what age the manifestations of aggressiveness are more current? What is the most characteristic manifestation of aggressiveness by age? Are there gender differences in expressions of children's aggressiveness?

METHODOLOGY

In order to investigate these questions, an empirical research was conducted at the beginning of 2015 in Latvia, based on observation of children behaviour.

First, a protocol of observation for recording the manifestations of children's behaviour was developed. In order to elaborate the protocol, statements that characterize children's aggressiveness were collected from discussions with 15 practicing preschool teachers, to ensure that statements included in the protocol describe manifestations of aggressiveness encountered in everyday practice with preschool children. The final observation protocol includes 20 expressions referring to children aggressive behaviour.

A. Buss and W. Polley (Buss & Polley, 1976, in Baron & Ricardson, 1994; Buss, 1961) divides aggression in several dichotomist forms of expressions: physical – verbal (depending on which system of organs is involved in the aggressive reaction); active– passive; and direct – indirect (depending on the context of interpersonal relations). Using the idea offered by A. Buss the researchers chose to classify the manifestations of aggressiveness into physical (against persons and against things), verbal (that can be observed in speech) and attitudinal aggression towards other children and teachers.

The criteria included 10 manifestations of physical aggressiveness (7 against persons and 3 against material things), 6 manifestations of verbal aggression and 4 manifestations of attitudinal aggressiveness against the teacher or the other pupils (see Table 1).

Table 1. Classification of manifestations of aggression

		Towards other children	Towards the teacher
Physical aggression	Against persons	2_Hits the other children for no reason 5_Teases other children 6_Rends hair of other children 9_Hits others if they do not share with toys 10_Bites other children 17_Spits on other children	3_Hits the teacher
	Against things	4_Takes toys from other children without asking 14_Destroys activities made by other children 16_Brakes toys	
Verbal aggression		7_Threatens other children 8_Blames others for his/her mistakes 12_Rude in communication with other children 18_Aggressive body language	11_Threatens teacher 13_Rude in communication with the teacher
Attitudinal aggression		1_Falls on floor in case of admonition 19_Rejects to eat 20_Purposefully hurts him/herself	15_Purposefully brakes rules

The evaluation grid included the names of the children (in the rows), and the 20 manifestation of aggressiveness (in the columns). For each child, observers introduce a number according to the frequency of the manifestation of aggressiveness: 0 = never observed; 1 = observed from time to time; 2 = observed 2-3 times a day; 3 = observed in each pedagogical situation.

Data were collected from 28th January to 3rd March 2015 in 15 preschools of Latvia by the 15 in-service preschool teachers who were involved in preparation of observation protocol. Previously to data collection, the teachers participated in discussions about the exact meaning of the expressions of aggressiveness included in the observation protocol, in order to enhance reliability of the process, ensuring that all the teachers collect the same kind of data. Teachers had to observe children behaviour during daily activities during two weeks, and after the period of observation they filled in the observation protocol with the information obtained from observation. Data were transferred from the protocols to an MS Excel file and they were analysed using software SPSS 22.

The 15 preschools that participated in data collection were chosen randomly. Some of them were financed by the municipality, some others were private schools. A total number of 174 children were observed. Children distribution by age and gender was quite homogenous (see Table 2). The children whose behaviour is analysed in the study have no diagnosed special needs.

Table 2. Children distribution by age and gender

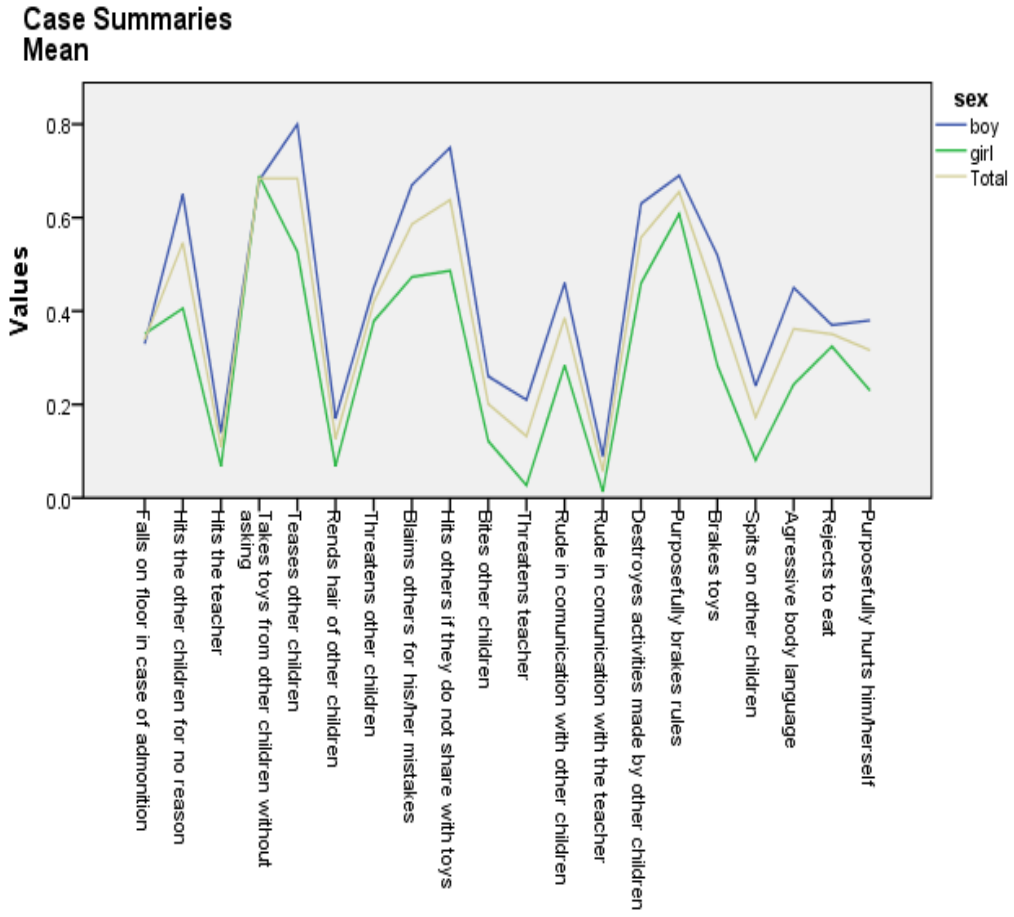
	Age					Gender	
	2	*3*	*4*	*5*	*6*	*Boys*	*Girls*
Number	23	32	31	25	63	100	74
%	13%	18%	18%	14%	36%	57.5%	42.5%

The reliability of data was tested using Cronbach's alpha test, and it was found that the reliability was very high (α=.929). The normality of the distribution of data was tested using Kolmogorov-Smirnov test and it was found that data are not normally distributed, so it was decided to use nonparametric methods for further data analysis.

FINDINGS

Gender differences in expressions of children's aggressiveness were analysed and the obtained findings (mean) are presented below (see Figure 1). It appears that boys showed more often an aggressive behaviour.

Figure 1. Gender differences in expressions of aggressiveness



Statistically significant differences between genders were tested using Mann-Whitney test (see Table 3). It was found that there are statistically significant differences between genders in three indicators: 11_Threatens teacher (p=.004), 16_Breaks toys (p=.024) and 17_Spits on other children (p=.043). Using cross-tabulation it was found that in all three criteria the number of incidents is quite low: 66.7% of the children never broke teacher (N=156). It was found also that boys are more aggressive than girls for all these three criteria: 40% of boys break toys (N=40), whereas only 24,3% of girls do so (N=18); 17% of boys spit on other children (N=17) against 6.8% of girls (N=5); and 16% of boys threatened teacher (N=16) but only 2,7% of girls (N=2) did so.toys (N=116), 87.4% never spited on other children (N=152) and 89.7 % never threatened.

Table 3. Main statistically significant differences by gender

		Spits on other children			Brakes toys		Threatens teacher		Total			
Gender	never	seldom	often	always	never	seldom	often	always	never	seldom	often	always
Boy	N	83	12	3	2	60	30	8	2	84	12	3
	1	100										
	%	83.0	12.0	3.0	2.0	60.0	30.0	8.0	2.0	84.0	12.0	3.0
	1.0	100.0										
Girl	N	69	4	1	0	56	15	3	0	72	2	0
	0	74										
	%	93.2	5.4	1.4	0.0	75.7	20.3	4.1	0.0	97.3	2.7	0.0
	0.0	100.0										
Total	N	152	16	4	2	116	45	11	2	156	14	3

At what age the manifestations of aggressiveness are more current? The analysis of the frequency of manifestations of children aggressiveness by age shows that in general the expressions of children's aggressiveness are no very frequent: the children included in the study in general express aggressiveness in their behaviour rather seldom (M= .39, SD=.63) and they reach the highest level at the age of 3 (M=.64, SD=.82) and of 4 (M=.55, SD=.67). The calmest children were 6 years old (M=.24, SD=.43).

Children who are 2 are those who most frequently "4_Take toys from other children without asking" (M=1.00, SD=1.00), and "9_Hits others if they do not share with toys" (M=.96, SD=1.22), but they are the calmest in several items related to communication: they rarely "8_Blame others for his/her mistakes", they are rarely "12_Rude in communication with other children" and are also rarely "13_Rude in communication with the teacher". They use "18_Agressive body language" the less.

3-year-old children are those who most frequently use attitudinal aggression against other children or hurting themselves (1_Falls on floor in case of admonition, 9_Rejects to eat, 20_Purposefully hurts him/herself), and also those who use aggressiveness more often against material things (4_Takes toys from other children without asking, 14_Destroys activities made by other children, 16_Brakes toys).

4-year-old children are the most aggressive in several items related to personal physical aggression to other children (5_Teases other children, 6_Rends hair of other children, 17_Spits on other children) and to verbal aggression (12_Rude in communication with other children, 18_Aggressive body language), but not in materials aggressiveness. Regarding their relation with teachers, they do not use so much verbal aggressiveness, but attitudinal (15_Purposefully brakes rules).

At the age of 5 children are quite calm, except for the item "8_Blaims others for his/her mistakes", that they use more frequently than any other age group. They are also frequently aggressive regarding the items "4_Takes toys from other children without asking" and "5_Teases other children".

In order to analyse the statistically significant differences by age, two age groups were created: younger (from 2 to 4 years, N=86, 49.4%) and older (5-6 years, N=88, 50.6%). Using Mann-Whitney U test, it was found that there are statistically significant differences between age groups in thirteen indicators (see Table 4)

Table 4. Statistically significant differences by age groups (Mann-Whitney U test)

Manifestation of aggressiveness	***Frequency*** **Age range**	***never***		***seldom***		***often***		***always***	**Total**	**ig**
Falls on floor in case of admonition	younger (2-4)	0	*9.8*	5	*7.4*		*.0*	*.8*	6	,02
	Older (5-6)	3	*3.0*	3	*4.8*		*.3*	*.0*	8	
Hits the other children for no reason	younger (2-4)	6	*3.5*	2	*5.6*	2	*4.0*	*.0*	6	,01
	Older (5-6)	0	*8.2*	5	*8.4*		*.4*	*.0*	8	
Hits the teacher	younger (2-4)	2	*3.7*	3	*5.1*		*.2*	*.0*	6	,00
	Older (5-6)	5	*6.6*		*.4*		*.0*	*.0*	8	
Takes toys from other children without asking	younger (2-4)	3	*8.4*	1	*6.0*	8	*0.9*	*.7*	6	,00
	Older (5-6)	8	*5.9*	2	*5.0*		*.8*	*.3*	8	
Teases other children	younger (2-4)	4	*9.5*	2	*7.2*	7	*9.8*	*.5*	6	,00
	Older (5-6)	2	*9.1*	0	*4.1*		*.5*	*.3*	8	
Rends hair of other children	younger (2-4)	2	*3.7*	1	*2.8*		*.3*	*.2*	6	,01
	Older (5-6)	4	*5.5*		*.5*		*.0*	*.0*	8	
Hits others if they do not share with toys	younger (2-4)	5	*0.7*	3	*8.4*		*0.5*	*0.5*	6	,00
	Older (5-6)	1	*9.3*	1	*3.9*		*.8*	*.0*	8	
Destroys activities made by other children	younger (2-4)	2	*7.2*	0	*6.5*	2	*4.0*	*.3*	6	,00
	older (5-6)	2	*0.5*	5	*8.4*		*.1*	*.0*	8	
Purposefully brakes rules	younger (2-4)	2	*7.2*	7	*3.0*	2	*4.0*	*.8*	6	,00
	Older (5-6)	7	*4.8*	4	*7.3*		*.0*	*.0*	8	
Spits on other children	younger (2-4)	7	*7.9*	3	*5.1*		*.7*	*.3*	6	,00
	Older (5-6)	5	*6.6*		*.4*		*.0*	*.0*	8	
Aggressive body language	younger (2-4)	7	*6.3*	1	*4.4*		*.0*	*.3*	6	,03
	Older (5-6)	2	*1.8*	0	*1.4*		*.5*	*.3*	8	
Refuses to eat	younger (2-4)	4	*2.8*	3	*6.7*		*.8*	*.7*	6	,00
	Older (5-6)	3	*3.0*	4	*5.9*		*.1*	*.0*	8	
Rude in communication with other children	younger (2-4)	3	*1.6*	3	*6.7*		*0.5*	*.2*	6	,03
	Older (5-6)	6	*5.0*	1	*3.9*		*.1*	*.0*	8	

DISCUSSION AND CONCLUSIONS

This study shows that boys are more aggressive than girls in the expressions of their behaviour which coincides with statements of other researchers that there are gender differences in the expressions of aggressiveness. There are researchers who claim that their cause is more social and is based on the differences related to children's upbringing (Dishion et al. 2002), as well as researchers who explain such gender differences with the differences of hormone operation and the muscle development differences between boys and girls thus indicating that expressions of behaviour influenced by the gender differences are based in physiological development (Sousa, 2006; Goldstein & Rider, 2005). Diagnostic studies of preschool samples do not provide consistent evidence for sex differences in disruptive behaviour disorders (Egger & Angold, 2006).

Some researchers point out the fact that young girls may find it easier to adopt verbal strategies to resolve their disputes with other people. For example, girls develop linguistic competence and conversational skills sooner than boys do (Dionne et al. 2003; Hay, 2006).

Answering to the question "At what age the manifestations of aggressiveness are more current?" results show that the expressions of children's aggressiveness are minimal and they reach the highest level at the age of 3 which corresponds to the children's age peculiarities when children try out different strategies in their behaviour and most frequently they express their dissatisfaction in an aggressive way but it on no account indicates that children have some specific problems.

The higher aggressiveness of children at the age of three is connected with the child's low ability to communicate verbally because up to now the child has grown through physical action. The difficulty to communicate properly, the inability to explain one's feelings can create frustration in the child which, in its turn, is expressed in an aggressive way because this is how the child can attain the needed result. The stage when the child turns 3 years old is very important because at this time the adults have to teach the child how to achieve something in a socially acceptable way. It means that, expressing one's need, one has to observe rules, respect other children and adults. If the necessary attention is not paid to this aspect, children continue using the models of such aggressive behaviour. In reality it is observed that children in whose behaviour there are expressions of aggressiveness are able to attract the adults' attention more often. This fact gives them, and also other children, a signal that this is a way how to survive in this world of "adults". However, this does not mean that such expressions of aggressiveness should be disregarded. It means that both parents and teachers have to be knowledgeable about the causes of aggressiveness and about the pedagogical methods in order to diminish such behaviour.

It has to be remembered that in the stage when children are 2-6 years old:

- Children are concentrated on themselves, and the brain connections that help to empathize with others and to understand the needs and opinion of others are not yet completely developed.
- In the moral development of children of this age allows them to distinguish just between "good" or "bad". It means that their moral judgement has not middle terms: an action is either completely good or completely bad. They do not understand such concepts as, e.g., "This time someone had acted badly".
- It is difficult for children to think about the future and to plan what to do or attain in the future. Therefore, they need concrete messages indicating how to act and behave right now.
- It is difficult for young children to differentiate reality from imagination and to separate how much of what they see on the TV is the truth. They do not understand whether the aggressive behaviour they see in the cartoons is the suitable one in the communication with friends.
- Children who have difficulties to manage their impulses often find it difficult to understand the signals sent by other children. For instance, if a child turns sad if he/she is insulted verbally, the wrongdoer might not understand why.
- Children can choose to participate in the activities the other children are doing without asking the permission or they can take the building blocks another child is playing with. This can cause

a conflict situation in which aggressive behaviour is involved because the child who is already playing with the blocks can interpret such desire as the attempt to take away from him/her the toys.

As a conclusion, it could be said that the expressions of children's emotions are often connected with the inability to express them according to the situation that sometimes leads to the appearance of expressions of aggressiveness in children's behaviour. Therefore, the teachers' task is to teach children how to communicate without violence. Regulation of emotions or self-regulation refers to the choice of cognitive and behaviour strategies that people use to influence their emotional experience (Spielberger, 1999; Krohne, 2003; Gross, Thompson, 2007 a.o.).

The further research steps would be: to analyse more specifically the manifestation of aggressiveness of the group of most aggressive children (as many of the observed children had a quite calm behaviour), enlarging the number of children observed; to analyze the contents of the study plan of preschool teachers, to see in which measure teachers are prepared to deal with children aggressive behaviour; to carry out in-depth interviews with preschool teachers in order to summarize and analyse data about the situations in which the expressions of aggressive behaviour are observed more frequently, which problem solving methods teachers have used and which of them have been successful.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

Baron, R.A. & Richardson, D.R., (1994). *Human Aggression*. New York: Plenum. 2nd ed.

Berkowitz, L., (1990). On the Information and Regulation of Anger and Aggression: A Cognitive Neoassociationistic Analysis. *American Psychologist,* 45(4):494-503.

Buss, A.H., (1961). *The Psychology of Aggression.* New York, London: John Wiley and Sons, Inc.

Buss, A. R. & Poley, W., (1976). *Individual differences: Traits and factors*. New York, NY: Gardner Press

Dionne, G., Tremblay, R., Boivin, M., Laplante, D., & Pérusse, D., (2003). *Physical aggression and expressive vocabulary in 19-month-old twins*. Developmental Psychology, 39 (2), 261-273.

Dishion, T.J., Kavanagh, K., Schneiger, A., Nelson, S., & Kaufman, N., (2002). *Preventing early adolescent substance use: A family-centered strategy for public middle school. Universal family-centered prevention strategies: Current findings and critical issues for public health impact* [Special Issue] In: Spoth RL, Kavanagh K, Dishion TJ, editors. Prevention Science, 3: 191–201.

Egger, H., & Angold, A., (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: Presentation, nosology and epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*,47, 313–337

Goldstein, S., & Rider, R., (2005). Resilience and the disruptive disorders of childhood. In R. Brooks &S. Goldstein (Eds.), *Handbook of resilience in childhood* (pp. 203-222). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Gross, J. J. & Thomson, R.A., (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp 3-24). New York: Guilford Press

Hay, D. F., (2006). 'Yours and mine': toddlers' talk about possession with familiar peers. *British Journal of Developmental Psychology* 24: 39–52.

Hemmeter, M. L., Corso, R., & Cheatham, G., (2006). Issues in addressing challenging behaviors in young children: A national survey of early childhood educators. In *Conference on Research Innovations in Early Intervention, San Diego, CA*.

Korman, A.K., (1974). *The Psychology of Motivation.* New Jersey, Pretice- Hall Inc.

Krohne, H. W., (2003). Individual differences in emotional reactions and coping. In R. J. Davidson, K. R. Scherer, & H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective science* (pp. 698-725). New York: Oxford University Press.

Shaver, K.G., & Tarpy, R.M., (1993). *Psychology.* London, Mcmillan Publishing Company.

Sousa, D. A., (2006). How the Brain Learns *New York, SAGE Publications Ltd,*

Spielberger, C. D., (1999). *State-Trait Anger Expression Inventory-2 (STAXI-2).* Professional Manual. Tampa, FL: Psychological Assessment Resources.

Zillmann, D., (1983). Arousal and aggression. R.G. Geen, & E. Donnerstein (Eds.) *Aggression: Theoretical and Empirical Reviews,* 1, New York: Academic, pp. 75-102.

11

LAS TIC EN CONTEXTOS CON RIESGO DE EXCLUSIÓN

Inmaculada Tello Díaz-Maroto
Joaquín Paredes Labra
Javier Sánchez-Sansegundo
Moussa Boumadan

INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual está candente el tema de exclusión social y pobreza, un tema que preocupa hoy en día a todos los gobiernos de los diversos países, un tema que se intenta erradicar por todos los medios. En este sentido, son progresivos los proyectos que desde las políticas de los diversos países se van desarrollando.

Las TIC por su parte, son recursos llenos de posibilidades para las personas en exclusión social, pues les proporcionan herramientas para estar conectados con la sociedad, incluso nos permiten saltar fronteras físicas que nos separan a unos territorios de otros. Lo difícil es que estas herramientas lleguen a algunos hogares y las familias se vean beneficiadas de sus aportes.

Se pretende en este estudio analizar los contextos de centros educativos con familias desfavorecidas, así como el impacto de las tecnologías en los hogares de dichas familias. Para ello se realiza un análisis del tema de la exclusión y de los beneficios que aportan las TIC de cara a la inclusión social, para pasar a analizar casos concretos de familias y centros educativos de diversos países: España, Argentina, Uruguay, Paraguay y Perú.

EXCLUSIÓN Y TIC

Exclusión

Desde mediados de los 90, el término exclusión social ha pasado de ser un concepto casi ignorado a ser un término al que se refieren de modo insistente políticos, investigadores y actores sociales.

Son muchas las definiciones que giran en torno al concepto de Exclusión Social. No se puede hablar de un único tipo de exclusión social, sino que existen múltiples y diversas facetas, situaciones y circunstancias desencadenantes (Castells, 1997). En este sentido, Estivill (2003: 22) define la exclusión social como «una acumulación de procesos confluyentes con rupturas sucesivas que, arrancando del corazón de la economía, la política y la sociedad, van alejando e "inferiorizando" a personas, grupos, comunidades y territorios con respecto a los centros de poder, los recursos y los valores dominantes».

De este modo la exclusión social es un tema que encontramos en todos los países y es, desde la política y la educación, desde donde más se puede y se debe aportar para transformarla en inclusión social. En este sentido, los diversos países tienen entre sus políticas distintos programas contra la exclusión.

En España, han sido varios los programas sobre pobreza que han ido sucediéndose (Cabrera, 2005):

- En 1975 se puso en marcha el Primer Programa Europeo de Lucha contra la Pobreza, en el que se partía de una visión algo indefinida de la misma, según la cual se entendía por personas pobres a aquellos «individuos, familias y grupos de personas cuyos recursos (materiales, culturales y sociales) son tan escasos que están excluidas de los modos de vida mínimos aceptables en el Estado miembro donde viven».
- El Segundo Programa (1985-1989), representa un avance de la visión más cuantitativa y economicista de la misma como estrategia para tratar de hacerla operativa y facilitar así la comparabilidad entre países, con lo que los pobres pasan a ser aquellas «personas que disponen de ingresos inferiores a la mitad de los ingresos medios per cápita equivalentes en su país». Esto no significa en ningún momento que se pierda de vista la existencia de otros factores, más allá de los ingresos que actúan sobre las personas empobrecidas y hacen que su existencia no pueda revestir unas «condiciones de vida mínimamente aceptables».
- El Plan siguiente (1989-1994) que pasaría a ser conocido como Pobreza-3 para evitar el alambicado nombre de «Programa Comunitario para la Integración Económica y Social de los grupos menos favorecidos», dio lugar entre otros resultados a la creación de un «Observatorio Europeo sobre la Lucha contra la Exclusión Social».

A partir de ahí la noción de exclusión social no ha hecho sino expandirse desde mediados de los 90, de modo que ha quedado recogida prácticamente en todos los textos fundamentales de la política social de la Unión Europea: Tratado de Maastricht, Libros Verde y Blanco sobre Política Social, Programas de Acción Social, Carta Europea de los Derechos Sociales, etc.

Tecnologías de la Información y la Comunicación ante la Exclusión

Hay un gran debate en torno al papel de las TIC ante la posible inclusión o exclusión de las personas en una sociedad, distinguiendo dos grandes visiones:

- Aquellas personas que ven las TIC como un factor de exclusión ya que abre una brecha digital entre aquellas personas que pueden y las que no pueden adquirir estos recursos.
- Aquellos que opinan que las TIC son una gran herramienta para fomentar la inclusión de aquellas personas en riesgo de exclusión.

Debemos aludir al concepto de fractura o brecha digital (digital divide) el cual se refiere, en su sentido más genérico, a la distancia entre aquellas personas y comunidades que dominan, acceden y utilizan eficazmente las TIC, y aquellas que no (BECTA, 2001).

Es incuestionable que la adquisición de estos recursos no siempre es posible, existiendo familias que no pueden tener en sus hogares recursos tecnológicos. Pero lo que también es cierto es que cuando un recurso tecnológico entra en las casas de las personas excluidas socialmente, se abre para ellos un gran abanico de

posibilidades. Tienen así la oportunidad de estar más informados, de adquirir conocimientos nuevos, de poder comunicarse con otras personas…

Diversos estudios muestran cómo Internet puede contribuir al desarrollo de la sociabilidad, ampliar los vínculos sociales. Incluso el incremento de la información es contemplado como algo negativo desde la hipótesis del distanciamiento, según la cual las personas que no dispongan de acceso a las TIC, o carezcan de las capacidades necesarias para su uso, experimentan un mayor alejamiento del conocimiento, cosa que aumentará su situación de desventaja (Bautista, 2001).

Jorge del Río (2007) recoge en su "Atlas de la brecha digital de España 2007" la existencia de grupos de población según el uso que hacen de Internet. Así distingue en la sociedad cuatro grupos dicotómicos:

a) Conectados/desconectados
b) Que acceden/ que viven
c) Que participan/ que consumen y generan (Prosumidores)
d) Nativos digitales/ inmigrantes digitales

El Proyecto BEEP (Millard, 2003) enumera dos razones por las que son importantes las TIC en la inclusión social:

a) la ubicuidad de las TIC, que las hace indispensables para la participación en la sociedad del conocimiento; y
b) la interdependencia existente entre la inclusión social y la e-inclusión, que las hace reforzarse mutuamente. Por otra parte, los objetivos que el Proyecto BEEP propone para luchar contra la exclusión social con la ayuda de las TIC son las siguientes:
    - facilitar el acceso "universal" a las TIC;
    - mejorar la calidad de vida de grupos vulnerables o en desventaja, explotando el potencial social de las TIC;
    - llevar las TIC a las escuelas, donde actúen como impulsoras de formas de aprendizaje innovadoras;
    - hacer frente al vacío de conocimientos mejorando la formación continua a través de y sobre las TIC; y
    - cooperar contra la fractura digital. Objetivos como estos se desarrollan y materializan en forma de políticas a las que nos dedicamos en el siguiente apartado.

Surgen en este sentido las políticas OLPC (One Laptop per Child), las cuales se han implementado en los últimos diez años en Europa y que suponen, especialmente en los países más pobres, una forma de mejorar la enseñanza y los resultados educativos (Pasarelli, Straubhaar y Cuevas-Cerveró, 2016). Además, en el ámbito de la exclusión las zonas rurales son los principales lugares en los que se debe superar la pobreza con respecto a las TIC, pues necesitan recursos para abrirse al contexto más cercano y lejano.

En los países en desarrollo, las políticas de OLPC son una promesa educativa y tienen un gran éxito. Cuando los niños llevan sus portátiles a casa y trabajan con ellos, las familias descubren oportunidades y aprenden a usarlos también.

En base a dichos beneficios, es imprescindible llevar a cabo investigaciones en torno a los efectos que los programas de tecnologías educativas están llevando a cabo sobre la exclusión social.

METODOLOGÍA

La metodología es de tipo descriptivo y comparativo en los primeros objetivos y es orientada a la generación de estudios de caso para cada país en los últimos objetivos.

Objetivo 1. Analizar las características generales del sistema educativo de varios países latinoamericanos y su relación con las políticas públicas de lucha contra la exclusión y la pobreza y mejora de la calidad de vida de los niños.

La metodología es de tipo descriptivo y comparativo, caracterizando cada sistema educativo de los países participantes en el estudio en relación a su estructura y sus indicadores principales (pobreza, exclusión, escolarización, inclusión educativa, duración de la escolarización, éxito académico…). Para la concreción de los indicadores será de utilidad las propuestas de Flores-Crespo (2008) y Cabrera (2005).

Se está generando un marco comparativo macro de indicadores nacionales sobre educación, exclusión, pobreza y TIC para poder contextualizar cada política educativa y la naturaleza de las intervenciones que realiza cada plan de tecnología educativa en cada contexto nacional.

Los países analizados son los de los equipos nacionales de investigación que participan en el estudio. Se analizan principalmente informes internacionales, estadísticas nacionales, documentos legislativos y memorias, por ejemplo, el monumental trabajo de Gasparini, Cicowiez y Sosa (2012).

El análisis de datos genera una descripción general de cada sistema educativo y cuadros comparativos para los indicadores disponibles sobre exclusión, pobreza y políticas de lucha contra estos problemas.

Objetivo 2. Identificar las políticas educativas de apoyo al desarrollo de las escuelas en países latinoamericanos mediante la integración de tecnología y medios digitales.

La metodología es también de tipo descriptivo y comparativo, describiendo los principales programas públicos de tecnología educativa, con particular atención a su relación con políticas de lucha contra la exclusión y la pobreza.

Se pretende generar un marco comparativo de los distintos planes de tecnología educativa que ponen en marcha la integración de tecnología mediante un modelo de saturación tecnológica en general y de modelo 1a1 en particular, en relación con sus propósitos, planes de puesta en práctica, formación que ofrecen al personal que los pone en marcha, recursos implicados y su relación con contextos de exclusión y pobreza.

El análisis de datos genera una descripción de los programas de inclusión de la TIC así como rasgos comparativos de su alcance, propósitos, puesta en marcha, formación, recursos y relación con contextos de exclusión.

Objetivo 3. Comprender el desarrollo de los programas de integración de tecnología y medios digitales, programas del modelo de saturación tecnológica en general y de modelo 1a1 en particular, en escuelas y comunidades en contexto de exclusión y pobreza en países latinoamericanos.

Se han realizado entrevistas y grupos de discusión (Callejo, 2001; Barbour y Reeves, 2009) con maestros, directivos, asistentes sociales, padres y estudiantes.

Se han realizado preguntas sustantivas sobre el impacto en las habilidades cognitivas de todos los escolares, las diferencias de acuerdo al grado de exclusión social que padecen, el clima subjetivo de la comunidad que atienden, el funcionamiento de las escuelas y equipamientos sociales, las características de la escolarización, las características del programa puesto en marcha y el tipo de actividad de los niños y jóvenes relacionada con la escuela y otros equipamientos en sus casas y las facilidades otorgadas por las computadoras. Se desarrollará un diálogo de 60-90 minutos.

Mediante esta técnica se intenta comprender la vida de los niños y jóvenes dentro y fuera de las escuelas y equipamientos sociales y la dinámica interna de los programas de saturación tecnológica.

Los participantes son maestros y, en su caso, autoridades, niños, jóvenes y padres. Son entre 6 y 10 personas pertenecientes a estos colectivos.

Los procedimientos de análisis de la transcripción siguen un procedimiento de lectura y relectura de documentos, segmentación y asignación de categorías que van generándose, con un trabajo sucesivo de refinamiento de variables, establecimiento de relaciones entre variables y construcción de teorías mediante redes. Para el análisis de datos se cuenta con la ayuda del programa Atlas TI.

Objetivo 4. Valorar las repercusiones de la llegada de TIC al contexto familiar desde escuelas y equipamientos sociales en situaciones de exclusión y pobreza en países latinoamericanos.

Se desarrollan 2 estudios de caso (Stake, 2007; Gacitúa, Sojo y Davis, 2000) por país.

El propósito es, una vez caracterizados los contextos escolares y sociales, comprender cómo abordan las escuelas y equipamientos sociales la exclusión y la pobreza y de qué manera las tecnologías están ayudando en sus programas de inclusión, con particular atención al papel posterior de los niños y jóvenes en casa y la transformación de la vida de las familias.

Los participantes son familias y sus hijos escolarizados de una escuela (o participantes de un programa social de la comunidad) identificada como perteneciente a una zona de exclusión y pobreza, con quienes se negociarán las condiciones de acceso y publicidad de los resultados del trabajo. Nos ayudaremos de informantes de la escuela para introducirnos en contextos familiares que puedan ilustrar la exclusión y la interacción con la tecnología.

Interesan los antecedentes familiares y las percepciones de la vida cotidiana de los participantes. Se completa la información con la recogida en entrevistas y grupos sobre la vida fuera de la escuela o los programas sociales y los usos de las computadoras en la vida cotidiana en el hogar.

RESULTADOS

Se han analizado dos casos de cada país: España, Argentina, Paraguay, Uruguay y Perú. En el presente estudio se procede a analizar los dos casos de España.

Se ha realizado el estudio de campo en dos centros de dos comunidades autónomas, uno en Castilla la Mancha y otro en la Comunidad de Madrid. Ambos centros son públicos, uno atiende Educación Infantil y Educación Primaria y el otro, oferta además Educación Secundaria.

El contexto en el que se sitúa el centro de Castilla la Mancha es un contexto rural de alto nivel productivo y económico en el pasado pero que, por problemas de la denominada “burbuja inmobiliaria”, se ve en la

actualidad con casos de familias en riesgo de exclusión social y con problemática económica, teniendo que acceder al servicio de asistencia social. En los cursos de 5º y 6º se imparten todos los contenidos a través de equipos portátiles que las familias deben adquirir por su cuenta. Los contenidos los crean entre el claustro de profesores y los ponen a disposición de los estudiantes de forma gratuita, por lo que las familias sólo deben comprar los portátiles. Aquellas familias que no tienen recursos para la adquisición de equipos deben realizar una solicitud de cesión al centro, a través de servicios sociales y de esta forma el centro les cede a dichos estudiantes un portátil.

El centro de la Comunidad de Madrid se encuentra ubicado en un residencial con un contexto económico medio-alto, pero al centro asisten familias de todo tipo, por lo que analizamos también este caso, así como la ayuda prestada a familias en riesgo de exclusión. Es un centro que tiene un proyecto TIC muy potente, con contenidos y utilización de aplicaciones digitales, radio y tv digital… Los estudiantes deben llevar su propio equipo al aula.

El estudio se encuentra en proceso, concretamente en la fase de análisis de datos. No obstante, se pueden detallar unos primeros resultados genéricos de los cuales será posible inferir algunas aproximaciones.

En las entrevistas observamos, en primer lugar, un problema metodológico, un rechazo a la consideración de estar en situación de riesgo de exclusión social, fundamental para comprender el impacto de estas políticas en la vida cotidiana de las familias en riesgo de exclusión. La connotación negativa del concepto parece ser determinante en la posición que adoptan las familias respecto a ser consideradas como tal.

Entre los resultados, se observa cómo los programas de OLPC ayudan a las personas a superar la exclusión y se analizan algunas pautas que se podrían ofrecer a los centros para mejorar los programas de OLPC con el fin de alcanzar dicho objetivo.

En las entrevistas y los grupos focales, la discusión muestra una tendencia conservadora en cuanto al sentido de la innovación con las TIC. El equipo docente centra la atención en los beneficios de disponer de un programa TIC para el desarrollo de su docencia, siguiendo la línea marcada por el equipo directivo. La transferencia de lo que ocurre a las familias es una variable que no valoran.

Simultáneamente, la relación entre escuela y familia evoluciona hacia otros canales, como la utilización en una de las escuelas de determinado software que permite informar del comportamiento diario en las aulas, o en la difusión de actividades en las que debe participar la familia mediante emails y mensajerías.

Por su parte, las familias no parecen disfrutar de los beneficios de tener dispositivos en el hogar. Con todo, las familias empiezan a sentirse protagonistas en el planteamiento de aprendizaje de la escuela. Por ejemplo, muestran su implicación en hacer lo posible por que sus hijos dispongan de un dispositivo para trabajar en el colegio (con independencia de su situación económica), entendiendo la importancia de trabajar de otra manera en el estudio, la gestión del tiempo de los estudiantes en casa y la atención a los problemas de seguridad en internet, entre otros. También ocurre que las familias conforman comunidades de práctica en el uso de dispositivos, y los hijos se convierten en mentores de los usos que hacen los padres y los hermanos de las TIC.

En la observación, se interactuó con el alumnado buscando determinar la posible permeabilidad de los aprendizajes adquiridos a sus entornos familiares. Es frecuente la alusión a compartir el dispositivo con sus hermanos, a quienes les muestran las aplicaciones empleadas en su práctica educativa, y a mostrar sus hallazgos y trabajos a sus padres.

CONCLUSIONES

Como se indica con anterioridad, la investigación se encuentra en desarrollo. Las primeras aproximaciones surgidas de la recogida de datos nos permiten inferir lo siguiente:

- Hay un problema metodológico en la caracterización de la exclusión. Resulta difícil localizar familias que se consideren en riesgo de exclusión social desde el punto de vista de las posibilidades de adquisición de un dispositivo.
- La permeabilidad de la competencia digital adquirida en la escuela a entornos familiares, parece que en España no se da. Es prematuro afirmarlo con rotundidad, pero la transferencia indicada por los estudiantes se centra en una simple transmisión del funcionamiento de diferentes aplicaciones. No podemos constatar que estén siendo útiles para mejorar algún proceso o práctica de la vida en el hogar.
- Las familias empiezan a replantearse su rol. Con la irrupción de las TIC pasan a desarrollar nuevos vínculos con la institución educativa por el acercamiento de estos dos nichos de aprendizaje, impulsado por los nuevos canales de comunicación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOUR, MICHAEL K; REEVES, THOMAS C. (2009). The reality of virtual schools: A review of the literature. *Computers & Education*, 52(2), 402-416.

BAUTISTA, A. (2001). Desigualdades sociales, nuevas tecnologías y política educativa, en Area, M. (coord) Educar en la Sociedad de la Información. Col. Aprender a ser. Bilbao: Desclée de Brouwer, 179-213.

BECTA (2001) The digital divide: a discussion paper. Prepared for the DIES by the Evidence Team, BECTA [En línea: http://www.becta.org.uk/research/reports/docs/digitaldivide.pdf] [Fecha de consulta: enero de 2002]

CABRERA, P.J. (Dir.) (2005). *Nuevas Tecnologías y exclusión social. Un estudio sobre las posibilidades de las TIC en la lucha por la inclusión social en España.* Madrid: Fundación Telefónica.

CALLEJO, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona. Grupo Planeta.

CASTELLS, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. 2 el poder de la identidad*. Madrid. Alianza.

DEL RÍO, J. (2007). *Atlas de la brecha digital, España 2007*.

ESTIVILL, J. (2003). *Panorama de la lucha contra la exclusión social: conceptos y estrategias*. Ginebra. International Labour Organization.

FLORES-CRESPO, P. (2008). *Análisis de política pública en educación: línea de investigación*. Universidad Iberoamericana Ciudad de México, Instituto de Investigación para el Desarrollo de la Educación.

GACITÚA, E., SOJO, C. Y DAVIS, S. H. (2001). *Exclusión social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe*. Washington. FLACSO. World Bank.

GASPARINI, L., CICOWIEZ, M., & SOSA, W. S. (2013). Pobreza y desigualdad en América Latina. *Conceptos, herramientas y aplicaciones.* Buenos Aires. Temas.

MILLARD, J. (Ed.) (2003) BEEP Project Final Report. Best eEurope Practices. Bruselas y Dinamarca, Comisión Europea y Danish Technological Institute [En línea: <http://www.beep-eu.org/>] [Fecha de consulta: octubre de 2004]

PASARELLI, B., STRAUBHAAR, J. D., & CUEVAS-CEVERÓ, A. (2016). *Handbook of Research on Comparative Approaches to the Digital Age Revolution in Europe and the Americas*. IGI Global.

STAKE, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso.* Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

INMACULADA TELLO DÍAZ-MAROTO

Doctora en Educación. Licenciada en Psicopedagogía. Máster en Educación y Multimedia. Máster en Diseño y Programación Web. Experto profesional en E-learning 2.0. Actualmente Delegada del Decano para la coordinación del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de la Universidad Autónoma de Madrid.

JOAQUÍN PAREDES LABRA

Doctor en Pedagogía. Profesor Titular de Universidad (Universidad Autónoma de Madrid, España). Secretario General de la Sociedad Española de Pedagogía. Director del grupo de investigación FORPROICE (Universidad Autónoma de Madrid) sobre innovación y formación de profesorado (2011-14). Investiga y enseña sobre alfabetización digital, los usos de las TIC en Educación Primaria y Educación Secundaria y la contribución de las TIC a la docencia universitaria.

JAVIER SÁNCHEZ SANSEGUNDO

Docente en la Universidad Autónoma de Madrid y en la Universidad Europea de Madrid. Especializado en Aplicación de las Nuevas Tecnologías a la Educación, Hp/Intel Ambassador y MIE-Expert.

MOUSSA BOUMADA

Maestro de Educación Primaria y Licenciado en Psicopedagogía por la Universidad de Granada. Además, Master de Tecnologías de la Información y Comunicación en Educación y Formación por la Universidad Autónoma de Madrid. Profesor Asociado en la Universidad Autónoma de Madrid.

12

¿POR QUÉ LOS ALUMNOS OBEDECEN A SU DOCENTE?, ESTUDIO COMPARADO SOBRE LIDERAZGO Y AUTORIDAD EN BARI (ITALIA) Y ALICANTE (ESPAÑA)

*Marcos García Vidal**

*Salvador Peiró I Gregòri**

*Valeria Rossini***

*José María Sola Reche**

** Facultad de Educación-Universidad de Alicante.*

*** Departamento de Educación, Psicología, Comunicación-Universidad de Bari.*

INTRODUCCIÓN

Las interacciones educativas condicionan el tipo de convivencia en las aulas. Una de las dimensiones que mejor definen ésta es su cohesión. La cohesión es la tendencia a mantener juntos y concordes a los miembros del grupo (Bany y Johnson, 1970). El antónimo a cohesión es la disgregación, que se genera por las agresiones interpersonales. Las acometidas de unos contra otros ocasionan conflictos. El conflicto escolar suele ser cotidiano en las aulas, pudiendo constituir una oportunidad para implicar al grupo en la resolución del problema que ello conlleva (Narejo y Salazar, 2002).

Considerando los tipos de conflictos educacionales (Adams, 2011) se pueden analizar qué tipos de interacción son positivos y negativos para el logro de la cohesión. A) Si los docentes manifiestan favoritismo, o ridiculizan a algún estudiante, expulsan o actúan con mala intención con respecto a algún alumno, están ocasionando un conflicto. Por otra parte, también en el modo de efectuar la asignación de ejercicios académicos, ya que se dan resentimientos contra el maestro que exige un trabajo difícil para casa, o que plantea nuevos proyectos o formula cuestiones que son elevadas para los estudiantes. B) Situaciones de indisciplina, acoso o violencia escolar, sea física o emotiva, así como verbal. C) La manera de llevar a cabo cada acto didáctico implica una manera de interpretar la información por el escolar. Cuando hay diferencia entre el estilo de aprendizaje del alumno y de enseñanza del docente, entonces el estudiante detiene su proceso de aprender por sentirse incapaz de alcanzar la meta mínima, que consiste en saber lo que está haciendo. Ello conlleva fracaso y reacciones a la frustración. D) Otros escolares sufren de descoordinación senso-motriz, neuro-motora, dislalias, emotividad, disocialidad, etc, que afectan al aprendizaje.

Dejando aparte los problemas individuales, tenemos tres órdenes de relaciones, a saber: entre alumnos, entre docente y alumnos y modo de llevar a cabo la docencia. Las dos últimas se basan en la confianza recíproca; a la vez que, la primera, se solventa o no existiría, si se diera tal fiabilidad. De acuerdo con estos tipos generales,

podemos afirmar que uno de los principales desencadenantes es el modo de ejercer la autoridad, que, si no es conforme al nivel de personalización del educando, conllevaría crisis de relación. Éstas surgen cuando se hace problemática la validez de un modo de vida. En tal momento, el educador ya no puede representar tal orden de valores, por lo que los alumnos no le reconocen en tal. Entonces, cualquier perturbación que suceda en el aula, actúa como desencadenante de la ruptura de la relación de confianza. Esto produce una frustración en las expectativas de los alumnos, que ya no se fían del maestro, con la consecuente pérdida de poder y menosprecio de la responsabilidad del profesor.

De acuerdo a las anteriores premisas, entendemos que el reconocimiento de la autoridad docente es fundamental para asegurar la adecuada convivencia educativa. Por esto, cabe preguntarse si se ha perdido autoridad en la institución docente.

Siguiendo análisis de factores cualitativos de la educatividad aplicados al análisis de la disconvivencialidad escolar (Peiró, 2005, 96ss; 2007 y 2009, 2014), encontramos que la *desautorización* comienza en la familia, no en la sociedad. Pero este descenso en el nivel de autoridad puede verse incrementado en el contexto escolar atendiendo al liderazgo y estilo disciplinar que lleve a cabo el docente (Tomal, 1998). Según el tipo y grado de decisiones que toma el profesor, se provoca un determinado tipo de clima caracterizado por el fomento de la confianza, participación, seguridad, autonomía o sus contrarios (Adams, 2011). De esta forma, el alumno que es aceptado por el profesor suele seguir fiel y diligentemente sus directrices, mientras que el alumno que es rechazado es incapaz de seguir el ritmo de la clase, y desarrolla un comportamiento disonante con relación a las pautas establecida. Por tanto, el liderazgo docente se materializa en el modo de desempeñar sus roles, lo cual define un clima o estilo de vida de un aula (Moos, 1978). Como consecuencia, constatando el sentido fundamentante de la comunicación aular, que posee la auctoritas del maestro, es razonable que admitamos la dependencia del clima educante del tipo de estilo disciplinario del docente (Medina, 1988, 236-237).

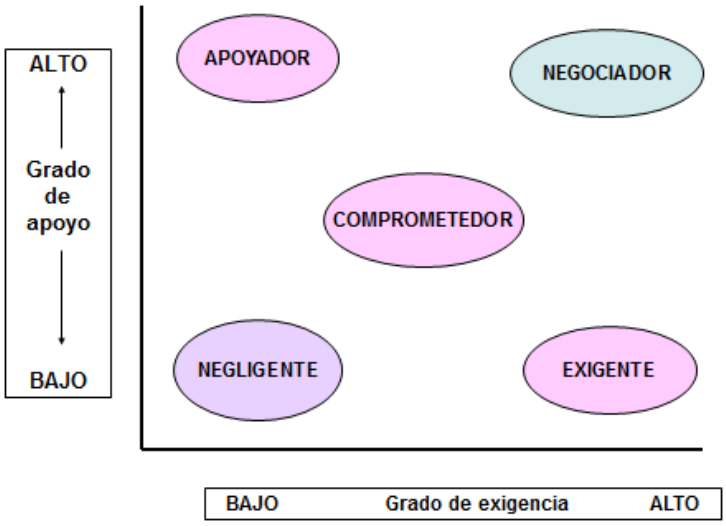
Respecto a los estilos disciplinarios, y aunque en la primera parte del siglo XX se experimentaron con dos, y enseguida tres modelos, actualmente podemos distinguir al menos cinco estilos (Tomal, 1998). Se presentan esquemáticamente con relación a valores y modo de relacionarse con los alumnos (Peiró, 2010, 2015):

1) El *apoyador*, que cuenta con las siguientes características: busca armonía, ayuda, muestra indecisión, es evasivo, personal, inasertivo. En la práctica se observan las siguientes consecuencias: el aula es algo disruptiva, importan más los alumnos que normas, rendimiento y formas.
2) El docente *negligente* no hace nada, evita problemas y se manifiesta recluido. Tiende a ignorar a los estudiantes, se presenta apático. Las consecuencias: los alumnos muestran poco respeto hacia el docente y están desmotivados, con un bajo rendimiento académico. Las interrupciones son continuas en las aulas.
3) El *exigente* primero lo es consigo mismo: autoexigente. Se proyecta intimidante, controlador, amenazante. Pero se excusa a menudo. Consecuencias: distanciamiento de los estudiantes, dificultad en llegar a efectuar una interacción caracterizada por la personalización. En el clima escolar generan un ambiente de confinamiento e hipercontrol en el aula.

4) El modelo *comprometedor* manipula los factores (toma y daca) del aula para conseguir los objetivos, pero es inconsistente y desvaído. Su creatividad es limitada, lo que se relaciona con su lógica del abierto/cerrado. Consecuencias: los alumnos parecen confundidos, catalogando al docente como una veleta. Los alumnos se sienten frustrados en la búsqueda de un equilibrio entre sus conductas y las expectativas del profesor. Por todo esto hay resentimientos y rivalidad entre alumnos, genera conflictos entre estudiantes.
5) Quien es *negociador* busca soluciones ante los conflictos, empleando el esquema "ganar-ganar". Suele contactar con padres y grupos de estudiantes para concretar las normas conforme a los valores de la institución educativa. Es objetivo, responsable, comprometido y colaborador. Consecuencias: es el que presenta menos problemas disciplinares, sin despreciar o intimidar a los estudiantes.

Dos son las variables fundamentales que fluctúan: apoyo y exigencias. El que mejores frutos ofrece es el negociador, que apoya y exige lo máximo a los estudiantes.

Figura 1. Mapa de los estilos disciplinarios docentes (Tomal, 1998)



Por todo lo anteriormente expuesto, entendemos que la institución educativa se encuentra en crisis. Por tanto, la labor docente no puede quedarse en una mera transmisión de lecciones, pues el clima escolar no es elaborado con simpleza (Peiró, 2014). La multiplicación de recursos, métodos y procedimientos; la autopercepción de ser independientes por los alumnos, la pluralidad y multiculturalidad, las pantallas de la violencia y enajenación, etc, han vuelto compleja la función de enseñar, y a ello hemos de sumar el creciente declive en liderazgo y autoridad de los maestros que supone una pérdida de empoderamiento, volviendo su tarea más difícil si cabe.

PREGUNTAS HEURÍSTICAS Y OBJETIVOS.

Una vez formulados los aspectos clave relativos a la autoridad del docente, con la presente investigación pretendemos dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Generan los docentes un clima suficiente de confianza para ostentar autoridad y favorecer la obediencia de sus alumnos?

Para responder a tales cuestiones y orientar el proceso investigador, seguidamente planteamos los siguientes objetivos heurísticos:

- Conocer la percepción de los docentes sobre sus rasgos personales (conocimientos, competencias didáctico-tecnológicas, clima educativo y personalidad).
- Determinar qué estilos disciplinarios aplican los docentes.
- Describir las posibles diferencias entre docentes de los países estudiados, España (Alicante) e Italia (Bari)
- Plasmar la percepción de los alumnos sobre los rasgos personales de sus docentes y los estilos disciplinarios aplicados por éstos.

MÉTODO

Plantear preguntas abiertas o formular que manifiesten, sin influir en el ánimo de los encuestados, no nos ha aportado nada, Por esto optamos por elaborar un cuestionario a partir de los informes analizados. El instrumento utilizado para nuestra investigación se ha basado en una encuesta con respuestas cerradas, con el fin de conocer la opinión de los alumnos respecto a sus docentes. Para conocer la realidad de las clases, la manera de enseñar de los maestros...

De la observación por encuesta se pueden destacar las siguientes características (Sierra, 1994): *1.* La información se obtiene mediante una observación indirecta de los hechos, a través de las manifestaciones realizadas por los encuestados, por lo que cabe la posibilidad de que la información obtenida no siempre refleje la realidad. *2.* La encuesta permite aplicaciones masivas, que mediante técnicas de muestreo adecuadas pueden hacer extensivos los resultados a comunidades enteras. *3.* El interés del investigador no es el sujeto concreto que contesta el cuestionario, sino la población a la que pertenece; de ahí, como se ha mencionado, la necesidad de utilizar técnicas de muestreo apropiadas. *4.* Permite la obtención de datos sobre una gran variedad de temas. *5.* La información se recoge de modo estandarizado mediante un cuestionario (instrucciones iguales para todos los sujetos, idéntica formulación de las preguntas, etc.), lo que faculta hacer comparaciones intragrupales.

En nuestro caso, hemos diseñado un cuestionario denominado *¿por qué los alumnos obedecen a su docente?,* con 20 cuestiones. Los primeros 15 ítems tratan sobre la actitud del maestro en el aula, la forma de desenvolverse con sus clases, y los 5 últimos se refieren al estilo disciplinario del profesor. Cada uno de los ítems cuenta con cinco opciones de respuesta de acuerdo a una escala de tipo Likert donde los valores son y significan lo siguiente: le obedecen siempre (5), casi siempre se le obedece (4), a veces le obedecen otras no, la mitad le obedecen y otra mitad no (3), raramente le obedecen (2), nunca le obedecen (1).

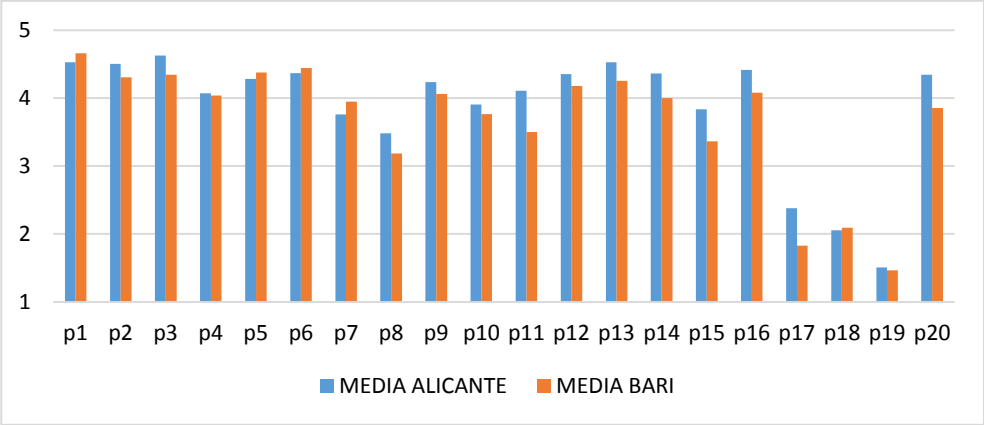
En la investigación han participado un total de 1764 alumnos y docentes de primaria y la ESO, 1148 de la provincia de Alicante (España) y 616 de Bari (Italia).

Para la imputación de datos, procesamiento estadístico, elaboración de cuadros y obtención consecuente de gráficos se ha utilizado la web del equipo de investigación http://violencia.dste.ua.es, con el apoyo de un webmaster externo.

RESULTADOS

Hemos estructurado los resultados del estudio en dos partes, los 15 primeros ítems que hacen referencia a los "rasgos del docente", y los 5 últimos ítems que nos indican los "estilos del docente".

Figura 2. Gráfico de medias: rasgos y estilos



A) Rasgos del docente:

1. Conocimientos del docente: el profesor sabe la asignatura, y explica los ejercicios cuando hay bajas calificaciones, pero no es excesivamente rápido en cuanto a la entrega a los alumnos de los ejercicios corregidos.
2. Competencias didáctico-tecnológicas: El profesor explica con claridad, aunque la metodología sigue basándose en la memorización de contenidos y el poco uso de la creatividad (aquí los valores no llegan a 4). Las clases no son muy entretenidas (valores por debajo de 4). La imparcialidad del docente tampoco es excesivamente alta (4,11 España/ 3,50 Italia)
3. Clima educativo: El profesor, de manera generalizada, es respetuoso, justo, se relaciona bien con todos, participa en las actividades con los alumnos y se interesa por cada uno de ellos. Sin embargo, en ocasiones se comporta de manera estricta (3,48 España/ 3,18 Italia)
4. Personalidad, madurez: El profesor, tiene una conducta conforme con lo que aconseja, da ejemplo. También muestra una gran personalidad.

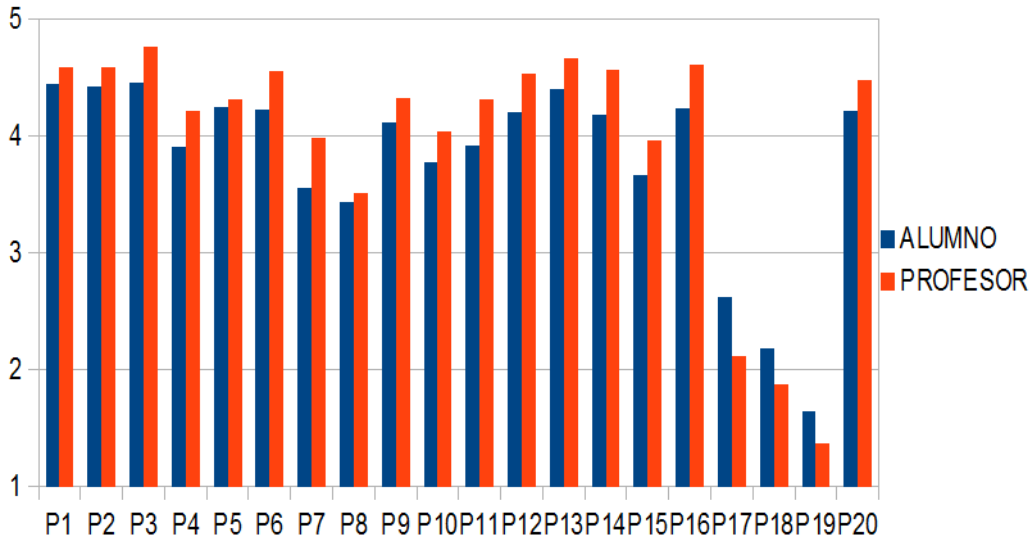
B) Estilos del docente:

Los estilos más predominantes son el "negociador" y "apoyador", a continuación, el estilo "comprometedor", que es más utilizado por docentes españoles (2,38) que por los docentes italianos (1,83). Y finalmente, los estilos "autoritario" (2,06 España/ 2,09 Italia), y "negligente" (1,51

España/ 1,47 Italia), se dan con menos incidencia. En general, los valores se mueven entre 3,5 y 4,5. No existen diferencias apreciables (superior a 0,5) entre Alicante y Bari.

Si comparamos las respuestas dadas por los alumnos con las respuestas dadas por los docentes, encontramos algunas diferencias.

Figura 3. Rasgos y estilos según docentes y discentes



En cuanto a los "rasgos" del docente, los alumnos puntúan de manera inferior a las respuestas dadas por los propios docentes (entre 0,3 y 0,4 puntos inferior). Respecto a los "estilos", también se aprecian estas diferencias, siendo notable en el estilo "comprometedor" (diferencia de 0,5 puntos). El estilo "autoritario" alcanza 2,18 por parte de los alumnos, frente al 1,87 que afirman los docentes y el estilo "negligente" llega al 1,64 por parte de los alumnos y al 1,37 por parte de los docentes.

DISCUSIÓN

Respecto al interrogante planteado sobre si los docentes gozan de una autoridad reconocida por los alumnos, podemos manifestar, en base a los datos arrojados por la investigación, que los resultados son positivos. Las medias de ambos grupos (países y colectivos) se hallan muy por encima de la mediana. No obstante, existe cierta descompensación en el ámbito relacional (clima educativo).

A ello hay que sumar la información que aportan los alumnos, que todavía algunos docentes desarrollan estilos disciplinarios que son poco favorecedores de un clima de confianza, sin el cual es difícil esperar una obediencia adecuada.

Estas variables confirman los cada vez más frecuentes casos de incivilidad escolar que se producen en las aulas que tienen una innegable vinculación al ejercicio de la docencia por parte de profesionales carentes de la autoridad necesaria para ser un referente de sus alumnos.

CONCLUSIONES

Para definirlas mejor, recordemos la pregunta de investigación formulada en su momento: ¿Generan los docentes un clima suficiente de confianza para ostentar autoridad y favorecer la obediencia de sus alumnos? Para analizar las posibles respuestas, nos formulamos los objetivos, que comentamos a la luz de los datos, dando lugar a las correspondientes conclusiones:

Constatamos que los docentes tienen las puntuaciones más bajas en los aspectos referentes a creatividad, clases entretenidas (no aburridas), explicaciones claras de los temas y rapidez en la entrega de ejercicios corregidos.

Respecto a los estilos, los profesores tienen una percepción más positiva que la que realmente sienten los alumnos.

No existen diferencias apreciables entre España (Alicante) e Italia (Bari).

Los alumnos dan una puntuación baja a los docentes en el rasgo "relacional" o de "clima educativo", y manifiestan la existencia de profesores autoritarios y exigentes en el ámbito disciplinario.

PROPUESTAS

Si las clases son aburridas, con explicaciones poco claras, con un exceso de monotonía, etc... Así, si esto no se corrige, podría mermar la autoridad del docente. Para contrarrestar estos aspectos, proponemos una educación en valores, además de generar unas normas básicas de convivencia que sirvan de punto de referencia y ayuden a lograr un ambiente sereno de trabajo, orden y colaboración; un marco generalmente aceptado, que precisa los límites que la libertad de los demás impone a la propia libertad.

En cuanto al modo de disciplinar, los docentes han de reflexionar sobre cada uno de los estilos, analizar pros y contras, y adquirir el más conveniente con el Proyecto Educativo de Centro. Han de hacer un esfuerzo por actualizarse (reeducarse), e insertarlos en el desarrollo de los valores del mencionado proyecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adams, K. (2011). Types of School-Related Conflicts. http://www.ehow.com/info_7852035_types-schoolrelated-conflicts.html

Bany, M.A. y Johnson, L.V. (1970). La dinámica de grupos en la educación. La conducta colectiva en las clases de 1ª y 2ª Enseñanza. Madrid: Aguilar.

Díaz-Aguado, M. J. (2011). Entrevista a Observatorio Violencia Escolar en España http://sociedad.elpais.com/sociedad/2011/03/12/actualidad/1299884410_850215.html

Esteve, J.M. (1997) La formación inicial de los profesores de secundaria. Barcelona, Ariel.

Laborín Álvarez, J. F., Tánori Quintana, J. y Vera Noriega, J. A. (2006). Ejercicio de la autoridad en maestros rurales de educación primaria. Revista Intercontinental de Psicología y Educación, enero-junio,47-62.

Lunenburg, F. C. (2012). Power and Leadership: An influence Process. International Journal of Management, Business, and Administration, 15 (1), 1-9.

Marzano, R.J., Waters, T., & McNulty, B.A. (2005). School Leadership that Works: From Research to Results. Alexandria, Va. Association for Supervision and Curriculum Development.

Narejo, N. y Salazar, M. (2002). Vías para abordar los conflictos en el aula. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, vol. 5, nº 4. Aufop.

Medina, A. (1988). La formación del profesor: su preparación en la investigación del clima social del aula. En AA. VV. *La formación de los profesores.* Granada: Servicio de Publicaciones.

Moos, R. H. (1979). The human context: environmental determinants of behavior. Nueva York: John Wiley and Sons.

Peiró, S. (2005). *Indisciplina y violencia escolar.* Alicante: Instituto Alicantino de Cultura.

Peiró, S. (2007). Factores disconvivenciales y calidad educativa; en Roig, R. et alii: *Investigar el cambio curricular en el espacio Europeo de Educación Superior. La revisión, ampliación y actualización de este hallazgo se presentó al ECER bajo el título: Variables & factors of peaceful coexistence in educational system, Gent Unversity, http://www.eera.ac.uk/web/eng/all/annual/2007/dates/index.html*

Peiró, S. (2009). *Valores educativos y convivencia.* Alicante: Editorial Club Universitario.

Peiró, S. (2010). Cultural values crisis, and teachers' discipline attitudes styles. http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/3/contribution/5445/

Peiró, S. (2013). Los valores en la educación: modelos, procedimientos y técnicas. Madrid: Dykinson.

Peiró, S. (2014). Types of Factors in Educational Peaceful-Coexistence**.** *American Journal of Educational Research, v2, n2.* http://pubs.sciepub.com/education/2/2/4/

Peiró, S. (2015). Definition of the educational problems and teaching's styles, depending on kinds of cities. http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/5/contribution/18487/

Pestalozzi, J. H. (2001). Cartas sobre educación infantil. Madrid: Tecnos.

Rojas, A. y Lambrecht, N. (1998). Construyendo autoridad moral desde las aulas. Reflexiones y propuestas para la acción. Santiago de Chile: Orealc/Unesco.

Sierra, R. (1994). Técnicas de Investigación social. Madrid: Paraninfo.

Tomal, D. R. (1998). *A five-styles Teacher discipline model.* Annual Meeting of the Midwestern. Chicago: Educational Research Association.

Vinuesa, J. M. (2001). "La crisis de autoridad en la educación". Madrid: Fundación Emmanuel Mounier, nº 58, pp. 47-51

13

LAS AULAS ATAL COMO ELEMENTO CLAVE PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LAS ESCUELAS INTERCULTURALES EN ANDALUCÍA

José Luís Del Río Fernández

INTRODUCCIÓN

La creciente incorporación al sistema educativo español de alumnado de procedencia extranjera viene suponiendo desde hace años la aparición de nuevas necesidades educativas, motivadas fundamentalmente por la diversidad de origen y cultura del alumnado inmigrante, por los diferentes momentos de incorporación a los propios centros y, en muchos casos, por el desconocimiento total o parcial del español como lengua vehicular del proceso de enseñanza- aprendizaje (entendiendo como tal el conocimiento mínimo imprescindible para el seguimiento y la participación del alumnado en el aula ordinaria con garantía de progreso). En un principio, los centros dieron respuesta a este fenómeno imprevisto integrando a los alumnos y alumnas inmigrantes con desconocimiento del idioma en los programas de refuerzo lingüístico que ya existían para el conjunto del alumnado (educación compensatoria) o en los casos más graves, recurriendo a la buena voluntad de docentes, que daban clases altruistamente de un modo casi individualizado en sus horas libres (Goenechea, García y Jiménez, 2011). Con el paso del tiempo y el aumento progresivo de la inmigración, se ha hecho necesaria una respuesta estructural, más organizada, con recursos y personal específico.

En Andalucía, y concretamente en la provincia de Málaga desde el año 2000, funcionan las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, también conocidas como aulas ATAL. El objetivo principal que se persigue con esta medida es compensar la falta de competencia en el idioma español del alumnado inmigrante, con clases intensivas del mismo dentro del horario escolar. Así lo establece la legislación pertinente:

> Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística son programas de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular, vinculados a profesorado específico, que permiten la integración del alumnado inmigrante en el centro y su incorporación a los ritmos y actividades de aprendizaje propios del nivel en el que se encuentren escolarizados atendiendo a su edad y a su competencia curricular, según lo establecido en la normativa vigente (Artículo 5. Orden de 15 de enero de 2007).

Para lograr este fin, las Delegaciones Provinciales de Educación dotan a los centros de Primaria y Secundaria que así lo necesiten, de un profesorado cuya misión específica será prestar apoyo pedagógico y lingüístico a este alumnado, tratando de no desvincularlos de su cultura y lengua materna.

Aunque las aulas ATAL supusieron en sus comienzos una experiencia piloto llevada a cabo en Almería hace más de quince años (Cara Rodríguez, 2003), a día de hoy se han hecho extensivas al resto de provincias andaluzas; y desde distintos ámbitos –institucionales, académicos, sociales y familiares- se considera uno de los proyectos con mayor impacto educativo. De hecho, investigaciones como las llevadas a cabo por el Grupo de Investigación HUM- 230 de la Universidad de Cádiz, demuestran que, por lo general, la gran entrega, motivación e implicación por parte del profesorado de ATAL en su práctica cotidiana constituyen la mayor ventaja de esta medida de atención a la diversidad (Jiménez Gámez, 2009). En consecuencia, las ATAL se están convirtiendo en "burbujas", "refugios" o "islas" de acogida, en las cuales, el alumnado de origen inmigrante encuentra un entorno psico-social menos competitivo y afectivamente seguro.

La inexistencia de estudios evaluativos sobre el funcionamiento de las aulas ATAL en la ciudad de Málaga y el hecho de que el fenómeno de la atención al alumnado inmigrante aún siga teniendo una dimensión que permita establecer estrategias de intervención consecuentes con las demandas que van surgiendo, se constituyeron como las principales razones de la investigación que dio origen a mi tesis doctoral.

Para averiguar cómo funciona un aula ATAL, nada mejor que acudir a los centros educativos en los que se pone en práctica el programa de atención lingüística al alumnado inmigrante y acompañar al profesorado responsable en el habitual devenir de su jornada de trabajo. El resultado de dicho seguimiento quedó plasmado en las páginas que componen dicha tesis y de las cuáles extraigo una síntesis para compartirla con todas las personas que tengan a bien acercarse a este texto.

MÉTODO

A través de mi presencia como observador en seis centros educativos de la ciudad de Málaga (5 CEIPS y 1 IES) -sumando un total de 40 sesiones en el aula ATAL- y del relato de los acontecimientos más significativos surgidos en el seno de las mismas, el estudio pretendía sacar a la luz lo que se hace (o se deja de hacer) en estos singulares escenarios de aprendizaje.

La investigación se abordó desde un paradigma cualitativo, ya que se interpelaba a hipótesis relativas en las que no existe una realidad única, sino múltiples verdades sujetas al caso particular que se quiera describir (Taylor y Bogdan, 1987). Desde este prisma, se pretende estudiar la realidad en su contexto natural, sin manipular, controlar o eliminar las variables que se dan en las distintas situaciones (Santos Guerra, 1990).

Siguiendo a autores tales como Stake (2007) y Simmons (2011), se opta por el estudio de caso como metodología de investigación, porque permite cubrir dos propósitos: por un lado, evaluar el programa de aulas ATAL; y por otro, hacerlo tomando como referencia un contexto particular (o varios), siempre con el objetivo principal de mejorar la comprensión del fenómeno. El acercamiento las diferentes realidades y el contraste que ofrece la comparación entre centros permite la extracción de ideas sobre la filosofía, la estructura, el enfoque y las dinámicas de intervención que actualmente se ponen en práctica en las aulas ATAL de Málaga.

Partiendo de estas premisas básicas, las pautas de actuación giraron en torno a las siguientes actividades:

- Entrevistas a profesores y profesoras de ATAL que estuviesen desempeñando su labor en los correspondientes centros.

- Entrevistas a diferentes miembros de la comunidad educativa: profesorado, miembros del equipo directivo, alumnado, familias, personal de administración y servicios...
- Análisis de documentos (oficiales o no) que tuvieran relación con las peculiaridades de las intervenciones desarrolladas en las aulas ATAL.
- Visitas a los centros durante una serie de jornadas escolares acordadas previamente.
- Observaciones y anotaciones de todas aquellas actividades y experiencias que se estuvieran llevando a cabo en las aulas ATAL y que fuesen susceptibles de proporcionar información relevante para el estudio.

Los datos recabados durante la etapa de exploración fueron sometidos a un riguroso proceso de análisis que pasó por diversos niveles: *especulación, clasificación, categorización* y *formación de conceptos*. La información resultante se estructuró en categorías y subcategorías relevantes, dando como resultado un informe que fue devuelto a cada uno de los centros educativos participantes en la investigación.

RESULTADOS

Debido a las limitaciones de espacio propias de un texto como el presente, no voy a señalar todos y cada uno de los resultados obtenidos tras la investigación, ni tampoco profundizar en los mismos, sino tan solo destacar algunos de los aspectos más significativos del estudio, invitando al lector, a la lectora, a acudir al documento original (disponible en el repositorio institucional de la Universidad de Málaga) si tiene la necesidad de ampliar la información.

- *Sobre la temporalidad*

La temporalidad del aula de atención lingüística es una de sus características definitorias. Sin embargo, el carácter temporal que se le atribuye a la medida puede analizarse desde varias perspectivas:

En primer lugar, atendiendo al tiempo que el alumnado asiste a la misma: tan sólo lo hace unas determinadas horas a la semana (nunca a tiempo completo) y su permanencia está limitada a un curso o, excepcionalmente dos, dependiendo de la interpretación de la legislación vigente.

En segundo lugar, atendiendo al hecho de que su funcionamiento no es permanente curso tras curso. La existencia de aulas ATAL en los centros escolares depende de la aprobación por parte de las correspondientes Delegaciones de Educación; y puede darse el caso de que un colegio o instituto cuente con un aula ATAL durante un curso académico, pero al siguiente no (dependiendo, fundamentalmente, de la cantidad de alumnos y alumnas que precisen la puesta en marcha de una medida como esta).

Y en tercer lugar, porque en sus inicios, los estamentos políticos la consideraron como una medida provisional y transitoria, con una duración determinada, que fue tomada con cierto cariz de urgencia ante la necesidad imperante de hacer frente a una situación que hace apenas unas décadas era inimaginable. Como tal, estaba destinada a "desaparecer", o en el mejor de los casos, a ser sustituida por actividades de acogida llevadas a cabo en las aulas ordinarias. Pero, a día de hoy, siguen ahí.

Por otra parte, el carácter "temporal" del aula encierra una filosofía implícita que resulta necesaria desentrañar y sacar a la luz: y es que la segregación temporal para la integración, corre el riesgo de quedarse en segregación, a secas.

Por todo ello, la función del profesorado de ATAL es compleja. Tienen en sus manos la difícil tarea de tender un puente hacia la plena integración, con el peligro que supone el estancamiento de los alumnos y las alumnas en dicho puente; y con ello, el riesgo de crear un grupo fácil de etiquetar y estigmatizar ("los de atal"). El profesorado de ATAL nunca debe ser un fin en sí mismo, sino un medio. Y aunque pueda parecer una contradicción, su figura debe hacerse "prescindible" lo antes posible por los alumnos y las alumnas a las que atiende: los estudiantes deben asistir al aula el tiempo necesario para darse cuenta de que ya no necesitan pasar más horas allí.

- *Sobre la itinerancia:*

Es destacable el peso que ocupa el factor itinerancia en el desempeño del puesto. Los profesores y las profesoras de ATAL comparten tarea en varios centros, con lo que es difícil conseguir el arraigo, el sentimiento de pertenencia a un grupo o colectivo y también el conocimiento y re-conocimiento por parte de los miembros que componen la comunidad educativa de cada institución. Salta a la vista que no es fácil trabajar en tales condiciones.

Además, el profesorado de ATAL debe hacer frente a graves dificultades de tiempo, de espacio, de continuidad y de comprensión. Su tarea no puede ser eficaz si el resto de la comunidad educativa no está detrás para apoyar, alentar y dar fuerzas. En este sentido, cobra especial relevancia el carácter colegiado de los proyectos educativos. El profesorado de ATAL desempeña un papel que el resto deben complementar y enriquecer. Sólo así, las acciones lograrán hacer huella en el alumnado. En casi todos los ámbitos de la vida, cuánto más en educación, no se puede avanzar en soledad.

- *Sobre la figura del profesorado de ATAL como "especialista"*

La existencia en los centros educativos de una figura que cumpla las veces de "especialista" en interculturalidad (función que en muchos centros recae directamente sobre el profesorado de ATAL) trae consigo dos riesgos potenciales:

El primero de ellos, es la tendencia general a acotar el término y el concepto de "atención a la diversidad" al campo de la diferencia entre culturas y etnias, cometiendo el error de homogeneizar implícitamente a "los iguales" para diferenciarlos de "los otros", y centrando los esfuerzos en intentar paliar aquello que nos distingue, en lugar de poner de manifiesto aquello que nos une.

La diversidad es inherente al ser humano, independientemente del país de procedencia, del folklore, de las costumbres, de la religión que se procese o de la lengua que empleemos para comunicarnos. Cada ser humano es único. No hay otro semejante. Y la presencia del alumnado inmigrante en las aulas no hace sino poner de manifiesto (aún más) esta realidad. Desde esta perspectiva, no es necesario comparar a un alumno de Nigeria con otro de España para ejemplificar el fenómeno de la interculturalidad en las aulas, porque podemos comprobar fácilmente que, entre el alumnado autóctono, las diferencias en mayor o menor medida, también existen. Y como tales, han de ser entendidas y atendidas. No sólo por el profesor o profesora de ATAL ("especialista en la materia"), sino por toda persona que se considere profesional de la educación. En conclusión, si cometemos el error de tratar la diversidad como el conjunto de caracteres que nos diferencia a "nos-otros" de "los otros" en lugar de todos

aquellos factores que nos hacen ser personas individuales, exclusivas y singulares frente a todas las demás, difícilmente podremos trabajar la alteridad y fomentar en el alumnado actitudes de empatía, comprensión, concordia y entendimiento. En palabras de Ortiz Cobo (2008):

> Determinadas prácticas "interculturales" pueden estar contribuyendo a estereotipar a ciertos colectivos, ya que se sustentan en una forma de pensamiento esencialista, que mantiene que la "cultura" es algo que la gente "posee" y que algunos "poseen mejor que otros". Este pensamiento se encuentra reforzado por utilización de elementos o recursos acuñados desde fuera, como las ATAL. Se trata, en consecuencia, de un recurso diseñado sobre la idea de una atención "especial" y "específica" a un grupo determinado, encaminado a hacer desaparecer las diferencias, y, por tanto, creado no sobre un concepto de igualdad sino para igualar (p. 267).

El segundo de ellos, es olvidar que la atención a la diversidad debe constituirse como un Proyecto de Centro, ser asumido por todos los integrantes de la comunidad educativa, incorporarse de manera transversal a todas las áreas del currículo y, en definitiva, convertirse en el eje fundamental de la labor educativa. Sobre todo, en los tiempos que corren: inmersos en una crisis económica a nivel global, y con un contexto sociopolítico donde parece ser que el vacío y la falta de pasión que actualmente tienen los partidos de izquierda beneficia a una derecha en auge.

El profesor o la profesora de ATAL ha de concebirse como un medio -otro más-, pero nunca como un fin en sí mismo. Así pues, la interculturalidad (entendida como el esfuerzo por fomentar las relaciones humanas entre personas de diferentes culturas) no debe ser tarea única y exclusivamente suya, sino de todo aquel o toda aquella que quiera hacer del mundo un lugar mejor en el que vivir. Especialmente de quienes nos dedicamos a la educación de las futuras generaciones en uno u otro ámbito.

- *Sobre la práctica profesional en las Aulas ATAL*

Si hay una característica que define a las aulas ATAL es la enorme diversidad y heterogeneidad de las mismas, que si bien ha sido positiva en cuanto a los aspectos relativos a la organización personal del profesorado (riqueza y diversidad en los métodos pedagógicos utilizados), ha sido un inconveniente en otros aspectos, por ejemplo, la condición administrativa del mismo.

Por otra parte, su ubicación en los centros está tan indefinida que se ocasionan situaciones ambiguas en aspectos tales como el sentimiento de pertenencia o no, al claustro, la participación en las sesiones de evaluación, el acceso a la formación, etc. Debido a ello, los profesores y profesoras de ATAL suelen tener escasa influencia sobre los aspectos relativos al aula ordinaria de la que procede el alumnado que participa en el programa (contenidos, metodología, materiales, criterios y herramientas de evaluación, etc.). En contraposición a esta situación, en las sesiones de ATAL, suele ser el profesorado responsable de las mismas quien, de manera unilateral, toma todas las decisiones respecto a *qué* trabajar y *cómo* hacerlo.

El objetivo fundamental de la atención lingüística es que los alumnos y las alumnas inmigrantes con desconocimiento del idioma aprendan español lo antes posible para incorporarse a su clase con normalidad. En este sentido, podría decirse que lo importante no son los medios con los que se trabaja, sino el fin último que se pretende. En consecuencia, existe cierta libertad por parte del profesorado de ATAL, a la hora de seleccionar los materiales y las dinámicas de trabajo, sin existir ningún tipo de restricción al respecto. Este margen de actuación

permite que se tengan en cuenta la lengua y cultura de origen de los estudiantes a la hora de diseñar y desarrollar las clases, con la clara intencionalidad de que se sientan acogidos, respetados y valorados.

En el aula de ATAL el trabajo con el alumnado es, casi siempre, en grupo (en buena medida, porque los límites de tiempo hacen necesaria esta organización). El criterio de agrupamiento que se suele utilizar es el nivel de competencia lingüística, más que el curricular o la edad. Por lo general, el trabajo suele estar individualizado y no todos los alumnos y las alumnas realizan lo mismo al mismo tiempo.

Por otra parte, cabría apuntar que, más que a la individualización de la enseñanza y al diseño de tareas ajustadas a grupos heterogéneos, lo que se tiende es a adaptar algunos elementos del currículo, como las tareas o los criterios de evaluación; aunque esta práctica suele desarrollarse sobre la marcha, de forma poco planificada y se lleva a cabo con mayor frecuencia en Primaria que en Secundaria.

Por último, no puedo dejar pasar la oportunidad de mencionar un hecho que resulta relevante: y es que los procesos de aprendizaje más significativos para el alumnado inmigrante de incorporación tardía suelen darse en las aulas ATAL, ya que el profesorado responsable de las mismas suele mostrar preocupación por conectar los contenidos que se trabajan en estos peculiares contextos de aprendizaje con la realidad de los alumnos y las alumnas. También es aquí donde los materiales curriculares conectan mejor con los estudiantes, ya que se recurre menos al libro de texto y más a la creación de materiales y recursos propios.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Gracias a la investigación realizada, he podido comprobar de primera mano cómo las acciones docentes del profesorado de ATAL pueden repercutir positivamente en la predisposición hacia el aprendizaje por parte de los alumnos y las alumnas que llegan a la escuela sin conocer la lengua del país de acogida. Evidentemente, es necesario echarles imaginación a las sesiones de clase y plantear iniciativas que susciten interés. No es fácil acometer la enseñanza en un contexto de estas características (marcado por la itinerancia en distintos centros, la conformación de grupos heterogéneos e inestables, la falta de apoyo por parte de las familias, etc.) y trabajar con estudiantes a los que les resulta complicado entender y hacerse entender. Sin embargo, están ahí. Forman parte de la realidad de nuestros centros escolares y no podemos darle la espalda. Es nuestra responsabilidad procurarles una atención educativa que contribuya a posibilitarles una adecuada promoción académica y social.

A tenor del trabajo desarrollado, estoy en condiciones de afirmar que el programa de aulas ATAL mejoraría, sin duda alguna, con la aplicación de un axioma al que me he permitido bautizar como “la regla de las tres p”. ¿Cuáles serían las tres “p”? Prioridad, presupuesto y personal. Si la atención a las necesidades del alumnado inmigrante se constituyera como una prioridad política, las distintas administraciones públicas dotarían a los centros educativos de todos los medios materiales y humanos necesarios para que ningún alumno, ninguna alumna, se quedase atrás en aras de conseguir los mejores resultados en su paso por el sistema de enseñanza. Muy relacionado con la prioridad, estaría el presupuesto. Si se dispusiera de más dinero para contrataciones, disminuiría la ratio de alumnado por aula y el profesorado ordinario estaría en mejores condiciones para proporcionar una atención individualizada a cada estudiante. Resulta evidente que no es lo mismo atender a 10 alumnos/as que a 25 o a 30. Además, cada centro podría contar con traductores, mediadores, monitores especializados, etc. Desde esta perspectiva, las dificultades idiomáticas no se convertirían en una barrera para el

aprendizaje, sino en una característica (una más) atribuible a un niño, a una niña, en cuanto a su singularidad se refiere, y las escuelas contarían con los recursos necesarios para procurar el entendimiento por ambas partes. Por último, el personal. Un personal bien formado, con inquietud, motivación, sensibilidad, voluntad, imaginación, iniciativa, etc.

Quizás en los dos primeros aspectos nuestra capacidad de influencia e intervención sea limitada (la prioridad del programa y el presupuesto asignado depende de instancias externas), pero sí que podemos atribuirnos cierta responsabilidad en la tercera "p". Depende de cada uno de nosotros y de cada una de nosotras, como profesionales de la educación, querer mejorar.

Y es que, una vez concluida la investigación, soy de la creencia de que las aulas ATAL pueden constituirse como todo un motor de desarrollo para los centros educativos, siempre y cuando el profesorado que se adscriba al programa asuma la propuesta de la innovación y el cambio que pueden suponer sus actuaciones y quehaceres diarios en el marco de una escuela inclusiva. Recordando las palabras del recientemente fallecido Eduardo Galeano (1940-2015), *"mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, pueden cambiar el mundo".*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cara Rodríguez, J.F. (2003). *El modelo de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística en Andalucía: historia, desarrollo y alternativas de la atención educativa a población inmigrante extranjera en la escuela*. Almería: Ed. Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, Delegado de Educación de Almería.

Del Río Fernández, J.L. (2015). *Evaluación de las posibilidades educativas del Aula ATAL en los centros escolares de Málaga. Estudio de casos*. Málaga: Ed. Servicio de Publicaciones y Divulgación Científica de la Universidad de Málaga.

Goenechea, Permisán, C., García Fernández, J.A., y Jiménez Gámez, R.A. (2011). *Los alumnos inmigrantes recién llegados. Estudio comparativo de los modelos andaluz (atal) y madrileño (aulas de enlace)*, en "Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado". Vol. 15, nº 3. Pp. 263-278.

Jiménez Gámez, R. (Coord.) (2009). *Estudio de la Atención educativa prestada al alumnado inmigrante en las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística de Cádiz*. Cádiz: Ed. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Orden de 15 de enero de 2007, *por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística*. BOJA, núm. 33. Pág. 7.

Ortiz Cobo, M. (2008). *Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes,* en "Papers: Revista de sociología", nº 87. Pp. 253-268.

Santos Guerra, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica.* Madrid: Morata.

Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados.* Barcelona: Paidós.

JOSÉ LUÍS DEL RÍO FERNÁNDEZ

Doctor en Educación, Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa y Ldo. en Pedagogía. Trabaja como profesor en el Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UMA.

14

DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA ESCUELA INCLUSIVA DEL SIGLO XXI

David López García

INTRODUCCIÓN

Las cifras del desempleo en España son preocupantes. Podríamos decir que España a comienzos del año 2010 cumplió una especie de regla del dos: duplicó su tasa de desempleo desde 2007 y duplicó la tasa de la zona euro (9,9%). Pero si una tasa global de desempleo del 18,8% es muy elevada, todavía es más preocupante la tasa de desempleo de los jóvenes menores de 25 años, que alcanza el 39,6%.

La formación será un antídoto para el desempleo en la medida en que esté orientada, en habilidades y conocimientos, a las necesidades del mercado laboral, pero el investigador estadounidense Carl (2013) afirma no creer en el sistema educativo actual: "A los jóvenes se les está recortando el derecho de aprender, son el futuro y si no están formados en algún ámbito no serán útiles para la sociedad". *Las cifras de abandono escolar en España son "preocupantes" y justifican que se trata de un país "duramente golpeado" por la crisis*, donde el paro juvenil superó el 50% en marzo de 2012. La falta de competencias profesionales de los jóvenes "les aboca a desaprovechar su potencial y les hace perder oportunidades de empleo". *El abandono escolar* en España dobla la media europea. Los que día a día estamos en contacto con alumnos, sabemos muy bien que este problema *se debe a que la Comprensión Lectora ha sido minusvalorada*, ninguneada, sin tener en cuenta que es la Competencia vehicular de toda la enseñanza. *Si se falla en la Competencia Lectora se falla en todo lo demás, ya que no existe comunicación entre el educando y el autor del texto. Entonces los libros de texto son incomprensibles* para un gran número de alumnos. Si no los entienden, ¿qué estímulo tienen para estudiar? Necesitan un doble esfuerzo: entender lo que dicen y luego aprenderlo. Por todo ello, la Competencia Lectora debe ocupar una primacía en los currículos, en el sistema educativo y en los horarios escolares.

Así lo manifiesta la legislación, destacando que esta competencia es la herramienta fundamental para desarrollar el conocimiento y el potencial personal. (Anexo I del *Real Decreto 126/2014*; BOE Núm. 52, 2014, p. 19378).

Para que se produzca la adquisición y el desarrollo de la Competencia Lectora, es necesario identificar cuáles son las causas que pueden provocar Dificultades de Comprensión Lectora y entonces prevenir o subsanar dichas dificultades, planificando y aplicando las Intervenciones Educativas oportunas.

No se puede adquirir la Competencia Lectora si primero no se han alcanzado los siguientes objetivos:

- Objetivos *generales*:
  1. *Desarrollar hábitos de lectura.*
  2. *Utilizar de manera apropiada la lengua castellana.*

3. Potenciar el proceso de Comprensión Lectora.

8. Leer para aprender.

9. Fomentar la Comprensión Lectora desde todas las áreas.

10. Utilizar la lectura como fuente de placer y de conocimiento.

- Objetivos *específicos:*

4. Mejorar la velocidad lectora.

5. Desarrollar la memoria.

6. Ampliar los conocimientos.

7. Aprender y utilizar estrategias metalectoras.

DIFICULTADES DE COMPRENSIÓN LECTORA E INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Las dificultades de comprensión lectora son consecuencia de uno o varios de los siguientes factores: deficiencias en la decodificación, confusión sobre las demandas de la tarea, vocabulario pobre, falta de conocimientos previos, desconocimiento y / o escaso dominio de estrategias de comprensión lectora, insuficiente control de la comprensión o problemas en el ámbito de lo afectivo – emocional. (Defior, 1996).

Deficiencias en la decodificación

Los malos decodificadores olvidan el significado de las palabras y pierden el hilo del texto. La decodificación es un proceso cognitivo que se automatiza con la práctica. Los procesos automáticos aumentan la velocidad a la que se procesa la información.

Confusión respecto a las demandas de la tarea

El reconocimiento de las palabras (procesamiento léxico) y las relaciones entre ellas (procesamiento sintáctico) posibilitan extraer el significado de una oración o párrafo. Es preciso enlazar dicho mensaje con los conocimientos que poseemos para entenderlo (procesamiento semántico).

Los discentes pueden tener problemas para comprender las oraciones por fallas en el procesamiento sintáctico. Para subsanar las dificultades sintácticas se presentan oraciones con las palabras en distinto orden para que el alumno indique cuál de ellas se corresponde con un determinado dibujo.

Pobreza de vocabulario

Hay dos estrategias para acceder al significado de palabras: “El análisis contextual” y “el análisis morfológico” (identificación de lexemas y morfemas). Después de aplicar estas estrategias el / la alumno / a debe construir una hipótesis sobre el significado de la palabra. A continuación, el / la discente ha de verificar si el significado encaja dentro del fragmento. Si la palabra sigue siendo opaca, es hora de consultar el diccionario.

Para desarrollar el vocabulario hay que diseñar y desarrollar actividades como la siguiente:

- *Diccionario loco*: Se divide la clase en grupos. El / la docente escribe en la pizarra una palabra que encierre cierta dificultad, extraída del libro que se ha leído. Cada grupo elabora una definición (recurriendo al análisis contextual o al morfológico) similar a las que figuran en el diccionario y

la escribe en un papelito. Se recogen todos los papeles. Finalmente, el / la docente lee todas las definiciones y los alumnos votan la que creen que es correcta.

Escasos conocimientos previos

Al leer una palabra, ésta se activará en la memoria, siempre que su concepto esté almacenado, y esa activación se extenderá a otros conceptos relacionados, lo que permitirá hacer inferencias y obtener información que no está en el texto para comprenderlo.

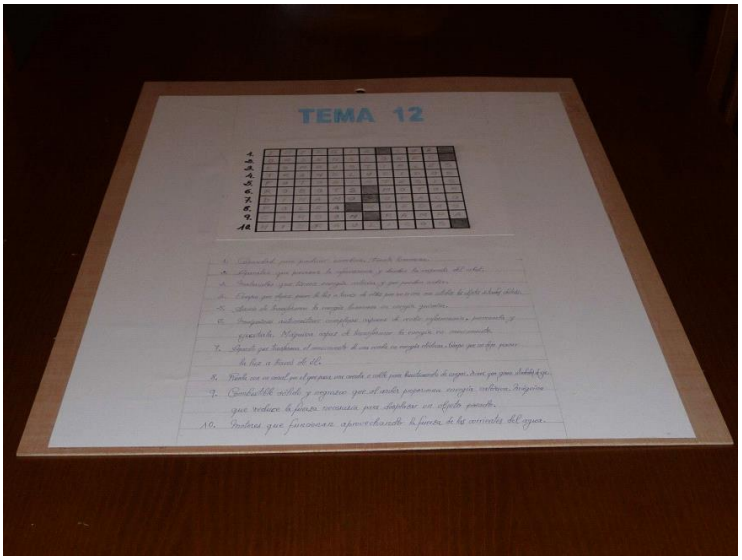
La interdisciplinariedad es una forma de proceder para entender los conocimientos de la realidad. Es importante desarrollar competencias que permitan comprender el mundo e influir en él. Se han identificado 7 Competencias recogidas en el artículo 2.2 del Real Decreto 126/2014:

1. Comunicación lingüística.
2. Competencia matemática y Competencias Básicas en Ciencia y Tecnología.
3. Competencia digital.
4. Aprender a aprender.
5. Competencias sociales y cívicas.
6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
7. Conciencia y expresiones culturales.

Para que los niños puedan conseguir las Competencias, los docentes debemos diseñar y desarrollar actividades como la siguiente:

- *El horizontaligrama*: Se realiza por grupos de cinco personas cada uno. El / la docente entrega una cartulina blanca y un folio cuadriculado, el cual consta de 10 filas y 12 columnas. Cada grupo elabora unas preguntas del tema de Ciencias Naturales o Ciencias Sociales, lo cual contribuye al desarrollo de las "Competencias Básicas en Ciencia y Tecnología". Las preguntas deben ser contestadas por los demás grupos. Todos los niños participan, por tanto, se trabaja la competencia "Sentido de iniciativa y Espíritu emprendedor".Cada grupo centra y pega la hoja cuadriculada en la cartulina y debajo de esta hoja escriben las preguntas. Para no torcerse trazan líneas perpendiculares a la cartulina cada 2 cm. Al ir midiendo con la regla de 2 en 2 cm, se trabaja la "Competencia Matemática". Al escribir las preguntas deben cuidar la expresión escrita, para que éstas sean entendibles, y a su vez deben cuidar la ortografía. De esta manera se trabaja la "Comunicación Lingüística". También se favorece la competencia "Conciencia y Expresiones culturales", porque tienen que decorar el rótulo "TEMA 1". A su vez el horizontaligrama es una actividad grupal que contribuye al desarrollo de la "Competencias Sociales y Cívicas", ya que los discentes trabajan en grupos cooperativos. Las filas de la cuadrícula van numeradas, al igual que las preguntas. Por ejemplo, la pregunta número 1 se responde rellenando las casillas de la fila número 1. Como se refuerzan los contenidos de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, se favorece la competencia "Aprender a Aprender".

Gráfico 1. El horizontaligrama



Problemas de memoria

Para comprender el texto, es necesario "recordar" el sentido de las frases para asociarlas con los conocimientos previos existentes en la Memoria.

Para dedicar totalmente los recursos de memoria a la comprensión será necesario automatizar el proceso de decodificación y el uso de las estrategias de comprensión.

Para desarrollar la memoria hay que seleccionar y / o diseñar actividades como la siguiente:

- *Usar un fragmento de película corta*. Cada cierto tiempo, paramos la película y lanzamos preguntas sobre los personajes, la coherencia y la cohesión de la historia.

Desconocimiento y/o falta de dominio de las estrategias de comprensión

Fundamentándome en la observación, así como en mis conocimientos previos y en mi propia experiencia profesional, en el razonamiento lógico y en la investigación, he identificado cinco Estrategias de Comprensión Lectora: *Identificar palabras que necesitan ser aclaradas (1ª), hacer representaciones visuales (2ª), realizar inferencias (3ª), seleccionar la información relevante (4ª) y establecer relaciones (5ª).*

Identificar palabras que necesitan ser aclaradas

(Explicada en las dificultades por vocabulario pobre).

Hacer representaciones visuales

El conocimiento es el reflejo en el cerebro de los objetos y fenómenos del mundo material. Por ello, los medios visuales constituyen un vínculo entre la palabra y su significado.

Para favorecer el desarrollo de esta estrategia debemos:

- Visualizar con libros de imágenes.

- Visualizar a partir de la lectura en voz alta.

- Visualizar a partir del fragmento de un texto.

- Visualizar un texto descriptivo. (Hacer comparaciones.)

Para trabajar "la representación visual" hay que diseñar y aplicar actividades como la siguiente:

- *Juego de las sillas*: Debemos escoger un texto que conste de tantos párrafos como niños participen. Hemos de buscar dibujos que representen el significado de cada uno de los párrafos.

A cada niño se le asigna un párrafo. Se colocan las sillas como para el juego de las sillas y en cada una se pega un dibujo.

Cada niño leerá su párrafo silenciosamente. A continuación, sonará una melodía y los alumnos correrán alrededor de las sillas. Finalmente, cuando la música deje de sonar, cada niño deberá sentarse encima del dibujo que represente el significado de su párrafo.

Realizar inferencias

La inferencia es llegar a una hipótesis o conclusión utilizando la observación de hechos junto con el razonamiento y la experiencia pasada.

Las inferencias facilitan dos procesos:

- Relacionar la información que transmite el texto con los conocimientos previos.
- Como consecuencia de lo anterior, permiten completar la información que se encuentra omitida en el texto para obtener una representación mental del significado del mismo.

Las imágenes con situaciones son una excelente herramienta para trabajar con inferencias. Es bueno preguntar: "¿qué va a pasar ahora?".

Con ejemplos reales, el alumnado puede transferir la habilidad hacia la lectura crítica. Por ejemplo:

- *Parodias silenciosas*: Pedimos a los alumnos que formen grupos pequeños e imaginen parodias silenciosas que duren entre dos y tres minutos. Les explicamos que la meta de cada grupo es hacer que la clase entienda su simulación sin hablar. Al final de la actividad, preguntamos a los niños observadores si entendieron la obra o no. Si entendieron la parodia, ¿qué hicieron los actores para dejar el sentido de la obra en claro? Si no la entendieron, ¿qué fue lo que les faltó hacer a los actores para lograrlo?

Detectar información relevante

El / la alumno / a debe seleccionar la información relevante. Con esta selección el / la niño / a prestará más atención a los aspectos relevantes, los recordará mejor, los relacionará y construirá el significado del texto.

Hay dos medios para asegurarse que la frase que ha considerado como principal, es la correcta:

- Primer Medio: Si suprime esa frase no aparece claro el significado del párrafo.

- Segundo Medio: Que el / la alumno / a lea las restantes frases del párrafo. Si su elección fue acertada, cada frase se relacionará con la idea central, formando un todo lógico y coherente.

Para que nuestros niños sean competentes en detectar la información relevante, los docentes debemos plantear actividades como la siguiente:

- *Jugamos con los cuentos clásicos*: La finalidad es que los niños se percaten de la existencia de diferentes cuentos mezclados en uno solo.

Los niños deben:

- Reconocer los personajes de los cuentos originales.
- Mencionar los títulos de los cuentos que identifiquen.
- Contar las historias originales.
- Pensar en los personajes, cosas y animales comunes en los cuentos clásicos.

Establecer relaciones

Los alumnos deben jerarquizar y enlazar las ideas principales. Así podrán construir el significado del texto. La estrategia consiste en entregarle al niño la estructura de las historias:

1) El inicio donde se introducen los personajes y lugar donde acontece la acción.
2) El argumento, que corresponde a los hechos que suceden y donde se plantean los problemas.
3) El desenlace donde se resuelve el problema.

El niño debe encontrar en cada cuento estos tres elementos para luego reproducirlos de forma coherente. Para llevar esto a la práctica, se siguen los siguientes pasos:

1. Se escribe en la pizarra los tres elementos estructurales del cuento dejando un espacio para anotar las respuestas del niño.
2. El / la docente lee el cuento en voz alta.
3. Se realizan preguntas tendientes a activar una discusión entre los alumnos en relación con el cuento.
4. Se le pide a un alumno que nombre los personajes y el lugar donde suceden los hechos.
5. Se le pide a otro niño que nombre las acciones que suceden en el cuento en forma secuenciada.
6. Luego se le pide a otro niño que diga el final del cuento.
7. Cada niño subraya con un color diferente los elementos que constituyen el cuento.
8. Por último, un alumno deberá realizar el recuento de la historia, ciñéndose al esquema de la pizarra.

Escaso control de la comprensión

Una de las causas de las dificultades de comprensión lectora está en que los niños no son conscientes de que no comprenden la información. Es el momento apropiado para revisar las inferencias que realizaron antes de leer y durante la lectura, usando toda la información del texto.

Entre las estrategias metacognitivas menciono las siguientes: observar el texto antes de leerlo, uso de conocimientos previos, establecimiento de objetivos, predicción y verificación, autopreguntas y resumir.

La metacognición mejora mediante la instrucción y el modelado de actividades metacognitivas.

Baja autoestima e inseguridad

Los alumnos que tienen una baja autoestima apenas se esfuerzan en las tareas, puesto que no se creen capaces de realizarlas.

Para favorecer la autoestima debemos aplicar las siguientes estrategias:

- El efecto Pigmalión.

- Posibilitar que el alumno pueda manifestarse sin temor: Para promover un estilo de comunicación basado en el respeto, debemos elaborar al comienzo de curso un conjunto de normas que mejoren el clima de trabajo y la convivencia.

- Ante problemas, es importante proponerles retos posibles y adecuados.

- Ayudar al alumno a conocerse: Debemos desarrollar actividades como la siguiente:

- *Las palabras que conozco*: En lugar de pedir a los alumnos que subrayen las palabras que no conocen del texto, podemos pedirles que señalen todas las que conocen. La visión de que han señalado la mayor parte del texto puede darles confianza. Después buscarán en el diccionario las palabras que desconozcan.

- No remarcar continuamente sus errores.

- Proporcionar feedback positivo al alumno.

Escaso interés en la tarea o falta de motivación

La motivación hacia el aprendizaje es fundamental. Para favorecer la motivación es necesario:

- Adecuar los textos y tareas a los intereses y niveles cognitivos de los niños.
- Hacerles partícipes del proceso de enseñanza- aprendizaje: Es importante el ritmo y la variabilidad de las tareas.
- Analizar nuestras expectativas y las de nuestros alumnos.
- Evaluar de manera no amenazadora.
- Minimizar las recompensas extrínsecas.

Desafortunadamente hay niños que no se motivan intrínsecamente. Por tanto, también debemos aplicar métodos que favorezcan la motivación extrínseca. Entre ellos:

-**La máquina de la verdad**:

Es una estrategia cuya finalidad es desarrollar hábitos de trabajo e informar a las familias sobre el proceso educativo de sus hijos. Para ello marcamos unos puntos en una hoja de registro, empleando los siguientes colores:

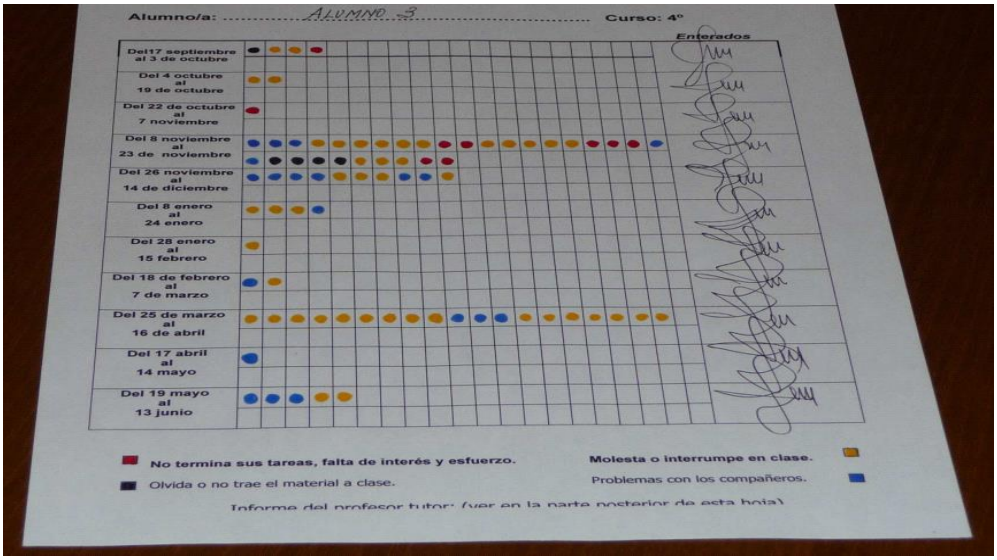
→ Rojo: No termina sus tareas.

→ Amarillo: Molesta en clase.

→ Negro: Olvida el material.

→ Azul: Problemas con los compañeros.

Grafico 2. Ficha de registro de la máquina de la verdad



PLANIFICACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA / APRENDIZAJE DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Planificar el proceso de enseñanza / aprendizaje ayuda a eliminar la improvisación y los programas incompletos.

Metodología

Para establecer las capacidades que queremos que consigan nuestros alumnos, debemos partir de los Objetivos Generales de Etapa que establece el Decreto 54/2014: "Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y desarrollar hábitos de lectura".

Para que consigan los Objetivos Generales de Etapa, se establecen los contenidos. Y a su vez, para que consigan los contenidos de las Unidades Didácticas hay que diseñar:

- Actividades de introducción – motivación.
- Actividades de desarrollo.
- Actividades de consolidación.
- Actividades de refuerzo o ampliación.
- Actividades de evaluación.

El espacio debe adaptarse a las necesidades de los niños. En la BIBLIOTECA ESCOLAR se reúnen, organizan y utilizan los recursos necesarios para la adquisición de hábito de lectura.

En todas las sesiones de Lengua Castellana hay que dedicar 10 minutos a la sintaxis. A su vez, las Estrategias de Comprensión Lectora deben trabajarse, al menos, durante dos sesiones por semana.

Estas Estrategias de Comprensión hay que secuenciarlas y temporalizarlas de manera progresiva para favorecer al máximo la adquisición y el desarrollo de la Competencia Lectora:

- Primer trimestre: "Identificar las palabras que necesitan ser aclaradas" y "hacer representaciones visuales".
- Segundo trimestre: "Realizar inferencias" y "detectar la información relevante".

- Tercer trimestre: "Establecer relaciones".

Por otra parte, conviene dedicar una sesión de Tutoría a la semana para desarrollar actividades encaminadas a la mejora de la memoria y de la autoestima.

Evaluación

Debemos evaluar:

● El aprendizaje de los alumnos.

Para obtener el máximo de información, se hace necesario disponer de unos procedimientos y criterios de evaluación. Los criterios indican las capacidades que deben adquirir los niños.

Los procedimientos de evaluación que debemos utilizar son:

- Observación directa y sistemática.
- Revisión de las producciones del alumnado.
- Actividades de evaluación.

● Nuestro proceso de enseñanza, recurriendo a unos instrumentos de registro (tales como: Diario de Clase, Escala de Observación, Registro Anecdótico,…) y utilizando los siguientes criterios:

1. Se ha promovido y despertado el interés del alumno.
2. Los contenidos son adecuados.
3. Los alumnos han conseguido los objetivos.
4. Las actividades son motivadoras y adecuadas.
5. Otras relacionadas con nuestras Unidad Didácticas.

Evaluamos:

- ● Al comienzo del proceso de enseñanza / aprendizaje para conocer el nivel de desarrollo de los alumnos.
- ● Durante el proceso de enseñanza / aprendizaje para detectar posibles necesidades y replantear nuestro proceso de enseñanza.
- ● Al final del proceso de enseñanza / aprendizaje para estimar la consolidación de las capacidades.

Ejercicio de la Tutoría

Los padres dificultan o facilitan la labor docente. Por tanto, debemos involucrar a las familias en el proceso de enseñanza / aprendizaje.

Para informar a las familias, debemos tener en cuenta los siguientes instrumentos: entrevistas, notas informativas, ficha de registro de la máquina de la verdad y boletín de notas.

RESULTADOS OBTENIDOS Y ANÁLISIS DE LOS MISMOS

Tras poner en práctica las Intervenciones Educativas expuestas a lo largo del presente artículo y evaluar el aprendizaje del alumnado, así como nuestro propio proceso de enseñanza, se obtienen los siguientes resultados:

- ● ***Diccionario loco***: Este ejercicio promueve el desarrollo del léxico, ya que la construcción de los conocimientos favorece la comprensión de los mismos. Esto es así porque los niños deben ir construyendo el propio significado de las palabras dando la definición adecuada para cada una de ellas.

No hay que ignorar que el presente ejercicio contribuye al trabajo en equipo (una habilidad importante para el futuro desenvolvimiento en el mercado laboral), dado que todos los miembros del grupo deben coordinarse y estar de acuerdo a la hora de dar las definiciones de los vocablos.

Por otra parte, se favorece el razonamiento lógico – verbal, puesto que deben deducir el significado de las palabras recurriendo al análisis contextual o morfológico.

Además, ha de tenerse en cuenta que se trabaja la atención, ya que los alumnos deben escuchar activamente cuando el profesor lee las definiciones de las palabras que han redactado los alumnos para poder analizarlas y votar aquella que sea más razonable y que explique mejor el significado de dicha palabra.

No debemos olvidar que es indispensable remarcar las normas de aula para favorecer la convivencia de todos los miembros de cada uno de los grupos y poder desarrollar la actividad con el mayor aprovechamiento posible. A la hora de votar la definición más adecuada debe remarcarse que los niños respeten el turno de la palabra.

● ***El juego de las sillas***: La actividad lectora es muy bien acogida por los alumnos, puesto que se divierten fácilmente. Por ello se deduce que es un ejercicio didáctico motivador.

La actividad es beneficiosa por varios aspectos:

- Por lo que disfrutan los niños. Al ser un éxito nos da la certeza que será recibida con alegría en otras ocasiones.
- Sirve para evaluar desde la observación el desarrollo del proceso lector de cada niño, comprobando en qué momento está cada uno.
- Los niños que sean eliminados, para evitar que se sientan mal, pueden desempeñar el papel de "alumnos ayudantes" en tareas como por ejemplo estar pendiente del resto de los compañeros, arreglar sillas...
- Esta actividad se puede realizar al final de cada trimestre para comprobar el grado de perfeccionamiento al que los niños han llegado en su personal proceso lector.

Como propuesta:

- No es necesario que sea un juego de eliminación para que se cumpla su objetivo.
- Los dibujos de las sillas cuanto más grandes sean mejor, porque así es más fácil para los niños reconocerlos en su danza a la hora de buscar la silla adecuada.

● ***Parodias silenciosas***: La experiencia resulta ser motivadora. Por un lado, se favorece la motivación, puesto que todos los niños participan con entusiasmo en la realización de las parodias silenciosas.

Por otra parte, se fomenta la atención y por consiguiente la observación, ya que todos los niños espectadores escuchan y observan de manera activa cómo cada grupo actúa en la parodia silenciosa. La presente actividad conlleva que los niños espectadores observen las expresiones faciales de quienes realizan la parodia, lo que implica que utilicen su lógica para deducir qué pretenden transmitir los actores de la obra. Por todo ello, esta experiencia también promueve el desarrollo de la lógica, así como de la imaginación, que son dos habilidades que forman parte del razonamiento lógico – verbal, que es la columna vertebral de la Estrategia de Comprensión Lectora "realizar inferencias".

El ejercicio también favorece el trabajo en equipo, que es una estrategia de vital importancia para el buen desenvolvimiento en el futuro Mercado Laboral. Pero tampoco debe olvidarse que para que el trabajo en grupo funcione correctamente, todos sus miembros deben conocer unas normas que tienen que cumplir, por lo que se hace necesario remarcar continuamente las normas de aula. También es preciso remarcar dichas normas para que los espectadores escuchen y dejen escuchar a los demás.

● ***Jugamos con los cuentos clásicos***: Que los alumnos se percaten de la existencia de diferentes cuentos mezclados en uno solo favorece que dichos alumnos sean capaces de identificar y discernir los datos que se encuentran inmersos en un texto determinado. Esta habilidad constituye la columna vertebral de la Estrategia de Comprensión Lectora "detectar la información relevante", puesto que juega un papel muy importante a la hora de identificar las ideas principales de un texto y diferenciarlas de las secundarias.

● ***Entregarle al niño la estructura lógica de las historias***: Si el / la alumno / a encuentra en cada cuento los tres elementos estructurales (presentación, nudo y desenlace), entonces podrá reproducirlos de forma coherente, jerarquizando y enlazando las ideas principales (Estrategia de Comprensión Lectora "establecer relaciones").

Trabajar esta habilidad es fundamental para la adquisición y el desarrollo de la "expresión escrita", ya que se subsanan los problemas de redacción por la incapacidad de organizar ideas coherentemente.

CONCLUSIONES Y VALORACIÓN DE LA METODOLOGÍA.

Lograr que los alumnos aprendan a leer y que esta lectura a su vez sea comprensiva, es uno de los objetivos de los alumnos y de los maestros a lo largo de la Educación Primaria. Para su logro es fundamental tener en cuenta el valor que todas las variables imprimen: la decodificación, el conocimiento de las demandas de la tarea, el vocabulario que poseemos, los conocimientos previos, la memoria, el dominio de las estrategias de comprensión lectora, el uso de estrategias metacognitivas, de capacitación (a la hora de hacer frente al texto) y la motivación.

Antes de la lectura debemos fijar claramente los objetivos, es decir, determinar el por qué y para qué se va a realizar dicha lectura. Esta actividad va a permitir abordar la lectura de una manera más significativa al tener claro la finalidad de la misma. Podemos leer, por ejemplo, para localizar una información muy concreta o para hacernos una idea global de un texto. Entonces no nos perturbarán nuestras lagunas en la comprensión, puesto que podremos activar las estrategias necesarias para subsanar esos vacíos en la interpretación. Son las cinco Estrategias de Comprensión Lectora que ya conocemos.

Si queremos que nuestros alumnos se conviertan en constructores de significado, en lugar de lectores pasivos de textos, es necesario cambiar la forma de enseñar la Comprensión Lectora. Para la adecuada enseñanza de las Estrategias de Comprensión Lectora es necesario trabajar cada una de ellas de forma específica, dando un modelado adecuado, guiando la práctica de los alumnos y ayudándoles a automatizar tales procesos y a generalizarlos a diferentes contextos.

Las Estrategias de Comprensión Lectora son contenidos procedimentales que implican:

- La presencia de Objetivos que alcanzar.

- La planificación y desarrollo de una Metodología Didáctica para que los discentes puedan aprender las Estrategias de Comprensión Lectora, y entonces consigan los Objetivos que conforman la Competencia Lectora.
- La evaluación del aprendizaje de los alumnos, así como de nuestra Metodología Didáctica, con el propósito de modificar, si fuese necesario, el proceso de Enseñanza /Aprendizaje para ajustar la enseñanza a las necesidades detectadas.

Cuando pongamos en práctica la Metodología Didáctica que se ha expuesto en este artículo y analicemos la información que recopilemos a través de instrumentos de evaluación, encaminados a valorar la práctica docente, llegaremos a la siguiente conclusión: En general la valoración es muy positiva. Las actividades planificadas son la ocasión para que los alumnos comprendan y usen las estrategias que les son útiles para comprender los textos. Cada actividad requiere concretar el papel que vamos a desempeñar los profesores y el tipo de tareas que deberán realizar los alumnos (individualmente o en grupo), el tiempo y el espacio en el que se llevará a cabo.

Debemos tener muy presente que la Escuela Inclusiva, de todos y para todos, debe garantizar que TODOS los alumnos adquieran la Competencia Lectora. Por todo ello, conviene resaltar la importancia de seleccionar recursos y estrategias didácticas variadas, con objeto de facilitar la adquisición de los aprendizajes por todos los alumnos, pues no todos aprenden de la misma manera, al mismo ritmo o con el mismo nivel de autonomía, ni pueden llegar al mismo grado de aprendizaje. Las actividades planificadas constituyen el medio más poderoso que disponemos para obtener información sobre el punto de partida de cada alumno o alumna, su proceso de aprendizaje y los conocimientos procedimentales (comprensión y uso de las Estrategias de Comprensión Lectora) alcanzados al finalizar el proceso de Enseñanza / Aprendizaje.

REFERENICAS BIBLIOGRAFICAS

Constitución Española 29 de diciembre de 1978. Artículos 27 y 49.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, *Reguladora del Derecho a la Educación.*

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, *para la mejora de la calidad educativa.*

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, *por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.*

Mayer, R. E. (1985). *El sistema de procesamiento de la información.* Madrid: Alianza.

Rodríguez, J. L. (1988). *El cómic y su utilización didáctica*. Barcelona: Gustavo Gili.

Sarto, M. (1998). *Animación a la lectura con nuevas estrategias.* Madrid: SM.

Alonso, M. y Matilla, L. (1990). *Imágenes en acción*. Madrid: Akal.

Puente, A. (1991). *Comprensión de la lectura y acción docente.* Madrid: Pirámide.

Ríos, P. (1991). *Metacognición y comprensión de la lectura.* Madrid: Pirámide.

Alcántara, J. A. (1993). *Cómo educar la autoestima.* España: CEAC. S.A.

Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples. (La teoría en la práctica).* Barcelona: Paidós.

Piaget, J e Inhelder, B. (1993). *Psicología del niño.* Madrid: Morata.

Burón, J. (1995). *Motivación y aprendizaje.* Bilbao: Mensajero.

Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro. (Una aproximación cognitiva a la creatividad).* Barcelona: Paidós.

Olvera, F. (1997). *La investigación del medio en la escuela.* Córdoba: Fundación Paco Natera.

Cooper, D. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.

García Madruga, J. A., Elosúa, M. R., Gutiérrez, F., Luque, J. L. y Gárate, M. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales.* Barcelona: Paidós.

Delval, J. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela.* Madrid: Morata.

Azucena, M. y Anunciación, G. (2001). *Comprensión y composición escrita.* Madrid: Síntesis.

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

Delval, J. (2002). *El desarrollo humano.* Madrid: Siglo Veintiuno.

Gimeno Sacristán, J y Pérez Gómez, A. (2003). *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid: Morata.

Dirección General de Educación y Cultura. (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo.* Madrid: Comisión Europea / Eurydice.

Ministerio de Educación. (2009). *La lectura en PISA 2009. Marcos y pruebas de la evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación.

Carrasco, A (2003). La escuela puede ensenar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Aporte de discusión temático, 17 (8),* 129-142.

Pascual, G. y Goikoetxea, E. (2003). Resumen y formulación de preguntas: efectos sobre la comprensión lectora en niños de Primaria. *Infancia y Aprendizaje, 26 (4),* 439 – 450.

Allbritton, D. (2004). Producción estratégica de inferencias predictivas durante la comprensión. *Discourse Processes, 3 (38),* 309 – 322.

Inga, M. G. (2008). El papel de la Memoria operativa, la inferencia y la competencia gramatical en la comprensión lectora. *Investigación educativa, 22 (12),* 141 – 170.

León, J. A. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso. Un análisis para su estudio e investigación. *Valparaíso, 49 (34),* 113-125.

Ana Claudia Sánchez. *El enfoque inferencial de la lectura.* Recuperado de http://www.aulauruguay.com.ar/15/index.php?option=com_content&view=article&id=1298:la-lectura-y-su-enfoque-inferencial&catid=137:65&Itemid=300077

Ministerio de educación. *Pisa 2.009. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español.* Recuperado de www.institutodeevaluacion.educacion.es

Thays, S. *Estrategias para incrementar la elaboración de inferencias al leer textos de orden expositivo.* Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S131600872002000200009&script=sci_arttext

DAVID LÓPEZ GARCÍA

Grado de Maestro. Especialidad de Educación Primaria por la Universidad de Castilla-La Mancha, con la calificación final de PREMIO EXTRAORDINARIO. Trabaja en un Centro de E. Infantil y E. Primaria.

15

LA ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO TEA EN CASTILLA LA MANCHA

Fulgencio Valera Jiménez
Maria Del Carmen López León
María Del Carmen Navarro López
Myriam Izquierdo Barthelemy

INTRODUCCIÓN

Legislación de la Comunidad de Castilla-La Mancha

En el ámbito específico de la Comunidad de Castilla-La Mancha, la Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación, entiende en su artículo 120, la diversidad como un valor, y señala que la respuesta a la diversidad del alumnado se regirá por los principios de igualdad de oportunidades y acceso universal, normalización, inclusión escolar e integración social, flexibilidad, interculturalidad y coordinación entre administraciones. Esta atención educativa recoge el conjunto de intervenciones que tratan de dar respuestas inmediatas a las necesidades de los alumnos que presentan trastornos permanentes o transitorios en su desarrollo, o en riesgo de padecerlos.

La puesta en marcha, durante el curso 2.012-13, de un proyecto experimental por el que se crean aulas para alumnos que padecen Trastornos de Espectro Autista (TEA) quedará regulada por la Orden de 16/01/2.014, de la Consejería de educación de Educación. Cultura y Deportes, por la que se crean, regula y ordena el funcionamiento de las Aulas Abiertas Especializadas, para el alumnado con trastornos de espectro autista.

La presente orden tiene por objeto crear, regular y ordenar el funcionamiento de las Aulas Abiertas Especializadas para conseguir los principios de normalización e inclusión de los alumnos con trastornos de espectro autista en centros sostenidos con fondos públicos de educación infantil, primaria y secundaria.

La enseñanza dirigida a este alumnado con necesidades específicas requiere unos recursos y apoyos muy especializados. El trabajo de profesionales de diferentes especialidades y el empleo de elementos metodológicos y didácticos muy específicos. Las especiales dificultades que estos alumnos tienen para la comprensión del mundo, para la comunicación y la relación social, hacen necesario el empleo de un entorno muy estructurado y la utilización de recursos para la comunicación que justifican la necesidad de la creación de estas aulas.

Definición y teorías del perfil cognitivo del alumnado TEA

A partir de las investigaciones de Lorma Wing y Judith Gould, publicadas en 1979, se comienza a hablar de espectro autista (TEA), para referirse a las distintas formas en que este trastorno puede aparecer en la población afectada; afectivamente, las autoras recogen que las disfunciones psicológicas que subyacen en el autismo, se pueden

manifestar de muchos modos distintos y suponen un continuo, que va mucho más allá de los límites del Síndrome de Kanner. Desarrollan entonces el concepto de un Espectro Autista comúnmente aceptado, basado en una tríada de alteraciones:

a) Alteración cualitativa de la Interacción social
b) Alteración cualitativa de la Comunicación
c) Alteración cualitativa de la imaginación

Es difícil la definición del autismo y también su diagnóstico preciso, a pesar de los avances habidos. Es dolorosa la situación de la familia cuando se encuentra ante esta situación. El sentimiento de impotencia prima ante la aparición del autismo. En las definiciones que se han seleccionado se conceptualiza el concepto de espectro autista no en la etiqueta diagnóstica, sino en los síntomas o dificultades para poder realizar una mejor intervención.

Nos basaremos en la definición de tres autores para entender el concepto del Espectro Autista, en primer lugar la definición que da Rita Jordán "El autismo consiste en un desarrollo diferente de la persona, por la que podemos limitarnos a tomar el desarrollo típico y ralentizarlo, o por otra parte impartir la enseñanza de la forma que más se adapte a su desarrollo atípico, al tiempo que reconocemos que todas las personas, necesitan que se le trate con sensibilidad y respeto". Tomado de su libro Autismo con discapacidad Intelectual grave.

Roberto Tucman indica que, "*El Autismo es un término utilizado para describir a un grupo heterogéneo de niños, cuyas características comportamentales se solapan con manifestaciones clínicas de diversos trastornos del desarrollo definido por su comportamiento. La heterogeneidad clínica y biológica del TEA es congruente con el punto de vista de que el TEA es la expresión de un desarrollo cerebral atípico que da lugar a manifestaciones clínicas variables*". Tomado del Congreso Internacional de Neuropediatría y Neuropsicología Infantil de Valencia. Febrero 2.013

Por otra parte, Rosa Ventosa habla de la siguiente manera. "*Detrás de este término general, se encuentran muchas personas que presentan un Trastorno del Espectro Autista. Son bebés, niños, chicos, adultos…ancianos que tienen durante toda su vida dificultades para relacionarse, para comunicarse con los demás y una tendencia al gusto por la rutina, la realización de conductas repetitivas con propensión a tener intereses particulares e intensos"*. Tomado de la asociación APNA

Las definiciones del TEA pueden ser numerosas, pero se han seleccionadas las anteriores para tener una mejor comprensión de las dificultades que tienen estas personas y ahora pasamos a ver varias teorías cognitiva para un mejor tratamiento.

Teorías cognitivas alumnados TEA

De manera esquemática:

TEORÍA DE LA MENTE (BRIAN COHEN)

- Imprevisibilidad conducta ajena.
- Comprensión de señales sociales.
- Reciprocidad emocional.
- Intenciones ajenas.
- Limitaciones pragmáticas.
- Ingenuidad Empatía y comentarios inadecuados.
- Dificultad a la hora de explicar sus propias conductas.
- Dificultad para predecir la conducta de los otros: conocer las intenciones y razones que guían sus conductas.
- Dificultad para entender emociones, tanto las propias como las de los demás.

PENSAMIENTO VISUAL (TEMPLIN GRANDIN)

- Comprensión, síntesis y aprendizaje mediante claves visuales.

DÉFICIT COHERENCIA CENTRAL (FRITH, HAPPE)

- Integrar información en ideas globales.
- Procesamiento de detalles.
- Comportamientos.
- Comentarios fuera de lugar.
- Insistencia en rutinas.
- Comprensión literal del lenguaje.
- Procesamiento centrado en los detalles, en el que se captan los detalles a costa de una configuración global y de un significado contextualizado.
- Muestran una dificultad para integrar información dando un sentido global.

DÉFICIT FUNCIÓN EJECUTIVA (OZONOFF, PENNINGTON Y ROGERS, 1991)

- Organizar planificar y anticipar.
- Inhibir conductas inadecuadas.
- Autorregular y controlar la conducta.
- Resolución de problemas.
- Afrontar y generalizar situaciones nuevas.
- Flexibilizar la acción y el pensamiento.
- La planificación.
- El control de impulsos.
- La inhibición de respuestas inadecuadas.
- La búsqueda organizada.
- Generalización de respuestas nuevas.
- La flexibilidad de pensamiento y de acción.

DÉFICIT EN LA COGNICIÓN SOCIAL (Fiske Taylor)

- Crear y usar guiones sociales de cómo actuar.
- Disponer de información sobre qué hacer y cómo sentirse.
- Generar expectativas sobre conducta de los demás.
- Analizar pensamientos y sentimientos de los demás.

Tomado de la Guía de Intervención dirigida al alumnado con Autismo. Castilla y León.

Ninguna teoría explica por sí sola todas las características de los TEA.

Necesidades alumnado tea. Adaptada a la nueva clasificación del DSM-V

Las personas con TEA comparten características comunes que definen este tipo de trastorno:

En 2013 la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) publicó la nueva versión del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, DSM-5.

Los criterios diagnósticos del Trastorno del Espectro de Autismo (TEA) también se modifican. Las dimensiones referidas a las alteraciones en la interacción social recíproca y la comunicación y el lenguaje se fusionan en una única categoría. En el repertorio restringido de conductas intereses destaca la incorporación de las alteraciones sensoriales como área de alteración.

El diagnóstico queda de la siguiente manera:

A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos.

1. Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional.
   - ✓ Acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos.
   - ✓ Disminución en intereses, emociones o afectos.
   - ✓ Fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.
2. Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social,
   - ✓ Comunicación verbal y no verbal poco integrada.
   - ✓ Anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal.
   - ✓ Deficiencias de la comprensión y el uso de gestos.
   - ✓ Falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.
3. Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones.
   - ✓ Dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales.
   - ✓ Dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos.
   - ✓ Ausencia de interés por otras personas.

B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades.

a) Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos (Ej., estereotipias motoras simples, alineación de los juguetes o cambio de lugar de los objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).

b) Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal. (Ej. gran angustia frente a cambios pequeños, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales de saludo, necesidad de tomar el mismo camino o de comer los mismos alimentos cada día).

c) Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés (p. ej., fuerte apego o preocupación por objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).

d) Hiper o hiperactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno (Ej. indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicos, olfateo o palpación excesiva de objetos, fascinación visual por las luces o el movimiento).

MÉTODO

PRINCIPIOS Y ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Para hacer una intervención adecuada en los alumnos con TEA, debemos conocer unos principios y unas estrategias metodológicas básicas que nos guíen en la intervención.

Especifidad y premura

Cualquier tratamiento debería basarse en la identificación precoz del trastorno y en la realización de un proceso diagnóstico multidisciplinar que contemple la evaluación de las capacidades y necesidades individuales y que oriente hacia un tratamiento centrado en las mismas.

Personalización, individualización

Partiendo de una evaluación que identifique los puntos fuertes y débiles del desarrollo de la persona, se elabora un plan de apoyo individualizado que contemple sus competencias, motivaciones e intereses, sus necesidades y las características de su entorno más próximo (familia, relaciones personales, contexto educativo o laboral etc.), así como los diferentes apoyos que puede precisar para lograr su máximo desarrollo personal en todos los ámbitos de su vida.

Estructuración

La estructuración implica tanto la adaptación del entorno a las necesidades de predictibilidad y estabilidad de las personas con TEA, como el explicitación a priori de los objetivos que se desean alcanzar y de las actividades para conseguirlos.

Se parte del conocimiento real de la persona, estructurando los aprendizajes y las tareas de manera que puedan secuenciarse en pasos diferenciados, de dificultad gradual. Esto facilita el aprendizaje de la secuencia necesaria para completar con éxito la actividad y permiten que la persona la desarrolle cada vez con mayor autonomía.

Generalización

La intervención en los TEA no se debe limitar a espacios, momentos o situaciones concretas, sino que debe abarcar todos los ámbitos de desarrollo de la persona y todos los momentos de su vida.

Intensidad

Aunque en algunos programas de atención temprana se recogen una recomendación estimativa de horas de atención semanal, la realidad impone que las intervenciones en las personas con TEA sean lo más intensivas posibles en todos los momentos del desarrollo de la persona.

Participación activa

La participación activa de la propia persona con TEA, de su familia, y de las personas de su entorno más próximo se ha identificado como un factor fundamental en el éxito de las intervenciones.

Deben compartir realmente el proceso, estableciendo metas comunes, consensuando metodologías para alcanzarlas y definiendo criterios de evaluación y éxito, en base a una confianza y respeto mutuo.

Aprendizaje exitoso, sin errores

Basado en los puntos fuertes y en el establecimiento de metas alcanzables y progresivas con objetivos y metodologías personalizadas y que tengan en cuenta la utilización controlada de reforzadores.

Aprendizaje significativo

Basado en las motivaciones e intereses de la persona con TEA, y orientado a favorecer el desarrollo de sus competencias y habilidades, especialmente en relación a los aspectos nucleares de los TEA.

Inclusión educativa

La intervención en contextos naturales, potenciando la verdadera participación social de la persona con TEA en igualdad de condiciones que el resto de los ciudadanos, es un aspecto fundamental de intervención y de los apoyos que pueda disfrutar.

La inclusión educativa entendida como Presencia, Aprendizaje y Participación basados en el modelo de calidad de vida.

Respeto a la individualidad y a los derechos

El respeto a la persona, a sus derechos y a su singularidad individual es el principio fundamental de cualquier acción, programa o servicio que afecte a las personas con TEA.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Además de partir de los niveles e intereses del alumnado, es conveniente **aprovechar las rutinas cotidianas y las situaciones incidentales,** sobre todo aquellas que lleven actos comunicativos.

Aprendizaje sin error. Favoreciendo la adquisición correcta de los aprendizajes, minimizando la frustración que se pudiera experimentar ante errores repetidos, favoreciendo una autoestima positiva gracias a que la tarea se completa con éxito. Consiste en no atender a los errores, adaptar los objetivos al nivel evolutivo del niño, asegurar la adquisición previa de los objetivos de conducta que se pretenden enseñar, descomponer al máximo los objetivos educativos.

La creación de un entorno estructurado, predecible y fijos conlleva la necesidad de anticipar. Sistema TEACH produce un impacto positivo en los aprendizajes y en la calidad de vida de las personas que se benefician de ella.

Encadenamiento hacia atrás que consiste en descomponer la secuencia de un determinado aprendizaje en objetivos de conducta muy delimitados, proporcionar total ayuda para la realización de la conducta completa, e ir desvaneciendo las ayudas desde el final hacia delante, de modo que el niño-a realizará la conducta con cada vez menos ayuda, lo último que realizará por sí solo, será el primer paso de la secuencia.

Entrenamiento o la enseñanza incidental, es decir, cuando los episodios de enseñanza son iniciados por el niño/a en un lugar y contenido. El adulto ha de estar alerta a estas iniciativas adaptándose a las nuevas circunstancias.

Responder consistentemente ante conductas comunicativas, verbales o gestuales (miradas, coger al adulto de la mano, acercarse a un objeto y mirarlo) y aunque estas conductas no sean intencionales, debemos hacerlas funcionales dándoles ese sentido.

Ofrecer al alumnado oportunidades para poder elegir **y** fomentar la toma de decisiones.

Favorecer la ocurrencia de la función comunicativa de petición es necesario manipular algunos aspectos o situaciones con mayor probabilidad estas conductas: colocar los objetos que le gusten fuera de su alcance y esperar a que realice algún acercamiento o tipo de petición, preguntarle, acercarle el objeto y cuando extendiera el brazo, dárselo y reforzarle el intento.

Utilizar apoyos visuales. Puede ser una de las modalidades de apoyo más recomendadas. Pictogramas, fotografías, colores, objetos reales etc.

Las claves visuales deben ser:

- SIMPLES: Un solo concepto a la vez, con una comunicación coherente y estable.
- PERMANENTES: No desvanecen, dotando del tiempo necesario para la comprensión de la información.
- RELEVANTES: Claras, sin opción a equívocos.

Evitar hacer preguntas indefinidas. Evitar modismos, dobles significados, sarcasmos, bromas. Ser concretos en todas las interacciones ser claros. ¿Qué queremos? Y qué esperamos de él.

Trabajar la educación emocional. La empatía, es decir, los estados emocionales propios y ajenos.

Recomendaciones

El maestro que trabaja con alumno TEA, debe ser un buen Profesional, un buen Educador y, en nuestro caso un gran empatizador. Transmitir el espíritu de Ángel Rivière.

Debemos tratar a los alumnos TEA con cariño y ternura. Nuestros alumnos necesitan ser queridos, valorados y aceptarlos más por lo que son que por lo que hacen.

Ser positivo. No es fácil, pero es fundamental expresarse desde la positividad. El ser positivo engendra cercanía y familiaridad.

El arte supremo del profesor de alumnado TEA. Es olvidar y hacer olvidar las conductas desafiantes que puedan tener nuestros alumnos. “Perdonar”.

Es imprescindible un compromiso de la organización y del grupo de apoyo para que los cambios deseados para la persona se produzcan.

RESULTADOS

Según el documento propuesto por Autismo Europa, los enfoques educativos apropiados de por vida, el apoyo a las familias y a los profesionales implicados y la provisión de servicios adecuados, constituyen en la actualidad el mejor tratamiento de los chicos y chicas con TEA.

En el estado de conocimiento actual, no existe ningún tratamiento médico, educativo o de cualquier otro tipo, que “cure el autismo”, configurándose un enfoque multimodal como el medio más adecuado de mejorar el pronóstico e integración de los niños/as con TEA.

Desde el programa TEACCH se enfatiza muchísimo la evaluación individual para comprender mejor a la persona y la "Cultura del autismo". Con éste concepto desde TEACH sugieren que las personas con TEA forman parte de un grupo con características comunes, que son diferentes (que no inferiores) a las del resto de la población.

Esta evaluación psicopedagógica de alumnado TEA, debe garantizar un conocimiento preciso y profundo relativo al propio individuo, al contexto familiar y escolar, empleando para ello procedimientos y técnicas diversas.

El proceso de evaluación persigue obtener un conocimiento profundo del sujeto y de sus condicionantes ambientales, de modo que se tenga una comprensión de su desarrollo psicológico, las estrategias de las que dispone para influir en el mundo físico y social y los recursos a los que recurren las personas con las que se relaciona para potenciar su desarrollo.

Por esto resulta fundamental e imprescindible garantizar un enfoque multimodal. Esto es, los procedimientos y técnicas de evaluación a emplear han de ser variados (entrevistas, pruebas estandarizadas, observación) y se recurrirá a distintas fuentes para la obtención de la información: familia profesores, compañeros, profesionales externos.

Con todo lo visto anteriormente estamos en condiciones de presentar nuestro propio modelo de actuación.

Modelo Programa TEA. C.P.E.E Eloy Camino ALBACETE

El programa debe dirigirse a potenciar el desarrollo de la persona con TEA en todas sus dimensiones, buscando potenciar su calidad de vida, ofreciendo un proyecto de futuro adaptado a su estilo de vida propio, sus necesidades, capacidades e intereses personales.

EVALUACIÓN INICIAL

Diagnóstico: Trastorno del Espectro Autista

Subcategoría:

Entrevista con la familia.

Observación en distintos contextos.

EVALUACIÓN COMPLETA DE HABILIDADES, DESTREZAS

Comunicación funcional y espontánea:

Habilidades sociales:

Autonomía:

Habilidades cognitivas:

Habilidades de destrezas y académicas:

Desarrollo de las funciones ejecutivas:

Habilidades sensoriales: Gusto. Tacto. Vista. Oído

VALORACIÓN DE LA FUNCIONALIDAD DE LAS DIFICULTADES EN LA AUTORREGULACIÓN CONDUCTUAL NECESIDADES, DEFICIENCIAS

- Presentan deficiencias en la comunicación social y en la interacción social.

- Deficiencias en la reciprocidad socioemocional.
- Deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social.
- Deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones.
- Presentan patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades.
- Tiene un repertorio limitado de intereses y de conductas.
- Sus capacidades para imaginar y entender las emociones y las intenciones de los demás son muy limitadas.
- Comportamiento.
- Percepción.
- En el Procesamiento de la información.
- En el área motriz.

METODOLOGÍA. ESTRATEGÍAS Y PRINCIPIOS

Empleo de estrategias eficaces y sistemáticas de enseñanza, definiendo metas específicas y planes para lograrlas, y favoreciendo los aprendizajes en contextos naturales e inclusivos.

- Rutinas diarias.
- Organización y Estructuración.
- Aprendizaje sin error. Aprendizaje significativo.
- Encadenamiento hacia atrás.
- Enseñanza incidental.
- Utilizar apoyos verbales y visuales.
- Intensidad. Participación activa.
- Generalización. Inclusión
- Aprendizaje ABA.
- ACP Apoyo Centrado en la Persona.
- TEACCH.

PERSONALIZACIÓN DE LOS OBJETIVOS Y CONTENIDOS DEL PROGRAMA

Los objetivos deben estar basados en un planteamiento integral de la persona, considerando todas las áreas del currículo, adaptados a su nivel evolutivo. Deben ser reales y funcionales.

GENERALIZACIÓN a través de la enseñanza de habilidades con validez ecológica, en entornos naturales y rutinas diarias.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Artigas-Pallarés J. & Narbona, J. (2011). *Trastorno del neurodesarrollo*. Ávila: Ed Viguera.

Frith, U. (1991) *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza psicología Minor.

Grandin, T. (2006). *Pensar con imágenes: mi vida con el autismo*. Ávila: Ed Alba Editorial.

Hernández, J. (2007). *Déjame que te hable de los niños y niñas con autismo de tu escuela.* Ávila: Ed Teleno

Hilde de C. (2012). *El autismo desde dentro: una Guía.* Ávila: Ed Autismo.

Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V). (2012). Madrid: Ed Masson.

Mesibov, G. & Howley, M. (2010). *El acceso al currículo por alumnos con trastornos del espectro del autismo: uso del programa TEACCH*. Ávila: E. Autismo.

Peeter, T. (2008). *De la comprensión teórica a la intervención educativa*. Autor editor.

Rita J. (2012). *Autismo con discapacidad intelectual grave. Guía para padres y profesionales*. Autismo Ávila

Rivière, A. & Martos J. (2000). *El niño pequeño con autismo*. III Congreso de APNA. Madrid. APNA.

Tortosa, F. (2004). *Intervención educativa en el alumnado con Trastornos del Espectro Autista*. Disponible en http://orientamur.murciadiversidad.org.

Wing, L. (2011). *El autismo en niños y adultos. Una guía para la familia*. Madrid: Ed Paidós.

GUÍAS

Guía de Profesores y educadores de alumnos con autismo (2010). Federación Autismo Castilla y León.

Guía para la integrción del alumnado con TEA en Educación Primaria (2012). Instituto Universitario de Integración en la Comunidad INICO. Salamanca.

MONOGRÁFICOS

Revista de Neurología. Marzo 2.013. Volumen 56, Suplemento 1.

Propuesta para la planificación de servicios y programas para personas con Trastornos del Espectro del Autismo y sus Familias. Asociación Española Profesional de Autismo (AETAPI) octubre 2.011.

FULGENCIO VALERA JIMÉNEZ

Maestro de pedagogía terapéutica por la Facultad de Educación de Albacete (UCLM). Licenciado en Psicología por la Universidad de Valencia. Máster de Dificultades en el Aprendizaje 1º Edición en Valencia. Ponente en las 1º Jornadas sobre el Autismo en Castilla-La Mancha en Almagro, Ponente en las I Jornadas autonómicas de Educación Especial en Alcaraz. Ponente en las Jornadas de Auliares Técnicos Educativos en Albacete. Coordinador y Administrador del Blog TEA Eloy Camino. Actualmente Coordinador del Servicio de Asesoramiento y Apoyo Especializado del C.P.E.E. Eloy Camino.

16

EL USO DE LA MEDIACIÓN COMO ACCIÓN ALTERNATIVA PARA EL FOMENTO DE LA COMUNICACIÓN Y LA INCLUSIVIDAD DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Luis Francisco Cabeza González

INTRODUCCIÓN

En el campo que nos ocupa, hemos podido observar como la progresiva toma de conciencia social ha fomentado el desarrollo legislativo dirigido a garantizar la igualdad de oportunidades y la no discriminación de las personas con discapacidad, cuya aplicación ha beneficiado el incremento del acceso y permanencia de las personas con discapacidad en la Universidad (Cabeza, 2011; 2012), a la vez que trasladaba la responsabilidad de proporcionar los recursos y apoyos necesarios para que este derecho sea ejercido a los estados y las administraciones, en coordinación con las universidades. (Rubiralta, 2011)

Y sin embargo, a pesar de este notable avance legislativo, los aún pocos estudios que existen sobre la integración de las personas con discapacidad en la educación superior presentan otros resultados: continúan dándose un gran número de dificultades para atender las demandas de estos estudiantes, tanto en lo referente a barreras arquitectónicas, o en lo relativo a aspectos curriculares o de organización, como en cuanto a la actitud de profesores y compañeros, ejerciendo una fuerte influencia y dificultando su acceso a los estudios universitarios con normalidad; a lo que también podemos añadir la discriminación involuntaria que se produce por parte tanto de compañeros como de profesorado por falta de información o de comunicación. (Alcantud, 2009; Bilbao, 2003; 2008; Cabeza, 2011; Novo y Muñoz, 2012)

A continuación pasamos a exponer nuestro planteamiento basándonos en lo que estimamos como marco de la cuestión desde la perspectiva del ámbito académico universitario frente a la posibilidad de conflicto que propicia una falta de normativa de referencia y directrices de común interpretación en determinados aspectos combinada con una deficiente comunicación entre las partes y cómo la mediación puede ofrecer una solución alternativa.

MARCO DE LA CUESTIÓN

La LOMLOU, (BOE núm. 89, de 13 de abril de 2007), Ley de obligada referencia en nuestro caso, reconoce la importancia de las políticas activas dirigidas a garantizar la igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad, contemplando el establecimiento de medios, apoyos y recursos para asegurar la igualdad real y efectiva de oportunidades de este colectivo en relación con los demás componentes de la comunidad universitaria. (Cabeza, 2011)

Normas posteriores de desarrollo a esta Ley, como el Real Decreto 1393/2007 (BOE núm. 260, de 30 de octubre de 2007) o el Estatuto del Estudiante Universitario (BOE núm. 318, de 31 de diciembre de 2010) recogen entre otras cuestiones la obligación por parte de la Universidades de disponer de procedimientos que incluyan, en el caso de estudiantes con necesidades educativas específicas derivadas de discapacidad, los servicios de apoyo y asesoramiento adecuados y como herramienta complementaria para la formación integral del estudiante (Jiménez Soto, 2010; 2011)

Podríamos decir, de esta forma, que queda claramente recogido mediante normativa explícita que los alumnos y alumnas con discapacidad tienen unas necesidades especiales para completar sus estudios en igualdad con el resto de sus compañeros, presentes en todas las facetas de su vida universitaria, y que estas necesidades deben estar cubiertas y salvaguardadas por la propia Universidad. (Jiménez Serrano, 2011)

Por otra parte, estudios como el de Castellana, Giné, Dotras, López, Farriols, Vilaregut y Sala (2005), muestran entre sus resultados que la mayoría de los estudiantes con discapacidad declara tener dificultades para seguir las explicaciones del profesorado, proponiendo diferentes alternativas para subsanar o paliar esta situación, incluyendo en varias ellas como actores a los profesores y a sus propios compañeros.

Este mismo estudio concluye que las dificultades de los estudiantes con discapacidad para seguir las clases están motivadas por tres factores fundamentales: la actitud poco adecuada por parte del profesorado, el uso de metodologías docentes que no favorecen la inclusión y las dificultades que surgen de la propia discapacidad.

Sánchez Palomino (2009) por otra parte confirma esta afirmación con los resultados de su trabajo, donde destaca que el 40% de los profesores encuestados manifiesta no ser capaz de dar una respuesta adecuada a los estudiantes con discapacidad.

Por otro lado, un ejemplo de la diferencia de perspectivas la encontramos en la opinión recogida en cuanto a la misión y cometidos de los servicios universitarios de atención y apoyo a los estudiantes con discapacidad: todos los miembros de la comunidad universitaria creen necesaria la existencia de un servicio que coordine las acciones dirigidas a este colectivo, pero con matices según sea desde el punto de vista del docente o del estudiante: mientras que para el profesorado, además de la de apoyar y velar por la realización de las adaptaciones necesarias, entre las funciones que este servicio debe incluir deben estar la de mediador y orientador, para el alumnado entre las principales cuestiones que cree que el servicio debe acometer se encuentran la de asesorar a los profesores sobre sus necesidades y la de agilizar la resolución de problemas. (Castellana y Sala, 2006; Díaz, 2004; Sánchez Palomino, 2009)

TIPOS DE CONFLICTOS Y SU GESTIÓN

Definición y concepto

Los conflictos ocurren desde siempre en todas las sociedades, sin que ello suponga necesariamente algo peligroso (Barnow, 1979). Sin embargo, en el caso de nuestro país, el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define el conflicto en su primera acepción como “combate, lucha, pelea”, en su segunda como “enfrentamiento

armado", en su tercera como "apuro, situación desgraciada y de difícil salida" y solo finalmente, en cuarto lugar, como "problema, cuestión, materia de discusión". (Real Academia Española, 2015).

Es cierto que si bien en algunos casos el conflicto puede percibirse como algo negativo por el riesgo de posibles consecuencias no deseadas, también puede ayudar a establecer o restablecer la situación de estabilidad previa a la propia situación (Coser, 1961).

Todo conflicto puede adoptar un curso constructivo o destructivo, es el resultado, al fin y al cabo, del planteamiento de la lucha permanente entre los intereses de distintos individuos dentro de un grupo, entre la sociedad con sus leyes y los individuos que pertenecen a esa sociedad o entre grupos diferentes (Alzate, 1998).

Entendemos el conflicto, de esta manera, como un producto social, consecuencia de las interrelaciones humanas y resultado, por tanto, de un proceso interactivo particular que se da en un contexto determinado (Gluckman, 1977).

Clasificaciones

Existe una gran diversidad de opiniones con respecto a los tipos de conflicto existente, debido principalmente a los distintos enfoques que cada autor elige para clasificarlo. De entre las clasificaciones derivadas de estos enfoques destacamos dos:

a) La clasificación planteada por Moore (1995), que identifica cinco tipos de conflictos en función de sus causas:

    1) *De relación*: se deben a fuertes emociones negativas, percepciones falsas o estereotipos, a escasa o nula comunicación, o a conductas negativas repetitivas.
    2) *De información*: se dan cuando a las personas les falta información, están mal informadas, difieren sobre qué información es relevante o tienen criterios de estimación discrepantes.
    3) *De intereses*: causados por la competición entre necesidades incompatibles o percibidas como tales y las partes implicadas creen que para satisfacer sus necesidades deben ser sacrificadas las del oponente.
    4) *Estructurales*: son causados por estructuras opresivas de relaciones humanas configuradas muchas veces por fuerzas externas, como la escasez de recursos físicos o autoridad, condicionamientos geográficos o tiempo.
    5) *De valores*: surgen cuando se intenta imponer por la fuerza un conjunto de valores a otros.

b) La propuesta por Lewicki, Weiss y Lewin (1992) desde la perspectiva de los actores implicados:

    1) *Intrapersonal o intrapsíquico*: el conflicto ocurre dentro de las propias personas y su origen incluye ideas, pensamientos, emociones, valores, predisposiciones, impulsos, que entran en colisión unos con otros.
    2) *Interpersonal*: ocurre entre personas de forma individual, uno a uno.
    3) *Intragrupal*: es el que se produce dentro de pequeños grupos.
    4) *Intergrupal*: cuando el conflicto se origina entre grupos diferentes.

Métodos de gestión y enfrentamiento

Rubin, Pruitt y Kim (1994) determinan los siguientes métodos para enfrentarse a la situación de conflicto:

- *Dominación*: una de las partes intenta imponer sus deseos por medios físicos o psicológicos.
- *Capitulación*: una de las partes cede unilateralmente ante la otra.
- *Retirada*: una de las partes abandona el conflicto, rehusando seguir tomando parte de él.
- *Inactividad*: una parte no hace nada, deliberadamente, con la esperanza de que el paso del tiempo mejore la situación.
- Negociación: cuando dos o más partes interdependientes usan el sistema de oferta y contraoferta, en la búsqueda de un acuerdo mutuamente aceptable.
- *Intervención de Terceros*: este método consiste en que un individuo o grupo, ajeno al conflicto, intervenga para ayudar a las partes a identificar los problemas y avanzar hacia un acuerdo.

Por su parte, Reinmann (2002) propone tres enfoques en cuanto a la forma de plantear la gestión del conflicto, distintos pero interrelacionados:

a) *Regulación*: hace referencia a aquellas estrategias centradas en resultados que buscan obtener soluciones sostenibles de tipo "todos ganan", busca la convergencia de los intereses de los actores.
b) *Resolución*: este planteamiento parte de que el conflicto es un problema compartido con soluciones mutuamente aceptables y pone el énfasis en atenuar sus consecuencias destructivas, para intentar realinear las divergencias.
c) *Transformación*: enfoque centrado en procesos, pero también en resultados y en el cambio, recalcando la necesidad de alterar las actitudes y los valores negativos de las partes.

Destaca el autor que no se trata de sistemas teóricos distintivos, singulares ni exhaustivos, ni significa que un enfoque sea necesariamente mejor que el otro, sino que los tres tipos de interpretación del conflicto fijan objetivos que pueden llegar a ser complementarios, subrayando la necesidad de manejar los tres enfoques de forma simultánea si se desea impulsar un proceso de paz transformador y sostenible.

Procedimientos alternativos de resolución de conflictos

De un tiempo a esta parte la forma tradicional de gestionar la resolución de los conflictos está siendo superada por una realidad social que empuja hacia otro tipo de respuesta más allá del litigio, donde las propias partes intervengan y se impliquen de forma directa en encontrar alternativas para su propia situación, colaborando por otra parte en la descongestión del propio sistema judicial. (Ankersen, 2001; Hunter et al., 1993)

En este marco, aparecen los procedimientos alternativos de resolución de conflictos o disputas, ADR por sus siglas en inglés, métodos que parten de una concepción no adversarial y se desarrollan desde un concepto básico: el consentimiento informado del proceso, desde el cual no se pone límites en relación con los tipos de procesos de resolución que puedan ser utilizados, con la única condición de que las partes y los profesionales que los asisten entiendan y expresen su acuerdo con el proceso elegido. (Gonzalo, 2006; Macho, 2013)

Podemos decir que existen cuatro métodos principales dentro de este ámbito de resolución de conflictos: la negociación o transacción, la mediación, la conciliación y el arbitraje, diferenciándose entre sí por la participación o no de un tercero y el grado de obligatoriedad de los acuerdos alcanzados (Sánchez Hernández, 2010):

1) *Negociación o transacción*: se caracteriza por ser el único método en el que no resulta necesaria la intervención de un tercero: las comunicaciones para llegar a un acuerdo se realizan directamente entre las partes o a través de sus representantes.
2) *Mediación*: método o sistema que cuenta con una tercera persona, denominada mediador, cuya misión es favorecer la comunicación entre las partes en conflicto para facilitar un ambiente positivo donde puedan si así lo consideran llegar a un acuerdo. El poder de decisión lo tienen siempre los propios implicados y el mediador será una persona ajena a los intereses de las partes para garantizar su imparcialidad. Para García Villaluenga (2006), los principios básicos que definen el marco de este método son la voluntariedad de las partes, la imparcialidad y neutralidad del mediador, la confidencialidad del proceso y la profesionalidad, esto último en cuanto a la cualificación del mediador.
3) *Conciliación*: también intervine un tercero pero a diferencia del caso anterior puede intervenir para proponer, pero no imponer, posibles soluciones a las partes.
4) *Arbitraje*: este último sistema presenta una gran diferencia con respecto al tercero interviniente, denominado árbitro, y es que éste dispone de la potestad de imponer a las partes la solución que considere más apropiada, facultad decisoria que las partes han otorgado previamente de forma libre y voluntaria, siendo esta decisión de obligado cumplimiento.

CONCLUSIONES

Tres son las fuentes de conflictos que autores como Holton (1998) consideran como las de mayor relevancia e incidencia en el marco de la Universidad: la existencia de metas incompatibles, la escasez de recursos y las interferencias que se producen entre sus miembros; a lo que en nuestro caso hemos de añadir como dificultad añadida y de forma transversal a todo ello, la ambigüedad de la aplicación de la normativa vigente y su interpretación según la perspectiva de cada uno de los roles desempeñados por las partes implicadas. (Cabeza, 2011)

En este sentido hemos de decir que aunque si bien es cierto que la normativa respecto al respeto a los derechos de las personas con discapacidad ha avanzado notablemente en los últimos años, no lo es menos que en el ámbito académico, concretamente en el universitario, el ejercicio de estos derechos en bastantes casos tropieza con una persistente resistencia reconocida por trabajos de diversos autores que nos permiten observar la persistencia de las dificultades que encuentran o perciben los estudiantes con discapacidad para su integración efectiva, siendo una de las mayores la falta de comunicación y puesta en común de los intereses y necesidades de cada uno de los colectivos o personas implicados en cada situación específica, planteando además de forma más o menos clara, directa o sutil la necesidad de una normativa o figura que traslade “al otro” sus necesidades,

derechos, decisión o parecer. (Alcantud, 2005; Cabeza, 2011; Castro y Abad, 2009; Galofre y Lizán, 2005; Sardá et al., 2003).

A este respecto, tropezamos además con algo tan básico pero a la vez tan fundamental, en el marco que nos ocupa, como es la interdependencia existente entre los miembros de los tres sectores de la comunidad universitaria, con una permanente interacción entre ellos, tanto horizontal como transversal, a lo que hemos de añadir la heterogeneidad de cada colectivo, en una institución en la que una de sus características más relevantes es su marcada jerarquización, en sí misma y en lo referente a los problemas, desacuerdos y conflictos que pueden presentarse en su seno (Barsky, 2002). Así, tal y como dice Ostar (1995), el conflicto en las universidades puede verse exacerbado no sólo porque existan diferentes grupos de interés en su seno, sino también por el hecho de que cada uno de ellos reclama su papel de preponderancia.

Por otro lado, desde la perspectiva social, debemos apostar por que la Universidad no sólo forme profesionales y técnicos en las distintas áreas del conocimiento sino que además propicie las acciones que promuevan la igualdad de oportunidades y la solidaridad, tratando de responder a las necesidades individuales de sus miembros y en la que se contemplen las diferencias no para restar oportunidades, sino para incrementarlas potenciado la igualdad (Aguilar, 2000; Feliz y Ricoy, 2004, Rodríguez, 2009).

En este contexto, una filosofía de trabajo basada en la mediación puede constituir un eficaz instrumento para la generación de oportunidades de comunicación y entendimiento entre todas las partes implicadas en un entorno tan sensible y complicado como el de la institución universitaria. (Cabeza, 2015)

Creemos, en definitiva, que el uso de la mediación tanto para su aplicación a nivel formal como informal puede ser muy beneficioso principalmente porque dado lo complejo del ámbito en el que nos enmarcamos es un método que aumenta la comunicación, maximiza la exploración de alternativas, atiende las necesidades de todos los participantes, busca un acuerdo percibido por las partes como neutro y provee un modelo para futuras situaciones de conflicto (Folberg y Milne, 1988), además de fomentar la responsabilidad de los participantes y facilitar el camino hacia una resolución personalizada, constructiva y de futuro (Bolaños, 2008), algo que consideramos de suma importancia en un espacio de latente conflicto propiciado por la inexistencia de un marco normativo de referencia en el que las partes coincidan en su interpretación o prioridad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, L. (2000). *De la integración a la inclusividad. La atención a la diversidad.* Argentina: Espacio Editorial.

Alcantud, F. (2005). *La integración de alumnos con necesidades educativas especiales en los estudios universitarios*. En M. López Torrijos y R. Carbonell (Coords.), La integración educativa y social (pp. 137-160). Madrid: Ariel, Real Patronato sobre Discapacidad.

Alcantud, F. (2009). *Inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad Española: ¿una asignatura pendiente?* En J.F. Castro y O.M. Alegre (Coords.), Alumnado con discapacidad en la Universidad. (pp. 63-77). Tenerife: J.F. Castro y O.M. Alegre.

Alzate, R. (1998). *Análisis y resolución de conflictos: Una perspectiva psicológica.* Bilbao: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibersitatea.

Ankersen, T. (Dir.) (2001). *Principios de resolución alternativa de conflictos*. Gainesville, Florida: Universidad de Florida. Recuperado el 14 enero 2016 de: https://www.law.ufl.edu/_pdf/academics/centers-clinics/clinics/conservation/resources/ADR_spanish.pdf

Barnow, V. (1979). *Antrhropology, a general introduction*. Illinois: The Dorsey Press.

Barsky, A.E. (2002). Structural sources of conflicto in a university context. *Conflict Resolution Quarterly*, 20: 161-176.

Bilbao, M.C. (2003). *Necesidad de investigación en la integración de estudiantes con discapacidad en la universidad*. En R. Casado Muñoz y A. Cifuentes (Coords.), El acceso al empleo y a la universidad de las personas con discapacidad: barreras y alternativas (pp. 171-191) Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.

Bilbao, M.C. (2008). *La integración de personas con discapacidad en la educación superior. Percepciones y demandas de docentes y estudiantes de la UBU*. Tesis doctoral. Universidad de Burgos.

Bolaños, I. (2008). *Hijos alineados y padres alienados. Mediación familiar en las rupturas conflictivas.* Madrid: Reus.

Cabeza, L.F. (2011). *El apoyo a situaciones especiales. De una filosofía a un imperativo legal*. Ponencia realizada en La atención a la diversidad en la universidad, Universidad de verano Rafael Altamira, Alicante, 13-15 de julio.

Cabeza, L.F. (2012). *Los Servicios de Apoyo al Estudiante con Discapacidad como medida de integración en el sistema educativo de personas con discapacidad. El caso de la Universidad de Castilla-La Mancha: estructura y funcionamiento del servicio y evolución de la opinión de los usuarios*. Comunicación presentada en el I Congreso Internacional Universidad y Discapacidad, Madrid, 22-23 de noviembre. Madrid: Fundación ONCE.

Cabeza, L.F. (2015). *La mediación como apoyo a las políticas de integración de los estudiantes universitarios con discapacidad y su inclusión en los servicios de apoyo*. Trabajo Final de Máster. Universidad Europea Miguel de Cervantes.

Castellana, M.; Giné, C.; Dotras, P.; López, P.; Farriols, N.; Vilaregut, A. y Sala, I. (2005). *Estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias*. Barcelona. Universitat Ramon Llull.

Castellana, M. y Sala, I. (2006). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en la universidad: un reto para la universidad española en el nuevo espacio europeo de la educación superior. *Aloma*, 18, 209-22.

Castro, J.F. y Abad, M. (2009). La incorporación a los estudios superiores: situación del alumnado con discapacidad. *Revista Qurriculum*, 22; octubre 2009, pp. 165-188. Recuperado el 11 de enero de 2016, de: http://publica.webs.ull.es/ANTERIORES/numero22/castro.pdf.

Coser, L. (1961). *Las funciones del conflicto social*. México: Fondo de Cultura Económica

Díaz, G. (2004). *Los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*. Las Palmas de Gran Canarias: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Feliz, T. y Ricoy, M. (2004). Aproximación a la integración del alumnado con necesidades educativas especiales en la universidad. *REOP*, 15 (1), 155-168.

Folberg, J. y Milne, A. (1988). *Divorce Mediation: Theory and Practice*. New York: The Guilford Press.

Galofre, R. y Lizán, N. (2005). *Una escuela para todos: la integración educativa veinte años después. Proyecto didáctico Quirón nº 3*. Madrid: Ediciones de la Torre

García Villaluenga, L. (2006). *Mediación en conflictos familiares. Una construcción desde el derecho de Familia*. Madrid: Reus.

Gluckman, M. (1977). *Politics, law and ritual in tribal society*, Oxford: Blackwell.

Gonzalo, M. (2006). Introducción a los MASC: diagnóstico de la situación general; en M. Gonzalo (Dir.) Métodos alternativos de solución de conflictos: perspectiva multidisciplinar, p. 26. Madrid: Dykinson

Holton, S. A., (ed.) (1998). Mending the Cracks in the Ivory Tower: Strategies for Conflict Management in Higher Education. Boston: Anker.

Hunter, M.; Paulsson, J.; Rawding, N. y Redfern, A. (1993). The Freshfields Guide to Arbitration and ADR. *Kluwer Law and Taxation Publishers*, Deventer, The Netherlands, p. 63.

Jiménez Serrano, E. (2011). *Estudiantes con discapacidad física y orgánica en la Universidad: situación, necesidades y propuestas para mejorar la respuesta educativa*. En V.M. Rodríguez Muñoz (Dir.), Jornadas: Inclusión de los estudiantes con discapacidad en la Universidad. Necesidades y demandas (pp. 49-64). Madrid: UNED

Jiménez Soto, I. (2010). El Estatuto del Estudiante Universitario: un reto de la administración educativa. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación educativa*, 1, 25-48. Recuperado el 2 de enero de 2016, de: http://www.eumed.net/rev/rejie

Jiménez Soto, I. (2011). Derechos y Responsabilidades en el Estatuto del Estudiante Universitario. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 3, 22-54. Recuperado el 2 de enero de 2016, de: www.eumed.net/rev/rejie

Lewicki, R. J., Weiss, S. E. y Lewin, D. (1992). Models of conflict, negotiation and third party intervention: A review and synthesis. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 209-252.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril que modifica la Ley Orgánica de Universidades. Publicada en el Boletín Oficial del Estado núm. 89, de 13 de abril de 2007.

Macho, C. (2013). Los ADR "alternative dispute resolution" en el comercio internacional. *Cuadernos de Derecho Transnacional*, Vol 5, Nº2, pp.398-427. Recuperado el 20 de enero de 2016 de: http://e-revistas.uc3m.es/index.php/CDT/article/viewFile/1828/854

Moore, C. (1995). *El proceso de mediación: métodos prácticos para la resolución de conflictos*. Barcelona: Granica.

Novo, I. y Muñoz, J.M. (2012). Los estudiantes universitarios ante la inclusión de sus compañeros con discapacidad: indicadores basados en la teoría de la acción razonada para los estudios de Economía y Empresa en la Universidad de A Coruña. *REOP*. Vol. 23, nº2, 2º Cuatrimestre, 105-122.

Ostar, A. W. (1995). Institutional conflict. *Conflict Management in Higher Education*, 92, 59-62.

Real Academia Española (2015). Diccionario de la lengua española. Recuperado el 11 de enero de 2016, de: http://lema.rae.es/drae/?val=conflicto

Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Publicado en el Boletín Oficial del Estado núm. 260, de 30 de octubre de 2007.

Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. Publicado en el Boletín Oficial del Estado núm. 318, de 31 de diciembre de 2010.

Reimann, C. (2002). *Hacia la transformación de conflictos: evaluación de los enfoques recientes de gestión de conflictos*. Recuperado el 23 de enero de 2016, de: http://www.berghoffoundation.org/fileadmin/redaktion/Publications/Handbook/Articles/spanish_reimann_handbook.pdf

Rodríguez, J.M. (2009). *Universidad y discapacidad. Hacia la normalización y la igualdad de oportunidades.* En J.F. Castro y O.M. Alegre (Coords.), Alumnado con discapacidad en la universidad: Guías para el profesorado (pp. 11-20). Santa Cruz de Tenerife: Publicaciones Turquesa.

Rubin, J.Z.; Pruitt, D.G. y Kim, S.H. (1994). *Social conflict: Escalation, Stalemate, and Settelement*. New York: McGraw-Hill

Rubiralta, M. (2011). *Las políticas sobre discapacidad en el sistema universitario español*. Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones; Secretaría General de Universidades, Ministerio de Educación.

Sánchez Hernández, R. (2010). Responsabilidad Social Corporativa y Métodos Alternativos de Solución de Conflictos. En R. Alfonso (Coord.) Responsabilidad social de la empresa y Derecho Mercantil, pp. 103-128. Granada: Pomares

Sánchez Palomino, A. (Coord.) (2009). *Integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería*. Almería: Universidad de Almería.

Sardá, N.; Gallardo, K.; Priante, C. y Flores, S. (2003). *Manual para la integración de personas con discapacidad en las Instituciones de Educación Superior*. México: Asociación Nacional de Universidad e Instituciones de Educación Superior.

LUIS FRANCISCO CABEZA GONZÁLEZ

Técnico en el Gabinete de Asistencia a la Dirección de la UCLM. Doctor en Pedagogía, Máster en Resolución de Conflictos y Mediación. Profesor en el Máster en Aspectos Jurídicos y Gestión de Recursos en Materia de Discapacidad organizado por la UCLM.

17

ORFF MUSIC THERAPY IN SPECIFIC LEARNING DISABILITIES – A CASE STUDY

Eva Corrêa
Maria João Delgado
Mª Leonor Marinheiro
Paula Mendes
Paula Farinho

CI-ISCE – Centro de Investigação do Instituto Superior de Ciências Educativa, Odivelas, Portugal

INTRODUCTION

"Music is never alone, always being linked to the creative movement, dance and speech. It not only serves to be heard but also to be significant in active participation" (Carl Orff). Thus, the present study aims to contribute to publicize the use of music in its therapeutic aspects, the specific learning disabilities, to be more precise, the difficulties of attention, memory and language inherent to them.

This study aims to contribute to mitigate the difficulties of attention, memory and language of a girl with Special Educational Needs. In helping to attenuate these latent difficulties we will be using the techniques of Educational Music Therapy, namely the Orff method.

In line with the context and the objectives to be achieved, this work is divided into the following parts: Methodology, Results and Conclusions.

In the Methodology, we address firstly the theoretical assumptions that are the basis for the study, namely the educational music therapy, Orff Music Therapy method and the techniques of active relaxation along with the concept of specific learning difficulties regarding attention, memory and language.

We define the problem of this study in the following research question: Can music help to minimize specific learning difficulties, particularly in the field of attention, memory and language of a student with special educational needs (SEN)? The general objective is to understand whether through Orff Music Therapy we can mitigate difficulties related to attention, memory and language. The specific objectives intend to check if there is progress in the levels of attention; to check the developments in the memory levels; to check the improvement in verbal fluency and check the attenuation of dysphemia (stammer). The study is framed by a qualitative methodology, based on a case study approach, i.e. research action where the object of study is a student with specific learning disabilities and the participants are teachers who belong to the class council of the student. Her legal guardian also participates in this study. The used instruments were the following: documentary research,

questionnaire survey and semi-structured interviews, as well as the adopted procedures: the length and extent of the study.

In the Results, we describe the obtained data through the content analysis of the above-mentioned instruments, as well as the diagnostic evaluation of the twelve sessions of Orff Music Therapy and of the final assessment accordingly to the set objectives.

METHOD

The theme proposed for this study is based on the difficulties of attention, memory and language of a student of a secondary school who has specific learning difficulties (SLD).

These issues were the basis for the research question to which we attempted to find answers throughout this study: How can music help to minimize specific learning disabilities (SLD), particularly in the area of attention, memory and language concerning a student with special educational needs (SEN)?

The General Purpose of this study is to understand if through Orff Music Therapy we can mitigate difficulties with attention, memory and language. The Specific Objectives are the following: to check if there is progress in the levels of focus; to check if there is progress in the memory levels; to check if there is improvement in verbal fluency and attenuate of dysphemia (stammer).

To enable the answer to the initial question, we present below some theoretical elements that support the addressed problem: The term music therapy, as Alvin (without a date) understands the term as the balanced use of music in the treatment, rehabilitation, education and training of adults and children who suffer from physical, mental or emotional disorders. Benenzon (1988) defends it as a field of medicine that does not aim to cure or prolong life, but to improve the quality of life by helping people to develop and make use of their own resources.

The origin of music dates back to prehistoric times where the sounds of nature awakened in man the need to organize them in order to facilitate communication (Carvalho, 2011). However, music therapy (MT) was born in Ancient Greece, where music established a close relationship with health, thus having a therapeutic value. Until the 20th century MT has always been used by doctors, who requested, sporadically, the help of musicians (Sousa, 2005). The evolution of MT emerged by the hand of some musical pedagogues, including Carl Orff whose pedagogy was based on the relationship between word-rhythm-movement. The central goal of MT, as Sousa (2005) states it, is not to know, teach or play music, but alleviate the psychological suffering through productions in the world of sounds, being then irrelevant the type of sounds, music or noise that the patient produces, but rather the fact that patients produce and express their feelings and emotions through them.

Rodrigo (2008; cited by Carvalho, 2011; pp. 27-28) gives us a perspective of the goals that MT seeks to achieve, regarding individuals, by dissecting the general objectives (it is not intended to produce musicians, but to enhance the personality, affection and the conduct of the individuals; to restore biological rhythms through music; to acquire a psycho-physiological balance); psycho- physiologic goals (to integrate and develop body schemes, to develop spatial and temporal organization; to develop balance, gait, laterality, coordination, etc; to develop the sensory and perceptive field; to develop verbalization and expression; to develop the communication

and the means of expression; to release impulses and repressed energies; to provide enriching, stimulating and motivating musical experiences).

Emotional, Cognitive and Personality Objectives: (to foster aesthetic values, to develop imagination, attention, memory, conceptualization, understanding, observation and mental agility; to strengthen self-esteem and personality; to create patterns of behavior, interaction and adaptation facilitators; to foster the personal balance);

Social objectives: (to foster interpersonal relationships and open communication channels; to integrate socially in the group; to rehabilitate; to re-educate; to socialize; to enable social acceptance and cohesion).

Spiritual goals: (to allow spiritual pleasure; to advocate sublimation; to allow inner enrichment; to advocate transcendence; to advocate purified feeling).

According to Benenzon (2011) the music therapy sessions are the active part of the treatment. They can be made individually or in groups, depending on the problems of each patient (idem). The sessions are organized in a large room without any decorative elements to prevent the distraction of the patient, wood floor, thus allowing the patient to be barefoot and feel the vibrations of sound through body contact, and mats that allow sitting or lying work. The room should have good sound conditions and it needs to be well isolated as well (Castro et al, 1997 and Blasco et al, 2002). The sessions should last, according to Vaillancourt (2009), twenty to sixty minutes for an individual session and thirty to forty-five minutes for a group session. Blasco et al (2002) endorse weekly sessions, preferably given in the morning or early afternoon (Castro et al, 1997).

Regarding music therapy sessions are common the following activities: Musical listening, the use of voice, the use of the body, the use of musical instruments and the use of games (Júnior, 2008). Sabbatella (2002, cited by Blasco et al, 2002, p.104) and Sousa (2005) complement each other in the use of materials and sound features in music therapy: the body, voice, piano, guitar, tambourine, instruments built by patients, instruments built for therapeutic purposes, materials and sound objects of auditory discrimination, psychomotor material among others. In the evaluation are included the musical and non-musical areas, through instruments such as scales, questionnaires, interviews and tests (Blasco et al, 2002).

The Educational Music Therapy was the chosen one for our intervention. It is the application of MT in education where the emphasis is on non-musical goals and learning music is not the first goal. Music activates the verbal and nonverbal abilities, it stimulates sensory abilities, perceptive and motor ones, it develops attention, perception and memory, it promotes socialization and integration and it improves communication skills, among others (Riccardi, 2006). The active/ creative component was selected for this intervention, where the patient is directly involved in the movement through song, dance and instrumental practice (Carvalho, 2011). This therapy gives special emphasis to voice, to the whole body, to the surrounding environment and sound objects, advocating the sound expression mostly in groups, therefore participating in joint creations (Sousa, 2005). The used musical expression techniques are the body and the instrumental percussion, improvisation, melodic expression in groups and the vocal technique (Sousa, 2005).

In the Orff MT method, a multisensory therapy, music is seen with the sense of the Greek term "Musiké" - a complete representation of the word, sound and movement where improvisation and Orff Instrumental play a leading role. At the same time we used techniques of Active Relaxation, which is composed of simple exercises,

associated with natural breathing, aimed at learning to become aware of our muscle strains, even the most imperceptible, and learn to release them for greater mental calm (Boski, 1990, 1993).

Related to the research question, the theoretical contributions also fall on Specific Learning Disabilities. The term, according to Correia (2004), applies to a child who presents divergent levels between his/her intellectual potential and the academic achievement, and who also shows evidence of basic disorders in the learning process. He/she may be presenting or not a disturbance in the central nervous system and also showing perceptive difficulties, behavioral problems and inequalities in information processing concerning the receptive and/or expressive level. This study addressed the difficulties of attention, memory and language. The methodology used in this study was qualitative. We opted for the case study, framed by the practical research action, considered by Sousa and Baptista (2011, p.159) as a "mixed study". Research action is made, for a dual purpose of action (for change) and research (to increase the understanding of the researcher) in order to produce results in both dimensions.

The case study is an intensive study that consists of operating a single, specific phenomenon or event, limited in time or action and it is characterised by the way data on a particular case is organized. (Sousa & Baptista, 2011). In data collection, the methodological option focused on documentary research, interviews, participant questionnaires, surveys and observation supported with the use of grids.

In this work, the subject of study was a student of secondary education and, as participants, teachers who belonged to her class council, along with her legal guardian (mother). The subject of our study focuses exclusively on a student with SLD, attending a professional course in a secondary school. For the above-mentioned reasons, she meets the required criteria for this study.

To answer to the research question, we made a documentary research; we analyzed the documents relating to the student, confirming her learning difficulties. A questionnaire was applied to the teachers of the class council, in order to ascertain whether the student's behavior in the classroom context was inconsistent with what had been described in the document analysis.

An interview was done to the legal guardian of the student and to the teacher who was responsible for the subject where the intervention actually took place. Both interviews were semi-structured, of an intensive level, with open and closed questions, seeking to gather information about the student.

The questionnaire surveys were applied to the nine teachers who belong to the class council. The survey consisted of twenty mixed type items, for this type allows simultaneously open and closed questions. It was divided into three categories of needs: Personal Data; Students with Special Educational Needs and, finally, Student Performance in the Classroom. The primary objective of this questionnaire survey was to assess the performance of the student in the context of the classroom, particularly in terms of attention, memory and language in different subjects that are curricular components of the course she attends. The intervention was planned to take place in four months, inserted in the teaching activity of ECDM [Body, Drama, and Musical Expression].

A "Diagnostic Assessment" was previously made, with an adjacent "active listening mini-test ", comprehending two sessions. Additionally, a sheet of "Development of Orff Music Therapy Sessions was prepared, based on Castro et al (1997) containing a reference to the session date, time it takes place, duration, physical

location, type of technique, methodology, used material and the brief description of the activities developed in the session.

The same record also contains an "Intervention Grid" supported by Ladivar (without a date) covering various areas of intervention: Perceptive Areas: subarea Auditory Perception; Motor Areas: subareas Movement and Coordination, Body Scheme and Manual Coordination; Verbal Areas: sub-areas of Speech Therapy and Verbal Speech and Verbal Memory (split into repetitive verbal memory and significant verbal memory), also containing the objectives: general and specific, content, strategies/activities and the evaluation of each area with the Success Items (S), Emerging (E) and Failure (I) [Failure as "Insucesso" in Portuguese], as well as data analysis.

At the end of MT sessions, the diagnostic evaluation called "Final Evaluation" was repeated. The intervention took place in the drama room, with a biweekly periodicity, with 50 minutes each. At the end of the sessions, the respective assessment was prepared and the data of each intervention was also analysed.

RESULTS

This study analyzed the difficulties of attention, memory and a language of a student with SLD, and the possibility of intervention with Orff MT in order to mitigate these same difficulties.

Based on the starting point of this study, we carried out the presentation of the data, then developing a content analysis of the results presented by the used instruments.

The presentation of results was ordered depending on the course of the research: first we analyzed data from desk research, then the analysis of the questionnaire surveys of teachers belonging to the class council of the student was inserted; we elaborated then the content analysis of the interviews conducted with the legal guardian and the teacher who taught the subject of ECDM. This subject was where the intervention actually took place.

Afterwards, we did the analysis of the data collected during the diagnostic evaluation. Subsequent to this procedure, we did the analysis of the data collected in the twelve sessions of Orff MT and, finally, we carried out the analysis of the data obtained in the final evaluation. Given the obvious difficulties of the student, supported by various instruments of the data collection, the appropriateness of using the method Orff MT was clear enough.

Within the active/creative methods, Carvalho (2011) noted that the musical method of Carl Orff is considered an active method, where the basic approach of music to children consists of rhythm. Castro et al (1997) sustain the idea that this technique conveys the promotion of rhythmic and expressive value of the spoken language and its relation to music. We then separate and label the obtained results depending on the proposed area to intervene, including the area of attention, memory and language. Starting with the area of attention**,** the data we found in the documentary research are consistent with the opinion of the surveyed teachers.

In Diagnostic Assessment, there were exercises proposed by Rebelo (2001), consisting of auditory discrimination of isolated sounds. The student had difficulties in differentiating characteristic sounds of nature, of the environment and bass and treble, as well as exercises naming body parts, along with the reproduction of rhythmic structures and matching rhythms with movement.

In Orff MT sessions, the student evidenced considerable progress. Meaningful progress actually was found during the intervention, particularly in the music listening activities. Also, the musical experiences making

use of voice were central to the development of the levels of attention. Moreover, the exercise on body percussion, movement activities and dance were an asset in obtaining these results.

In the Final Evaluation area of attention, the student showed improvement on the auditory discrimination, as well as in the naming exercises, where we acknowledged favorable developments. As for memory, the documentary survey assessed that this student revealed difficulties with immediate auditory memory, short-term memory and verbal memory. The surveyed teachers in the questionnaire survey and in the interviews had the same opinion. In the Diagnostic Assessment, the activities that required the use of the memory capacity were not entirely successful, such as patterns and sequences of movements, rhythmic structures and sentence structures arranged in rhyme and in the oral retelling of simple stories. In the songs, the student also presented difficulties.

In Orff MT sessions, the memory area was not entirely successful, to the extent that difficulties still persisted in memorising rhymes, short stories, and songs. However, some strategies were used to mitigate such difficulties, including listening activities and consequent memorizing sequences of sounds, speech and body percussion along with the playing of songs with mimicry allowed developments in this area.

In Final Evaluation, there was evolution in memory levels, although a more discrete evolution in the area of attention. Yet, difficulties persisted in memorizing and repeating rhymes and stories. The language difficulties were patent in the analysis revealing dysphemia, planning articulation difficulties and verbal fluency.

Also in the interviews and in the questionnaire survey were confirmed some difficulties in this area, more specifically in verbal fluency and in stressful situations.

The Diagnostic Assessment was the area where the student had major difficulties, either in performing the regular breathing, in the relaxation of the different parts of the body and in the fluid emission of words and phrases, as well as in the rhymes, while in activities involving songs, the student's posture changed by showing a greater overall relaxation.

In attenuating the difficulties of verbal fluency, Orff MT Sessions focused on the intonation of onomatopoeia, in rhymes, and in the singing of songs. Active relaxation exercises were adjacent to these activities. In the Final Assessment**,** although there was progress, this was the area that showed lower rates of success. The student failed to achieve the goals in concerning breathing regularly and properly relaxing different parts of the body. Difficulties were also felt in the production of fluid words and phrases.

After the evaluation process, the results were consistent with the literature (Riccardi, 2006). This happened in the extent that the integrating quality of the musical experience and the holistic nature of the subject responses to music favor the fact that a single activity encompasses, at the same time, different processes. These processes involve the perception and the execution of diverse experiences, including cognitive disorders such as attention and memory. It follows that student was somehow irregular during the sessions of Orff MT. However, the area that obtained less favorable levels of execution was the language area. In this area, the student evidenced several difficulties in responding to the requested issues.

CONCLUSION

This research aimed to provide answers to the following research question: How can music help to minimize the difficulties of specific learning, particularly in the area of attention, memory and language of a student with special needs?

In order to address this issue, the following objectives were outlined: The General Objective aims knowing if through Orff Music Therapy we can mitigate difficulties regarding attention, memory and language. The Specific Objectives intend to check if there is progress in the levels of attention; to check the developments in the memory levels; to check the improvement in verbal fluency and to attenuate dysphemia (stammer).

The theoretical foundation of this study is based on two distinct but complementary pillars: The first focused on the MT and its objectives, methodology and activities directed to an educational context; the second was based on the concept of SLD, namely the difficulties of attention, memory and language.

The objectives proposed in this research proved to be pertinent, as they actually mitigated the difficulties experienced by the subject. Although the areas of attention and memory evidenced greater progress than the area of language, they all obtained a positive change through the use of musical activities. As we would extend this research we would naturally increase our intervention areas and we would surely prove the academic relevance of these issues. However, the size of the research would also largely increase. It would probably take twice as long to check everything properly.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

Benenzon, R. (1988). *Teoría de la Musicoterapia* (A. S. M. de Uricoechea, Trad.), São Paulo: Summus Editorial. (Obra original em espanhol publicado em 1981).

Benenzon, R., (2011). *Musicoterapia – De la teoria a la práctica.* Madrid: Paidós. (versão ampliada de obra publicada em 2000).

Blasco, S., Saurina, C., Riccardi, P., Bedia, R. Ballester, F. & Díaz, G. (2002) Musicoterapia 2002: Programa de Formación para mediadores en Musicoterapia y Discapacidad – Libro de Ponencias, Madrid, Espanha.

Boski, S. (1993) *A Relaxação Ativa na Escola e em Casa* (A.M. Rangel, trad.), Lisboa: Instituto Piaget (Obra original em francês publicada em 1990).

Carvalho, S. (2011). *Terapia da música e do som em crianças com necessidades educativas especiais*. Dissertação de mestrado da Faculdade de Ciências Sociais: Braga.

Castro, P., Aguilera, F., González & José, A. (1997). *Educación Permanente - Música y Salud: Introducción a la Musicoterapia*, Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Correia, L. (2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais, *Análise Psicológica, Vol.22, n.º2,* 369-376.

Correia, L. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas*. Lisboa: Porto editora.

Ferraz, M., Baptista, A., Dias, B., Bastos, J., Soares, C., Bompastor, E. & Jesus, S. (2009). *Terapias Expressivas Integradas*. Venda do Pinheiro. Tuttirév.

Júnior, J. (2008). *A Utilização da Música com Objetivos Terapêuticos.* Dissertação de mestrado da Universidade Federal de Goiás: Goiânia.

Ladivar, J. (s.d.). *Como Programar em Educação Especial.* São Paulo: Editora Manole.

Orff, G. (1980). *The Orff Music Therapy – Active furthering of the development of the child* (M. Murray, Trad.), Londres: Schott & Co. Ltd (Obra original em alemão publicada em 1974).

Riccardi, P. (2006). *Intervención musical en el alumnado com necesidades educativas especiales: delimitaciones conceptuales desde la pedagogia musical y la musicoterapia*, Universidad de Cádiz, Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Universitario de Puerto Real.

Sousa, A. (2005). *Psicoterapias Activas (Arte-Terapias)*, Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios Segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.

Vaillancourt, G. (2009) *Música y Musicoterapia: Su importância en el desarrollo infantil* (P. M. Bernárdez, Trad.), Madrid: Narcea. (obra original publicada em francês s.d.).

EVA MARIA SANTOS LACERDA CORRÊA

Coordinator Professor, responsible of the course units (Degree and Master): Creative Expressions; Didactic of Expressions; Didactic of Drama, Design, Development and Projects Evaluation.

MARIA JOÃO NUNES DELGADO:

Professor in Arts Education and Professor in the Master's Course in Special Education for accessibility areas.

MARIA LEONOR MARQUES MARINHEIRO:

Teacher of Public Education. Expert in Special Education.

PAULA SUSANA MIRANDA MENDES:

Teacher of Public Education and Educational music therapist in kindergartens.

PAULA MARIA SEQUEIRA FARINHO:

Coordinator Professor of Master's courses in the 1st cycle and 1st and 2nd cycle of Basic Education.

18

ESTUDIO DEL ENTORNO DE UN COLEGIO DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE PARA UNA INTERVENCIÓN QUE SUPERE LA POBREZA Y LA EXCLUSIÓN SOCIAL

Mª Fuensanta Casado

Juan García López

INTRODUCCIÓN

A lo largo del curso 2005-06 la situación se hace insostenible en el barrio de La Milagrosa en la ciudad de Albacete; familiares y vecinos se enfrentan con el colegio San Juan (ahora llamado La Paz) debido a la ruptura de la convivencia en el centro, junto a los problemas de absentismo, abandono prematuro y bajos rendimientos académicos de los últimos cursos (García y Villar, 2011). La administración educativa se plantea la disyuntiva de cerrar el centro y derivar al alumnado a otros colegios del entorno o bien implantar un proyecto educativo de Comunidades de aprendizaje a desarrollar por un claustro de profesores renovado, motivado especialmente para la transformación del centro y de su entorno. En el curso 2006-07 se inicia la transformación y comienza un contrato dialógico entre todos y todas las participantes en el mismo, en la línea de la teoría contractual de la sociedad democrática de Habermas (1987), y que iba a permitir, gracias al diálogo igualitario, la búsqueda de consensos y el compromiso para ofrecer una respuesta educativa de calidad que tendría como objetivo prioritario la búsqueda del éxito de todos los alumnos y alumnas (García, J. 2010).

Otro momento clave, ocurre en el curso 2008-2009 cuando, a propuesta de la comunidad, se decide implantar de forma progresiva la ESO en el propio colegio de La Paz, siendo éste un centro de primaria. El sueño estaba bien fundamentado pues se disponían datos muy negativos sobre el alumnado que abandonaba los estudios en la transición entre los estudios de primaria, en el colegio, y los de secundaria, en el instituto. En el año 2012, se alcanza otro sueño: incorporar un aula para personas adultas en el propio colegio que permitiera a familiares y vecinos iniciar o proseguir unos estudios que en otros momentos les fueron negados. En el curso 2012-2013, 26 personas adultas del barrio se matriculaban en clases de neolectores, alfabetización y educación secundaria; hoy un número importante de ellos obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria.

En este contexto transformador, la Facultad de Educación de Albacete (UCLM) participa en el proyecto del Plan Nacional I+D *"Actuaciones socioeducativas de éxito para la superación de la pobreza"* (Valls, 2012-2014), coordinado por CREA de la Universidad de Barcelona, para plantear estrategias para la superación de la pobreza. La finalidad del proyecto es identificar aquellas actuaciones que están aportando un impacto positivo en diferentes áreas sociales para la superación de la pobreza en barrios españoles con altos índices de pobreza y exclusión.

La investigación, desarrollada a partir de la colaboración de 19 investigadores e investigadoras de 11 universidades diferentes, se ha perfeccionado a través de cuatro fases de trabajo. En la segunda fase se ha realizado un estudio de caso en profundidad del barrio La Milagrosa (Albacete) y del colegio La Paz. Para elaborar dicho estudio se realizó un análisis documental de datos tanto del colegio como de los barrios La Estrella y La Milagrosa y su contexto en la ciudad de Albacete con el fin de conocer la situación. Los datos que presentamos desde la perspectiva demográfica, socioeconómica y educativa forman parte del análisis documental que ha permitido recoger evidencias de la transformación de la escuela y su contexto a partir de la implantación del proyecto de Comunidades de aprendizaje y nos permitirá valorar su vulnerabilidad en estos barrios y evaluar la posibilidad de transformación a partir de estrategias de éxito para la superación de la pobreza y la exclusión.

EL CONTEXTO

Los barrios de La Estrella y La Milagrosa se encuentran situados en el sureste de Albacete, separados entre sí por la calle de San Pedro. El primero de ellos comenzó siendo un asentamiento espontáneo en los descampados cercanos a la ciudad en el que la mayoría de las viviendas eran cuevas excavadas por los propios vecinos que paulatinamente fueron siendo eliminadas por las sucesivas actuaciones urbanísticas, como la de 1944 con la que se comenzó a construir el nuevo barrio, respondiendo a uno de los objetivos de la "política social" del régimen anterior, levantar barriadas en el extrarradio para las clases más desfavorecidas (Sanz Gamo, 1984). Unos años después se diseñaron edificaciones que respondieran a las necesidades de sus futuros habitantes dentro de un plan integral de asimilación, ya que las obras fueron realizadas por vecinos del barrio, para lo que fue necesario impartirles cursos de Formación Profesional. Se trataba facilitar la adaptación de esos grupos marginados (García 1990:91).

Por su parte, el barrio de La Milagrosa es una operación de realojo del Instituto Municipal de la Vivienda, en sustitución de un asentamiento parecido al de la Estrella. En el estudio: "Exclusión Social en Castilla-La Mancha", se expone el proceso que acompañó a la transformación de La Milagrosa desde su creación a finales de los años 70, al barrio desfavorecido de la actualidad. En un principio se trataba de la creación de un barrio de 600 viviendas[1] de protección oficial con un sistema de entrega de alquiler con opción a compra que se modificó a lo largo del tiempo. Se pusieron bajos alquileres para facilitar el acceso a la vivienda a personas con escasos recursos, inicialmente obreros y personas procedentes de chabolas entre las que predominaban las familias de etnia gitana. Se explica en el estudio como se ha llegado al predominio de la infravivienda y al deterioro de las viviendas particulares y espacios comunes, muchas veces por el desconocimiento de las normas más elementales de mantenimiento de una casa (uso de desagües, limpieza de escaleras, destino de la basura…).Es manifiesta la escasa dotación de servicios públicos en el barrio y el aumento del número de ocupaciones ilegales.

LOS DATOS DEMOGRÁFICOS

En este trabajo se han utilizado las cifras que ofrece el Padrón municipal de habitantes de 2012, (año en el que terminaron su escolarización los alumnos de la primera promoción de la E. Secundaria en el centro) obtenidos

[1] De ahí que sea popularmente conocido como "Las seiscientas"

mediante la agregación de los datos de tres secciones censales en concreto; las secciones 07011 y 07012 que se corresponden con el barrio de La Milagrosa y la sección 07007 con el de La Estrella. La no coincidencia exacta de la delimitación de las secciones censales de Albacete anteriores a 2004 justifica comenzar el estudio de la población a partir de esa fecha,(dos años antes de que se implantara el proyecto de Comunidades de Aprendizaje en el colegio La Paz) comparando los datos analizados en el "Informe de Población 2004", del Ayuntamientos de Albacete que se refieren a las cifras del Padrón de habitantes a 1 de enero de 2004, y los que ofrece el Instituto Nacional de Estadística referidos al Padrón de 2012. Este último no proporciona cifras del movimiento natural de la población por secciones censales, por ello no se ha podido calcular las tasas de natalidad y mortalidad correspondientes a ambos barrios para esa fecha.

Esta dificultad para encontrar datos referidos a barrios y secciones censales ha aconsejado utilizar los que ofrece el estudio: "Barrios de Albacete: Igualdad, situación social y recursos", que nos aporta la información elaborada a partir del Censo de población y viviendas de 2001 del Instituto Nacional de Estadística. La lentitud con la que suelen modificarse algunos de los indicadores estudiados y su invariabilidad durante mucho tiempo, recomienda presentarlos junto con los que proporcionan otros Informes que se refieren a algunos aspectos socio-económicos o urbanísticos y que también analizan variables contempladas en el Censo, como los que se ofrecen en: "Análisis urbanístico de Barrios Vulnerables en España" y "Exclusión Social en Castilla-La Mancha" que estudia, entre otras cuestiones, algunos aspectos del barrio de la Milagrosa.

El paulatino descenso de la población en los barrios

El crecimiento de la ciudad de Albacete en los años examinados, ha sido muy elevado produciéndose un aumento de su población estimado en más de un 10% a nivel municipal, sin embargo esa tendencia no se ha manifestado de igual forma en los barrios de La Estrella y La Milagrosa que han experimentado un lento descenso en sus efectivos poblacionales. La diferencia es más acusada en el primero de ellos: en cifras absolutas son 77 personas menos las que figuran en el Padrón en 2012 frente a los 20 habitantes menos registrados en 2004 en La Milagrosa. Estas diferencias suponen porcentualmente un decrecimiento del -8,6% y -0,8% respectivamente. El descenso de población se refleja también en el menor peso que tienen los barrios en el total municipal; si en 2004 la población de La Estrella y de La Milagrosa suponía el 0,6 y el 1,5% del total municipal, en 2012, representan el 0,5 y 1,3% respectivamente. Asimismo, la densidad de población de ambos barrios, considerados conjuntamente también ha descendido desde los 9.733,75 habitantes/Km 2 de 2001 a los 6.828,19 habitantes/Km 2 de 2012

Cuadro 1. Población total en 2004 y 2012

	2004	**2012**	**Variación**	**% Variación**	**% sobre total Municipal 2004**	**% sobre total Municipal 2012**
Estrella	893	816	-77	-8,6	0,6	0,5
Milagrosa	2.362	2.342	-20	-0,8	1,5	1,3
Albacete	156.616	172.472	15.856	10,1		

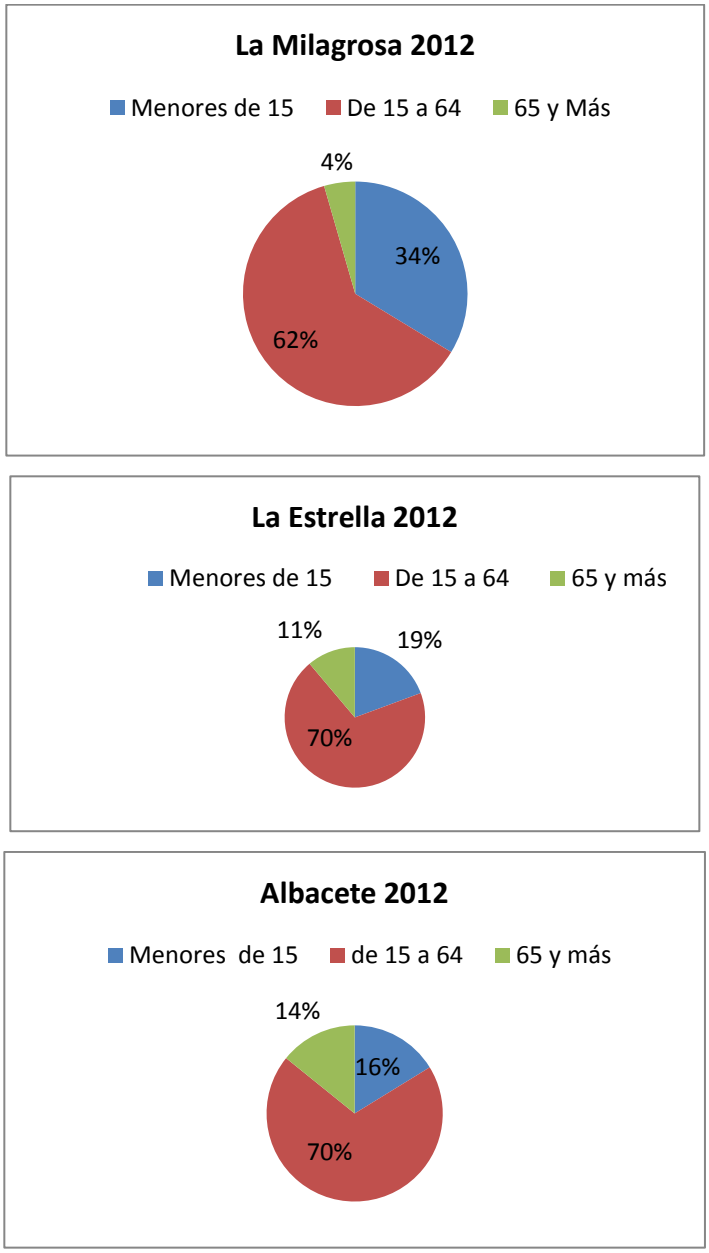
Fuente: Ayuntamiento de Albacete[2], INE 2013 *Padrón de Municipal de Habitantes*. Elaboración propia

[2] "Informe de población 2004"

El elevado número de menores de quince años

Para analizar cómo es la estructura de la población de los barrios de la Milagrosa y La Estrella, se ha calculado, en primer lugar, las tasas de población infantil, de adultos y de población mayor de 65 años que nos indican el porcentaje que representan los individuos de esos grupos de edad con respecto al total de la población. En los gráficos contiguos se puede observar cómo es esa estructura desde el punto de vista de los grandes grupos de edad: De 0 a 14 años (Jóvenes); de 15 a 64 (adultos) y mayores de 65 años (viejos)

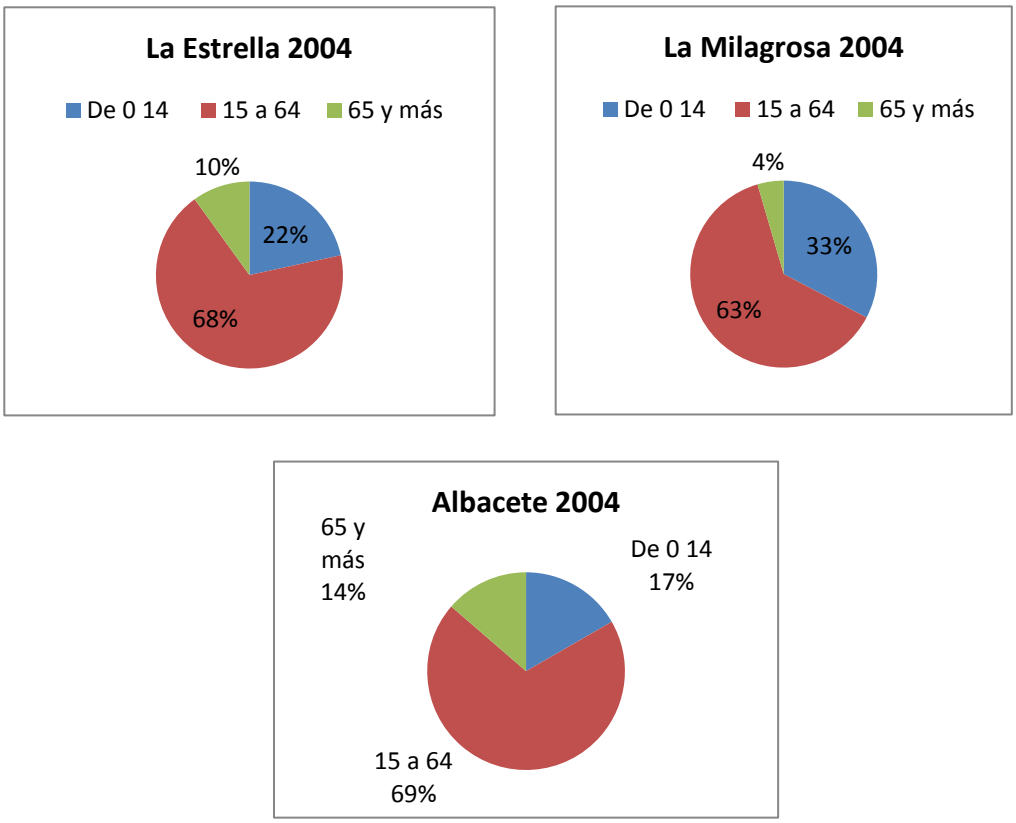
Gráfico 1 Estructura de la población por grandes grupos de edad en 2012



Fuente: INE 2013 *Padrón de Municipal de Habitantes*. Elaboración propia.

Al comparar las tasas de 2004 y las de 2012 de la población joven, de adultos y de mayores de 65 años, llama la atención el elevado porcentaje de menores de 15 años que hay en los dos barrios. En 2012 estos últimos representan un 19% en La Estrella y un 34% del total de la población del barrio de La Milagrosa, cifra, esta última, muy alejada de la media del municipio, en el que la población de esas edades sólo supone un 16% del total. También destaca en este barrio el pequeño porcentaje de mayores de 65 años, pues sólo representan un 4% de la población en ambas fechas. En el barrio de La Estrella, la proporción de personas de estas edades se va acercando (11%) en 2012 a la media municipal que es de un 14%.

Gráfico 2. Estructura de la población por grandes grupos de edad en 2004



Fuente: Ayuntamiento de Albacete 2004. Elaboración propia

La proporción de adultos ha crecido en los últimos años en el barrio de La Estrella y ofrece en el último año un porcentaje semejante a la del municipio, un 70% del total, sin embargo, la proporción de adultos ha decrecido entre 2004 y 2012 en La Milagrosa (62% en 2012). Se puede afirmar que las tasas de los grandes grupos de edad son las típicas de una población joven, en el caso de los barrios que estamos estudiando. No obstante, como se puede observar en los gráficos, la Milagrosa, en ambas fechas, presenta una estructura demográfica muy diferente a la media del municipio, especialmente por el alto porcentaje de menores de 15 años.

Otros índices que resultan interesantes al hacer un estudio sobre la población son el índice de juventud, y el de vejez. Ambos aportan información a partir de comparaciones entre los tamaños de los grupos de jóvenes

y de mayores El Índice de juventud[3] es el inverso del índice de vejez lo que significa que ambos miden lo mismo y la diferencia está en el centro de atención fijado. El índice de vejez[4] permite comprobar (mejor que la tasa de población mayor de 65 años), si la población está en proceso de envejecimiento. Es la relación entre el número de personas de 65 y más años y las que tienen entre 0 y 14 años. Por otra parte, el índice de dependencia muestra la relación entre la población dependiente económicamente y la potencialmente activa, expresando, por tanto, la cantidad de personas que un individuo en edad de trabajar debe mantener[5]. A continuación se expone un cuadro con estos índices en 2004 y 2012, de La Estrella, la Milagrosa y el del municipio de Albacete, para poder establecer algunas comparaciones.

Cuadro 2. Indicadores demográficos básicos: comparación entre 2004 y 2012

	Estrella 2004	**Estrella 2012**	**Milagrosa 2004**	**Milagrosa 2012**	**Albacete 2004**	**Albacete 2012**
Tasa población Infantil	21,61	19,36	32,68	33,7	16,68	16
Tasa de adultos	68,42	70	62,79	61,9	69,66	70
Tasa mayores 65 años	9,97	11	4,53	4,35	13,66	14
Índice de juventud	216,85	173,6	721,50	774,50	122,07	114,3
Índice de vejez	46,11	57,59	13,86	12,90	81,92	87,4
Tasa de dependencia	46,15	43,91	59,27	61,50	43,55	43,7

Fuente: Ayuntamiento de Albacete 2004. INE 2013 *Padrón de Municipal de Habitantes*. Elaboración propia

La composición por edades de la población de ambos barrios es diferente a la municipal y en consecuencia, las tasas e índices analizados, se alejan de la media con los datos de 2004 y persiste en general el mismo comportamiento en 2012.Llama la atención la elevadísima tasa de dependencia que presenta La Milagrosa, muy por encima de la media municipal tanto en 2004 como en 2012 así como la tasa de población menor de 15 años de ese mismo barrio, que si ya era elevada en 2004, aún lo es más, en 2012.

El barrio de la Estrella, presenta en 2012 valores más bajos en la tasa de población infantil (menos de 15 años) y en el índice de juventud y tasa de dependencia, aumentando, sin embargo, la tasa de adultos, la de mayores de 65 años y el índice de vejez. El total municipal, ha visto en 2012 como disminuye también ligeramente la tasa de población infantil, mientras registra un ligero aumento, al igual que en la Estrella, la tasa de adultos .Tanto en ese barrio, como a nivel municipal aumentan la tasa de mayores de 65 años y el índice de vejez.

[3] Índice de juventud=$\frac{\text{Población de 0 a 14 años}}{\text{Población de 65 y más}}$ x 100

[4] Índice de vejez =$\frac{\text{Población de 65 y más}}{\text{Población de 0 a 14 años}}$ x100

[5] La tasa de dependencia =$\frac{\text{Población de 0 a 14 años + Población de 65 años y más}}{\text{Población entre 15 y 64 años}}$ x 100

El barrio de la Milagrosa presenta en 2012 tasas más altas de población infantil, índice de juventud y tasa de dependencia que en 2004, y descensos aunque no muy acusados en el índice de vejez, y en las tasas de adultos y de mayores de 65 años. Todo lo cual confirma el mayor rejuvenecimiento de un barrio, que ya era joven en 2004.

El elevado número de varones y las pirámides de edades.

El **índice de masculinidad**, indica la entre el número de hombres y de mujeres en una población, expresada en tanto por ciento. Como se puede observar en el cuadro nº 3, en ambos barrios hay un claro predominio de los varones, con tasas de masculinidad por encima de la media municipal. El primer factor que explicaría estas altas tasas es la composición por edad en ambos barrios que, como se ha comprobado, presentan un elevado número de jóvenes y es bien sabido que cuanto más joven es una población más elevado es su índice de masculinidad [6] .

Cuadro 3. Porcentajes de hombres y mujeres. Índice de masculinidad en 2012

	Hombres	Mujeres	% Hombres	% Mujeres	Índice Masculinidad (%)
La Estrella	426	390	52,21%	47,79%	109,23
La Milagrosa	1197	1145	51,11	48,89	104,54
Albacete	84720	87752	49,12	50,87	96,54

Fuente: INE 2013 *Padrón de Municipal de Habitantes*. Elaboración propia

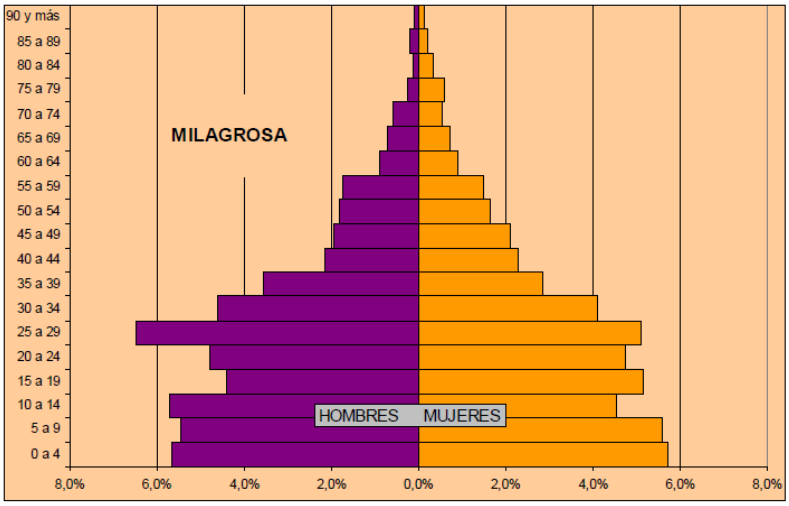
Otro factor que incide en la relación entre ambos sexos son las migraciones, que pueden haber contribuido al rejuvenecimiento de la población especialmente en el barrio de La Milagrosa con un porcentaje de inmigrantes extranjeros mucho más alto que la media municipal.

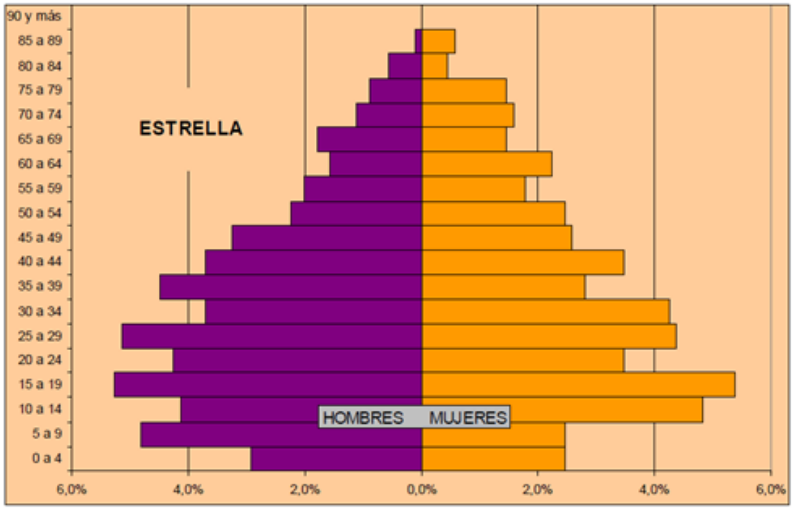
Las pirámides de edades nos permiten completar este análisis a partir de la representación de la población por sexo y grupos de edad quinquenales. Es preciso señalar que al representar poblaciones pequeñas están más acentuadas las diversas irregularidades que aparecen en cada zona. Resultan evidentes las diferencias de la pirámide de los barrios con la municipal, tanto en las de 2004, presentadas en el *Informe de Población 2004* como en las de 2012. Así mismo, entre ambas fechas se pueden observar ciertas diferencias: en el barrio de la Estrella se ha producido una ligera recuperación en los efectivos de edades más bajas y en la de La Milagrosa en los grupos de edad de 0 a 4 años y de 5 a 9 se mantienen la importancia de los porcentajes de 2004, en comparación con los del total municipal. No obstante, hay que destacar que la pirámide municipal presenta ciertos síntomas de recuperación de la natalidad, al haber aumentado el porcentaje de población de 0 a 4 años, sin duda, claro efecto de las repercusiones que ha traído consigo el fenómeno de la inmigración

[6]En Demografía se estudia que se producen más nacimientos masculinos que femeninos (por cada 100 nacimientos, aproximadamente 51,2 son masculinos, y 48,8 femeninos), lo que determina un índice de masculinidad superior a 100 en las edades infantiles y juveniles.

La pirámide de La Milagrosa sigue presentando la imagen de un triángulo con el vértice superior muy agudo y una amplia base, característica de las poblaciones progresivas, aunque como se ha señalado anteriormente, el barrio pierde población debido más a causas socioeconómicas que a estrictamente demográficas. Al igual que en 2004, es un barrio muy joven en el que el 57% de la población tiene menos de 30 años. En el barrio de La Estrella, los menores de esa edad suponen el 45% y, a nivel municipal, el 35% del total de los habitantes de Albacete tienen menos de esa edad en 2012.

Gráfico 4. Pirámides de edades de la Milagrosa y La Estrella en 2004



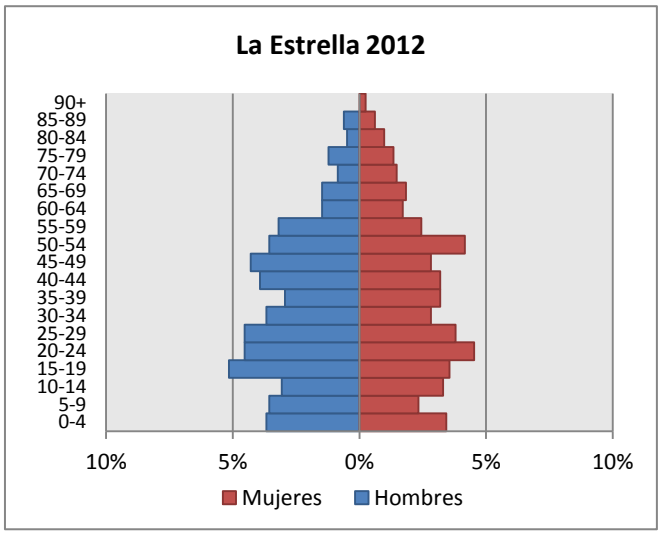


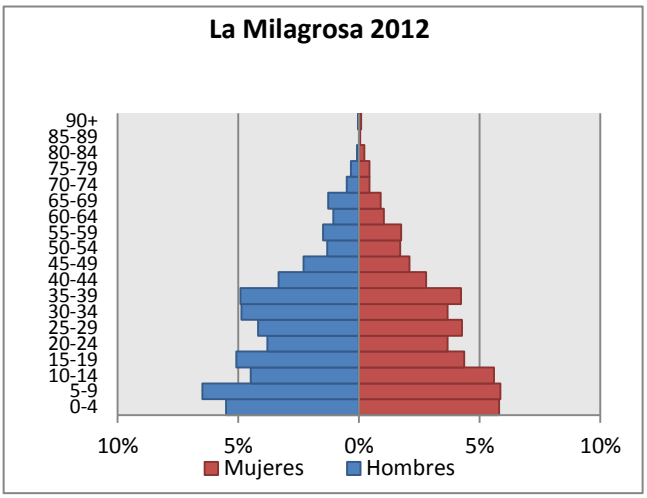
Fuente: Ayuntamiento de Albacete. Informe de población 2004

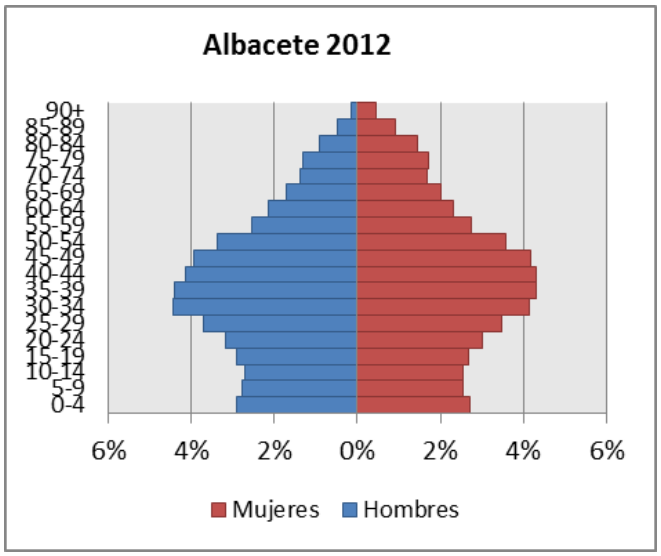
La pirámide de población del barrio de La Estrella, en 2012 presenta irregularidades en cohortes aisladas como consecuencia, de trabajar sobre una población reducida (816 personas) que no permiten marcar una tendencia clara. En la cúspide de la pirámide está muy acusada la diferencia entre ambos sexos, con un predominio

de las mujeres. Esta típica disimetría de sexos en las edades avanzadas debida a la mayor longevidad femenina, se muestra de forma muy clara en la pirámide municipal.

Gráfico 5. Pirámides de edades de la Milagrosa, La Estrella y Albacete en 2012







Fuente: INE 2013 Padrón de Municipal de Habitantes. Elaboración propia.

Sin embargo, en La Milagrosa, este hecho que se manifestaba también en la pirámide de 2004 no es tan acusado en 2012 pues aparece incluso alguna cohorte en la que el número de varones supera al de las mujeres a esas edades, una muestra más, del diferente comportamiento poblacional de ese barrio.

El aumento de los inmigrantes extranjeros

Desde el punto de vista demográfico la inmigración provoca efectos en la estructura de la población, contribuyendo a cambiar sus características socioeconómicas. La inmigración tiene una dimensión fundamentalmente urbana por las mayores posibilidades para encontrar empleo tanto en el sector terciario (servicio doméstico, hostelería…) como en la propia agricultura, que hacen que la ciudad se convierta en el primer lugar de destino de esta población, asentándose preferentemente en algunos de sus barrios. En Albacete comienza a hacerse patente el fenómeno a partir del año 2000, cuando la población extranjera empieza a empadronarse de forma sistemática para poder tener acceso a servicios como la sanidad y la educación de los menores. Como señalábamos en su día, (Casado 2009) las principales repercusiones demográficas del aumento de esta población en Albacete, y en este caso en los dos barrios estudiados, queda reflejada en un pequeño impulso de la natalidad un ligero rejuvenecimiento de la población, así como en el aumento de la mano de obra disponible.

En La Milagrosa, el número de inmigrantes extranjeros ha aumentado significativamente en los últimos años. En 2004 representaban al 7,1% del total de la población del barrio y en 2012 constituye ya cerca del 12 % del total. Los bajos alquileres han facilitado su instalación, ocasionando que tenga el porcentaje más alto de inmigrantes, muy por encima de la media de toda la ciudad que en 2012 era del 6,6%.

Cuadro 4.Inmigrantes extranjeros en La Milagrosa, La Estrella y Albacete 2012

	La Milagrosa	%	La Estrella	%	Albacete	%
Total Población	2342	100	816	100	172.472	100
Españoles	2084	88,9	812	99,5	161.024	93,3
Extranjeros	258	11,01	4	0,5	11.448	6,6

Fuente: INE 2013 *Padrón de Municipal de Habitantes*. Elaboración propia

La Estrella, sin embargo, tiene el porcentaje de extranjeros más bajo de toda la ciudad (0,1%). Las características propias de éste barrio, como la mayoritaria población de la etnia gitana del mismo y el hecho de la ausencia de alquileres por el predominio de la vivienda en propiedad explican la no instalación de inmigrantes extranjeros en esta parte de la ciudad.

Si a nivel municipal la inmigración originaria de América del Sur tiene una gran representación, no ocurre lo mismo en el barrio de La Milagrosa en el que las nacionalidades más numerosas en 2012 son la marroquí y la rumana, pues más de las tres cuartas partes de los extranjeros del barrio son originarios de estos países (el 54%

de Marruecos y el 24 % de Rumanía). Es preciso mencionar que ambos colectivos son los que se encuentran en peor situación de integración social, según se recoge en el informe *"Exclusión Social en Castilla-La Mancha"*[7].

Cuadro 5. Nacionalidades más numerosas de los inmigrantes en La Milagrosa y en el municipio de Albacete en 2012

	La Milagrosa	%	Albacete	%
Total Extranjeros	258	11,01	11.448	6,6
Marroquíes	139	54	1.052	54
Rumanos	62	24	1.778	15,5
Resto de países	57	22	8618	75

Fuente: INE 2013 *Padrón de Municipal de Habitantes*. Elaboración propia

ASPECTOS SOCIOECONÓMICOS

En este apartado se recoge la información referida a los barrios de La Estrella y La Milagrosa en el estudio *"Barrios de Albacete: Igualdad, situación social y recursos"* que, como ya se ha señalado, expone la información elaborada a partir del Censo de población y viviendas de 2001 del Instituto Nacional de Estadística. También se han utilizado las fichas correspondientes a estos mismos barrios del *"Análisis urbanístico de Barrios Vulnerables en España"*[8], en ellas, aparecen los datos de los dos barrios unidos, como una unidad, formando la denominada Área Estadística Vulnerable (AEV): que definen como *Agrupación de secciones censales colindantes y de cierta homogeneidad urbanística.* El estudio considera estos barrios como de población de rentas bajas y en ciertos casos marginal, conocidos por ser gran parte de su población de etnia gitana. Señala que se percibe como un barrio con perfil socioeconómico bajo, de población desfavorecida en el que es patente la falta de formación, ligada al abandono escolar. Las tasas de paro[9] son muy altas y se indican como principales fuentes de ingreso; la chatarra, la venta ambulante, los ingresos de inserción y el empleo social. Menciona el problema de la droga en el barrio, afirmando que no sólo existe un alto consumo, sino que el barrio es reconocido como centro de distribución y tráfico de las mismas.

Por el interés que presenta, se reproduce la ficha referida a la vulnerabilidad socioeconómica que incluye el mencionado estudio, en el que se señalan las cifras del Censo de 2001 comparándolas con las del municipio, Castilla-La Mancha y España. Las diferencias son muy significativas, y aunque no hay datos por secciones censales de paro en 2012, la situación económica permite asegurar que en esta última fecha eran aún más altas que en 2001.

[7] *"Exclusión Social en Castilla-La Mancha"* Investigación realizada por el Área de Investigación de la EAPN-CLM y EDIS, SA. Financiada por la Consejería de Bienestar Social de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, en 2010.

[8] Estudio realizado por el Departamento de Urbanística y Ordenación del Territorio de la Universidad Politécnica de Madrid, en 2010, financiado por el Ministerio de Fomento.

[9] Se refiere a las cifras del Censo de 2001.

Cuadro 6. Vulnerabilidad socioeconómica en el Área Estadística Vulnerable (AEV) de La Estrella-La Milagros (2001)

	AEV	**Albacete**	**Castilla-La Mancha**	**España**
Tasa de paro	35,10	14,83	12,10	14,20
Tasa de paro juvenil	30,46	13,50	11,35	12,31
Ocupados eventuales (%)	49,05	24,74	28,73	27,51
Ocupados no cualificados (%)	17,50	9,32	24,91	12,20
Población sin estudios (%)	48,38	13,59	11,46	15,30

Fuente: Departamento de Urbanística. Universidad Politécnica de Madrid (2010) *Análisis urbanístico de Barrios Vulnerables en España*

NIVEL EDUCATIVO

A partir de los datos consultados, se puede afirmar que el barrio de la Milagrosa es el que cuenta con el peor nivel educativo de todo el municipio. Exponemos a continuación la información publicada por el Ayuntamiento de Albacete [10]. En el informe, "Barrios de Albacete: Igualdad, situación social y recursos", se afirma que el 77,4% de los mayores de 16 años son analfabetos o no tiene estudios, mientras que ese porcentaje es del 13,6% para todo el municipio. Al contrario que en otros barrios, no se aprecian diferencias por sexos: un 76,9% de los hombres mayores de 16 años no tienen estudios mientras que el porcentaje de mujeres es del 77,8%. Al tener en cuenta las personas entre 25 y 64 años que han cursado como mucho, estudios primarios el porcentaje se eleva hasta el 89,7%. Es decir, que al igual que no hay diferencias significativas a nivel educativo por cuestión de sexo, tampoco las hay por razón de edad. Mientras que en la mayoría de los barrios de Albacete la cohorte de edad superior siempre tiene mayor porcentaje de personas con bajo nivel educativo que las inferiores, en la Milagrosa no ocurre de este modo.

El barrio de La Estrella es, después de La Milagrosa, el de más bajo nivel educativo de la ciudad y en él, el porcentaje de personas entre los 25 y los 64 años de edad que tienen estudios primarios o menos es del 81,2%. El 54% de los mayores de 16 años no tienen ningún tipo de estudios y es también muy bajo el nivel educativo de los grupos jóvenes.

En el Informe: *"La exclusión social de Castilla-la Mancha*" se comenta la puesta en marcha del proyecto Comunidades de Aprendizaje en el barrio de La Milagrosa, con el asesoramiento de la Universidad de Barcelona que ha participado en proyectos similares con éxito contrastado y se explica cómo se trata de implicar a los centros, a las familias y a las asociaciones del barrio en la educación de los niños. Afirma el estudio que los resultados empiezan a hacerse visibles en un aumento de matrículas en centros donde había resistencia a matricularse, una disminución del absentismo y una mejora de los resultados académicos. Sostiene además, que representa la posibilidad de un cambio en el desarrollo del barrio, rompiendo el aprendizaje de exclusión y

[10] "*Barrios de Albacete: Igualdad, situación social y recursos*". El trabajo fue realizado en 2004, antes de empezar el proyecto educativo CCAA, hay que tener en cuenta que las variables a las que se refiere necesitan mucho tiempo para sufrir transformaciones.

creando condiciones para aprendizajes de desarrollo personal y colectivo.[11]Así mismo, el propio Ayuntamiento propone dentro de las intervenciones previstas para la mejora en el ámbito escolar de esta área desfavorecida, la coordinación con colegio público La Paz, pues en él se plantean "*criterios educativos y técnicas específicas para paliar las extremas características de sus barrios de influencia (grave absentismo escolar, agresividad, delincuencia, falta de implicación de vecinos en la comunidad escolar)".* (Ayuntamiento de Albacete 2008.p.46)

CONCLUSIONES

Los informes internacionales (Eurostat, 2015) nos vienen alertando del aumento de la pobreza y el empeoramiento de las condiciones de vida en España: el índice AROPE (At-Risk-Of Poverty and Exclusion). muestra que el riesgo de sufrir situaciones de pobreza y exclusión social afecta al 27,3% de la población (12,8 millones de personas). En los barrios La Estrella y La Milagrosa de Albacete, otros estudios como el "Análisis urbanístico de Barrios Vulnerables de España" ya nos comunicaba en 2010, a través de los datos del Área Estadística Vulnerable (AEV), la situación de estos barrios donde aparecen unas tasas de paro superiores a 20 puntos respecto a España, predominando, en lo laboral, las ocupaciones eventuales y la población sin estudios que se acerca a un 40% por encima de la media española.

Estos datos arrojan una situación que permite considerar a La Estrella y La Milagrosa como una población de rentas bajas y en ciertos casos marginal, con un perfil socioeconómico bajo de población desfavorecida, con una patente falta de formación y un preocupante abandono escolar. La situación empeora por el consumo y distribución de la droga que no hace sino agravar la situación de riesgo de marginación y exclusión, en unos barrios donde la vulnerabilidad socioeconómica es significativamente superior a la de los municipios de Castilla-La Mancha y de España.

La información presentada en el presente estudio justifica la necesidad de una intervención integrada y comunitaria para la superación de la pobreza y la exclusión socioeducativa, que permita abordar las dos circunstancias que más incrementan la vulnerabilidad ante la pobreza (Girbés et al., 2015): la falta de formación académica y la precariedad e inactividad laboral. Respecto a la primera, la educación, puede marcar diferencias vitales en el desarrollo de las personas como ya se reconoce en la literatura científica (Giroux y Flecha, 1992, entre otros) superando los enfoques reproduccionistas que consideran a la escuela como un espacio de reproducciones sociales (Jencks et al., 1979). Como recoge Santos (2015), en su estudio sobre la superación de la pobreza en Brasil, para asegurar la superación de la desigualdad de manera sostenible y a largo plazo se revela que la educación es una variable clave (Capacle et al., 2010; Faria dos Santos & Da Cruz Vieira, 2013).

Para ello, es necesario que se implanten actuaciones educativas de éxito como se viene realizando en el caso del colegio La Paz desde 2006, año en que se implantó el proyecto de Comunidades de aprendizaje (Flecha, Padrós y Puigdellívol, 2003; García y Villar, 2011) donde se está documentando, a través de diversas investigaciones, que es un buen modelo para la transformación de estos barrios marginales. Su sólida base científica basada en el aprendizaje dialógico y la participación, tal como queda recogido en el proyecto integrado INCLU-ED (Includ-ed, 2012), nos han mostrado como las actuaciones educativas de éxito no sólo ofrecen buenos

[11] "La exclusión social de Castilla-La Mancha" Página 365

resultados, sino que ofrecen los mejores resultados en cualquier contexto que se apliquen y que promueven educación de calidad persiguiendo el éxito educativo para todos los estudiantes.

Respecto a la segunda circunstancia, referida al tema laboral, el proyecto Includ-ed también ha identificado otras actuaciones de éxito, fuera del ámbito educativo, que permiten la superación de la exclusión social en otros ámbitos sociales como el acceso a la vivienda, la salud o el empleo, lo que lleva consigo abordar la situación de la exclusión desde un enfoque integrado, vinculando las políticas educativas con las sociales. De esta manera, como resalta Santos (2015), se crean condiciones para la superación de la exclusión desde estos ámbitos sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Casado, Mª F. (2009).Una mirada plural a la inmigración en Albacete. En: *Migraciones nuevas realidades en la provincia de Albacete.* Instituto de Estudios Albacetenses "Don Juan Manuel"

Casado, Mª F.; García, C., (coords) (2009). *Migraciones nuevas realidades en la provincia de Albacete.* Instituto de Estudios Albacetenses "Don Juan Manuel"

E.A.P.N. Castilla-La Mancha (2011) La Exclusión Social en Castilla-La Mancha. Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha

Eurostat (2015). *Recent developments in unemployment at a European and Member State level.* Retrieved from http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Unemployment_statistics

Flecha, R.; Padrós, M.; Puigdellívol, I. (2003). Comunidades de aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y Gestión Educativa*, 3: 4-8.

García, C. (1.990) *La periferia de la ciudad de Albacete*. Albacete. Instituto de Estudios Albacetenses.

García, J. (2010). El contrato de inclusión dialógica como instrumento para la transformación del colegio La Paz (Albacete). Aula de innovación educativa, 188, 42-46

García, J. y Villar, C. (2011). La aportación del proyecto de comunidades de aprendizaje a la transformación social y educativa de un barrio. La experiencia de La Estrella-La Milagrosa en Albacete. TENDENCIAS PEDAGÓGICAS, 18, 208-232

Girbés, S. et al (2015). De la Escuela Gueto a una Comunidad de Aprendizaje: Un Estudio de Caso sobre la Superación de la Pobreza a través de una Educación de Éxito. *RIMCIS – International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences Vol. 4 No.1 March 2015 pp. 88-116*

Giroux, H., y Flecha, R. (1992). *Igualdad Educativa y Diferencia Cultural*. Barcelona: El Roure.

Includ-ed consortium (2012). *Final report: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. Brussels.

Jencks, C., Bartlett, S., Corcoran, M., Crouse, J., Eaglesfield, D., Jackson, G., & Williams, J. (1979). *Who gets ahead? The determinants of economic success in America*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.

Observatorio Municipal de Igualdad de Oportunidades (2005). *Informe de Población 2004.* Ayuntamiento de Albacete

Observatorio Municipal de Igualdad de Oportunidades (2006). *Barrios de Albacete: Igualdad, situación social y recursos.* Ayuntamiento de Albacete

Santos, T. (2015). Comunidades de aprendizaje y superación de la pobreza en Brasil. IC, 11(3), 333-349

Sanz Gamo, R. (1.984) "La arquitectura de Albacete durante la época de la Autarquía: los barrios Hogar y de La Estrella" en *Actas del Congreso de Historia de Albacete.* Tomo IV. Albacete, Instituto de Estudios Albacetenses.

Universidad Politécnica de Madrid (2010) *Análisis urbanístico de Barrios Vulnerables en España* (*Albacete.)* Ministerio de Fomento

Páginas **web consultadas**:

- Ayuntamiento de Albacete: www.albacete.org/
- Instituto Nacional de Estadística: http://www.ine.es/
- http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft20%2Fe245&file=inebase&L=0
- Ayuntamiento de Albacete,Proyecto Urbanitas en: http://planurbanitas.es/proyecto

Mª FUENSANTA CASADO MORAGÓN

Profesora Titular de Escuela Universitaria de Geografía Humana de la Universidad de Castilla-La Mancha y Directora del Departamento de Geografía del Instituto de Estudios Albacetenses "Don Juan Manuel".

JUAN GARCÍA LÓPEZ

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona e Inspector de Educación en Castilla-La Mancha. Ha sido profesor asociado del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Castilla la Mancha en Albacete.

19

LA INCLUSIÓN DE ADULTOS CON ENFERMEDAD MENTAL CRÓNICA: UNA EXPERIENCIA

Marcos García Vidal
Salvador Peiró I Gregòri
José María Sola Reche

Universidad de Alicante. Facultad de Educación

INTRODUCCIÓN: ESTADO DE LA CUESTIÓN Y OBJETIVOS

Uno de los principales indicadores que mejor definen el grado de civilización alcanzado por una sociedad concreta es la capacidad para integrar a personas de diferentes características, facilitándoles todas las opciones en condiciones de equidad para alcanzar un desarrollo integral. La existencia de sujetos con distintos tipos y niveles de discapacidad, que presentan dificultades para desenvolverse con normalidad en el contexto sociocultural en el que viven, pone a prueba el nivel de responsabilidad y madurez de una sociedad moderna.

A lo largo de la historia podemos hablar de tres corrientes distintas a la hora de dar respuesta al fenómeno de la discapacidad. Una primera línea religioso-demonológica, básicamente segregadora y excluyente, pasando por otra naturalista-médica, centrada en el tratamiento y rehabilitación de los individuos y, finalmente, otra de ámbito social, que considera que las causas que dan lugar a las discapacidades son las mismas que generan situaciones de exclusión en otros ámbitos de la vida.

Esta última línea surge de la mano de la Asociación Americana sobre Retraso Mental, que entiende que "el retraso mental no constituye un rasgo absoluto manifestado exclusivamente por la persona, sino una expresión del impacto funcional de la interacción entre la persona con una limitación intelectual y las habilidades adaptativas y el entorno de la persona" (Schalock, 1995: 13). También son las propias personas con discapacidad las que promueven el "modelo de vida independiente", a través del cual "se autoconciben como seres humanos oprimidos por las estructuras sociopolíticas, económicas y culturales; seres humanos que quieren vivir activamente y, para ello, abandonan definitivamente el rol social asignado tradicionalmente (el rol de "pacientes"), para convertirse en "agentes": actores y actrices protagonistas de sus propias vidas" (Arnau, 2007: 77-78). Esta última idea cristalizó con la Internacional de Personas con Discapacidad, DPI (Disabled People's International), creada en 1981 en contraposición a la Internacional de la Rehabilitación, RI (Rehabilitation International), institución de profesionales de la discapacidad con un enfoque médico individualista (Driedger, 1989).

En España, los enfoques definitorios más recientes son los de "incapacidad/invalidez", vinculados principalmente a la terminología del ámbito laboral; "minusvalía", concepto que acuñó en 1982 la vigente Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI); "discapacidad", introducida por la Organización Mundial de la Salud (OMS);y, finalmente, la de "diversidad funcional", expresión propuesta en 2005 por el Foro de Vida Independiente, que ha tenido una notable aceptación en un sector de los especialistas (Palacios y Romañach, 2006). De acuerdo con este modelo, lo que se reivindica es "la autonomía de la persona con diversidad funcional para decidir respecto de su propia vida, y para ello se centra en la eliminación de cualquier tipo de barrera, a los fines de brindar una adecuada equiparación de oportunidades" (Palacios y Romañach, 2008: 38).

Así pues, y una vez acotado el concepto de discapacidad, como respuesta al mismo surge la "educación inclusiva". Y es que de acuerdo con Apple (1993) bajo ningún pretexto podemos relegar a las personas con discapacidades de la sociedad, ya que de esta forma correríamos el peligro de perder la memoria colectiva, por lo que las cuestiones como poder, justicia, igualdad, ciudadanía y democracia participativa quedarían en papel mojado para hacer frente a la discapacidad.

Desde distintas entidades internacionales se insta a los gobiernos para que a través de sus administraciones educativas faciliten a sus ciudadanos una educación de calidad y fundamentada en la igualdad de oportunidades y en la equidad. En este sentido, resaltamos (Ortiz 1996):

- La Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptada por las Naciones Unidas en 1948, donde se recoge el derecho a la educación, como derecho fundamental. Y en la cual, sin discriminación alguna en el articulado general queda reflejado que los niños deberían lograr "la mayor integración social posible y desarrollo individual"... y si deberían tener una educación que impulse "una participación activa en la comunidad".
- Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en 1990 en Jomtien (Tailandia), en la que se produce un movimiento hacia la escuela inclusiva. Cuyo objetivo va más allá de la integración y que consiste en restaurar las escuelas para responder a las necesidades de todos los niños. Así se definen las escuelas inclusivas como escuelas comprometidas que van más allá de la integración.
- Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para personas con discapacidad. Las Naciones Unidas en el mes de diciembre de 1993 adoptaron las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para personas con discapacidad como instrumento programático para la Unión Europea. Este es un instrumento de veintidós reglas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para personas con discapacidad, que establece un modelo internacional para la legislación y acción que incluye a las personas discapacitadas.
- La Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. La UNESCO organizó en junio de 1994, en colaboración con el gobierno de España una cumbre sobre Educación Inclusiva en Salamanca, es la denominada Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad, conocida como Declaración de Salamanca, cuyo informe final constituye una llamada a la comunidad internacional a apoyar el acercamiento de las escuelas inclusivas, incorporando cambios prácticos y estratégicos.

Ya hace tiempo que los ordenadores han dejado de ser un instrumento reservado para ciertos sectores de la sociedad (profesionales, universidades, etc), y se han convertido en un objeto familiar para todas las personas. Este acercamiento, ha propiciado que haya que formarse constantemente para el correcto funcionamiento en la vida diaria, ya que en muchas ocasiones nos encontramos frente a situaciones, en las cuales debemos utilizar la tecnología informática.

También es relevante hacer mención a la importante revolución acontecida a finales del siglo XX con el descubrimiento de internet, y, a traves de este medio, la posibilidad de obtención de información y el cambio que ha supuesto para la comunicación entre las personas. La sociedad actual, entendida como una sociedad del conocimiento, no se entiende sin el uso de internet y las tecnologías asociadas, que requieren aprendizajes rápidos y adaptativos, pues la evolución se produce de forma veloz. "Nos dirigimos, a una velocidad vertiginosa, desde la tranquilizadora edad del hardware hacia la desconcertante y espectral edad del software" (Dery,1998:11).

Con este panorama, es claro el rol que desempeñan las TIC respecto a las personas que cuentan con algún tipo de discapacidad, pues van a mejorar sus aprendizajes, les van a permitir una mejor comunicación con el entorno social o mejorar sus opciones de integrarse laboralmente, entre otras ventajas. Como se viene señalando por diversos autores (Cabero, 2004, Bindé, 2005) privar a determinados individuos de esta posibilidad supondría crear un auténtica brecha digital, y en el caso que nos ocupa, aumentar más aún los índices de exclusión social.

Por lo antedicho, uniendo la premisa general sobre la inclusión, y la específica, en cuestión al nuevo lenguaje de las TIC, debemos plantear también la "inclusión digital". Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la aparición de internet, los smartphones, las tablets, los ordenadores de última generación, han supuesto una revolución social, económica y cultural. Han cambiado la forma en la que nos relacionamos, trabajamos o aprendemos, pero para las personas que sufren algún tipo de discapacidad pueden convertirse en un obstáculo si no se adaptan a sus necesidades o se facilita su aprendizaje, convirtiéndose entonces en una herramienta más de discriminación. "Deben por lo tanto estar al alcance de personas con problemáticas diversas, con el fin de ayudarles a realizar todas sus potencialidades y aspiraciones" (Pérez y Sarrate, 2011:242).

Aparte de las declaraciones, teorías y propuestas, la Pedagogía trata de ofrecer modelos desarrollados y contrastados bajo el enfoque realista. Por consiguiente, mediante esta aportación pretendemos mostrar el diseño y actuaciones que materializan tales principios de educación inclusiva de adultos con NEE.

Desde este enfoque, señalamos la relevancia de la "inclusión digital". Mediante éste instrumento pretendemos presentar un ejemplo práctico, poniendo de manifiesto la importante labor que desempeña el CEEM (Centro Específico de Personas con Enfermedad mental Crónica) de Benidorm, para lograr la mejora de la autonomía personal y social de los residentes apoyando su normalización e integración comunitaria. En concreto, se pretende destacar una de las actividades concretas que se realiza como es el Taller de Informática. Esta actividad supone un instrumento de inclusión social mediante la alfabetización digital que genera multitud de efectos favorables en las posibilidades de educación e inserción de las personas afectadas: desarrollo de la curiosidad por aprender, mejora de la capacidad de diálogo y comunicación con otras personas, mejora de la capacidad motriz, aumento de la autoestima y la sensación de autonomía y una alta motivación por lo que esta actividad supone como ruptura de la rutina diaria, entre otros.

MÉTODO

La metodología utilizada es de carácter descriptivo-fenomenológico. Procedemos exponiendo cómo se estructura y cuáles son las principales funciones del Centro Específico de personas con enfermedad crónica de Benidorm, de qué manera se llevó a cabo el Taller de Informática y cuáles fueron los principales resultados.

Población e instituciones implicadas

El CEEM es un recurso de tipo residencial perteneciente al área de diversidad funcional, que se enmarca en la Vicepresidencia y Consellería de Igualdad y Políticas Inclusivas de la Generalitat Valenciana. Este recurso es comunitario, abierto y flexible, y se halla destinado a personas con enfermedades mentales crónicas que no requieren hospitalización. Presta un servicio de alojamiento y rehabilitación, enfocando su actuación hacia la mejora de la autonomía personal y social, y apoyando su normalización e integración comunitaria. Sus beneficiarios son personas adultas afectadas por enfermedades mentales crónicas con déficits o discapacidades en su funcionamiento psicosocial que les impiden o dificultan cubrir autónomamente sus necesidades de alojamiento y soporte. Los CEEM están ubicados en áreas urbanas o muy próximas a ellas, de fácil acceso y contacto tanto con la comunidad como con los recursos existentes en la misma, como los centros de rehabilitación e integración social y laboral, y los servicios de salud mental. Su número de plazas oscila entre un mínimo de 20 y un máximo de 40.

Entre las prestaciones que ofrecen los CEEM destacan: a) asistencia integral; b) alojamiento y manutención; c) programas individualizados de rehabilitación (PIR); d) actividades educativas y culturales, de convivencia, cooperación y autoayuda, que favorezcan el establecimiento de relaciones de convivencia dentro de un entorno sustitutivo del núcleo familiar.; e) tratamiento especializado llevado a cabo por personal cualificado; f) apoyo psicosocial y potenciación de las relaciones con la familia de origen; g) promoción de la salud consistente en asistencia básica sanitaria y vigilancia médica en patologías leves. Potenciación de estilos de vida saludables; h) Orientación y apoyo a las familias familias.

La gestión del CEEM se encuentra en la actualidad subcontratada a la empresa EULEN Socio Sanitarios, lo que significa que es ésta empresa la que se encarga de la gestión del centro, tanto a nivel económico como a nivel de recursos humanos, teniendo a su cargo la responsabilidad última del buen funcionamiento del centro.

El personal del CEEM se organiza en cinco áreas bien diferenciadas:

Equipo técnico: Compuesto por el director, una psicóloga, una trabajadora social y una terapeuta ocupacional, junto con el coordinador de educadores. Su función principal es la toma de aquellas decisiones necesarias tanto para el buen funcionamiento del centro como para el bienestar de los residentes.

Educadores: Se trata de un equipo formado por doce educadores, de los cuales uno asume las funciones de coordinador. Su cometido son las tareas educativas a todos los niveles, así como labores de asistencia y apoyo en actividades de la vida diaria. Como requisito mínimo para acceder al puesto, hay que estar en posesión de la titulación de Bachiller o bien de módulo de Grado Superior en cualquier área.

Equipo médico: Compuesto por un médico y un equipo de enfermeros. Su misión es velar por la salud de los internos, encargarse de que toman la medicación que necesitan y, en su caso, decidir los ingresos hospitalarios pertinentes.

Administrativo: Se encarga de gestionar los recursos económicos de los internos de modo que les permitan cubrir sus necesidades.

Servicios auxiliares: cinco celadores, dos cocineros y dos limpiadores se encargan del mantenimiento de las instalaciones.

Además de las actividades de la vida diaria, basadas fundamentalmente en situaciones de tipo higiénico y personal, cuya finalidad es que, con el tiempo, los usuarios realicen estas actividades del modo más espontáneo y autónomo posible, también se realizan talleres más específicos como son: psicomotricidad, psicoeducación, habilidades sociales, rehabilitación cognitiva, conocimiento, salidas del centro para gestión de actividades cotidianas o salidas de ocio. Junto a estos talleres, se ha puesto en marcha recientemente el Taller de Informática, que describimos a continuación.

Dinámica de los beneficiarios

Los participantes del taller durante este 2015 lo formaron 9 personas en el taller de los martes y 4 en el de los viernes, todos pertenecientes al CEEM de Benidorm. Las edades han oscilado entre los 18 y los 65 años.

El grupo de los Martes estaba compuesto por 6 varones (66,6%) y 3 mujeres (33,3%). Se produjo una baja, ya que la persona en cuestión fue dada de alta en el recurso, y se incorcoraron al taller tres de los participantes en el mes de Octubre. Los meses que estuvo activo el programa fueron de enero a junio y de septiembre a diciembre, siendo los meses de julio, agosto y septiembre, sustituido por otras actividades como (Piscina, playa y otras actividades estivales).

Las sesiones fueron impartidas en el aula de informática del centro social "La Torreta", situado en la Calle Ciudad Real en Benidorm. Esta sala está compuesta por 16 ordenadores de última generación con conexión a internet.

Acciones

Además de las actividades de la vida diaria, basadas fundamentalmente en situaciones de tipo higiénico y personal, cuya finalidad es que los usuarios realicen estas actividades del modo más espontáneo y autónomo posible, también se realizan talleres más específicos como son: psicomotricidad, psicoeducación, habilidades sociales, rehabilitación cognitiva, conocimiento, salidas del centro para gestión de actividades cotidianas o salidas de ocio. Para integrar lo antedicho, se ha puesto en marcha recientemente el Taller de Informática, que describimos a continuación.

El Taller de Informática

Teniendo en cuenta la importancia que es la comunicación con TICs para potenciar la inclusión, se pone en marcha en el CEEM de Benidorm el susodicho Taller de Informática. Éste pretende ser un reciclaje en cuanto a las nuevas tecnologías para las personas con enfermedad mental y así romper con su rutina diaria, actualizándose y formándose en nuevas formas de buscar información, actuando a la vez de diversión. Para este fin se propusieron, actividades que incentivaron el conocimiento interdisciplinar, así como el pensamiento crítico, global, individual y cooperativo. Todas fueron concebidas para crear espacios de comunicación y de intercambio de ideas dentro de clase y fuera de ella.

En el inicio del taller, estaba programado dar nociones básicas de ofimática, pero dado que los asistentes se aburrían y mostraban poco interés se decidió dar un giro más práctico a tal accción para tratar de captar su

atención. Para ello se programaban actividades que tenían que ver con las inquietudes de los usuarios, como eran el uso de internet para reservar entradas de cine, sacar billetes de tren, programar un fin de semana de ocio, buscar música, películas, hacer búsquedas geográficas con Google Earth. Además, aprovechando que de forma paralela también estaban realizando un taller de jardinería, se llevaban a cabo actividades en internet como la búsqueda de tipos de flores y plantas, diseño de jardines y temas relacionados.

Asistencia: A nivel cuantitativo, la asistencia ha sido muy elevada, como nos indica el 70,98 % de participación en el taller. Destaca también el 22,73% de faltas justificadas, siendo bastante baja la no asistencia al taller con un 6,29%. La mayoría de faltas de asistencia han sido justificadas y se han tratado, en la mayoría de los casos, de permisos familiares, o bien, otro tipo de actividades como ir de compras de vestuario, peluquería, etc. Son de destacar las pocas ausencias no justificadas, lo que denota la alta motivación de los usuarios.

Logro de Objetivos: Mediante observación y seguimiento individualizado de los asistentes al taller, los educadores del centro, han evaluado la consecución de los objetivos marcados en el programa. Principalmente se ha tenido en cuenta la motivación y el nivel actitudinal de los participantes. En lineas generales los objetivos han sido adecuados en un 73,66%. destacando la progresión adecuada con un 21,66%. La necesidad de mejora estuvo constituida por un 4,88%. No siendo percibido ningún dato, en cuanto la inadecuación de los objetivos.

En cuanto a los problemas o dificultades en la realización del taller, podemos señalar el mal funcionamiento de los ordenadores en algún día puntual (con el consiguiente cabreo de los usuarios), pequeños episodios de frustración en algún participante a la hora de realizar algún ejercicio propuesto pero que se veía compensado por el alto interés en participar en la actividad, la necesidad de adaptar en algunos casos los equipos a las discapacidades de los usuarios, y las propias limitaciones en cuanto a conocimientos informáticos de los educadores responsables del taller.

CONCLUSIONES

Tras el análisis de los resultados podemos extraer conclusiones tremendamente positivas respecto a la aplicación del taller de *informática.* Uno de los objetivos que se pretendían en el taller era favorecer actividades que permitieran la participación. A la vista de los resultados puede afirmarse, con la prudencia que exigen este tipo de estudios, que se ha conseguido satisfactoriamente por la alta participación que han mostrado lo datos cuantitativos.

De forma más pormenorizada y de acuerdo con los datos obtenidos de los educadores responsables del taller, podemos destacar las siguientes mejoras:

a) La experiencia ha supuesto una ruptura en la rutina de los usuarios del taller, pues el hecho de celebrarse en un espacio físico diferente al habitual suponía una novedad que mejoraba sus índices de motivación.
b) Las acciones han favorecido el nivel de autonomía, ya que cada uno de los usuarios, ha tenido la posibilidad de utilizar la tecnología para satisfacer sus necesidades de forma individualizada.
c) La comunicación entre los enfermos y los educadores se ha visto mejorada por las ganas de aprender y la resolución de dudas que facilitaban el diálogo.

d) Ha sido un incentivo para los usuarios del taller que en algunos casos, (uso del ratón óptico por un enfermo con problemas de movilidad) se ha convertido en una mayor disposición personal para mejorar sus problemas de discapacidad.
e) Para todos ellos ha supuesto también un momento de diversión y de ocio.
f) Ha mejorado su autoestima, pues han realizado tareas con los ordenadores que, sus familiares, conocidos, amigos, realizan a diario, mejorando así su inclusión social.
g) Se les ha abierto una "ventana", por la que observar lo cultural, lo social, lo político, lo económico…en tiempo real, favoreciendo su curiosidad y su necesidad de saber y aprender.

Muchas son las ventajas, que superan con creces a los inconvenientes, de la inclusión digital. Las tecnologías de la información y comunicación deben constituir un instrumento que favorezca la equidad y la inclusión social, un elemento que no suponga una posible brecha digital para determinados colectivos sociales, sino un impulso para dejar atrás la sombras de la discriminación y la exclusión. En este contexto no podemos olvidarnos del factor humano, pues no se trata sólo de facilitar un ordenador o poder acceder a la red Internet, es necesaria la coordinación entre educadores, ingenieros, pedagogos, para poner en marcha herramientas concretas adaptadas a las necesidades de cada persona, y sobre todo no olvidar que invertir en inclusión de personas en riesgo de exclusión social es apostar por crear sociedades más justas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Apple, M. W. (1993) What postmodernist forget: cultural capital and official knowledge. En Currículo Studies V.1.

Arnau, S. et al. (2007): Asistencia personal para la vida independiente y la promoción de la autonomía de las personas con diversidad funcional (discapacidad) en España, pp. 77-78 Madrid: Foro de Vida Independiente.

Bindé, J. (dir) (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. París: UNESCO.

Cabero, J. (2004): "Reflexiones sobre la brecha digital", en Soto, F. y Rodríguez, J. (coords): Tecnología, educación y diversidad: retos y realidades de la inclusión digital. Murcia: Consejería de Educación y Cultura, 23-42.

Dery, M. (1998). "Velocidad de Escape". La cibercultura en el final del siglo. Madrid: Siruela.

Driedger, D. (1989): The last civil rights movement: disabled people's international, Londres: Hurst.

Ortíz, C. (1996). "Hacia una educación inclusiva. La educación especial ayer, hoy y mañana". Siglo Cero, vol. 31 (1), 187, 5 - 11.

Palacios, A., y J. Romañach (2006): El modelo de la diversidad,Madrid: Diversitas.

Palacios, A., y J. Romañach (2008): "El modelo de diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad)", Intersticios, 2(2), 37-47.

Pérez, G,. y Sarrate, M. L. (2011): "Las TIC promotoras de inclusión social", Revista Española de Pedagogía, nº 249, p. 242

Schalock, R. L. (1995): Implicaciones para la investigación de la definición, clasificación y sistemas de apoyos de las AAMR de 1992. Siglo Cero, 26 (1), p. 13.

UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. París: UNESCO.

UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción. París: UNESCO.

Salvador Peiró i Gregòri, Catedrático de Universidad acreditado en la Universidad de Alicante. Marcos García Vidal, profesor de la Universidad de Alicante. José María Sola Reche, profesor de la Universidad de Alicante.

20

LOS ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE COMO PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

José Antonio Marin

Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

Hace más de dos décadas, el término inclusión educativa irrumpió en la literatura científica como superación de la atención a la diversidad y de la integración del alumnado. Esta evolución tiene como premisa una escuela para todos en la que las éstas tengan en cuenta (UNESCO, 2009: 9):

> La diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella. Entraña cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que corresponde al sistema educativo ordinario educar a todos los niños y niñas.

Atendiendo a esta definición, las variables que inciden en la inclusión de una persona en la comunidad donde vive son muy diversas. Desde factores personales, familiares, geográficos o sociales, a otros como los económicos, culturales o tecnológicos.

Desde esta visión, el sistema educativo español tiene entre sus principios (art. 1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) con las modificaciones de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (LOMCE)):

> La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.

Ésta inclusión educativa en el sistema educativo se guía por seis principios fundamentales (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: 2016):

1. La escuela debe educar en el *respeto de los Derechos Humanos* y, para hacerlo, organizarse y funcionar de acuerdo con los *valores y principios democráticos*.

2. *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.
3. *La diversidad de todas las personas* que componen la comunidad educativa *se considera un hecho valioso* que contribuye a enriquecer a todo el grupo y *favorecer la interdependencia y la cohesión social.*
4. Se busca *la equidad y la excelencia* para todos los alumnos y se reconoce su derecho a compartir un entorno educativo común en el que cada persona sea valorada por igual.
5. La atención educativa va dirigida a la *mejora del aprendizaje de todo el alumnado*, por lo que ha de estar adaptada a las características individuales.
6. La necesidad educativa se produce cuando la oferta educativa no satisface las necesidades individuales. Consecuentemente, la *inclusión implica identificar y minimizar las dificultades de aprendizaje y la participación y maximizar los recursos de atención educativa en ambos procesos*.

Como se puede comprobar, la inclusión en educación implica la reorganización de todos los elementos que inciden en la educación, desde la propia concepción que sobre el tema tengan los docentes, pasando por los métodos pedagógicos, la formación del profesorado, recursos didácticos y tecnológicos hasta la propia organización del aula y del propio centro educativo.

Para Arnaiz (2003: 160), "ello requiere una amplia perspectiva educativa que conozca el legado del pasado, que tenga en cuenta al niño en su totalidad, que establezca prácticas de enseñanza para todos lo189s alumnos, y que considere a los padres como protagonistas indispensables en el proceso educativo de sus hijos".

Este planteamiento filosófico inclusivo, asume como propios una serie de principios que lo caracterizan y que promueven unos estándares revolucionarios de la práctica educativa. A continuación señalaremos cada uno de ellos sin entrar en su comentario y remitiendo para ello a Arnaiz (2003):

1. **Aceptación de la comunidad.** Todos los alumnos son aceptados con sus características.
2. **La Educación basada en los resultados.** Todos los niños pueden aprender y tener éxito, aunque no de la misma forma.
3. **Educación intercultural.** Promover los derechos humanos y el respeto de la diferencia.
4. **La Teoría de la Inteligencias Múltiples.** La existencia de al menos siete tipos de inteligencia obliga al profesorado a organizar las actividades de estudio para permitir la expresión del conocimiento a través de modos múltiples utilizando las inteligencias más fuertes de los estudiantes como vehículos para promover la adquisición de destrezas en áreas de actuación más flojas.
5. **El aprendizaje constructivista.** Relacionar el conocimiento existente que cada estudiante posee con la nueva información de manera significativa.
6. **El Currículum común y diverso.** Único currículum para una educación básica y común en el que el alumno con necesidades específicas de apoyo educativo participe al máximo posible.

7. **Enseñanzas prácticas adaptadas.** Utilizar estrategias prácticas de aprendizaje como el aprendizaje cooperativo en grupo, las estrategias de aprendizaje con el compañero y la enseñanza basada en la experiencia.
8. **La mejor evaluación-valoración sobre la actuación del alumno.** Uso de técnicas alternativas de evaluación que permitan mostrar una evidencia de progreso, adquisición y aplicación de los conocimientos adquiridos.
9. **La agrupación multiedad y flexible.** Como comunidades heterogéneas de aprendizaje compuestas por una serie equilibrada de alumnos, que difieren en sexo, habilidad, carácter étnico, intereses y niveles de edad.
10. **El uso de la tecnología en el aula.** Es un catalizador para la transformación de la escuela, pues fomenta el entusiasmo por aprender en todos los niños y permite acceder al currículum de una forma diferente y adaptada.
11. **Enseñando responsabilidad y a establecer la paz.** Convertir a los estudiantes en mediadores de los conflictos es una forma de incorporar el desarrollo de la responsabilidad estudiantil en el currículum y la cultura escolar.
12. **Amistades y vínculos sociales.** Las relaciones sociales entre los alumnos contribuyen en la formación de nuestra identidad, de nuestra seguridad personal, nuestras experiencias, recurso y autoestima.
13. **La formación de grupos de colaboración entre adultos y estudiantes.** Colaborar entre profesores, y entre profesores y alumnos para mejorar la toma de decisiones y el proceso instructivo de los estudiantes.

En este trabajo pretendemos incidir en los recursos tecnológicos como elemento favorecedor de la inclusión de todo el alumnado, y en especial en los entornos virtuales de aprendizaje como componente vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

LOS ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE (EVA)

La situación social y cultural en la que vivimos, se caracteriza por la presencia ubicua y el uso intensivo de las Tecnologías de la Información y Comunicación. Desde este contexto, la educación no puede quedarse atrás y debe de dar un paso adelante utilizando las numerosas herramientas existentes para promover el desarrollo de un aprendizaje que les permita a los alumnos y alumnas la alfabetización digital y, en mayor medida, la adquisición de diferentes competencias clave para el desenvolvimiento óptimo en la sociedad de la información y la comunicación.

En este sentido, el propio sistema educativo es consciente de esta necesidad y del potencial de las diferentes herramientas existentes para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado. En la última reforma educativa (LOMCE, 2013), se incorpora un nuevo artículo a la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) dedicado a las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Este artículo, el 111 bis, en su apartado 2, hace referencia explícita a los entornos virtuales de aprendizaje como herramienta para el desarrollo de planes educativos específicos diseñados por los docentes para la consecución de objetivos concretos del currículo,

contribuyendo éstos a la extensión del concepto de aula en el tiempo y en el espacio. Además, incide en la necesidad de que estos entornos permitan a los alumnos y alumnas el acceso desde cualquier sitio y en cualquier momento, teniendo en cuenta los principios de accesibilidad universal y diseño para todas las personas y con pleno respeto a la propiedad intelectual. Además, la 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, plantea en el anexo II, la necesidad de que los métodos docentes deben favorecer la motivación por aprender en los alumnos y alumnas y, por este motivo, los profesores han de ser capaces de generar en ellos la curiosidad y la necesidad por adquirir los conocimientos, las destrezas y las actitudes y valores presentes en las competencias clave. Para potenciar esta motivación se requiere de metodologías activas y contextualizadas, que faciliten la participación y la implicación del alumnado y la adquisición y uso de conocimientos en situaciones reales, que permitan aprendizajes más transferibles y duraderos. Por este motivo, la selección y uso de materiales y recursos didácticos constituye un aspecto esencial de este tipo de metodología.

Para Salinas (2011), los entornos virtuales de aprendizaje resultan un escenario óptimo para promover dicha formación, ya que permiten abordarla desde tres dimensiones básicas:

a) El conocimiento y uso instrumental de aplicaciones informáticas.

b) La adquisición de habilidades cognitivas para el manejo de información hipertextual y multimedia.

c) El desarrollo de una actitud crítica y reflexiva para valorar tanto la información, como las herramientas tecnológicas disponibles.

Todo este planteamiento debe hacerse desde un enfoque metodológico (Salinas Ibáñez, 2004) centrado más en el alumno y que, partiendo de criterios pedagógicos, base la calidad en una adecuada combinación de la tecnología a utilizar (hace referencia a las herramientas seleccionadas en conexión con el modelo pedagógico), la función pedagógica que el entorno cumplirá (hace referencia a actividades de aprendizaje, a situaciones de enseñanza, a materiales de aprendizaje, al apoyo y tutoría puesto en juego, a la evaluación, etc…) y con los aspectos de organización del proceso dentro de dicho entorno de formación (incluyendo la organización del espacio, del calendario, la gestión de la comunidad, etc.).

Aunque el término entorno virtual está ligado a *e-learning* y a la no presencia directa de los usuarios que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en realidad, el uso de estos espacios de aprendizaje puede realizarse de tres modos diferentes (Fernández-Pampillón Cesteros, 2009): en las aulas de un centro educativo, en la enseñanza presencial; los sitios de Internet, en la enseñanza no presencial, virtual o *e-learning*; o la combinación de ambos, en la enseñanza mixta o *b-learning*.

CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS DE LOS ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE

Distintos autores, definen los Entornos Virtuales de Aprendizaje como:

> *El escenario físico donde un alumno o comunidad de alumnos desarrollan su trabajo, incluyendo todas las herramientas, documentos y otros artefactos que puedan ser encontrados en dichos escenarios, es decir, el escenario físico, pero también las características socio/culturales para tal trabajo* (Salinas Ibáñez, 2004: 3).

> *Espacios de comunicación que permiten el intercambio de información y que harían posible, según su utilización, la creación de un contexto de enseñanza y aprendizaje en el que se facilitará la cooperación de profesores y estudiantes, en un marco de interacción dinámica, a través de unos contenidos culturalmente seleccionados y materializados mediante la representación, mediantes los diversos lenguajes que el medio tecnológico es capaz de soportar* (Sigalés, 2002: 7; en García Areito, Ruiz Corrbella & Domínguez Figaredo, 2007: 85)
>
> *Una aplicación web que integra un conjunto de herramientas para la enseñanza-aprendizaje en línea, permitiendo una enseñanza no presencial (e-learning) y/o una enseñanza mixta (b-learning), donde se combina la enseñanza en Internet con experiencias en la clase presencial* (Fernández-Pampillón Cesteros, 2009: 46).
>
> *Como el soporte tecnológico que facilita la creación de ambientes educativos basados en Internet/intranet, proporcionando una interfaz para diseñar una serie de herramientas educativas que facilitan el aprendizaje, la comunicación y la colaboración (correo electrónico, foros de discusión, chat, videoconferencia, etc.)* (Ril Gil, Y., & Toll Palma, Y. C., 2010: 2).
>
> *Un espacio educativo alojado en la web, conformado por un conjunto de herramientas informáticas que posibilitan la interacción didáctica* (Salinas, 2011: 1).

De acuerdo a las definiciones anteriores, un entorno virtual de aprendizaje se caracteriza por (Cabero Almenara, 2006):

- Permitir que los estudiantes vayan a su propio ritmo de aprendizaje.
- Responder a las necesidades e intereses propios de cada uno.
- Permitir la combinación de diferentes materiales (auditivos, visuales y audiovisuales).
- Atender a un gran número de estudiantes de forma simultánea.
- Facilitar la información en todo proceso activo de construcción del conocimiento.
- Tender a ser interactiva, tanto entre los participantes en el proceso educativo como con los contenidos.
- Llevarse a cabo de forma individual y a través de propuestas colaborativas.

Una lectura de las definiciones y características que los definen, permite observar que la labor, función o rol que el docente adopta en estas acciones formativas no está nada claro. Por este motivo, dedicaremos el siguiente epígrafe a extraer y aclarar, las funciones y tareas que, implícitamente, los EVA le atribuyen al profesorado.

EL PROFESORADO EN LOS ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJES

Para que una acción formativa en un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo correctamente, es necesaria la ordenación de los elementos que van más allá de los meramente tecnológicos. En este sentido, el rol que desempeña el docente es crucial y determinante para que, en una acción formativa de este tipo, no haya un alto abandono de estudiantes.

Tabla 1. Funciones y tareas de los docentes en los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje (García Areito, Ruiz Corbella & Domínguez Figaredo, 2007: 188)

Funciones	Tareas
Académica-pedagógica	Dar información, extender, clarificar y explicar los contenidos presentados. Responder a los trabajos de los estudiantes. Asegurarse de que los alumnos están alcanzando el nivel adecuado. Diseñar actividades y situaciones de aprendizaje de acuerdo a un diagnóstico previo. Resumir en los debates en grupo las aportaciones de los estudiantes. Hacer valoraciones globales e individuales de las actividades realizadas.
Técnica	Asegurarse de que los alumnos comprenden el funcionamiento. Técnico del entorno virtual de formación. Dar consejos y apoyos técnicos. Realizar actividades formativas específicas. Gestionar los grupos de aprendizaje que forme para el trabajo en la red. Incorporar y modificar nuevos materiales al entorno formativo. Mantenerse en contacto con el administrador del sistema. Utilizar adecuadamente el correo electrónico. Saber dirigir y participar en comunicaciones asíncronas. Usar el software con propósitos determinados.
Organizativa	Establecer el calendario del curso. Explicar las norma de funcionamiento dentro del entorno. Mantener contacto con el resto del equipo docente y organizativo. Organizar el trabajo en grupo y facilitar la coordinación entre los miembros. Contactar con expertos. Ofrecer información significativa para la relación con la institución. Establecer estructuras en la comunicación online con una determinada lógica.
Orientadora	Dar recomendaciones públicas y privadas sobre el trabajo y la calidad del mismo. Asegurarse de que los estudiantes trabajen a un ritmo adecuado. Motivar a los estudiantes para el trabajo. Informar a los estudiantes sobre su progreso en el estudio. Ser guía y orientador del estudiante.
Social	Dar la bienvenida a los estudiantes que participan en el curso en red. Incitar a los estudiantes para que amplíen y desarrollen los argumentos presentados por sus compañeros. Integrar y conducir las intervenciones. Animar y estimular la participación. Proponer actividades para facilitar el conocimiento entre los participantes. Dinamizar la acción formativa y el trabajo en red.

En este paradigma, el docente adopta, principalmente, las funciones de orientador, guía y mentor; realizando un seguimiento del proceso de aprendizaje, dinamizando los espacios de comunicación, ofreciendo retroalimentación, captando la atención de los desmotivados y estando disponible en su horario de tutoría (Alonso Díaz & Blázquez Entonado, 2012).

Además de las funciones mencionadas, el profesorado que desarrolle cursos virtuales necesita del dominio de diversas competencias, muy concretas y esenciales, como son las: académicas, técnicas, orientadoras, organizativas y sociales. Todas estas competencias tienen como finalidad última, la realización conjunta de tareas entre el profesor y el alumno y entre los propios alumnos. Esta realización conjunta es la que propicia una intervención sensible y contingente que permita al alumno ir más allá de la interacción solitaria con el contenido. Así mismo, desde la teoría vygostkiana, la interacción suele explicarse a partir del concepto de zona de desarrollo próximo y, por extensión, puede aplicarse a la relación que se establece entre las diferentes zonas de los distintos participantes, de tal manera que el grupo sea lo suficientemente homogéneo como para que sus zonas de desarrollo próximo tengan puntos de coincidencia y se produzca así el intercambio de conocimientos, pero lo suficientemente heterogéneo también como para que unos sujetos puedan aprender de otros.

De acuerdo con estas competencias, García Areito, Ruiz Corrbella & Domínguez Figaredo (2007: 188) elaboran una tabla donde recogen la funciones y tareas de los docentes en los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje.

Conforme a las funciones y tareas que se le atribuyen al profesorado que emplea para su práctica docente los entornos virtuales de aprendizaje, no cabe duda que el cambio de entorno exige un cambio de acciones, de propuestas y de diseños educativos. La educación convencional y la educación a distancia convergen en un mismo espacio de reflexión que impulsa procesos de optimización de la acción educativa.

Estos procesos de optimización aprovechan los beneficios y ventajas que promueven el uso de los entornos virtuales de aprendizaje. El siguiente epígrafe lo dedicaremos a repasar los más importantes, con la idea de que el lector pueda apreciarlos y valorar la bondad de los mismos y hacerse una idea propia que le permita plantearse la necesidad o no del empleo de los mismos en su práctica docente.

BENEFICIOS Y VENTAJAS DEL USO DE LOS ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE

Usar este tipo de herramientas conjuntamente con metodologías activas de enseñanza-aprendizaje promueven una serie de beneficios que se concretan en (Ril Gil, Y., & Toll Palma, Y. C., 2010: 2):

- **Eliminación de restricciones de tiempo y espacio.** El docente y los estudiantes no comparten necesariamente el espacio físico o temporal. Profesor y alumno pueden encontrarse a muchos kilómetros de distancia y acceder a la clase en distintos momentos.
- **Utilización de materiales diversos.** El material ya no se presenta de modo lineal sino a través del hipertexto que ofrece distintos caminos, a través de los cuales cada alumno podrá elegir su recorrido, de acuerdo con su propio estilo y ritmos de aprendizaje.
- **Aprovechamiento de las TIC.** Las herramientas de trabajo colaborativo (correo electrónico, foros, chat, videoconferencia) permite también planificar una mayor interacción entre los compañeros de aula.

- **Acompañamiento del aprendizaje a través de la tutoría.** El papel del profesor es diferente: deberá preparar el material auto-instructivo y al mismo tiempo deberá seguir a cada alumno en forma individual.
- **La evaluación continua** ocupa un lugar de importancia como instrumento para la motivación a través de la mejoría. No hay lugar para la improvisación en una educación en línea de calidad.
- **Economía de recursos.** Se reducen diversos tipos de recursos.
- **Alcance global.** Las posibilidades de captación de alumnos no tienen límites geográficos.

Como es de intuir, no todo son beneficios y ventajas. Para que éstos sean una realidad, es imprescindible que los contenidos tengan calidad, las funciones de la plataforma que sustenta el entorno virtual de aprendizaje sean eficaces, las actividades sean adecuadas pedagógicamente hablando, exista fluidez en la comunicación pedagógica, los procesos de evaluación estén planteados con coherencia y la red con la que se trabaja tenga un funcionamiento adecuado. Todos estos elementos se traducen en requisitos necesarios para que un planteamiento metodológico con entornos virtuales de aprendizaje sea auténtico y eficiente.

EJEMPLIFICACIONES DE ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE

En este epígrafe realizaremos una revisión de las principales plataformas virtuales que sustentan los diferentes entornos virtuales de aprendizaje que actualmente existen en la red. En algunos casos, estas plataformas son gratuitas con licencia GNU GPL, otras semigratuitas con opción a ser premiun con el pago de cierto dinero, y otras son de pago. Para esta revisión seguiremos el artículo de Bernal (2014) donde documenta 37 plataformas virtuales gratuitas.

Tabla 2. Plataformas virtuales para crear entornos virtuales de aprendizaje

1. Schoology Plataforma gratuita para establecer contacto organizado con un grupo de personas que compartan intereses. Básicamente, contiene herramientas que pueden servir para estar en línea con un colectivo y programar actividades, compartir ideas, material educativo o administrar un curso virtual 100% o que sirva como complemento de un curso presencial. https://www.schoology.com
2. Edmodo Plataforma social que facilita la comunicación y la interacción virtual como complemento de la presencialidad. Un ambiente de aprendizaje donde los involucrados pueden ser Directivos, Docentes, Estudiantes y hasta padres de familia. Contiene además aplicaciones que refuerzan las posibilidades de ejercitar destrezas intelectuales, además de convertirse en una opción sana para el ocio. https://www.edmodo.com/?language=es
3. Course Sites By Blackboard Quizá una de las plataformas más completas, es la propuesta reciente de los creadores de Blackboard quienes ofrecen una alternativa muy profesional, es decir, todas las herramientas que se puede encontrar en Blackboard de las mejores instituciones de formación superior que ofrecen educación virtual, tales como la Fundación Universitaria Católica del Norte o el Servicio Nacional de Aprendizaje. Interfaz en inglés. https://es.coursesites.com/webapps/Bb-sites-course-creation-BBLEARN/pages/index.html

4. RCampus

Es gratuito para los estudiantes y profesores. Los miembros pueden utilizar RCampus para la gestión de sus cursos y asignaciones, gestión de trabajo colaborativo y mantenerse en contacto con otros grupos de interés académico. Esta plataforma fue construida desde cero para la estabilidad y confiabilidad al mismo tiempo escalable de educadores en el hogar a los distritos escolares.

https://www.rcampus.com/

5. Twiducate

Aula virtual y red social donde podemos crear una sala privada para que nuestros alumnos puedan discutir las ideas planteadas, compartir calendarios y divulgar enlaces.

Twiducate es la solución perfecta para los estudiantes de primaria y secundaria. Aquí, ellos pueden responder a preguntas, colaborar en problemas, e incluso insertar imágenes y vídeos.

http://www.twiducate.com/

6. Moodle

Aula virtual por excelencia utilizada en múltiples ámbitos. Es un paquete de software para la creación de cursos y sitios webs basados en Internet para dar soporte a un marco de educación social constructivista.

http://moodle.org/

7. NEO

Aplicación LMS+ alojada gratuitamente sin nada que bajar o instalar y en la que puedes registrar tu Centro. Cada organización recibe un portal propio para personalizar y está disponible en español. Incluye registro de notas, foros, noticias, chat, wikis, creación de grupos...También dispone de planes premium bajo pago.

https://www.neomls.com/

8. Mahara

Mahara es una aplicación web en código abierto para gestionar ePortfolio y Redes sociales. Ofrece a los usuarios herramientas para crear y mantener un portafolio digital sobre su formación. Además, incluye funcionalidades sociales que permiten la interacción entre los usuarios. Incluye blogs, una herramienta de presentación, un gestor de archivos y un creador de vistas.

https://mahara.org/

9. Claroline

Es una plataforma de aprendizaje (o LMS: Learning Management System) y groupware de código abierto (GPL). Permite a cientos de instituciones de todo el mundo (universidades, colegios, asociaciones, empresas...) de crear y administrar cursos y espacios de colaboración en línea.

http://www.claroline.net/

10. Dokeos

Es un software libre y está bajo la licencia GNU GPL, el desarrollo es internacional y colaborativo. También está certificado por la OSI (Open Source Initiative) y puede ser usado como un sistema de gestión de contenido (CMS) para educación y educadores.

http://www.dokeos.com/

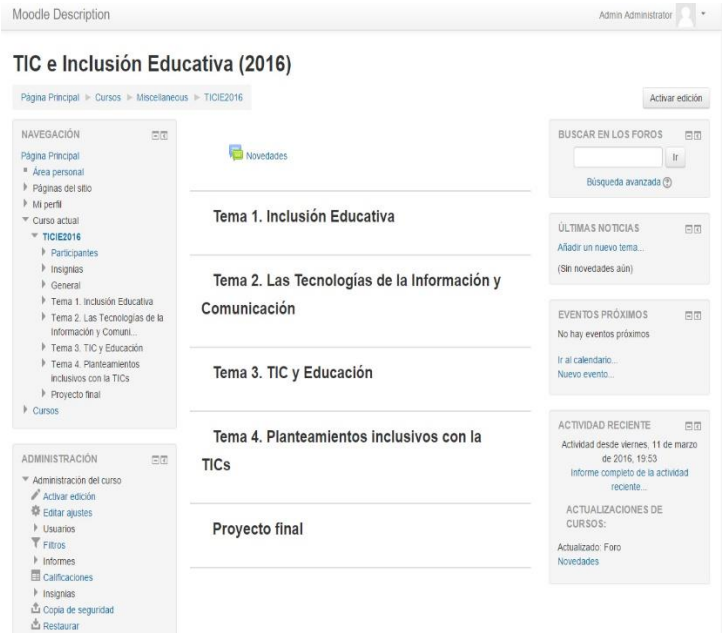
11. ATutor

Es un Sistema de Gestión de Contenidos de Aprendizaje de Código abierto basado en la Web y diseñado con el objetivo de lograr accesibilidad y adaptabilidad. Los educadores pueden rápidamente ensamblar, empaquetar y redistribuir contenido educativo, y llevar a cabo sus clases online. Los estudiantes pueden aprender en un

entorno de aprendizaje adaptativo. El contenido creado en otros sistemas conforme a IMS o SCORM se puede importar en ATutor, y viceversa. http://www.atutor.ca/
12. Chamilo Chamilo es una propuesta de software libre para e-learning, desarrollada con el objetivo de mejorar el acceso a la educación y el conocimiento globalmente. Está sustentado por la Asociación Chamilo sin fines de lucro, la cual tiene como objetivo la promoción del software para la educación (y en particular de Chamilo), se mantiene con donaciones y posee dos proyectos: un LMS y Connect para elearning. https://chamilo.org/es
13. mCourser mCourser.com es una plataforma de e-learning libre que apoya enormemente el trabajo de los profesores y estudiantes en la escuela y más allá. Este hecho permite la creación de sistemas educativos interactivos, tales como escuelas y clases virtuales y proporciona un conjunto de herramientas de gestión de alta calidad. http://www.mcourser.com/
14. Openswad Sistema web de apoyo a la docencia, es una plataforma de código libre muy interesante desde el que se puede registrar a tus estudiantes, crear grupos, evaluaciones, mensajes, ofrece estadística. Es muy sencilla de manejar, un ambiente gráfico un poco sacrificado, pero en su funcionalidad es muy relevante. https://openswad.org/

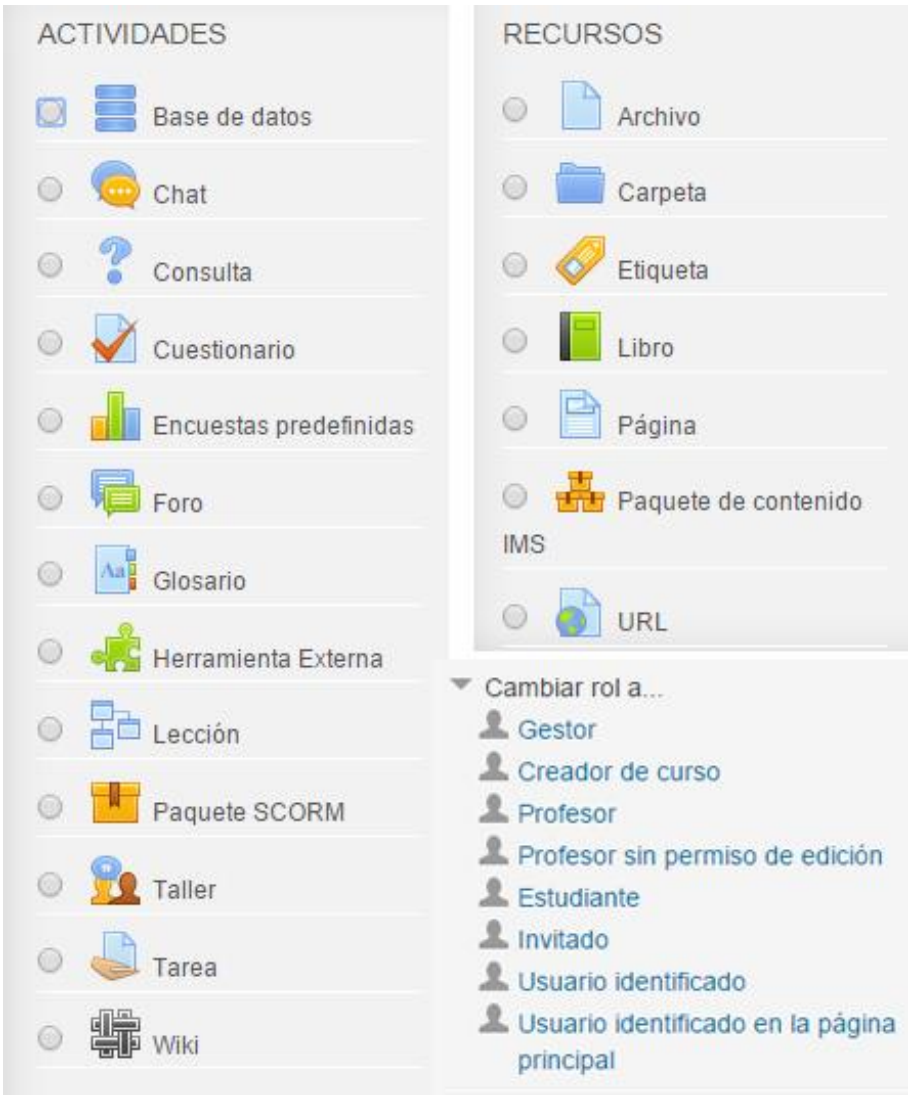
De estas catorce plataformas, nos centraremos en dos para ejemplificar las herramientas que se utilizan para crear ese entorno virtual de aprendizaje. La primera es la conocida ***Moodle*** (versión 2.8). En las siguientes capturas de pantalla se puede observar el interfaz de la plataforma (recién instalada y con solo un curso activo elaborado para este trabajo).

Imagen 1. Interfaz de un curso en Moodle 2.8



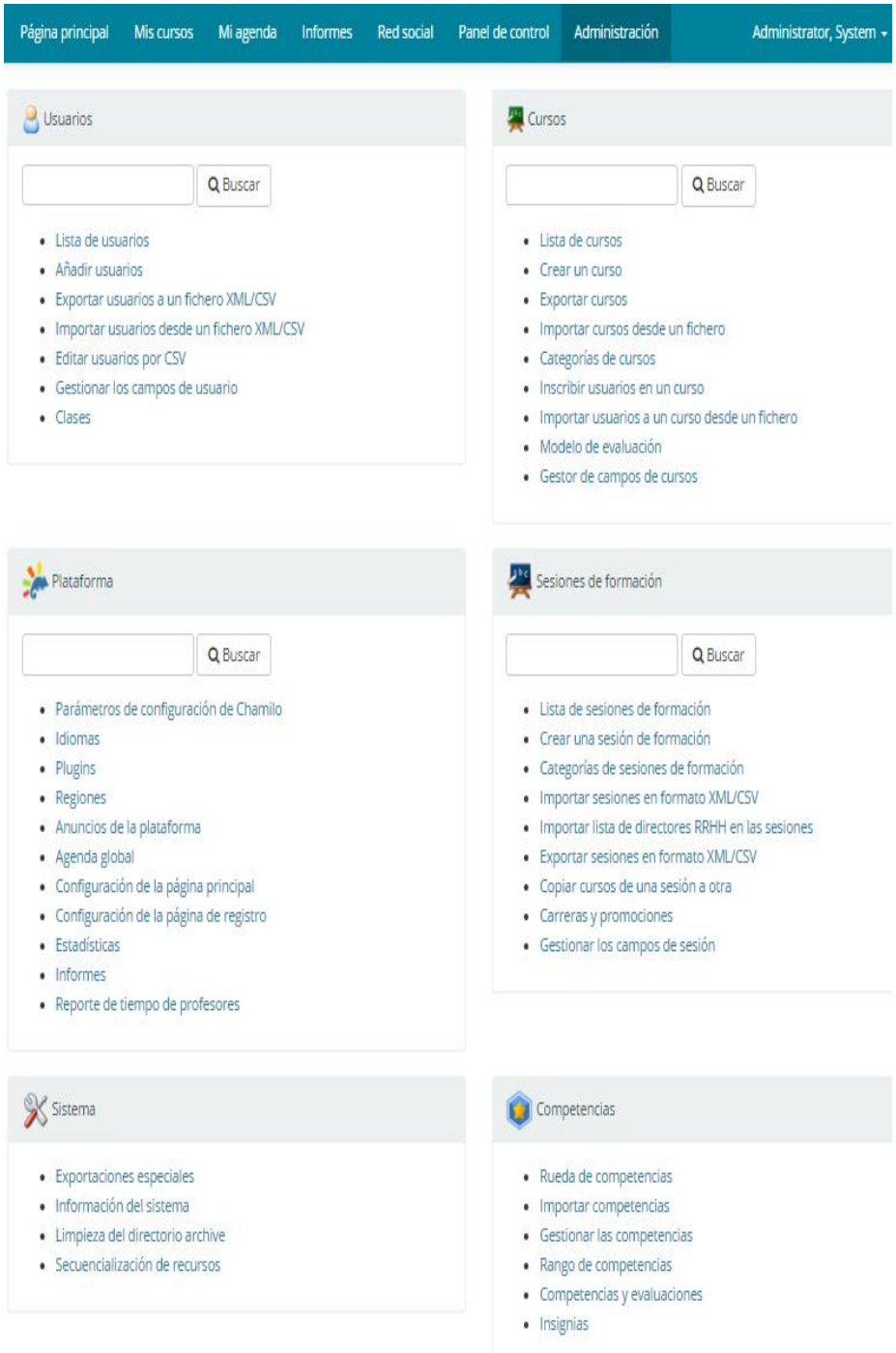
En esta segunda captura, se han extraído todas las actividades y recursos que pone a nuestra disposición para crear la interactividad y elaborar el contenido. También hemos recogido los diferentes roles que puede adoptarse en la plataforma, con la versatilidad que esto conlleva.

Imagen 2. Actividades, recursos y roles en Moodle 2.8



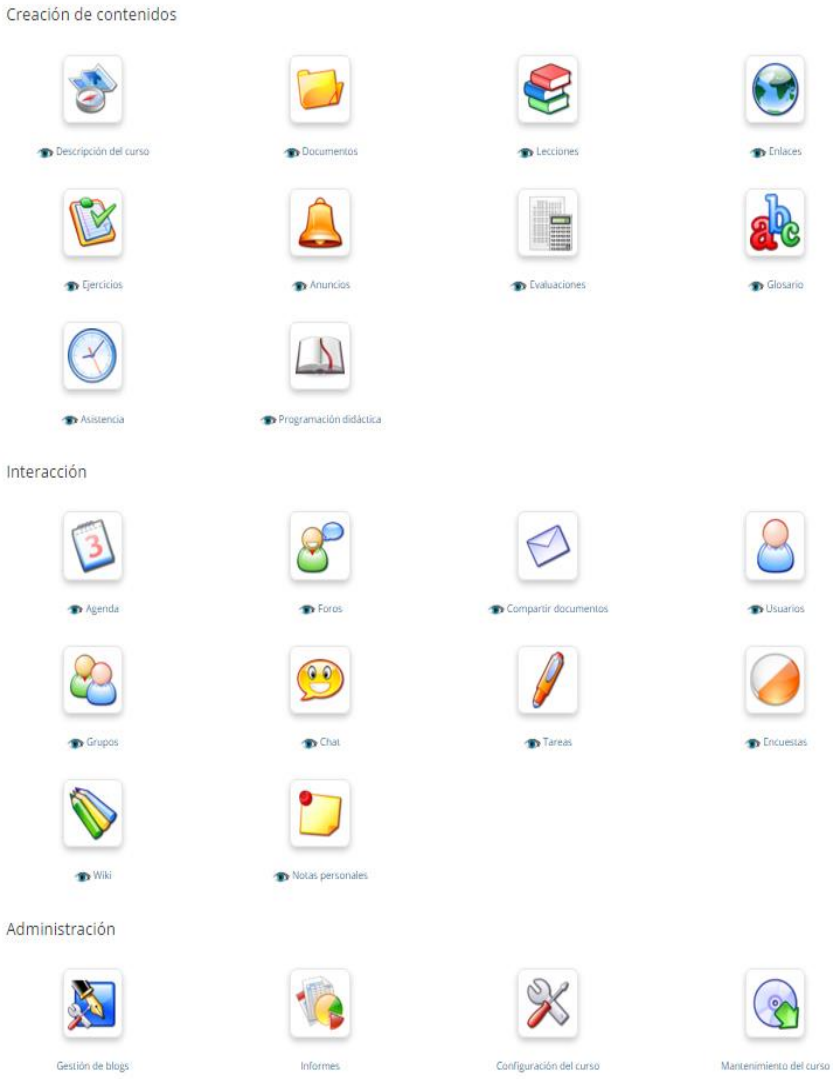
La otra plataforma es ***Chamilo*** (versión 1.10.2). Chamilo es una escisión de Dokeos, con un planteamiento muy visual y con herramientas muy interesantes. En las siguientes capturas podremos ver parte de lo que brinda esta plataforma.

Imagen 3. Interfaz de configuración y gestión de la plataforma



En esta otra captura, se puede observar los recursos específicos que se pueden utilizar en la gestión de un curso.

Imagen 4. Componentes que integra Chamilo para la creación de un curso virtual



CONCLUSIONES

Como se ha podido comprobar a lo largo de este trabajo, los Entornos Virtuales de Aprendizaje son una herramienta muy potente para propiciar un cambio metodológico en las prácticas educativas actuales. Este espacio de formación, colaboración y participación, favorece un aprendizaje más individualizado y adaptado a las necesidades y ritmos de aprendizaje de cada estudiante. Estos planteamientos armonizan con los principios y objeto de la inclusión educativa. Además promueven la adquisición de competencias tales como aprender a aprender, competencia digital, sociales y cívicas y lingüística,

Los beneficios que aportan son más que suficientes en relación a las dificultades que pueden presentar su puesta en marcha. Entre las razones que apoyan el uso de estos entornos de formación en los centros educativos están: la de adaptar la enseñanza al contexto sociocultural, a la sociedad de la información y al perfil de sus destinatarios; contribuir a la alfabetización digital indispensable para acceder a la cultura del siglo XXI; y, la que tiene más relevancia, la de promover la innovación curricular. Esta última se sustentaría en la adopción de un modelo de enseñanza centrado en el alumno; extender los límites espacio-temporales del aula presencial; ampliar

las oportunidades de comunicación; proponer nuevas estrategias metodológicas; y utilizar nuevos recursos didácticos.

Todo esto a lo que hacemos referencia no es posible sin la implicación activa del verdadero agente de cambio y de la innovación: el docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso Díaz, L., & Blázquez Entonado, F. (2012). *El docente de educación virtual*. Madrid: Narcea.

Arnaiz Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva, una escuela para todos*. Archidona (Málaga): Aljibe.

Bernal, A. (2014). 37 Plataformas virtuales educativas gratuitas. *Las TIC y su utilización en la educación*. Recuperado a partir de http://tics-ti.blogspot.com.es/2014/05/30-plataformas-virtuales-educativas.html

Cabero Almenara, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista De Universidad Y Sociedad Del Conocimiento*, *3, N.º 1*, 1-10. Recuperado a partir de http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf

Educación inclusiva en el sistema educativo. (n.d.). Consultado el 23 de Febrero de 2016, de http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva.html

Fernández, M. C. (n.d.). Gestión de infraestructuras virtuales configuradas dinámicamente. doi:10.4995/thesis/10251/37376

Fernández-Pampillón Cesteros, A. (2009). Las plataformas e-learning para la enseñanza y el aprendizaje universitarios en Internet. En A. Covadonga López & M. Matesanz del Barrio, *Las plataformas del aprendizaje: del mito a la realidad* (1st ed., pp. 45-76). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S.L.

García Areito, L., Ruiz Corbella, M., & Domínguez Figaredo, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. B.O.E. núm. 106, de 4 de mayo de 2006 Referencia: BOE-A-2006-7899.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. B.O.E.: núm. 295, de 10/12/2013. Referencia BOE-A-2013-12886.

Morueta, R. T. (2005). *Los entornos virtuales de aprendizaje: Bases para una didáctica del conocimiento*. Alcalá la Real, Jaén: Formación Alcalá.

Ril Gil, Y., & Toll Palma, Y. C. (2010). La evaluación en el entorno virtual de aprendizaje. En: Memorias Universidad 2008. Cuba: Editorial Universitaria. Recuperado a partir de http://www.ebrary.com

Salinas Ibáñez, J. (2004). Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. *Bordón. Revista de Pedagogía*, *56, Nº 3-4*, 469-481.

Salinas, M. (2011). Entornos virtuales de aprendizaje en la escuela: tipos, modelo didáctico y rol del docente1. Pontificia Universidad Católica Argentina. Recuperado 10 March 2016, a partir de http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo82/files/educacion-EVA-en-la-escuela_web-Depto.pdf

UNESCO. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. París: UNESCO.

Unesco: What it is, what it does, how it works. (1981). Paris: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.

JOSÉ ANTONIO MARÍN MARÍN

Profesor de Educación Secundaria. Profesor Asociado Laboral de la Universidad de Granada. Maestro, Pedagogo y Doctor en Pedagogía. Desarrolla su labor docente universitaria adscrito al Departamento de Didáctica y Organización Escolar y a la Escuela Internacional de Posgrado de la Universidad de Granada.

21

LA CREATIVIDAD EN ALUMNOS SUPERDOTADOS INTELECTUALES: UNA INVESTIGACIÓN CON ALUMNOS DE INTELIGENCIA NORMAL Y EXCEPCIONALMENTE INTELIGENTES

Esteban Sánchez Manzano
Gema Pacho Jiménez
Jesús Ángel Sánchez Rivera

1. INTRODUCCIÓN

1.1. *Antecedentes*

Después de haber comprobado diferentes investigaciones, que trataban el tema de la creatividad, algunos investigadores llegaron a la conclusión de que no existía correspondencia alguna entre inteligencia y creatividad (Gezels y Jackson, 1962; Wallas y Kogan, 1965; Guilford, 1967). Otros investigadores, por el contrario, entre ellos Beaudot (1980) hallaron que por debajo de un CI inferior a 85 la correlación es casi nula, entre un CI de 85 y 120 existe una débil correlación positiva y que por encima de un CI superior a 120 existen dos tipos de superdotados, superdotados muy creativos y superdotados poco creativos. Hoy día se considera que ambos tipos de inteligencias (la inteligencia lógica y la inteligencia creativa), lejos de excluirse, son complementarias (Sánchez Manzano, 2010). Según esto, al inicio de nuestra investigación nos hicimos las siguientes preguntas: ¿Son los alumnos superdotados más creativos que los alumnos no superdotados? Sin embargo, dado que, en parte, la creatividad se aprende y a causa de que la escuela enseña poco a desarrollar las capacidades creativas, y debido a que los alumnos de la muestra a la que se aplicaría las pruebas eran demasiado jóvenes, optamos por evaluar las actitudes creativas, más que los potenciales creativos. Estos segundos son muy difíciles de analizar, pues ¿cómo sabemos que una persona es creativa si no produce una obra original? Por el contrario, las actitudes son rasgos de personalidad que pueden descubrirse con cierta precisión. En concreto, nos preguntamos: ¿Tienen los alumnos superdotados mayores actitudes positivas hacia la creatividad que los alumnos normales? ¿Tienen un mayor interés por conocer lo que les rodea? ¿Son más imaginativos? ¿Tienen una mayor flexibilidad de pensamiento? ¿Son más independientes para persistir en las ideas, sin dejarse llevar por lo que digan los demás? ¿Son más originales en sus planteamientos? Todos estos rasgos y algunos más son rasgos que caracterizan a una persona creativa.

1.2. *Creatividad o inteligencia creativa*

La *creatividad o inteligencia creativa* es una parte complementaria de la inteligencia general. Este tipo de inteligencia consiste en la capacidad de hacer relaciones mentales y combinaciones novedosas, sin limitarse a las pautas aprendidas. La inteligencia lógica y la inteligencia creativa nunca actúan al mismo tiempo. Cuando actúa la

inteligencia creativa, se repliega la inteligencia lógica y cuando lo hace la inteligencia lógica, entonces la inteligencia creativa se inhibe.

Es muy difícil poder hacer una definición de creatividad, ya que lo impide su propio significado. A pesar de todo se han dado varias definiciones de la misma. El psicólogo de la creatividad Torrance (1989) dijo que la creatividad es un proceso para detectar dificultades, problemas, vacíos de información, elementos ausentes, desviaciones; también es un proceso para hacer conjeturas y formular hipótesis, evaluar y probar dichas conjeturas e hipótesis, y, finalmente, comunicar los resultados.

El psicólogo ruso Rozet (1982) expuso que, si comparamos las definiciones de la creación moderna, se pueden destacar en ellas dos rasgos comunes esenciales: por una parte, la creatividad es algo nuevo y original, y la creatividad se opone a la imitación o a la copia.

Y Csikszentmihalyi (1998) ha definido la creatividad como el equivalente cultural del proceso de cambios genéticos, dados en la evolución biológica.

1.3. *Actitudes creativas*

Las actitudes creativas, junto con las capacidades creativas son los dos aspectos fundamentales para desarrollar el talento creativo.

Una ***actitud*** puede definirse como una disposición de la persona para responder de forma predeterminada a ciertos estímulos. Cuando aprendemos determinadas actitudes, éstas tienen una alta estabilidad, ya que son especialmente emocionales.

Las actitudes son el puente entre la idea y la acción, y ejercen un importante papel en todas nuestras acciones. El iniciador de la psicología norteamericana, en la segunda mitad del siglo XIX, William James, observó que, cuando cambiamos nuestras actitudes internas, cambia también la realidad externa y el entorno. En este sentido podría decirse que nuestras creencias tienen un importante papel en el entorno.

Las actitudes positivas mejoran el rendimiento. Esto pudo comprobarse en una investigación realizada con el objetivo de comprobar la influencia de las actitudes positivas sobre el rendimiento escolar de un grupo de estudiantes. Se aplicaron tests de inteligencia a dos grupos de estudiantes adolescentes, cuyos cocientes intelectuales eran normales. Una vez analizados los resultados, a uno de los grupos (grupo de control) se le dijo la verdad sobre sus puntuaciones, esto es, que su inteligencia era normal. Por el contrario, al otro grupo (grupo experimental) no se le dijo la verdad sobre sus puntuaciones, sino que se le dijo que su inteligencia era muy alta y que todos eran superdotados. Al finalizar el curso, el grupo experimental (el grupo de falsos superdotados) obtuvo mejores resultados académicos que el grupo de control (en realidad de inteligencia normal como el otro grupo). Además de las diferencias en los resultados académicos, después de hacer una segunda aplicación de los tests de inteligencia, el grupo experimental obtuvo resultados muy superiores al grupo de control, cuando en realidad en la primera aplicación de los tests los resultados de los dos grupos eran semejantes y ambos tenían cocientes de inteligencia normales. Las actitudes positivas y las creencias de sentirse altamente valorados en sus capacidades hicieron que los estudiantes desarrollaran niveles más elevados en los resultados académicos y, también, en las capacidades intelectuales.

Son necesarias actitudes positivas que admitan la paradoja. Csikszentmihalyi (1990) ha asegurado que un estado de ánimo con baja tensión y concentración de energía favorece el flujo de la producción creativa; mientras que la tensión alta, el estrés y la ansiedad limitan la producción creativa.

El talento creativo es un ser emotivo y apasionado. El sentimiento siempre lleva la iniciativa y engendra la idea. Es un sentimiento placentero de lograr algo. Para ello es necesario no estar atado a ideas demasiado fijas (Alonso, 1996).

2. METODOLOGÍA

2.1. *Definición de variables aplicadas*

- *Intereses varios*: Pueden definirse como una motivación interna de la persona para aprender cosas nuevas. El pensamiento de las personas que tienen interés es abierto y desean conocer muchos temas de la ciencia, del arte y de la humanidad.
- *Independencia*: Consiste en poseer autonomía de sus propios pensamientos o sentimientos sin estar presionados por la opinión de los compañeros. Les gusta probar nuevas oportunidades.
- *Imaginación*: Aunque siguen un pensamiento lógico, saben dejarlo a un lado para relacionar objetos o eventos mediante la asociación mental, sin seguir el método de la inducción-deducción. Hacen muchas preguntas. Tienen un gran sentido del humor.

2.2. *Hipótesis*

- Hipótesis general:

  "Los alumnos superdotados intelectuales tienen actitudes generales mejores para la creatividad que los demás alumnos de su misma edad".

- Subhipótesis:

  "Los alumnos superdotados poseen mayores y más variados intereses que los demás alumnos de su misma edad".

  "Los alumnos superdotados son más independientes y autónomos que los demás alumnos de su misma edad".

  "Los alumnos superdotados son más imaginativos que los demás alumnos de su misma edad".

2.3. *Selección de la muestra*

La selección se hizo mediante la técnica del azar de entre los superdotados que, previamente habían sido seleccionados y que acudían al *Programa de Enriquecimiento para Superdotados y Talentos (PEST)* (Sánchez Manzano, 2010). En total fueron seleccionados 200 niños (159 niños y 41 niñas)) de edades comprendidas entre 6 y 14 años. Como puede observarse, el porcentaje de niños y niñas seleccionado es bastante dispar. Ello debido a que el número de niños superdotados que siguen el Programa es superior al de las niñas. Además, existen otras razones, por las que se confirma que el número de niños identificados es, aproximadamente, 2/3 de la población de superdotados, frente a 1/3 de niñas (Sánchez Manzano, 1999).

2.4. *Técnicas de para recogida de información*

Previo a la investigación:

a) *Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños (Wisc)*. Se eliminaron los tests con alta saturación cultural para comprobar los potenciales de la inteligencia o la *inteligencia fluida* (Cattell, 1982). En ello hemos seguido las recomendaciones del Informe del Departamento de Educación de los EE.UU.: "National Excelence: A Case for Developing America's Talent", que indica que los tests han de estar libres de influencias culturales para encontrar los potenciales genéticos.

b) *Matrices Progresivas de Raven, "*escala de color" hasta los nueve años y "escala general" a partir de los diez años. Evaluación de la inteligencia fluida.

c) Tests del Factor G de Cattell, escala 2. Test con baja saturación cultural, que evalúa la inteligencia fluida o aquel tipo de inteleigencia que se acerca a factores genéticos.

Pruebas aplicadas para la investigación propiamente dicha:

a) Group Inventory for Finding Creative Talent (GIFT 1, 2 y 3), escala de evaluación de 6 a 16 años

b) Grup Inventory for Finding Interests (GIFFI), escala de evaluación a partir de los quince años

Mediante dichos cuestionarios se evaluaron las actitudes creativas generales de los alumnos superdotados y se transformaron dichas puntuaciones en los percentiles correspondientes. Previamente, se habían transformado las puntuaciones directas de los diferentes factores de las actitudes creativas: Intereses o motivación intrínseca, independencia o autonomía e imaginación o fluidez, y flexibilidad de pensamiento.

Entrevista sistemática realizada a los padres con anterioridad a la aplicación de las pruebas con el fin de conocer a los alumnos y centrar el trabajo de investigación.

2.5. *Diseño experimental*

El diseño fue un diseño descriptivo, ya que lo que se quería comprobar era si existían diferencias en actitudes entre los alumnos superdotados y los alumnos normales. A pesar de que el diseño descriptivo es un diseño cualitativo, los resultados se pasaron a una cuantificación y las puntuaciones directas se transformaron en percentiles. Por tanto, en esta segunda parte, podríamos hablar de un diseño cuasiexperimental, al comparar las puntuaciones percentiles de los alumnos superdotados con las puntuaciones percentiles de los alumnos normales, éstas últimas puntuaciones en torno a la media, esto es percentiles de 50.

2.6. *Procedimiento*

La investigación se hizo en seis fases:

-Fase primera: Se hizo una revisión bibliográfica sobre el tema de los superdotados y la creatividad. Como ya hemos indicado existen tres tipos de superdotados intelectuales:

a. Superdotados con alta inteligencia y alta creatividad.

b. Superdotados con alta inteligencia y baja creatividad.

Nuestro objetivo era saber si los alumnos superdotados, en general, tienen un porcentaje mayor de actitudes positivas para la creatividad que los alumnos normales.

-*Fase segunda:* Se extrajo una muestra, por azar, entre los alumnos que, previamente, habían sido diagnosticados como alumnos superdotados. Dichos alumnos tenían edades comprendidas entre los ocho y los dieciséis años. La identificación fue realizada durante varios años y los alumnos procedían de diferentes regiones de España. El criterio entre alumnos y alumnas para la selección fue proporcional al número de identificados.

-*Fase tercer*a: Se procedió a la realización de una entrevista con los padres y a la aplicación de las pruebas individuales para evaluar las actitudes creativas: *Group Inventory for Finding Creative Talent (GIFT)* y *Grup Inventory for Finding Interests (GIFFI.* Se eliminaron algunas pruebas de alumnos que no estaban completas, por lo que la muestra se redujo, finalmente, a 200 alumnos (niños y niñas).

-*Fase cuarta*: Una vez recogidas las puntuaciones de las pruebas, extraídas en puntuaciones directas, dichas puntuaciones fueron transformadas en puntuaciones centiles o percentiles (puntuaciones entre 0 y 100). Recordemos que un percentil es una puntuación que deja por debajo un determinado porcentaje. En el caso que nos ocupa, el percentil medio de los alumnos en actitudes creativas equivale a una puntuación de 50. Lo que deseábamos comprobar era si la media de los percentiles de los superdotados en los diferentes factores de actitudes creativas y en la actitud creativa general superaba el percentil de 50 y en cuantos puntos lo superaba.

-*Fase quinta*: La tabla general de resultados se sometió a diferentes análisis estadísticos median el paquete informático SPSS. Los resultados fueron analizados por expertos en el Centro de Cálculo de la Universidad Complutense de Madrid.

-*Fase sexta*: Se procedió al estudio e interpretación de los datos estadísticos. Posteriormente, a la redacción por escrito del presente artículo.

2.7. *Resultados*

En la tabla siguiente se observan las medias de los resultados obtenidos en percentiles por los superdotados, comparados con las puntuaciones percentiles medias de la población normal.

Variables de actitudes creativas	Intereses varios	Independencia	Imaginación	Actitudes creativas generales
Medias de los percentiles de los alumnos superdotados	64,7	51,1	57,0	65,7
Percentiles medios de la población general	50	50	50	50

Al observar las puntuaciones percentiles de los alumnos superdotados, concluimos que las actitudes generales de los alumnos superdotados de la muestra son muy superiores a la de los alumnos normales. Los resultados son de 15,7 puntos de diferencia. En la muestra seleccionada no se tuvieron en cuanta a los superdotados más y menos creativos, sino que se constituyó una lista común. Si se hubieran excluido de la

muestra los superdotados con puntuaciones bajas en creatividad, entonces las diferencias entre superdotados y normales habrían sido mayores. Ya hemos dicho que existen superdotados con alta creatividad, pero también existen superdotados con baja creatividad y, por tanto, estos últimos son similares a los niños de inteligencia normal. A pesar de que esta separación no se realizó en la muestra de nuestro estudio los resultados generales son ampliamente elocuentes.

En los tres factores componentes de las actitudes creativas, anteriormente señalados: intereses, independencia e imaginación se dan puntuaciones positivas superiores a la de los alumnos normales.

- *Intereses varios*: Se constata una diferencia de 14,7 puntos de los alumnos superdotados sobre los normales. Al hablar de intereses en varios campos, nos referimos a una actitud positiva que se ha observado en los alumnos superdotados por interés en aprender. Son curiosos desde muy pequeños y hacen muchas preguntas desde la infancia precoz. No cabe duda que estos resultados reflejan características propias de los superdotados, las cuales se han venido observando a lo largo de todos los estudios que se han venido haciendo en más de un siglo de investigaciones con los superdotados. Los intereses hacen referencia a la motivación interna. La *motivación interna* es uno de los componentes del *Modelo Tetrárquico de Superdotación Emergente* Sánchez Manzano, 2009). La motivación interna es causada por una necesidad interior, por un deseo constante que mantiene al individuo con gran interés por conseguir lo que desea. Los motivos internos inician el comportamiento, lo dirigen y guían y lo mantienen por encima de los obstáculos hasta la satisfacción de las necesidades. Por el contrario, la motivación externa está causada por refuerzos externos y se extingue una vez que los refuerzos desaparecen. La motivación es una actitud que se orienta a determinados objetivos. Por lo general, la conducta motivada tiene tres características que la diferencian de la no motivada: Es cíclica o sigue un camino similar: motivo, búsqueda de medios para conseguir el objetivo y consecución del objetivo; es activa y persistente; es homeostática.
- *Independencia*: En el factor independencia, componente de las actitudes creativas existen mínimas diferencias entre los alumnos superdotados y los normales. La independencia significa autonomía y seguridad en sí mismo. Comporta, asimismo, autoestima. Si las capacidades cognitivas en los superdotados son evidentemente superior4s a la normalidad, no han de serlo, igualmente, las actitudes. Hay claras diferencias emocionales entre unos y otros superdotados. Unos poseen una gran madurez emocional, mientras otros no. La madurez emocional comporta la capacidad aceptar los retos de la sociedad de forma libre y segura (Landau, 2003). Esta libertad y seguridad se adquiere en gran medida dentro de la propia familia. La base fundamental para resolver los problemas de los superdotados y talentos es la curiosidad del niño junto con la confianza en sí mismo para explorar el entorno. Desde el punto de vista emocional los superdotados pueden dividirse en dos grupos: Los que están propensos a tener dificultades socioemocionales y éste es el grupo más numeroso, y los que pueden recuperarse rápidamente de los problemas socioemocionales.

- *Imaginación*: La puntuación diferencial entre alumnos superdotados y normales en el factor imaginación es de 7 puntos. La imaginación es una capacidad que se caracteriza por fluidez de representaciones mentales y flexibilidad de pensamiento. Son características del pensamiento divergente y diferenciales del pensamiento divergente. Se entiende por pensamiento divergente la capacidad de utilizar diferentes métodos para solucionar problemas y de encontrar soluciones originales. La imaginación es una cualidad del proceso de la creatividad. Una educación rígida es un obstáculo para el desarrollo de la imaginación. Existen, también en este sentido, grandes diferencias entre los alumnos superdotados, ya que la familia y la escuela tiene un papel preponderante.

En resumen, se confirma plenamente la hipótesis general de que "los alumnos superdotados intelectuales tienen actitudes generales para la creatividad mejores que los demás alumnos de su misma edad". De igual forma se confirman las tres subhipótesis:

-"Los alumnos superdotados poseen mayores y más variados intereses que los demás alumnos de su misma edad". Superiormente confirmada.

-"Los alumnos superdotados son más independientes y autónomos que los demás alumnos de su misma edad". Con una puntuación pequeña, pero positiva.

-"Los alumnos son más imaginativos que los demás alumnos de su misma edad". Bien confirmada.

A partir de la confirmación de dichas hipótesis podemos decir que los intereses y la curiosidad son más frecuentes en los alumnos superdotados, ya que ellos dependen en gran medida de sus capacidades cognitivas. Mientras que la independencia es más el fruto de la educación. Y, aunque la imaginación o pensamiento divergente es peculiar en un alto número de superdotados, cuando existen planteamientos educativos demasiado rígidos disminuye el pensamiento original y se afianza el pensamiento imitativo. Es por ello muy importante enseñar a transformar el pensamiento lógico en pensamiento creativo entre los alumnos superdotados. No obstante, de forma general, hemos comprobado que las actitudes creativas de los alumnos superdotados son mejores que la de los alumnos normales. Los datos de esta investigación pueden generalizarse y llegamos a las conclusiones expuestas a continuación.

2.8. *Conclusiones*

-Los alumnos superdotados poseen actitudes creativas generales superiores a la población de alumnos de su edad y ciclos educativos.

-Del mismo modo, se advierte una clara diferencia entre los alumnos superdotados y normales en interés y curiosidad por conocer y aprender cosas en un campo muy variado de intereses.

-Igualmente, los alumnos superdotados tienen mayores grados de imaginación o pensamiento divergente que los alumnos normales.

-Se aprecia una tendencia positiva mayor en los alumnos superdotados que en los alumnos normales en independencia o en autonomía. No obstante, las diferencias en dicho factor son de 1,1 puntos. Ya hemos señalado que esta actitud depende casi en exclusiva de la educación y, por tanto, existe una gran variabilidad en el grupo de superdotados.

-Sabiendo que las actitudes creativas son educables, conviene emplear métodos educativos que enseñen a los superdotados a practicar acciones creativas y a tener un pensamiento flexible y original. La escuela no puede ser un obstáculo para ello, sino muy al contrario, como ya hemos advertido, se necesita enseñar a transformar el pensamiento lógico de los superdotados en pensamiento creativo y el pensamiento creativo en talento creativo. A la familia y a la escuela les corresponde este papel para no tener que seguir haciéndonos eco de la genial observación de Albert Einstein, cuando dijo que era un auténtico milagro que la escuela no hubiera terminado todavía con la sabia capacidad de imaginar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso Fernández, J. (1996). *El talento creador. Rasgos y perfiles del genio*. Madrid: Ed. Temas de Hoy

Beaudot, A. (1980). *La creatividad,* Madrid, editorial Narcea.

Cattell, R. B. (1982). *The inheritance of personality and ability*. New York, Academy Press.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Fluir: Una psicología de la felicidad.* Barcelona, Kairós.

Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención.* Barcelona, Paidós.

Getzels, H. y Jackson, P. (1962). *Creativity and intelligence,* New York, Wiley.

Guilford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence,* New York, McGraw Hill.

Ladau, E. (2003). *El valor de ser superdotado,* Madrid, MECD, CM y CEIM.

Sánchez Manzano, E. (1999). *Identificación de Niños superdotados en la Comunidad de Madrid.* Madrid, Editan: MEC, Comunidad de Madrid, Fundación CEIM, Fundación RICH.

Sánchez Manzano, E. (2009). *La superdotación intelectual.* Málaga, Editorial Aljibe.

Sánchez Manzano, E. (2010). *La inteligencia creativa.* Málaga, Editorial Aljibe.

Torrance, E. P. (1989). *Orientación del talento creativo*. Buenos Aires, Editorial Troquel.

Wallach, M. y Kogan, N. (1965). *Modes of thinking in youngchildren,* New York, Holt, Rinehart & Winston.

Rozet, I.M. (1981). *Psicología de la fantasía.* Madrid, Editorial Akal.

ESTEBAN SÁNCHEZ MANZANO

Doctor en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid con una tesis titulada: *Imaginación creativa y personalidad.* Es profesor Titular de la misma Universidad y ha sido Vicedecano de Investigación de la Facultad de Educación. Está especializado en superdotación, talento y creatividad. Ha impartido cursos de doctorado en superdotación y talento en la Universidad Complutense y otras universidades. Fundador de dos asociaciones para los superdotados. Ha escrito diferentes libros, artículos en revistas especializados o participado con artículos en otras publicaciones sobre el tema.

GEMA PACHO JIMÉNEZ

Doctora en Psicopedagogía con una tesis doctoral sobre las altas capacidades. Profesora Asociada de la Universidad Complutense y Profesora en un Instituto de Enseñanzas Medias de la Comunidad de Madrid. Licenciada en Filología Inglesa ha participado en diferentes eventos educativos en relación con la Unión Europea.

JESÚS ÁNGEL SÁNCHEZ RIVERA

Doctor en Historia del Arte por la Universidad Complutense de Madrid. Desde 2011 ejerce como profesor en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales (Facultad de Educación) de la misma universidad. Su labor docente se ha orientado a la didáctica, la innovación docente referida al patrimonio histórico-artístico y la creatividad en el ámbito de las artes visuales. Asimismo, es autor de numerosas publicaciones sobre Historia del Arte español de la Edad Moderna.

22

ESTIGMA, DISCRIMINACIÓN Y EDUCACIÓN EN LA ENFERMEDAD MENTAL

Yasmina Curiel Gómez

Sonia Morales Calvo

INTRODUCCIÓN

La enfermedad mental es un tema de gran relevancia a la hora de ser estudiado e investigado, debido a que tiene grandes repercusiones en la sociedad en general y no únicamente en las personas que la padecen. Además, en nuestra sociedad ha habido un cambio de gran magnitud en lo que se refiere a la conceptualización de los tipos de trastornos mentales y en los recursos o ayudas que se les prestan a estas personas. Sin embargo, en lo que a información y formación poblacional se refiere, existe aún un vacío que podría derivar en prejuicios y estigmatización hacia este colectivo.

Se puede decir, en consecuencia, que la enfermedad mental conlleva en muchos casos, una discriminación social; que afecta a todos los agentes implicados, desde las propias personas que sufren la enfermedad o sus familiares, hasta la población general, pasando por los profesionales que atienden a los afectados. En este sentido, los medios de comunicación también contribuyen en gran medida al mantenimiento de la estigmatización de las personas con enfermedad mental, al ser los difusores de las distintas tendencias sociales.

Por ello, nos centramos en la población joven, ya que "a la hora de hablar de juventud y medios de comunicación, se advierte sobre la importante presencia que este colectivo tiene en ellos y sobre la negativa influencia que sus mensajes suelen ejercer en los jóvenes" (García Reina, 2004, p.115). Además, "la infancia y la juventud, están especialmente expuestos a la recepción acrítica de influencias externas" (García González, 2005).

Como profesionales de lo social y lo educativo, se torna imprescindible hablar de lo social en relación a la idea de salud mental ya que la OMS (2007) define el concepto de salud como "un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades". Por otro lado, si atendemos a la definición de trastorno mental, se puede decir que es, según FEAFES (2008):

> Una alteración de tipo emocional, cognitivo y/o del comportamiento, en que quedan afectados procesos psicológicos básicos como son la emoción, la motivación, la cognición, la conciencia, la conducta, la percepción, el aprendizaje, el lenguaje, lo cual dificulta a la persona su adaptación al entorno cultural y social en que vive y crea alguna forma de malestar subjetivo.

Como se puede observar en ambas definiciones, la enfermedad mental afecta de manera decisiva a la dimensión social del individuo y en su adaptación al entorno cultural al que pertenece; es por esta razón que el papel del educador social será decisivo para que estas personas logren incorporarse de manera "normalizada" a

la circulación social. Se debe conseguir, a través de la intervención, que los profesionales de la educación puedan dotar a las personas con enfermedad mental de las herramientas necesarias para desarrollar al máximo sus habilidades y potencialidades, y por otra parte, contribuir a la eliminación de barreras y obstáculos que a través de los prejuicios, crea la población en torno a esta enfermedad.

Dada la importancia de la sociedad en este asunto, se ponen a funcionar tres conceptos que se imprescindibles en esta investigación; representación social, categorización y estigma. En primer lugar, hacemos referencia a la representación social, la cual es definida por Berger y Luckman (citado por Jodelet, 1986) como:

> Una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social. Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos, y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. Es un conocimiento socialmente elaborado y compartido. Es decir, se trata de un conocimiento "práctico", al dar sentido y participar en la construcción social de nuestra realidad. (p.473).

Por otro lado, es necesario que un conjunto mayoritario de la población comparta ideas que categorizan lo social en torno a prejuicios, siempre con un carácter práctico y útil que nos permita entender mejor la realidad. La categorización de la que se habla está directamente relacionada con la imposición de "etiquetas" a distintas personas o colectivos, en este caso a las personas que sufren trastornos mentales.

Como consecuencia de estos dos conceptos, se obtiene el estigma social, definido por Goffman (1963) como un atributo que es profundamente devaluador, que degrada y rebaja a la persona portadora del mismo, y que nos lleva a alejarnos de ella cuando nos la encontramos. Ahora bien, el estigma a su vez, se pone de manifiesto en tres aspectos del comportamiento social que son los estereotipos (la faceta cognitiva del estigma); los prejuicios sociales (valoraciones y emociones que nos provoca determinada realidad); y las conductas (discriminación efectiva o comportamientos de rechazo).

En conclusión, y en lo que a las personas con enfermedad mental respecta, el estigma supone una barrera para su integración social y por ello es un tema que debe ser abordado como profesionales de lo educativo y lo social.

Por otro lado, cabe preguntarse en qué medida la información que recibimos sobre la enfermedad mental estaría relacionada con los medios de comunicación, viendo a éstos como, en primer lugar, la fuente principal de información y formación para los jóvenes y, en segundo lugar, como una fuente que podría ser altamente estigmatizante por sí misma. Es decir, se parte de la base de que la falta de información y formación en temas de salud mental, puede suponer un muro para mirar esta realidad sin prejuicios, o dicho de otra manera, el no contar con los datos necesarios sobre una determinada cuestión, nos colocaría en el desarrollo de una actitud y conductas altamente estigmatizantes. De igual modo, recibir información prejuiciosa o sesgada sobre lo que se "supone" que los enfermos mentales son y hacen, nos alejarían mucho del fin que se propone. Es por ello que se analizan diferentes noticias sobre la enfermedad mental (encontradas en televisión, internet y prensa) para conocer si son o no estigmatizantes y prejuiciosas.

Por todos estos motivos la hipótesis vaticina la imposibilidad de encontrar una situación sin prejuicios sobre estas personas. Una situación de no etiquetado que no desemboque en una estigmatización en mayor o

menor grado y la imposibilidad de encontrar una situación en la que estos prejuicios sociales no dificulten la integración y circulación social "normalizadas" de estas personas. Todo ello se trabajará en la segunda parte de este estudio; el proceso metodológico de la investigación, donde se presentará también una propuesta de intervención, basada en un Aprendizaje-Servicio, donde se vincula el tema del estigma en la enfermedad mental, con la Educación Social y con el objeto principal de dar respuesta a la problemática que se presenta en este trabajo.

MÉTODO

La investigación tiene como objetivo general "analizar el nivel de estigmatización que puedan tener los jóvenes de los IES Juan Antonio Castro y Puerta de Cuartos, hacia la enfermedad mental"; y como objetivos específicos, en primer lugar, conocer el nivel de conocimientos que tienen los jóvenes acerca de la Enfermedad Mental; en segundo lugar, conocer las actitudes de los jóvenes en torno a la Enfermedad Mental; y por último, analizar el impacto de los medios de comunicación en la creación de estigma en la Enfermedad Mental.

Se ha utilizado una muestra real de 209 alumnos de dos institutos en la ciudad de Talavera de la Reina en la provincia de Toledo. Los alumnos se encuentran cursando 1º y 2º de bachillerato, con edades comprendidas entre los 15 y los 22 años.

Respecto a los instrumentos usados, se debe decir que el estigma, es un concepto que recoge tres componentes claves: Conocimiento (Ignorancia), Actitudes (Prejuicio) y Conducta (Discriminación) Thorndicroft (citado por Moreno et al., 2014), por lo que se usan dos escalas de valoración MAKS y CAMI que evalúan, conocimiento y actitudes respectivamente, es decir, miden el estigma en dos de sus constructos.

Mental Health Knowledge Schedule (MAKS) (Evans-Lacko et al. 2010), la escala sobre conocimientos en Salud Mental, incluye dominios de conocimiento con evidencia de relevancia en relación a la reducción del estigma, el cual puede ser utilizado junto con medidas de las actitudes y las conductas en la población general. Incluye seis áreas de conocimiento en salud mental en relación al estigma: búsqueda de ayuda, reconocimiento, apoyo, empleo, tratamiento y recuperación, y otros ítems que preguntan acerca de conocimiento sobre enfermedades mentales. Para esta investigación, se han escogido sólo 8 de los ítems de esta escala. Cuenta con una fiabilidad test-retest del 0,71, siendo pioneros en su utilización en español. Por su parte, Community Attitudes toward the Mentally Ill (CAMI) (Taylor y Dear, 1981), mide las actitudes de la comunidad hacia los enfermos mentales y puede ser utilizada ampliamente, junto con las medidas de conocimiento de la escala anteriormente mencionada. (Moreno et al., 2014).

Por su parte, el cuestionario cuenta también con otros ítems que son el resultado de una ampliación de las escalas ya mencionadas, y de la adaptación de preguntas encontradas en otras investigaciones que estudiaban también el estigma en la enfermedad mental.

Es así como los cuestionarios constan de tres partes; la primera, formada por preguntas sociodemográficas (género, edad y curso académico) junto con otra que nos deja conocer si el participante tiene algún conocido o familiar que sufra alguna enfermedad mental (algo que podría influir en sus conocimientos y actitudes).

La segunda parte del cuestionario, formaba parte del bloque "Conocimiento sobre la Enfermedad Mental" donde, junto con una selección de ítems de la escala MAKS (en la que se debía marcar el grado de acuerdo o desacuerdo con cada ítem, en una escala del 1 al 5, donde 1 era muy en desacuerdo y 5 muy de acuerdo), se presentaban dos preguntas de respuestas múltiples (una donde se pedía a los chicos/as que marcaran los trastornos mentales dentro de un amplio abanico de conceptos y otra en la que se deben elegir todos aquellos medios a través de los cuales, cada sujeto, haya recibido información sobre la enfermedad mental). Este bloque estaba también formado por dos preguntas más en las que los participantes deberían mencionar, por un lado, las tres enfermedades mentales más conocidas y, por otro, las tres que consideren las más graves, junto con sus síntomas (en un intento de conocer hasta qué punto la peligrosidad o gravedad que asocien a determinados trastornos, es un dato contrastado o un juicio de valor).

La tercera y última parte del cuestionario (perteneciente al bloque "Actitud frente a la Enfermedad Mental"), contaba con cuatro preguntas. Una de ellas elaborada a partir de una selección de 27 ítems de la escala CAMI (en la que también debían escoger el nivel de acuerdo o desacuerdo, con cada uno de los ítems, en una escala del 1 al 5). Otras dos de las preguntas, de nuevo ambas de respuestas múltiples, pedían, por una parte, escoger entre varios sentimientos, aquellos que las personas con enfermedad mental les producen y, con respecto a la otra pregunta, escoger también entre varios conceptos con los que se podría asociar a las personas que tienen trastornos mentales (directamente relacionado con los prejuicios y la representación social). En último lugar, podía encontrarse además, una pregunta abierta sobre qué opinión les merecía a los participantes que las personas con este tipo de enfermedades tuvieran hijos.

El cuestionario ha sido autoadministrado, lo que permite la libertad de respuesta a los participantes y contestar con honestidad en un tema en el que hablar de prejuicios podría resultar complicado si se rompiera el anonimato.

RESULTADOS

Para comenzar, se ha de recalcar que los jóvenes que conforman la muestra son, mayoritariamente, del género masculino (58,4%). Tras este dato, se pasarán a describir los resultados de las preguntas que se consideren más llamativas.

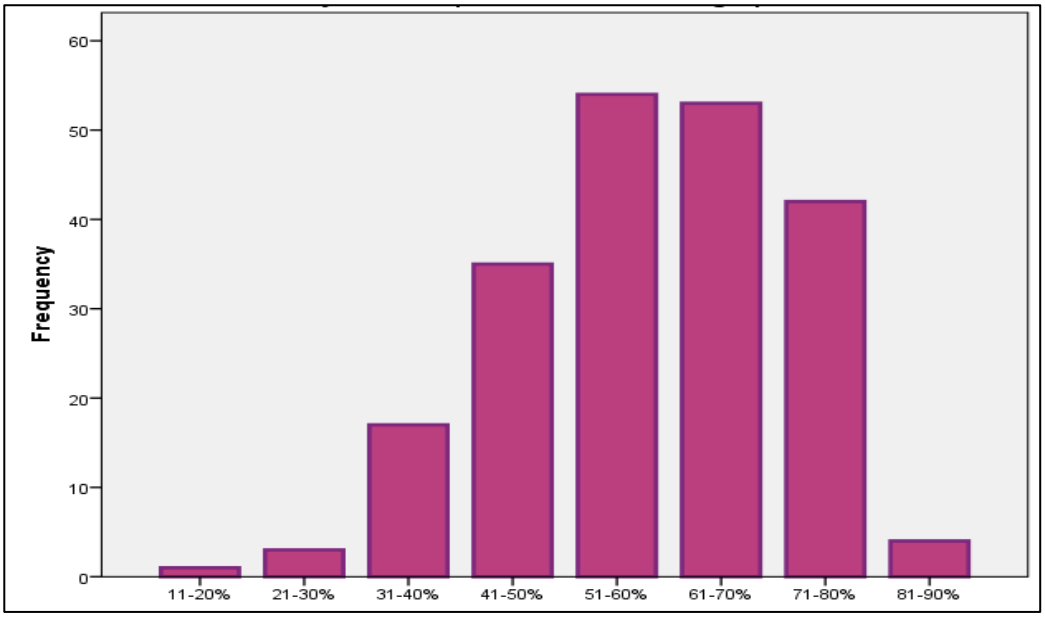
En la primera cuestión, se pregunta a los participantes si tienen algún conocido o familiar que padezca algún tipo de enfermedad mental, con la intención de conocer su cercanía con la salud mental, y también, si a mayor cercanía se observa mayor conocimiento sobre la misma. Se puede decir entonces que la mayoría de chicos no conoce a nadie que sufra alguno de estos trastornos (63,6%). Además, se correlacionó esta pregunta con la escala MAKS que mide el conocimiento en salud mental por la población general. De esta escala, se escogieron 8 afirmaciones en las que los participantes debían marcar su grado de acuerdo o desacuerdo en una escala del 1 al 5 (donde 1 era muy en desacuerdo y 5 muy de acuerdo). Dando veracidad a la hipótesis, se pudo observar que, aunque las diferencias sean mínimas, hay una tendencia general a tener una media más elevada en conocimiento e información cuando los sujetos conocen a alguien o tienen un familiar que padece problemas de salud mental.

La segunda pregunta de las encuestas, contaba con 21 conceptos (*esquizofrenia, psicosis, ansiedad, trastorno obsesivo compulsivo (TOC), síndrome de abstinencia, depresión, anorexia y bulimia, trastorno bipolar,*

demencia, timidez, homosexualidad, tics, extroversión, enumerisis, dolor/pena/aflicción, eyaculación precoz, drogadicción, sonambulismo, insomnio, autismo y trastorno de la personalidad) entre los que debían escoger aquellos que creyeran que son trastornos mentales. Como datos más significativos, se pudo observar que, respecto a la esquizofrenia; se identifica como un trastorno o enfermedad mental casi por la totalidad de los participantes, (con un 94,3% en el género masculino y con un 95,4% en el género femenino). En el mismo sentido, pero esta vez en cuanto a la homosexualidad, se aprecia una diferencia significativa de 0,048 respecto a la variable género, en cuanto a la categorización de este término como un trastorno mental. Algunos de los participantes (en su mayoría, del género masculino con un 7,4%), sí lo considera como una enfermedad o trastorno, mientras que el 98,9% de las mujeres no lo considera como tal. Podría explicarse este resultado como una representación del machismo que puede seguir vigente en nuestros días, argumentando que la homosexualidad podría conllevar una pérdida de virilidad así como la falta de tus plenas facultades mentales. Además, podría existir la idea de que, al considerarse ésta como un trastorno, podría existir una "cura" o "tratamiento" específico (calificando a las personas homosexuales como "enfermas"), con lo que se daría por hecho que la homosexualidad dejaría de ser una elección personal u opción sexual.

Por otra parte, y respecto al síndrome de abstinencia y la drogadicción, la mayoría de la muestra no marca ninguno de los dos conceptos como trastornos/enfermedades mentales, ya que quizá se les presupone mayores síntomas físicos que psicológicos o mentales. Por último, es necesario aclarar que el fin principal de esta cuestión era conocer el nivel de conocimiento que tienen los jóvenes con respecto a este tema, y para ello, se presenta en la Figura 1 los porcentajes de aciertos que los participantes obtuvieron.

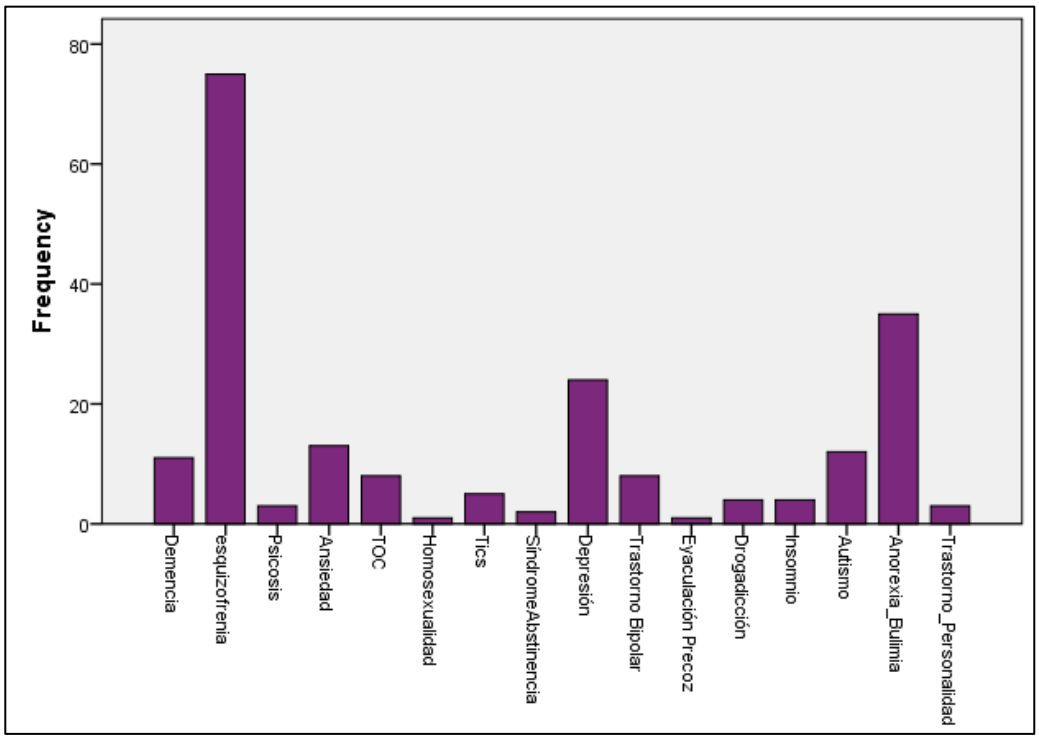
Figura 1. Porcentajes de aciertos en la selección de aquellos conceptos considerados como trastornos



Se puede ver claramente que la tendencia de aciertos es normal, puesto que la gran mayoría de los jóvenes tienen un porcentaje de aciertos entre el 40 y el 80%, siendo una minoría la que tiene pocos y muchos aciertos.

Respecto a la tercera cuestión, se muestran las tres enfermedades mentales que los jóvenes de la muestra consideran las más conocidas por la sociedad. Se muestran en las Figuras 2, 3 y 4.

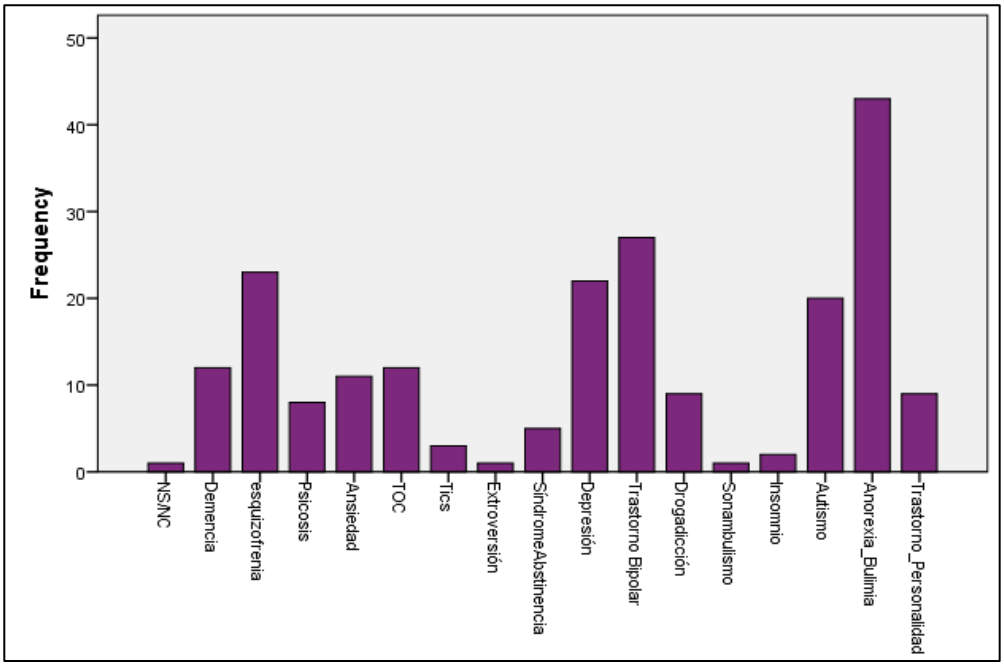
Figura 2. Primera enfermedad mental más conocida por los participantes



Como se puede observar, la primera enfermedad que se considera la más conocida es la esquizofrenia (35,9%), dato interesante y relevante en este trabajo, puesto que es el trastorno que se considera central cuando se habla de estigmatización.

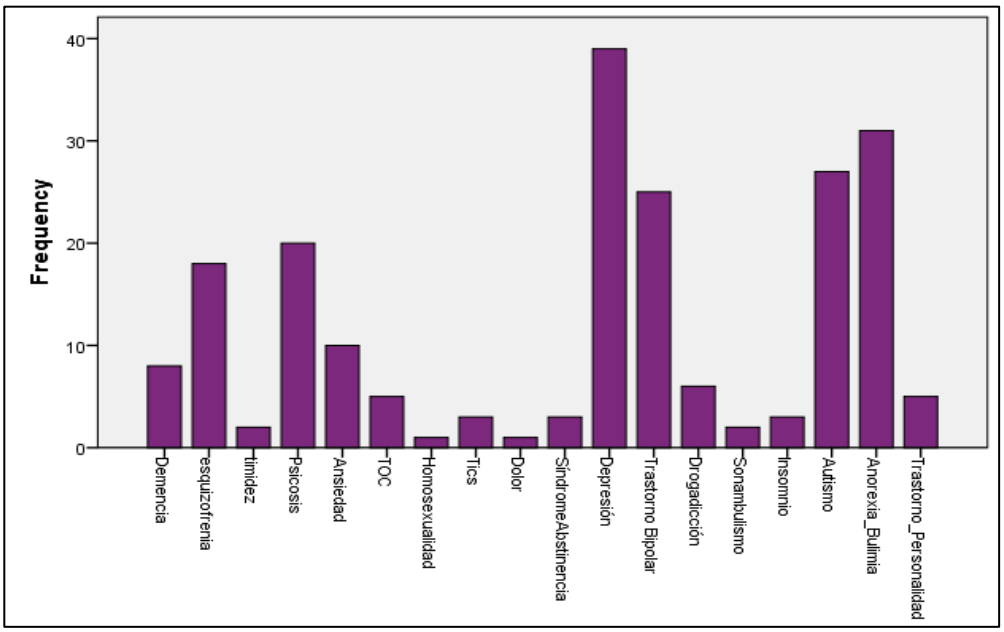
En segundo lugar, (Figura 3), aparece la anorexia y la bulimia (con un 14,8%), un trastorno de los hábitos alimentarios, que podría explicarse su relevancia en cuanto a los jóvenes participantes, ya que es una enfermedad que suele darse en este colectivo con mayor frecuencia.

Figura 3. Segunda enfermedad mental más conocida por los participantes



Por último y en tercer lugar, podemos ver en la Figura 4, que el tercer trastorno más conocido es la depresión (10,5%).

Figura 4. Tercera enfermedad mental más conocida por los participantes

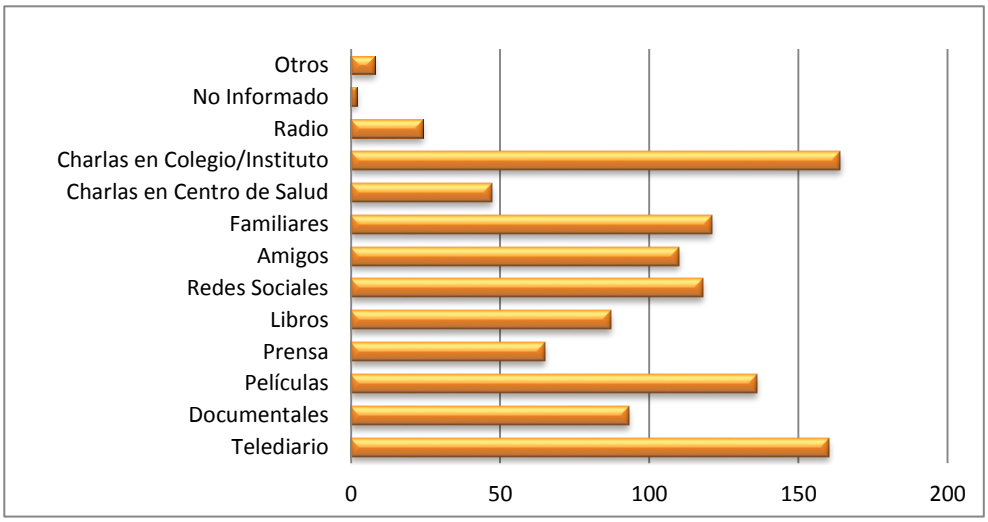


En la misma línea, se les preguntó cuáles eran, esta vez, las enfermedades mentales más graves para los participantes, y al igual que en la pregunta anterior, por orden de prioridad o gravedad. Es así como se pudo ver que las tres enfermedades más graves se corresponden con las más conocidas, es decir, en primer lugar la esquizofrenia y en segundo y tercer lugar, la anorexia y bulimia y la depresión, respectivamente.

A su vez, en esta misma pregunta, se pidió a los chicos/as que acompañaran a las enfermedades de sus síntomas, con la intención de conocer si realmente les resultaban de gravedad por sus consecuencias. De este modo, y respecto a las tres enfermedades más nombradas se encuentra que, en lo que a la esquizofrenia se refiere, la gran mayoría desconocía sus síntomas y aquellos que creían conocerlos, apuntaban directamente a tener alucinaciones o escuchar voces que no existen. En segundo lugar y en consonancia con la anorexia y la bulimia, se encontraban sus síntomas agrupados en la diferenciación de ambas enfermedades. La anorexia es, para la muestra, "dejar de comer con la intención de adelgazar por verte gordo y tener una imagen distorsionada de tu cuerpo", mientras que la bulimia "consistiría en pegarse atracones de comida para provocarse, posteriormente, el vómito". Algo muy interesante a destacar en este punto es que la gran mayoría, tanto de chicos como de chicas, escribía los síntomas de estos dos trastornos alimentarios en femenino, lo que deja entrever que existe la idea de que son dos enfermedades que únicamente sufriría el género femenino. En último lugar y respecto a la depresión, los participantes hacían referencia a síntomas anímicos con afirmaciones del tipo "no tienes ganas de nada", "lo ves todo negativo", "estás triste todo el tiempo"… Además, recalcaban con mucha frecuencia que el problema principal de la depresión sería acabar en suicidio.

Cambiando a la pregunta *"¿a través de qué medios has recibido información sobre la enfermedad mental?"* (Figura 5), los resultados muestran que mayoritariamente se ha recibido a través de charlas en el colegio/instituto con un 78,5% (algo muy positivo, dado que el sistema educativo se preocupa por un tema de interés), después de esto y tal como se preveía en la hipótesis inicial de este trabajo, los siguientes medios son los audiovisuales (telediario con un 76,6% y películas con un 65,1%) y por último, las redes sociales con un 56,5% (un medio muy usado por este colectivo).

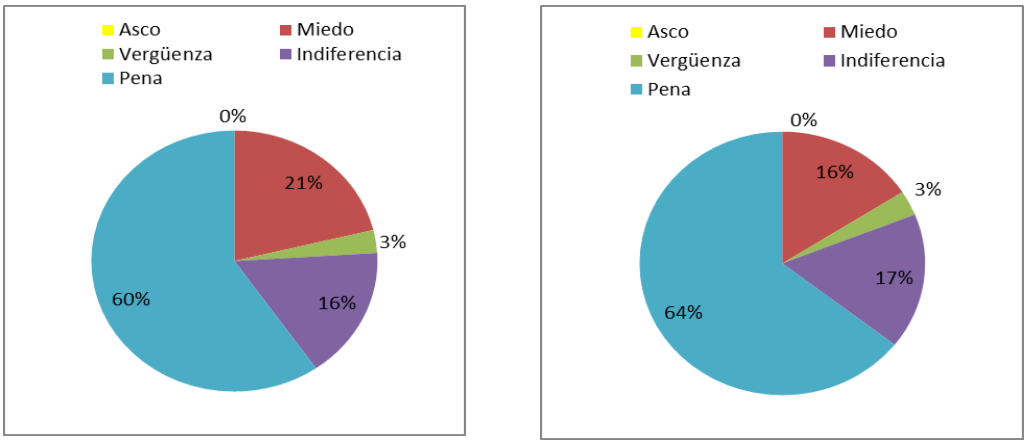
Figura 5. Medios a través de los cuales se recibe información de la enfermedad mental



La siguiente pregunta a la que tuvieron que responder los participantes se refería a una serie de sentimientos entre los que debían escoger aquellos que les produjeran las personas con algún tipo de trastorno. Como se puede observar en las Figuras 6 (género masculino) y 7 (género femenino), el sentimiento que más predomina es la pena (con un 64% en los chicos y un 60% en las chicas) y el sentimiento que menos porcentaje

obtuvo fue el asco (con un 0% en ambos géneros). A su vez, es importante recalcar que el género femenino siente más miedo de estas personas (un 21%), frente a un 16% en el caso del género masculino.

Figuras 6 (género masculino) y 7 (género femenino)



En relación con ella, encontramos *"¿Con cuáles de estas palabras asocias a los enfermos mentales?"* donde se da a los sujetos un abanico de conceptos en base a los cuales se ha podido hacer referencia a estas personas a lo largo del tiempo (loco, tontito, pirado, agresivo, conflictivo, retrasado y rarito), como resultado de la representación social y en base a ciertas "etiquetas" que este colectivo pueda tener y que con su uso se ha producido y se sigue produciendo estigmatización hacia ellos.

En primer lugar, se destacó la palabra "loco" como la etiqueta más asociada a este colectivo por ambos géneros. A su vez, se debe recalcar que los dos conceptos más seleccionados por las chicas después de "loco", han sido "agresivo" y "conflictivo", ambos con un 16%, algo que se relacionaría de manera directa con que es el género femenino el que siente más miedo hacia las personas con problemas mentales. Por su parte, el género masculino marca con un 21% la palabra "retrasado", lo que se podría explicar con que este término se asocia con que algunos tipos de trastornos mentales producen discapacidad intelectual. Además, este término haría referencia a la clasificación de trastornos que hacía el CIE-10.

A continuación, pretendíamos conocer la opinión de los participantes respecto a que las personas con trastornos mentales tuvieran hijos y se encontró que en esta cuestión hay diversidad de opiniones. En su gran mayoría (con un 38,8%), opinan que los enfermos mentales son personas con los mismos derechos que aquellas que no padecen ningún tipo de trastorno y, por lo tanto, su opinión es favorable en cuanto a que éstos tengan descendencia. En segundo lugar y con un 28,2% del total de participantes, se encuentra la opción "Me parece bien, dependiendo de la enfermedad", haciendo referencia a distintos aspectos como son, que la enfermedad pudiera ser hereditaria o no, la gravedad o permanencia de la misma, y si la medicación podría controlar la enfermedad. En tercer lugar se posiciona la afirmación "Me parece bien pero con ayuda y/o apoyo" con un 14,8%. Los participantes que escogieron esta alternativa, exponían que aunque les pareciera bien que tuvieran hijos,

probablemente podrían presentar déficits que únicamente podrían solventar con ayuda de profesionales, familiares o medicación.

En contraposición a lo anterior, hay un total de un 12% que indica su desagrado a que estas personas tengan descendencia; un 6,7% se niegan rotundamente alegando que no los consideran "personas normales", y un 5,3% creen que no están capacitados para dar una buena educación y cubrir las necesidades básicas de sus hijos. Por último, el 5,7% muestra que esta cuestión le resulta indiferente.

Para finalizar con el análisis de los resultados, y respecto a la escala CAMI que mide las actitudes ante la enfermedad mental, se obtuvieron los porcentajes pertenecientes al número de actitudes negativas (ya que se invirtieron todos aquellos ítems que estaban redactados de manera positiva, con el fin de conocer el total de actitud negativa que tienen los participantes). Además se dividieron en cuanto al género puesto que en la mayoría de investigaciones de las que se dispone y que han tratado de conocer la estigmatización de la población general en torno a la salud mental, se había encontrado que, por regla general, los hombres son más prejuiciosos que las mujeres, y por tanto, que éstos tienen actitudes más negativas en cuanto a las personas con enfermedad mental se refiere. Sin embargo, en este estudio se pudo ver que son las chicas las que tienen actitudes más negativas con respecto a este fenómeno. Es así como se encuentra el género femenino entre los rangos del 60-90%, mientras que en el género masculino, no se sobrepasa el 60%.

CONCLUSIONES

Para concluir con este trabajo, se debe decir que los objetivos que se proponían han sido cumplidos, puesto que se ha podido conocer qué nivel de conocimiento tenían los jóvenes sobre la salud mental, así como sus actitudes en torno a la misma. Es por ello, como se resaltan los puntos que consideramos principales.

Se encontró que la cercanía de los jóvenes con la enfermedad mental era mayoritariamente escasa, puesto que un total de 63,6% no conocía a nadie que padeciera un trastorno de este tipo. De cualquier modo, el conocimiento general de los participantes sobre enfermedad mental puede considerarse intermedio y no se encontraron diferencias significativas entre chicos y chicas, aunque resulte alarmante que desconozcan los síntomas de aquellas enfermedades que presuponen las más conocidas y graves.

En cuanto a los prejuicios y actitudes, se centran en determinadas enfermedades mentales como la esquizofrenia, la anorexia y bulimia y la depresión y son mayores y más negativas en el género femenino. En este estudio encontramos que las chicas sienten miedo hacia estas personas y les califican de agresivos y conflictivos; sin embargo, los chicos, en su mayoría, tienden a ser más compasivos, destacando sentimientos de pena y lástima (que aunque también son datos estigmatizantes, no están tan asociados con términos peyorativos). Aun así, sigue habiendo un elevado número de jóvenes del género masculino que etiquetan a estas personas como "locos", lo que podría explicarse a través de las representaciones sociales instauradas en la sociedad y posiblemente con la información recibida a través de los medios de comunicación.

Por último y respecto a los medios de comunicación, se debe decir que son sin duda, una de las fuentes principales de información sobre la enfermedad mental que tienen hoy día los ciudadanos, y más aún el colectivo joven, por su gran presencia en estos medios. Además, se considera que los estereotipos, las actitudes y los prejuicios negativos frecuentemente asociados a la enfermedad mental, conforman lo que llamamos "estigma" y

esto, de una manera u otra, está presente en las informaciones y contenidos transmitidos por la prensa, la radio, la televisión y las redes sociales. Por ello, una parte de esta investigación pretendía también conocer cómo trataban los medios de comunicación la enfermedad mental e identificar posibles informaciones estigmatizadoras que estuvieran contribuyendo a fomentar ideas erróneas, estereotipos negativos y prejuicios inadecuados de las personas con este tipo de enfermedades.

Los resultados que se encontraron sobre este aspecto, es que los medios de comunicación siguen asociando a los enfermos mentales como peligrosos o violentos, aspecto que influiría de manera negativa en la representación social de la salud mental que tiene la población general, ya que todas las noticias analizadas tratan de sucesos donde la persona que sufre un trastorno mental, acaba con la vida de ciertas personas y aunque la información no suele ser imprecisa o errónea, el tono general es negativo, usando términos como "enfermo mental", "esquizofrénico" o "perturbado". Además, cuando ocurren situaciones de este tipo protagonizadas por personas con enfermedad mental, se les da más importancia y saturan en mayor medida los medios, que si son provocados por personas sin ningún trastorno.

De este modo, se podría concluir de modo más generalizado este trabajo, exponiendo que tal y como se ha observado a lo largo del mismo, la salud y enfermedad mental se ha convertido en un tema de especial relevancia e importancia en su intervención desde muy diversos ámbitos profesionales. Es así como, la estigmatización que sufren las personas con enfermedades mentales por parte de la población general, puede verse aumentada o disminuida, dependiendo de cómo se trabaje y aborde el tema, pero de cualquier modo, es problema compartido por toda la sociedad y no algo aislado que concierna únicamente a las personas que padecen un trastorno de este tipo. Además, es la propia dinámica de vida, la que aumenta cada día más los números de personas que padecen estos problemas. Esto podría explicarse debido a que, tal y como afirman Lirio Castro y Portal Martínez (2013):

> La propia dinámica de vida impuesta en las sociedades por los cambios que se han ido generando en el siglo XXI, está llevando a los ciudadanos a desarrollar hábitos, actitudes, y en definitiva un estilo de vida, que le pone en riesgo de perder su equilibrio personal, y por tanto, enfermar. Unas de estas enfermedades psíquicas como las depresiones o los desequilibrios alimentarios, no podrían entenderse sin recurrir a esa sociedad que si no los genera, sí contribuye, en muchas ocasiones (por su configuración y los valores que transmite e impone) a que aparezcan y se sostengan en el tiempo. Así como Capdevila (2004) indica "la buena salud mental individual, tiene también mucho que ver con la buena salud comunitaria". (p.205).

Es por esta razón, que se debe trabajar el estigma y problemas asociados a éste, no sólo desde la intervención individualizada con la persona que padece algún tipo de trastorno mental, sino también con la población general porque sus prejuicios y actitudes influyen de manera directa; bien de manera negativa en la creación de barreras o, bien de forma positiva, en la integración de estas personas.

Propuesta de Intervención desde la Educación Social

Para paliar o disminuir los problemas de estigma en torno a la enfermedad mental, sería necesaria la actuación de la Educación Social, puesto que la Salud Mental podría suponer un perfecto ámbito de trabajo para los educadores sociales. Puede, que actualmente sea bastante desconocido para los profesionales de la educación, pero debe tenerse en cuenta que estas personas cada vez sufren más falta de integración y es un colectivo que

podría encontrarse en situaciones de exclusión social o en riesgo de vivirla, algo que debería ser intervenido desde este campo profesional.

Es así como podríamos hablar de las funciones del educador en la salud mental, que son, según Lirio Castro y Portal Martínez (2013), la orientación sociolaboral, la formación, la mediación y el acompañamiento. Tras mencionarlas, se debe añadir que se presenta una propuesta de intervención, que podría estar encuadrada dentro de la función mediadora citada anteriormente y que se concretará en una propuesta de aprendizaje-servicio (APS).

Aun así, y teniendo en cuenta que este proyecto estará orientado no únicamente a este colectivo, sino que se concretará y obtendrá forma dentro de los centros de Educación Secundaria Obligatoria, se torna imprescindible abordar también las funciones específicas del Educador Social dentro de este ámbito y que son, según Arrikaberri et al. (2013, pp.14-15), la función preventiva, la mediadora y la educativa.

A través de las funciones y tareas concretas del educador social en estos dos campos específicos (la Salud Mental y los Centros Educativos), quedaría justificada su intervención y la puesta en marcha de un proyecto de Aprendizaje-Servicio.

Pero, antes de concretar y especificar cómo se llevaría a cabo, es de suma importancia saber qué es el APS y por qué sería interesante trabajar con esta herramienta para el tema que nos concierne. Es así como se puede decir que, según Batlle (2006), el aprendizaje-servicio es:

> Un método de enseñar y de aprender. Consiste en aprender mediante la realización de un servicio a la comunidad. Por tanto, es una herramienta o instrumento pedagógico, una metodología educativa, aunque más allá de su identidad educativa, el APS puede ser considerado también como herramienta de desarrollo comunitario, de cohesión de la comunidad. Es un proyecto educativo y social al mismo tiempo y, por ello, doblemente valioso; un proyecto integral de educación para la ciudadanía que fortalece la comunidad, es decir, estimula el trabajo en redes, explicita y consolida los valores y normas que aportan cohesión social, y contribuye a crear confianza y seguridad entre la población. (pp. 4-5)

Podría suponer una herramienta útil en esta ocasión ya que "plantea servicios a la comunidad como respuesta a las necesidades sociales, y el aprendizaje de conceptos, competencias y habilidades necesarias para ello" Uruñuela (2013, p.3). También, es necesaria una implicación activa y responsable en la mejora del entorno en el que vivimos. Además, dentro del ámbito de la Salud Mental, ya se han implantado en otras ocasiones proyectos de aprendizaje-servicio y han tenido respuestas favorables y positivas en la consecución de los objetivos que un programa de este tipo plantea. Es este el caso del APS desarrollado en Coslada (Madrid), donde en un Instituto de Educación Secundaria, se planteó a los alumnos de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), la participación en el proyecto donde debían preparar y desarrollar actividades de diversas temáticas incluidas en el currículum académico sobre aspectos relacionados con la Salud Mental, además no sólo participaban los alumnos sino los propios afectados por algún trastorno mental, junto con otros profesionales implicados (psiquiatra, profesionales del centro de rehabilitación psicosocial, profesores y educadores). Una de las actividades que se realizaron fue la creación de una emisora de radio donde los propios alumnos junto con personas con enfermedad mental, contaban sus experiencias y se involucraban unos en las historias de los otros.

Por la buena aceptación que tuvo este APS, se cree conveniente realizar esta propuesta concreta vinculada a la Salud Mental, la cual se desarrollaría de la siguiente manera:

En primer lugar, deberían ponerse en contacto a un centro de Salud Mental con los Institutos de Educación Secundaria en los que se realizaron las encuestas, invitando a participar en el proyecto tanto a la institución de salud (para poder beneficiarse de los resultados de integración de sus pacientes y usuarios), como a educadores, profesores y jóvenes de 1º y 2º de Bachillerato de ambos IES (haciendo conscientes a los dos primeros de las oportunidades de aprendizaje de sus alumnos y de conseguir modernizar los métodos educativos, y a los jóvenes, consiguiendo que se apropien del proyecto y consigan hacerlo suyo).

Tras haber plasmado los beneficios de este tipo de proyectos y quedando de este modo justificada su implantación, en este caso concreto, para la intervención en pro de la erradicación del estigma en la enfermedad mental, se daría paso a la segunda parte del proyecto. Ésta sería realizar un proceso de aprendizaje en el Instituto y en la entidad. Para ello, se debe tener en cuenta la necesidad social detectada; eliminar las barreras y disminuir el estigma y los prejuicios negativos asociados a la Enfermedad Mental. Si quiere conseguirse esto, se cree imprescindible acercarse a la realidad de la enfermedad mental y aumentar el conocimiento sobre la misma. Es así como, por un lado, se debe realizar el aprendizaje sobre la enfermedad mental, por parte de los jóvenes implicados en el proyecto y los contenidos necesarios para afrontar este servicio se ofrecerían desde la propia entidad; un psiquiatra les introduciría en el tema de las enfermedades mentales.

Por otra parte y tras haber tenido un acercamiento a la realidad de la Salud Mental de primera mano, podría dar comienzo la parte donde se presta un servicio a la comunidad. Es así como estos jóvenes podrían comenzar a diseñar un material de sensibilización a los ciudadanos y podrían realizarse, dependiendo de sus gustos, de alguna de estas dos maneras:

- Escribir un blog o crear una página en alguna red social como Facebook (dado que los jóvenes usan frecuentemente este tipo de redes). Así, podrían incluirse datos sobre la enfermedad mental a los que toda la población tengan acceso, con debates, foros y comentarios de quien quiera participar o preguntar dudas. También podrían incluirse noticias, leyes, películas, etc. que ayuden a la sensibilización de la población general en la integración de estas personas.
- Crear un programa de radio con personas que sufran trastornos mentales y los propios jóvenes pertenecientes al proyecto de APS. En él, podrían contarse experiencias acercando la realidad de estas personas a la población talaverana y además, hacer que los chicos que acudan al programa de radio creen vínculos y se acerquen a esta realidad de una manera más personal y estrecha.

Así, se estaría contribuyendo a dar la vuelta a esa tendencia que sitúa a los jóvenes en un plano de pasotismo e indiferencia, para colocarles en el lugar que se merecen, eliminando, a su vez, los prejuicios y estereotipos negativos que rondan este tipo de enfermedades, y con ello, la estigmatización de que son víctimas en numerosas ocasiones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arrikaberri, M., Caballero, M., Huarte, J., Tanco, C., Biurrun, A., Etayo, Y., & Urdániz, S. (Enero de 2013). Educadoras y educadores sociales en los centros educativos. *RES*(16), 1-17.

Batlle, R. (noviembre de 2013). ¿Qué es el aprendizaje-servicio y por qué nos interesa? Monográficos Escuela, 4-5.

Evans-Lacko S, Little K, Meltzer H, Rose D, Rhydderch D, Henderson C, Thornicroft G. (2010)**.** Desarrollo y propiedades psicométricas de la Lista Conocimiento de la Salud Mental (MAKS). *Canadian Journal of Psychiatry, **55*** (7).

FEAFES. (2008). *Salud Mental y Medios de Comunicación. Guías de Estilo.* Confederación Española de Agrupaciones y Enfermos Mentales. 7-39.

García González, A. (14 de junio de 2005). La juventud en los medios. *Revista de juentud* (68), 45-52.

García Reina, L. (2004). Juventud y medios de comunicación. La televisión y los jóvenes: Aproximación extructural a la programación y los mensajes. *Estructura, historia y contenidos de la comunicación* (11-12), 115-129.

Goffman, E. (1963). *Estigma. La identidad deteriorada.* (L. Guinsberg, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (Comp.), Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales, 469-494. España: Paidós.

Lirio Castro, J., y Portal Martínez, E. (2013). El educador social en el ámbito de la salud mental. En S. Morales (Coord.). *El Prácticum como experiencia de aprendizaje en educación social. Propuestas para su desarrollo: Planificación, tutoría docente y proyección social* (202-224). Madrid: Universitas.

Moreno Herrero, A. M., Sánchez Sánchez, F., & López de Lemus Sarmiento, M. (22 de Febrero de 2014). Diferencias de la población general en relación a los conociemientos, actitudes y conductas hacia el estigama en salud mental. *Psicología, Sociedad y Educación , 6* (1). Recuperado de www.psye.org/articulos/moreno.pdf

OMS. (3 de septiembre de 2007). *Organización Mundial de la Salud*. Recuperado el 5 de junio de 2015, de Organización Mundial de la Salud: www.who.int/features/qa/62/es/

Taylor, S. Martin; Estimado, Michael J. (1981). Escala actitudes de la comunidad hacia los enfermos mentales. *Schizophrenia Bulletin, 7* (2), 225-240.

Uruñuela Najera, P. M. (noviembre de 2013). El aprendizaje-servicio, un método para la EpC y los Derechos Humanos. Monográficos Escuela, 1-3.

23

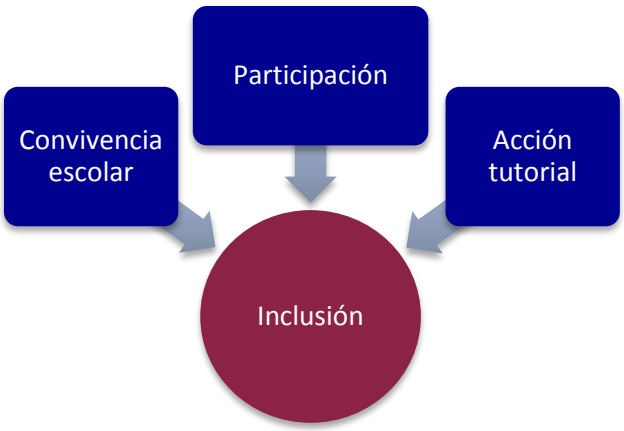
LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE EL PARADIGMA NORMATIVO DE LA CONVIVENCIA, LA PARTICIPACIÓN Y LA ACCIÓN TUTORIAL

Carlos Galdón Avendaño

INTRODUCCIÓN

A través de la presente comunicación se quiere ofrecer una visión normativa básica (concretada a la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha) para acercarse bajo tres ámbitos imprescindibles a la hora de abordar la inclusión educativa en los centros escolares, tal y como observamos en la Figura 1.

Figura 1. Aportaciones de la convivencia escolar, la participación y la acción tutorial a la inclusión



La calidad, es sin duda alguna uno de los objetivos fundamentales de los desarrollos normativos en materia educativa de los últimos tiempos. En estrecha relación, es difícilmente entendible promover normativamente un sistema educativo de calidad, sin la presencia intrínseca del concepto inclusivo entre todos los demás, tal y como observamos en la Figura 2.

Figura 2. La inclusión dentro del sumatorio hacia la calidad

La metodología utilizada en este trabajo ha consistido en la recopilación cualitativa intencional de aquellos principios normativos que regulan y desarrollan los ejes de convivencia escolar, acción tutorial y participación en Castilla-La Mancha en aras a potenciar la inclusión en el sistema educativo actual.

RESULTADOS

La convivencia escolar y la resolución pacífica de conflictos

Es conocido y repetido en innumerable normativa educativa que un Objetivo básico de la Educación es contribuir a la formación integral de cada persona, y del alumno en particular.

Del principio anterior se deriva la necesidad de proporcionar los recursos necesarios para que el alumnado actúe con libertad de pensamiento, de juicio, de sentimiento y de imaginación.

De esta forma, a través de la formación integral en diferentes ámbitos como el psicológico, el académico, el físico, el social y la formación en valores, se posibilitará el pleno desarrollo de sus capacidades para que puedan ser artífices de su propio destino

En una sociedad axiológicamente plural, la educación debe contribuir a:

a) La formación de personas capaces de asumir sus deberes y ejercer sus derechos como ciudadanos dentro de los principios democráticos de la convivencia.
b) Fortalecer al desarrollo de aquellos valores que permitan avanzar en el respeto a la diversidad de opiniones.
c) Luchar contra las desigualdades de cualquier índole.

A continuación, citaremos diferentes apartados o articulado (de normativa vigente y derogada) donde encontramos referencias a la convivencia escolar en relación con el amplio concepto de la inclusión escolar.

a) Artículo 27. 2. de la Constitución Española de 1978.
b) Artículos 2, 6 y 7 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio. (LODE).
c) Preámbulo y artículo 1.b. de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre. (LOGSE). Normativa derogada.
d) Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre. (LOPEGCE). Normativa derogada.
e) Artículo 2 de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre. (LOCE). Normativa derogada.
f) Artículo 1 de la Ley orgánica 1/2004 de 18 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.
g) Artículos 5, 6 y 12. 3 del Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, sobre los derechos, deberes y normas de convivencia de los alumnos de centros sostenidos con fondos públicos.
h) Artículos 1 y 2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOE).
i) Artículos 2 y 4 de la Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha. (LECLM).
j) Preámbulo de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (LOMCE).
k) Decreto 3/2008, de 8 de enero de 2008, de la Convivencia Escolar en Castilla-La Mancha. En relación directa con este Decreto cabría citar la Ley 3/2012, de 10 de mayo, de autoridad del

profesorado y el Decreto 13/2013, de 21 de marzo, de autoridad del profesorado en Castilla-La Mancha.

l) Resolución de 20 de enero de 2006 de la Consejería de Educación y Ciencia por la que se acuerda dar publicidad al protocolo de actuación ante situaciones de maltrato entre iguales en los centros docentes públicos no universitarios de Castilla-La Mancha.

Acciones en el territorio MECD. Plan estratégico de la convivencia escolar

En el mes de marzo de 2016, El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ha presentado un plan estratégico de la convivencia escolar, entre cuyos ejes fundamentales podemos observar la Educación inclusiva en el primer lugar.

a) Educación inclusiva.
b) Participación de la comunidad.
c) Aprendizaje y convivencia.
d) Educación en los sentimientos y en la amistad.
e) Socialización preventiva de la violencia de género.
f) Prevención de la violencia desde la primera infancia.
g) Atención y cuidado del uso de las T.I.C.

La convivencia en Castilla-La Mancha

El 31 de agosto de 2006 se produjo en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha por parte de todos los integrantes de la comunidad educativa un importante acuerdo por la convivencia en los centros escolares. Entre las iniciativas y acciones que se llevaron a cabo podemos destacar las siguientes:

- Elaboración y puesta en marcha de Planes de Convivencia en los centros educativos incluyéndolos como elementos imprescindibles en los Proyectos Educativos.
- Creación del Observatorio Regional de la Convivencia Escolar.
- Elaboración en cada centro de la Carta de Convivencia.
- Elección por el Consejo Escolar del centro de un miembro adulto de la comunidad educativa con funciones de mediación y arbitraje.
- Impulso en todos los centros de los equipos de mediación, y el fomento de la mediación escolar como principio educativo.
- Mejora de la formación inicial del profesorado en lo referente a prevención de conflictos, práctica de la convivencia y mediación escolar.
- Incorporación en la formación permanente del profesorado de contenidos relacionados con la convivencia.
- Impulso de los proyectos “Ciudades Educadoras”.
- Incremento en los medios de comunicación de programas valores y la implicación de familias en los procesos educativos de sus hijos.
- Fomento de la coeducación en los centros escolares para superar aquellos conflictos que tienen

su origen en las desigualdades de género.

- Desarrollo de planes de formación para las familias relacionados con la convivencia.
- Organización de talleres y cursos para la formación del alumnado en los procesos de mediación y solución pacífica de conflictos.
- Establecimiento de compromisos entre las familias y los centros para mejorar la convivencia en los centros escolares.

A partir del mencionado acuerdo social, se publicó el Decreto 3/2008, de 8 de enero, de la Convivencia Escolar en Castilla-La Mancha, con la siguiente estructura:

Título I. Disposiciones generales.

Título II. Regulación de la convivencia.

Cap. 1. Las normas de convivencia.

Cap. 2. Mediación escolar.

Cap. 3. Responsables de las actuaciones para la aplicación de las normas y la mejora de la convivencia.

Título III. Medidas preventivas y correctoras. Procedimiento para su plicación.

Cap. 1. Disposiciones generales.

Cap. 2. Conductas contrarias a las normas de convivencia y conductas gravemente perjudiciales para la convivencia.

Cap. 3. Medidas correctoras.

Cap. 4. Otras medidas.

Título IV. Observatorio de la Convivencia Escolar en Castilla-La Mancha.

Observatorio de la Convivencia Escolar de CLM

En el Título IV del mencionado Decreto 3/2008, de 08-01-2008, de la Convivencia Escolar en Castilla-La Mancha lo dedica a la creación del Observatorio de la Convivencia Escolar en Castilla-La Mancha, órgano colegiado de carácter consultivo adscrito a la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, cuya finalidad principal será la de analizar el fenómeno de la convivencia para buscar las causas y los efectos de su ruptura, elaborar propuestas y realizar su seguimiento.

En las últimas fechas, marzo de 2016, el Gobierno de Castilla-La Mancha ha anunciado un impulso y apoyo al citado órgano colegiado.

Protocolo unificado de intervención en niños y adolescentes

Por otro lado, cabe destacar en Castilla-La Mancha la publicación en febrero de 2015 del Protocolo unificado de intervención en niños y adolescentes, con la participación de la Consejería de Sanidad y Asuntos Sociales, el Servicio de Salud de Castilla-La Mancha (SESCAM), la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, y la Consejería de Presidencia y Administraciones Públicas, como Administraciones de rango superior.

Entre los puntos que podemos encontrar en el mencionado protocolo, podemos destacar los siguientes en orden a su relación con el tema de estudio:

- Actuación del Centro ante agresiones y abusos sexuales.
- Actuación del Centro cuando el menor no acata las normas de convivencia.
- Actuación del Centro ante supuestos de violencia, maltrato y abuso.

Participación de la comunidad educativa

Uno de los grandes principios en que se asienta nuestro sistema educativo es el de la participación de todos los sectores afectados, y será ese espíritu cooperativo el que posibilite la inclusión, como uno de los principios básicos que fomenten la calidad educativa.

En primer lugar, dentro del marco normativo que regula la participación de la comunidad educativa en Castilla-La Mancha debemos resaltar la *Ley 3/2007, de 8 de marzo, de Participación Social en la Educación en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha*, la cual estructura los contenidos que desarrolla de la siguiente forma:

Título Preliminar. Disposiciones generales.

Título I. Órganos de gobierno, de participación y de consulta.

Cap. I. Del Consejo Escolar de Castilla-La Mancha.

Cap. II. De los Consejos Escolares de Localidad.

Cap. III. De los Consejos Escolares de Centro.

Título II. De la participación de la comunidad educativa.

En el Título II se describe y desarrolla la participación del profesorado a través de las organizaciones sindicales, del sector de padres a través de las asociaciones de madres y padres de alumnos, y del alumnado a través de las asociaciones de alumnos y alumnas.

A partir de aquí, podemos mencionar la siguiente normativa relacionada de aplicación regional:

- Decreto 268/2004, de 26 de octubre, por el que se regulan las asociaciones de madres y padres de alumnos y sus federaciones y confederaciones en los centros docentes que imparten enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- Decreto 7/2008, de 22 de enero, por el que se aprueba el Reglamento de funcionamiento del Consejo Escolar de Castilla-La Mancha.
- Decreto 77/2008, de 10 de junio, por el que se regulan las Asociaciones, Federaciones y Confederaciones de alumnos y alumnas de los centros docentes no universitarios de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.
- Decreto 325/2008, de 14 de octubre, por el que se regula la organización y el funcionamiento de los consejos escolares de localidad en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.

Acción tutorial como estrategia inherente a la labor docente

La orientación educativa y la acción tutorial, estrechamente ligadas, forman parte de la dimensión intrínseca de la educación integral. Deben ser contempladas como un derecho del alumnado, atendiendo a sus necesidades e intereses desde su integridad en un proceso planificado de asesoramiento y apoyo personal.

Las mencionadas atribuciones de orientación y tutoría forman parte de la función docente y se

contemplan como elementos inherentes al currículo.

Todo profesor está implicado en la acción tutorial y orientadora, donde la inclusión debe formar parte como principio fundamental de actuación docente.

A continuación, realizaremos un breve recorrido por la normativa educativa vigente atendiendo a estos dos principios o funciones docentes:

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)

En el artículo 1, relativo a los principios de la educación, la modificación realizada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (LOMCE), plantea la equidad, incorporando el concepto inclusión en los siguientes términos:

> b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.

En el mismo artículo hace alusión a la orientación educativa y profesional, destacando la necesidad de lograr una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores.

En el artículo 91, donde se contemplan las funciones del profesorado podemos destacar, entre otras, la función: c) "La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias", y la función: e) "La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado"

En el artículo 121, referido al Proyecto Educativo, encontramos alusiones a la acción tutorial y a la inclusión educativa:

Dicho proyecto, que deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro, recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia, y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales, así como los principios y objetivos recogidos en esta Ley y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.

Por otro lado, la Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha, en su artículo 51 hace referencia a la orientación y acción tutorial del siguiente modo:

La acción tutorial y el asesoramiento específico en orientación tendrán un papel relevante en cada uno de los cursos para adaptar el proceso educativo a las necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos y alumnas, para asegurar la cohesión y el mejor funcionamiento del grupo, y para garantizar la comunicación con las familias y su asesoramiento.

Por último, y concretando la normativa anterior de rango superior, no podemos dejar de mencionar el Decreto 66/2013, de 3 de septiembre, por el que se regula la atención especializada y la orientación educativa y profesional del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

CONCLUSIONES

Tras un estudio pormenorizado de la normativa vigente, donde podemos encontrar y enmarcar los tres grandes ejes de convivencia, participación y acción tutorial como soportes enriquecedores a favor de la inclusión educativa, debemos concluir y señalar afirmando que tenemos mimbres de consistencia normativa suficiente para encaminarnos con pie firme hacia la calidad educativa.

Ésta, debe constituirse en el fin y primer objetivo de nuestros esfuerzos docentes, donde como mencionamos al principio de la comunicación, el concepto inclusivo debe formar parte activa como elemento enriquecedor del proceso educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Constitución Española, 1978. *Boletín Oficial del Estado, nº 311,*1978, 29 diciembre.

Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado, nº 295*, 2013, 10 diciembre.

Ley orgánica de Educación (LOE) (Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo). *Boletín Oficial del Estado, nº 106,* 2006, 4 mayo.

Ley orgánica de medidas de protección integral contra la violencia de género (Ley Orgánica 1/2004, 28 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado nº 313,* 2004. 29 diciembre.

Ley orgánica de calidad de la educación (LOCE) (Ley Orgánica 10/2002, 23 de diciembre) *Boletín Oficial del Estado nº 307,* 2002, 24 diciembre.

Ley orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEGCE) (Ley Orgánica 9/1995, 20 de noviembre). *Boletín Oficial del Estado nº 278,* 1995, 21 noviembre.

Ley orgánica de ordenación general del sistema educativo (LOGSE) (Ley Orgánica 1/1990, 3 de octubre). *Boletín Oficial del Estado nº 238*, 1990, 4 octubre.

Ley orgánica reguladora del derecho a la educación (LODE) (Ley Orgánica 8/1985, 3 de julio). *Boletín Oficial del Estado nº 159,* 1985, 4 julio.

Ley de autoridad del profesorado (Ley 3/2012, 10 de mayo). *Diario Oficial de Castilla-La Mancha nº 99*, 2012, 21 mayo. *Boletín Oficial del Estado nº 193,* 2012, 13 agosto.

Ley de educación de Castilla-La Mancha (Ley 7/2010, 20 de julio). *Diario Oficial de Castilla-La Mancha nº 144,* 2010, 28 julio. *Boletín Oficial del Estado nº 248,* 2010, 13 octubre.

Ley de participación social en la educación en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. (Ley 3/2007, 8 de marzo). *Diario Oficial de Castilla-La Mancha nº 60*, 2007, 20 marzo. *Boletín Oficial del Estado nº 118,* 2007, 17 mayo.

Real Decreto por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros (Real Decreto 732/1995, 5 de mayo). *Boletín Oficial del Estado nº 131,* 1995, 2 junio.

Decreto de autoridad del profesorado en Castilla-La Mancha (Decreto 13/2013, 21 de marzo). *Diario Oficial de Castilla-La Mancha nº 60,* 2013, 26 marzo.

Decreto por el que se regula la atención especializada y la orientación educativa y profesional del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (Decreto 66/2013, 3 de septiembre). *Diario Oficial de Castilla-La Mancha nº 173,* 2013, 6 septiembre.

Decreto de la convivencia escolar en Castilla-La Mancha (Decreto 3/2008, 8 de enero). *Diario Oficial de Castilla-La Mancha nº 9, Fasc. I,* 2008, 11 enero.

Decreto por el que se aprueba el Reglamento de funcionamiento del Consejo Escolar de Castilla-La Mancha (Decreto 7/2008, 22 de enero). *Diario Oficial de Castilla-La Mancha nº 19, Fasc. I.* 2008, 25 enero.

Decreto por el que se regulan las Asociaciones, Federaciones y Confederaciones de alumnos y alumnas de los centros docentes no universitarios de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha (Decreto 77/2008, 10 de junio). *Diario Oficial de Castilla-La Mancha nº 123, Fasc. I.* 2008, 13 junio.

Decreto por el que se regula la organización y el funcionamiento de los consejos escolares de localidad en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha (Decreto 325/2008, 14 de octubre). *Diario Oficial de Castilla-La Mancha nº 215, Fasc. I.* 2008, 17 octubre.

Decreto de asociaciones de madres y padres de alumnos y sus federaciones y confederaciones en los centros docentes que imparten enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (Decreto 268/2004, 26 de octubre). *Diario Oficial de Castilla-La Mancha nº 203,* 2004, 29 octubre.

Resolución de 20 de enero de 2006 de la Consejería de Educación y Ciencia por la que se acuerda dar publicidad al protocolo de actuación ante situaciones de maltrato entre iguales en los centros docentes públicos no universitarios de Castilla-La Mancha. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha nº 22,* 2006, 31 enero.

CARLOS GALDÓN AVENDAÑO

Maestro y Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación. Especialidad de Organización y Dirección de Centros Educativos. Funcionario de Carrera desde el año 1997, Tutor de la UNED durante los cursos 2009-2011 y Profesor Asociado del Departamento de Pedagogía de la UCLM desde el año 2011 hasta la actualidad.

24

DESARROLLAR COMUNIDADES DE APRENDIZAJE PARA CONSEGUIR CENTROS ESCOLARES DE CALIDAD E INCLUSIVOS

Manuel Ángel González Berruga
Juan Manuel Escudero Muñoz

INTRODUCCIÓN

Aunque sus antecedentes teóricos provengan de diferentes líneas de investigación, los conceptos de educación inclusiva y comunidades de aprendizaje están destinados a confluir. Inclusión, comunidad, colaboración, participación, diálogo, compromiso, etc. son conceptos con muchos puntos de unión que es preciso tratar conjuntamente en orden a luchar contra la exclusión, la segregación, el desapego, las barreras para el aprendizaje, el abandono y el fracaso escolar, entre otros, para conseguir escuelas sostenidas sobre ideales de justicia social, democracia , equidad e igualdad, donde los estudiantes adquieran una educación de calidad como condición mínima indispensable para gozar de una vida digna.

En la presente Comunicación se aborda, en primer lugar, la calidad educativa y la inclusión como dos retos importantes de los centros escolares. En segundo término, se plantea que las comunidades de aprendizaje pueden ser una respuesta efectiva para movernos en la dirección deseada. Para finalizar, se va a poner el foco en los centros escolares de educación secundaria, particularmente en los docentes y los departamentos didácticos como piezas clave para promover el cambio hacia centros escolares como comunidades de aprendizaje inclusivas y de calidad.

CALIDAD E INCLUSIÓN COMO RETOS EDUCATIVOS

Dos de los retos educativos más importantes, hoy en día, se refieren, por un lado, a la capacidad de los sistemas escolares y de las instituciones educativas para incluir y hacer participes a todos los alumnos de su propia educación y de la vida cotidiana de los centros y, por otro lado, a la necesidad de dotar a los alumnos con un capital cultural que les permita integrarse como sujetos activos de la sociedad en los diferentes ámbitos de la vida laboral, económico, cultural, político, etc.

Estos dos fenómenos guardan una relación estrecha con el derecho fundamental de participar efectivamente en una educación de calidad justa y equitativa, acorde con los valores y principios democráticos. En primer lugar desde una perspectiva que tenga en cuenta la calidad educativa de las instituciones escolares, la escolaridad de los alumnos debe asegurar un bagaje mínimo de habilidades, capacidades y competencias sociales y culturales, que permita a los estudiantes incluirse como futuros ciudadanos. Esto nos conduce a dos cuestiones que deben tratarse con especial cuidado. Por un lado debemos preguntarnos por la validez y adecuación de los

conocimientos impartidos en la educación obligatoria y la verdadera utilidad de estos para que los estudiantes puedan proseguir caminos diferentes al acabar la etapa de la educación obligatoria. Por otra parte nos encontramos con el reto de que todos los alumnos completen la educación obligatoria de una manera exitosa ya que al completarla el estudiante ha adquirido el requisito burocrático mínimo para elegir entre diferentes itinerarios entre los que se encuentra la posibilidad de incluirse en el mercado laboral o seguir estudiando.

Los datos referidos a esta cuestión en el caso del estado Español nos invitan a reflexionar sobre qué está ocurriendo en el paso de los estudiantes por los centros educativos. Por ejemplo, en el curso 2011 – 12, la tasa de idoneidad había empeorado desde el curso 2001 – 02 situándose en un 69,6 % y un 61,7 % para las edades de 14 y 15 años respectivamente. La tasa de graduados en Educación Secundaria era del 74,3%, unos puntos por encima del 71,1 % del año 2001 - 02. En cuanto al abandono temprano, alumnos entre 18 y 24 años que no han completado el nivel de secundaria y no siguen ningún tipo de formación, en 2012 se registro un 24,9 %, en 2013 un 23,6 % y en 2014 ha continuado reduciéndose hasta un 21,9% aunque continua siendo la tasa de abandono más alta de los países de la Unión Europea (MECD, 2015a, 2015b, 2014, 2013)

Teniendo en cuenta la perspectiva de que el fenómeno del fracaso escolar se va construyendo a través de las experiencias del alumno en su paso por las instituciones escolares y que se manifiesta a través de un absentismo parcial o selectivo de las asignaturas, bajo rendimiento, un desapego y un desenganche creciente, etc. (González, 2006; Fernández Enguita, 2011; Mena, Fernández Enguita y Riviere, 2010) es necesario poner en marcha cambios que no sólo tengan que ver con la aplicación de una serie de programas (Escudero y Martínez, 2012) sino que incidan en determinadas prácticas, estructuras y dinámicas que permitan romper las posibles barreras culturales, sociales y educativas que los alumnos puedan encontrar a lo largo de su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, desde un punto de vista moral y ético, un sistema educativo debe sostenerse sobre los principios de equidad, igualdad de oportunidades, justicia social y valores democráticos, asegurando la participación en la vida del centro de todos los alumnos . Esta perspectiva se canaliza a través del concepto de inclusión (Escudero y Martínez, 2011) y de educación inclusiva, un concepto amplio que, según el contexto, puede interpretarse de diferente manera (Arnaiz, 2004), por lo que la definición que podamos dar no estará exenta de discusión. Por todo esto entendemos la inclusión, en su aspecto más práctico, como un proceso que tiene como objetivo aumentar la participación de los estudiantes en su aprendizaje, la cultura, las políticas de los centros educativos teniendo en cuenta las características especiales, las necesidades y la diversidad de los estudiantes (Booth y Ainscow, 2000; UNESCO, 2005). Y, desde un punto de vista teórico, entendemos la inclusión como una teoría comprometida por la creación de una sociedad y un sistema educativo más justo y equitativo a través de la acción desde las escuelas (Arnáiz, 2004). A continuación exponemos algunas característica de la educación inclusiva:

- Implica el desarrollo de estrategias, estructuras y procesos que aumente la participación de los alumnos en el centro teniendo en cuenta su diversidad, sus características particulares y sus necesidades de aprendizaje y sociales (Booth y Ainscow, 2000).
- Supone la reducción de la exclusión social y educativa empezando por aquellos alumnos que se encuentran en una situación de vulnerabilidad por sus características personales, socio

culturales, económicas, políticas, etc. y por la eliminación de las barreras arquitectónicas, ideológicas o culturales que nos permitan un acercamiento mutuo con todo los alumnos (Booth y Ainscow, 2000).

- Se relaciona con el cambio en las culturas, políticas, prácticas y discursos (Herzog, 2011) del centro para conseguir centros más participativos, democráticos, solidarios y justos.
- Trata de desarrollar currículos de calidad, equitativos, donde los participantes principales sean los alumnos a través de sus experiencias y sus necesidades (UNESCO, 2005), dirigidos a conseguir la autodeterminación de todos los estudiantes (Wehmeyer, 2009).
- La inclusión educativa supone estrechar vínculos entre la escuela y la comunidad – profesores, estudiantes, familias y otros actores de la comunidad educativa - para conformar un proyecto educativo entre todos, a través de la reflexión crítica, contando con las voces de los alumnos (Susinos, 2009), en busca del mejor proyecto educativo posible.

En cuanto a la relación entre una educación de calidad y la inclusión, ambos términos se complementan mutuamente. Vista la educación como un derecho universal de todas las personas, no puede concebirse una calidad que no sea inclusiva, tal como bien ha declarado la UNESCO (2005). La educación inclusiva, pues, debe promover una calidad educativa ofreciendo un educación adaptada a las necesidades y capacidades de cada estudiante y que sea relevante para su desarrollo según el contexto donde se inserte y otorgando las oportunidades optimas de desarrollo a través de espacios flexibles, donde se celebre la diversidad, asegurando su autoestima y autoconfianza, promoviendo la participación activa y el compañerismo, y que, como aporta el informe de la UNESCO de 2009, les permita adquirir las herramientas y los recursos necesarios para llevar una buena vida, una vida y un trabajo digno, tomando las mejores decisiones para el su propio beneficio y el de la sociedad mientras son capaces de desarrollarse plenamente según sus capacidades y mantener un espíritu de renovación y aprendizaje constante (UNESCO, 2009, 2005)

Conformar escuelas para todos bajo los auspicios de la educación inclusiva depende de una serie de procesos, factores y elementos que se relacionan e interactúan entre sí, tanto dentro como fuera de los límites de la escuela (Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2012). Ello responde, asimismo, a una serie de ideas, actuaciones y decisiones en relación con determinadas posiciones ideológicas, políticas educativas, formas de gobieno y gestión de las instituciones educativas, desarrollo de los apartados del currículum, desarrollo profesional docente o las relaciones en el seno de los centros escolares y la comunidad escolar (Escudero y Martínez, 2011). Se trata de un "conjunto de procesos sin fin" (Booth y Ainscow, 2000, p. 19), un proyecto que, como aportan Escudero y Martínez (2011, p, 94), "requiere de redes sociales, tejidos de apoyo y las sinergias de muchos agentes para hacerlo efectivo".

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE COMO RESPUESTA A LOS RETOS

La perspectiva teórica y práctica de comunidades profesionales de aprendizaje puede ser una de las clave para crear centros educativos más inclusivos y capaces de enfrentar el reto de alcanzar cotas más altas de éxito escolar. Sin que exista un consenso unánime sobre las características y la definición del concepto, cabe definir una comunidad profesionales de aprendizaje (CA) cuando un grupo de personas relacionadas con un centro educativo

se organiza e involucra, tanto dentro como fuera, para construir un proyecto educativo común a través de la participación, la colaboración, la reflexión, la indagación, la inclusión, y lo hace de una manera flexible y abierta, procurando promover e ir mejorando el aprendizaje de la institución y de todos los sujetos implicados (Gairín, 2006; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace y Thomas, 2006).

Diferentes experiencias nos permiten comprobar cómo trabajar bajo los principios de una comunidad de aprendizaje influye en la mejora del rendimiento y aprendizaje de los alumnos (Lomos Hofman y Bosker 2011; Louis y Marks, 1998; Wahlstrom y Louis, 2008); en la percepción docente de su eficacia (Lee, Zhang y Yin, 2011; Takahashi, 2011); en el compromiso con los estudiantes (Lee, Zhang y Yin, 2011; Louis y Marks, 1998; Vescio, Ross y Adams, 2008). Ello implica un avance positivo en la colaboración docente (Vescio, Ross y Adams, 2008; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace y Thomas, 2006) y una mayor confianza y disposición al cambio (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace y Thomas, 2006). También, el aumento de la participación de la familia que incide en la mejora del rendimiento de los alumnos (Flecha, 2012; Salimbeni, 2011). En este caso, Bryk y su equipo observaron la importancia de la participación de las instituciones sociales del barrio donde se insertaba el centro y su capacidad para salvar las carencias afectivas de los estudiantes sirviéndoles como puntos de apoyo y ayuda para que éstos pudieran continuar sus vidas dentro de la normalidad (Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu y Easton, 2010).

Algunos autores que hablan de la construcción de una escuela inclusiva, como Pilar Arnaiz, hablan de la formación de comunidades educativas donde se fomenta la participación y cohesión social y los profesores pueden reflexionar y colaborar entre sí mientras se fomenta la innovación y la mejora escolar para conseguir centros inclusivos y democráticos basados en la equidad, la igualdad y la justicia social (Arnaiz, 2012). Ainscow, Booth y Dyson (2006) sostienen que el desarrollo de escuelas inclusivas pasa por el desarrollo de estrategias propias de la formación de comunidades de aprendizaje como la reflexión, el diálogo, el compartir ideas y prácticas a través de procesos genuinos de colaboración docente.

Es posible subrayar los puntos de encuentro entre una comunidad profesional de aprendizaje y una educación de calidad e inclusiva:

- El centro debe guiarse por unas normas, valores y una visión consensuadas y compartidas por todos los actores de la comunidad educativa – profesores, estudiantes y familias – a través de la deliberación y la reflexión participativa (Vescio, Ross y Adams, 2008; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace y Thomas, 2006)
- Se debe poner el foco de atención en la mejora individual y en la del grupo (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace y Thomas, 2006). Hay que poner el foco en el aprendizaje de los estudiantes de manera particular (Molina, 2005), teniendo en cuenta sus necesidades e intereses, pero con una perspectiva de conjunto que nos permita hacer un seguimiento y un reparto equitativo de los recursos, espacios y tiempos que beneficie a todos los alumnos. Esto también atañe a los profesores que debe buscar la manera de continuar su formación y su desarrollo profesional de manera particular a la vez que se promueven iniciativas que permitan un desarrollo del conjunto de docentes ya sea a través de periodos de formación o por la puesta en marcha de programas, acciones, proyectos que promuevan la investigación en el propio centro capaz de generar un conocimiento valioso para su propia práctica y para el conjunto de la comunidad educativa

(Silins, Zarins y Mulford, 2002).

- Una comunidad de aprendizaje necesita de la colaboración, la cooperación entre docentes a través del diálogo y la práctica reflexiva, la desprivatización de la práctica y la colaboración mutua (Vescio, Ross y Adams, 2008). Se deben buscar espacios y tiempos para que los docentes puedan trabajar de manera conjunta, deliberar, poner ideas en común y obtener conclusiones de su práctica pedagógica.
- El centro debe promover un reparto de las responsabilidades así como del liderazgo. Nadie puede enfrentarse solo a los retos y demandas del trabajo docente diario por lo que se necesita que el conjunto de docentes se involucre y puedan compartirse las responsabilidades del proceso de enseñanza y apoyo al alumnado, así como las decisiones que atañen a la gestión y gobierno del centro (Silins, Zarins y Mulford, 2002). Por otro lado es una necesidad capital establecer canales de participación con los estudiantes y las familias para que puedan apoyar el proyecto educativo en la medida de su posibilidades y capacidades para que se sienta más involucrados en el mantenimiento de la vida en el centro y, en el caso de las familias, en el desarrollo de los alumnos.

LOS DOCENTES Y DEPARTAMENTOS COMO PIEZAS CLAVE DEL CAMBIO HACIA COMUNIDAD EDUCATIVAS INCLUSIVAS Y DE CALIDAD

En este último apartado vamos a poner el foco en la capacidad de los centros de secundaria para promover centros inclusivos y de calidad ya que es en esta etapa donde el fracaso escolar se hace realidad y se hace más necesaria la búsqueda de soluciones. En última instancia son los centros escolares donde se sanciona el fracaso o el éxito (Escudero, González y Martínez, 2009) alcanzado por el estudiante a causa de una serie de experiencias de aprendizaje. Y estas vivencias escolares son el resultado de una serie de decisiones, actuaciones u omisiones por parte de los actores encargados de llevar a cabo el proceso de enseñanza en los centros. Por esto dirigimos nuestra mirada hacia el profesorado a título individual y como parte de un grupo de docentes.

Por un lado, el docente, en su práctica educativa, toma una serie de decisiones basadas en una serie de juicios técnicos, normativos y en relación a la situación escolar particular (Biesta, 2005) que van conformando su propio ideario educativo, aderezado por el individualismo (Lorente, 2006), el presentismo y el conservadurismo que caracterizan esta profesión (Hargreaves, 2010), que hacen del profesor un sujeto que, con toda probabilidad, adquiera una actitud desfavorable o totalmente contraria hacia el cambio, anclado en su propia convicción sobre la efectividad y adecuación de su trabajo (Escudero, 2008). Por otro lado debemos entender el centro escolar como una construcción social a través de interacciones simbólicas donde se va formando una cultura determinada, que tiene su núcleo en los departamentos didácticos de cada materia, mediante la negociación de los significados, los modos de pensar y hacer, que condiciona el funcionamiento del centro a través del profesorado (Lorente, 2006; Biesta, 2005). Introducir la perspectiva teórica y práctica relacionada con la formación de comunidades de aprendizaje o escuelas inclusivas supone introducir el cambio que supone romper de manera automática con la cultura tradicional de los centros que afecta a la identidad del profesorado (Escudero, 2008). Como señalan Escudero y Martínez (2011) la cultura no es un componente estático e inamovible y, como aporta Lorente (2006)

los departamentos pueden ser el punto de partida para el cambio si se consigue alterar lo suficiente la cultura de los departamentos convirtiéndolos en espacio colaboración. Entonces, el reto supone desarrollar acciones y proyectos que nos ayuden a construir una cultura docente basada en la participación, la colaboración, la responsabilidad mutua, la reflexión crítica, etc. sin que esto suponga un desafío inasumible para el grupo de docentes.

Considerando el principio de aprendizaje de la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky, Malpica (2014) señala que la construcción de un centro como una comunidad debe hacerse de manera paulatina y progresiva, que permita al profesorado ir interiorizando y dominando los pequeños cambios que se vayan surgiendo tanto en su práctica educativa con los alumnos como en su forma de trabajar con los compañeros, y con la colaboración y el apoyo de los compañeros de trabajo asi como de la comunidad educativa. Ainscow (1995) señala seis condiciones para avanzar hacia escuelas inclusiva muy relacionadas con las condiciones que deben reunir las comunidades de aprendizaje señaladas por Malpica (2014):

- Desarrollar un liderazgo efectivo que no depende sólo del director o el equipo directivo, sino que implique al profesorado del centro., esto es, desarrollar un liderazgo distribuido parecido a una estructura en red y no a una pirámide jerárquica.
- Los profesores, estudiantes y la comunidad educativa debe involucrarse en la puesta en marcha y desarrollo del proyecto en cada ámbito de actuación.
- Es necesario comprometerse en la colaboración y coordinación de la planificación del proyecto trabajando en común, dialogando y compartiendo experiencias e ideas.
- Desarrollar estrategias de coordinación que permitan la distribución de responsabilidades para que los docentes puedan desarrollar una cierta autonomía a la hora de tomar decisiones.
- Se debe prestar atención a los beneficios que se obtienen de trabajar a través de la reflexión y la indagación entre compañeros.
- Se deben promover políticas para el desarrollo profesional del profesorado a través de cursos y seminarios pero, sobre todo, a través de la propia práctica, experiencia e investigación que se pueda hacer en el centro escolar.

Por último vamos a señalar algunos criterios para la formación docente, un aspecto clave en el desarrollo profesional para el cambio y el progreso en educación, con una orientación inclusiva sugeridos por Moriña y Parrilla (2006) relacionados con el desarrollo de centros como comunidades de aprendizaje:

- Los proyectos formativos deben contemplar el desarrollo de un concepto de diversidad amplio que incluya a todos los colectivos sin que exista riesto de exclusión.
- La formación del profesorado debe enfocarse al desarrollo educativo de todos los alumnos. Es necesario formarse teniendo en cuenta la diversidad de alumnos que nos vamos a encontrar con diferentes capacidades, de diferentes étnicas, contexto socioculturales, etc.
- La colaboración como eje central de la formación, tanto en el apartado teórico como en el práctico. Los profesores deben aprender a trabajar en equipo y a coordinarse a través de actividades donde pongan en práctica la colaboración mutua.
- Los resultados de la actividad formativa deben ser visibles y tener su repercusión en el centro.

Se debe organizar las actividades y los contenidos de manera que el centro escolar pueda obtener algún beneficio del trabajo realizado por los docentes.

- Los resultados y las conclusiones del periodo de formación deben ser públicos y estar accesibles para el resto de compañeros docentes para que puedan aprovechar y sacar partido del trabajo realizado.
- Los docentes deben consensuar que tipo de formación quieren. Es importante que el periodo de formación responda a las necesidades e intereses de los profesores y del centro en general.

En línea con lo expuesto en esta comunicación completamos el número de sugerencias con las siguientes:

- A parte de la colaboración, el eje central del trabajo en la formación docente debe ser el diálogo y la práctica reflexiva, recursos indispensables para la formación de comunidades de aprendizaje capaces de aprender de generar conocimiento de sus propias prácticas.
- Las comunidades de aprendizaje no se mueven en un terreno ideológico neutral. Los contenidos y las prácticas de la formación deben responder a los principios de solidaridad, tolerancia, justicia, en fin, formar en y para la democracia, la equidad y la igualdad.

REFERENICAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (1995). Education for all: making it happen. Artículo presentado al Congreso Internacional de Educación Especial en Birmingham, Inglaterra.

Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education, 10*(4–5), 295 – 30.

Ainscow, M., Dyson, A. Goldrick, S. y West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School leadership and Management: Formerley School Organisation, 32*(3), 197 – 213.

Arnáiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, desarrollo y diversidad, 7*(2), 25 – 40.

Arnáiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI, 30*(1), 25 – 44.

Biesta, G. (2005). The Role of Educational Ideals in Teachers' Professional Work. Presentación invitada en el seminario *Identity, Agency and Policy in Teachers' Professional Lives*, como parte de la serie de seminarioa de ESRC sobre *Changing Teacher Roles, Identities and Professionalism*, Kings College London.

Booth, T y Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion.* Bristol: CSIE.

Bryk, A., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S. y Easton, J. (2010). *Organizing Schools for Improvement. Lessons from Chicago.* Chicago: UNIVERSITY OF CHICAGO PRESS.

Escudero, J. M. (2008). Para seguir pensando la formación en centros. Caleidoscopio, revista de contenidos educativos del CEP de Jaén, 1, 33 – 54.

Escudero J. M., González, Mª T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación, 50*, 41-64.

Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación, 55*, 85 – 105.

Escudero, J. M. y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o

cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación, Número Extraordinario,* 174 – 193.

Fernández Enguita, M. (2011). Del desapego al desenganche y de este al fracaso escolar. *Cuaderno de pesquisa, 41*(144), 732 – 751.

Flecha, A. (2012). La formación de familiares mejora el rendimiento académico del alumnado: Contribuciones de la investigación europea. *REMIE. Multidisciplinary Journal of Educational Research, 2*(3), 301 – 321.

Gairín, J. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. *Educar*, 37, 41 – 64.

González, Mª T. (2006). Absentimos y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4*(1), 1 – 15.

Hargreaves, A. (2010). Presentism, individualism and conservatism: The legacy of Dan Lortie?'s Schoolteacher: A sociological study. *Curriculum Inquiry, 40*(1), 143 – 154.

Herzog, B. (2011). Exclusión discursiva. Hacia un nuevo concepto de la exclusión social. *Revista Internacional de Sociología, 69*(3), Septiembre – Diciembre, 607 – 626.

Lorente, A. (2006). Cultura docente y organización en los institutos de secundaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 10*(2), 1 -13.

Louis, K. S. y Marks, H. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education, 106*(4), 532 – 575.

Lee, J. C., Zhang, Z. y Yin, H. (2011).A multilevel analysis of the impact of a proffesional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students. *Teaching and Teacher Education, 27,* 820 – 830.

Lomos, C., Hofman, R. H. y Bosker, R. J. (2011). The relationship between departments as professional communities and student achievement in secondary schools. *Teaching and Teacher Education, 27,* 722 – 731.

Malpica, F. (2014). Creación, gestión y transferencia del conocimiento pedagógico en comunidades de aprendizaje profesional. En J. Gairín y A. Barrera (coor.) *Organizaciones que aprenden y generan conocimiento,* (175 – 186). Madrid: Wolters Kluwer.

Mena, L., Fernánez Enguita, M. y Riviere, 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. (2015a). *Datos y cifras. Curso escolar 2015/2016.* Madrid: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015b). *Las cifras de la educación en España. Curso 2011-2012 (Edición 2014).*

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *Datos y cifras. Curso escolar 2014/2015.* Madrid: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA.

Ministerio de Educación , Cultura y Deporte. (2013). *Datos y cifras. Curso escolar 2013/2014.* Madrid: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA.

Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de Educación, 337*, 235 – 250.

Moriña, A. y Parrilla, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la

educación inclusiva. *Revista de Educación, 339*, 517 – 539.

Salimbeni, O. (2011). Escuela y comunidad. Participación comunitaria en el entorno escolar. *Tendencias Pedagógicas, 17*, 19 – 31.

Silins, H., Zarinas, S. y Mulford, B. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organization? Is this a useful concept to apply to schools? *Internacional Educat. Journal*, 3(1) 24-33.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. y Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change, 7*, 221 – 258.

Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación, 349,* 119 – 136.

Takahashi, S. (2011). Co-constructing efficacy: A "communities of practice" perspctive on teachers' beliefs. *Teaching and Teacher Education, 27,* 732 – 741.

UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All.* France.

UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación.* France.

Vescio, V., Ross, D. y Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, *24*, 80-91.

Wahlstrom, K. y Louis, K. (2008). How teachers experience principal leadership: the roles of professional community, trust, efficacy and shared responsability. *Educational Administration Quarterly, 44*(4), 458 – 495.

Wehmeyer, M. (2009). Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación, 349*, 45 – 67.

MANUEL ÁNGEL GONZÁLEZ BERRUGA

Diplomado en Magisterio, Licenciado en Pedagogía y Master en actividad física e inclusión social, actualmente cursa estudios de doctorado en la Universidad de Murcia con un proyecto sobre los centros como comunidades de aprendizaje y su relación con el fracaso escolar.

JUAN MANUEL ESCUDERO MUÑOZ

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Murcia. Durante su trayectoria profesional ha trabajado sobre diferentes temas como la formación de profesores, el curriculum y las reformas escolares, la exclusión educativa y las comunidades de aprendizaje.

25

INCLUSIÓN EDUCATIVA, VALORES RELIGIOSOS Y EDUCACIÓN NO FORMAL: UNA APROXIMACIÓN A LAS ONLS

Antonio Manuel Rodríguez García

Alfonso Conde Lacárcel

INTRODUCCIÓN

La revisión bibliográfica realizada nos lleva a ser conscientes de la escasa existencia de investigaciones en las últimas décadas que afronten el estudio de los valores religiosos en profundidad. Por ello mismo, nuestro cometido será, en este sentido, el de arrojar luz a una línea un tanto oculta en el panorama general de investigación en materia de inclusión educativa.

Hablar de inclusión es un reto complicado, pero relacionarlo, además, con los valores religiosos de instituciones pertenecientes al Tercer Sector lo hace aún más complejo y novedoso. En un primer momento, puede resultar llamativo o chocante, al relacionar dos conceptos algo polémicos en la actualidad: el primero debido a sus dificultades de interpretación y el segundo a causa de las reticencias y rechazos que puede suponer. Sin embargo, a través de estas palabras intentaremos relacionar dos procesos interdependientes en la labor que realizan diversas organizaciones de carácter religioso, por lo que entendemos que ambos procesos no pueden surgir libremente. Con este objetivo, en la presente investigación se analizará el papel que tienen ciertas organizaciones de la provincia de Granada en la atención inclusiva desde valores religiosos hacia su población de trabajo: aquel sector más vulnerable de la población.

Finalmente, y para situar al lector en las páginas que vienen a continuación, realizamos un punto de inflexión para mostrar el camino que vamos a seguir en el siguiente trabajo. Comenzaremos hablando, en primer lugar, de los valores y los valores religiosos en general para, posteriormente, centrarnos en la enseñanza de los mismos. Continuaremos con un esbozo general de la misión de las Organizaciones sin ánimo de lucro (ONL) pertenecientes al Tercer Sector, y su implicación en la mejora del proceso inclusivo, así como su relación con la enseñanza de valores religiosos como medio de inclusión educativa para, finalmente, abordar un estudio de caso de tres asociaciones enclavadas en la ciudad de Granada.

Educación en valores: los valores religiosos

Antes de comenzar a adentrarnos en nuestra investigación posterior, consideramos preciso determinar lo que se entiende por el concepto de valor. En este sentido, Weber (1973) concebía los valores como una serie de mecanismos regulativos de la acción y del comportamiento social que actúan mediante criterios simbólicos

orientados a la acción y valoración de los medios y los fines. A su vez, Rokeach (1973) entendía el valor como pensamientos o creencias por los que se delimitan unos comportamientos deseables, que son asumidos por el sujeto, y otros no tan deseables, los cuáles son rechazados. Por su parte, Sandoval (2007) realizó su propia definición desde dos perspectivas diferentes: en el sentido humanista, el valor es lo que hace al ser humano ser tal, enfatizando ciertos aspectos como la verdad y honestidad sobre la mentira, la sinceridad frente a la falsedad, el trabajo en lugar del hurto, entre otros…; y, en el sentido socioeducativo, los valores son considerados como pautas que orientan al sujeto hacia la transformación social y la propia realización del individuo.

Si aplicamos estas definiciones a la connotación 'religiosa', es decir, 'valores religiosos', entendemos que tanto los pensamientos, creencias o las actuaciones van a estar determinadas o medianamente influenciadas por el valor de lo religioso, es decir, por aquel sistema de valores que caracterizan lo trascendental. Por ello mismo, los valores religiosos, en tanto que forman parte de las principales taxonomías axiológicas, juegan un papel muy importante en la sociedad y en el proceso de educación en valores. Sin embargo, a pesar de quedar bien delimitada su presencia en las distintas sistematizaciones, su trabajo e investigación en referencia a su enseñanza queda mermada en detrimento de otras tipologías, quizá por la controversia que éstos han supuesto en la sociedad actual.

Por tanto, y para aclararnos, los valores conforman un patrón de acción del sujeto, una guía mediante la cual actuamos tanto individualmente, como de manera colectiva. Se trata de una forma de dar sentido a lo que somos, de construir nuestra propia identidad (individual y grupal), de otorgar coherencia a nuestros actos, pensamientos o acciones. Y, en este sentido, algunas de las organizaciones del Tercer Sector, emanadas a partir de influencias religiosas, tienen un papel fundamental en la promulgación de valores, que trataremos de conocer a continuación.

En lo que respecta a los valores religiosos, Zubieta (2008) afirmó que las perspectivas axiológicas desarrolladas por Schartz y Huismans obtuvieron unos resultados por los que afirmaban que diversas ideologías religiosas (catolicismo, judaísmo y la protestante calvinista) mantenían una serie de convergencias que hacían mención a la existencia de valores compartidos comunes a estas religiones. Algunos de ellos, por ejemplo, eran la protección de los intereses colectivos frente a los individuales, la custodia de un determinado orden social o la protección que otorgan al sujeto frente a la incertidumbre. Por ello mismo, aunque nuestro estudio verse sobre instituciones de carácter religioso católico, debido a la influencia de la Iglesia católica en la creación de acciones solidarias y de ayuda humanitaria en nuestro país, no negamos la existencia de valores comunes a distintas creencias religiosas, por lo que algunos datos pueden ser compartidos por diferentes filosofías.

Antes de proseguir, es necesario hacer constancia de unos datos encontrados a partir de unos estudios de investigación relacionados con la presencia de valores religiosos en función de distintas variables. Por ejemplo, Zubieta, Filippi, Bosso y Rodríguez (2007) señalaron que el valor de benevolencia solía presentarse, en mayor medida, en sujetos que estudiaban en una universidad católica de Argentina, a diferencia de aquellos que lo hacían en una aconfesional. También lo corroboró el estudio de Hardy y Carlo (2005), que comprobaron la relación entre la religión, sus valores, y la conducta prosocial de los sujetos, llegando a concluir que aquellas personas religiosas tendían a manifestar una actitud muy positiva y bondadosa respecto a otros sujetos. Resultados complementarios

obtuvieron los investigadores McCullough y Willoughby (2009), al señalar que la religión se asocia de forma positiva con el autocontrol, la amabilidad y la responsabilidad.

Por otro lado, Baier y Wright (2001) encontraron que la religión se correlaciona negativamente con la delincuencia y el crimen, ejerciendo la primera un efecto disuasorio respecto a las segundas actitudes. Por su parte, Regnerus y Elder (2003) señalaron que los valores religiosos ejercen un efecto desviador de la delincuencia, el alcoholismo o el consumo de drogas, así como de conductas desadaptativas en el contexto escolar, aunque especialmente en aquellos jóvenes que poseen un bajo riesgo de exclusión.

En cuanto al contexto de educación formal, Arellano (2013) planteó un estudio en el que analizaba la relación entre la educación religiosa y la formación de valores de un grupo de estudiantes de educación secundaria.

Como principales resultados obtuvo que estos alumnos, al cursar la asignatura de religión, poseían unos valores altos de respeto, responsabilidad, puntualidad, solidaridad y participación. Ahora bien, si puntualizamos en cómo se llevan a la práctica la enseñanza de estos valores, encontramos que en la investigación de Bazalar-Whu y Cervera (2014), aunque referida al ámbito escolar en Perú, un ejemplo ilustrador. Estas autoras, señalaron tres maneras principales de actuación del docente para la enseñanza y transmisión de estos valores; por un lado, hablan del docente como figura ejemplar para la enseñanza de estos valores; por otro lado, destacan la enseñanza teórica de contenidos; y, finalmente, el trato con respecto y afecto hacia los alumnos. De este modo, los docentes se convierten en uno de los principales referentes para sus alumnos en el aprendizaje de los valores religiosos, especialmente con su actuación. No obstante, se apoyan también en la utilización de documentos teóricos para profundizar en su labor, así como la ejemplificación de situaciones reales. Así, los propios alumnos pueden identificar y aprender estos valores en su día a día con su interacción con los demás, lo que le otorga una posibilidad valiosa para la mejora de su persona.

Organizaciones no lucrativas, inclusión y valores religiosos

Llegados a este punto, es necesario realizarnos la siguiente cuestión: ¿qué sentido tiene hablar de valores religiosos e inclusión educativa? Pues, aunque a primera vista parezca que poco tienen que ver una cosa con la otra, la realidad nos lleva a una analogía existente que trataremos de delimitar y responder a continuación.

En primer lugar, destacar que inclusión es un término tan amplio que puede dar cabida a múltiples acepciones. Sin embargo, en la línea que estamos siguiendo aquí, hablamos de inclusión cuando hacemos que unos miembros de la sociedad, considerados como excluidos o en riesgo de exclusión, sean partícipes de la dinámica social donde se insertan.

En este sentido, las instituciones del Tercer Sector (ONG, ONL,…) tienen una labor muy esclarecedora en el ámbito de la inclusión social y educativa, cumpliendo una acción primordial para el beneficio de esta parte de la población (Alberich, 2014; Aliena, 2010; Grosso, 2013; Díez, 2009). Para matizar es preciso destacar que, cuando hablamos de inclusión, no estamos refiriéndonos únicamente a discapacidad, ni tampoco a necesidades educativas especiales o necesidades educativas específicas de apoyo educativo, sino a un compendio mucho más amplio que éste (Echeita, Parrilla y Carbonell, 2011).

En segundo lugar, señalar que en la Guidelines for inclusion de la UNESCO (2005:14) queda recogido el objetivo principal que pretende la inclusión, y es el hecho de ofrecer respuestas acertadas a una amplia gama de necesidades de la población, tanto en entornos formales como no formales. En este sentido, Echeita y Ainscow (2011) manifiestan que el fin último de la educación inclusiva es la contribución que ésta forja para la erradicación de la exclusión social, resultante de las respuestas y actitudes hacia la diversidad de clase social, racial, religiosa, étnica, género, entre muchas otras. Por tanto, el proceso de inclusión educativa es un transcurso mucho más amplio que abarca varias dimensiones.

Ahora bien, ¿por qué hablar de valores religiosos? Pues, como han señalado otros autores referenciados en este documento, estos valores desempeñan un papel muy importante en la vida del sujeto, así como en el rol que éste juega en la sociedad.

Los valores de bondad, respeto, justicia, amor o solidaridad, por ejemplo, hacen que las personas muevan sus intereses y acciones en pro de la diversidad, siempre bajo el respeto y el entendimiento muto. Por otro lado, siguiendo a Sola, Lorenzo y Raso (2011:38), en un escenario de crisis económica y axiológica por la que atraviesan las sociedades desarrolladas en la actualidad, existe el problema de que se tienda a normalizar la exclusión de aquellos grupos más vulnerables y, por tanto, no se lleven a cabo ningunas acciones para su supresión. De esta manera, en una sociedad plural, donde la exclusión social y educativa ha llegado a cifras alarmantes, los valores religiosos le confieren a la persona y a la institución una seña de identidad que la beneficia en el trato con los demás, no tanto a nivel individual, sino a modo grupal, cuando, desde el propio grupo, se lucha para conquistar una igualdad real para todos aquellos sujetos apartados de la sociedad o, simplemente, cuando se favorecen las relaciones con los demás y el entendimiento mutuo, siempre ejercido desde el respeto.

En línea de lo anterior, para dar respuesta a estas demandas de la población, surgieron tanto a nivel internacional como nacional una serie de instituciones y fundaciones (véase Cáritas, Cruz Roja o Manos Unidas, por ejemplo) que tienen su razón de ser en la atención y solución de una serie de necesidades específicas de un sector de población determinado, generalmente con recursos inexistentes o muy deficitarios.

En todas las instituciones del Tercer Sector, y en todo proceso educativo, se marcan y definen una serie de valores que determinan y complementan las acciones llevadas a cabo en las distintas organizaciones. En el caso que nos aguarda, dado que las instituciones citadas vieron su nacimiento en la labor de la Iglesia para la supresión de insuficiencias de distinta tipología, los valores e ideología que priman en éstas quedan marcados por los valores religiosos y trascendentales que caracterizan a la doctrina cristiana o católica, en la que nos centraremos principalmente por ser la religión mayoritaria en nuestro país. Por ello mismo, la acción del voluntariado, en muchas ocasiones, viene influenciada por las creencias religiosas que éstos tienen, de manera que no son pocos los que realizan esta labor humanitaria de ayuda a los demás debido a los valores que tienen inculcados (Ariño y Castelló, 2007).

En definitiva, Martín (2014) señala que, en el caso de las organizaciones religiosas del Tercer Sector, es la propia ideología, es decir, todo aquello acorde con lo religioso, la que responde a la razón de ser de la organización, así como la labor que prestan a la sociedad. De este modo, entendemos que este tipo de organizaciones tienen un compromiso con aquellos sujetos que no pueden incluirse dentro del gran grupo de ciudadanos, pues sus propias circunstancias o características les han hecho apartarse de la misma. Aquí, es donde este tipo de

instituciones tienen un papel clave para el cambio y reconducción de la vida de las personas. Y, puesto que poseen una determinada ideología, una de sus labores es transmitir una serie de valores.

A lo largo de los años 2011 a 2015 fue realizada en la ciudad de Granada una tesis de investigación en educación no formal que ha intentado visualizar la labor realizada por las pequeñas organizaciones no lucrativas, no gubernamentales y asociaciones del Tercer Sector de Acción Social en España. A continuación, presentamos los resultados obtenidos en relación a los agentes sociales con carácter religioso que componen parte de la amplia y diversa muestra estudiada.

MÉTODO

La metodología de trabajo llevada a cabo en la investigación fue de corte descriptivo, cuasi-experimental con el fin de caracterizar esta realidad no estudiada en profundidad hasta el momento. Para la recogida de información se pasaron una serie de cuestionarios tanto a profesionales como usuarios de las distintas ONGS, ONL, Asociaciones rediseñados en base a otros de contrastada eficacia y con una validez y fiabilidad Alfa de Cronbach de 0,979 y 0,733 respectivamente para cada uno de ellos; (en este caso con una identidad religiosa) que se complementó con entrevistas y registros observacionales.

La muestra total dentro de la cual se enmarcan 3 organizaciones con carácter religioso, pero que atienden a grupos en riesgo; promoción social y de los suburbios y benéfico-social fue de 146 ONGS, ONL y dentro de éstas se pasaron las encuestas a un total de 550 personas entre usuarios, voluntarios (411) y profesionales de la organización (139).

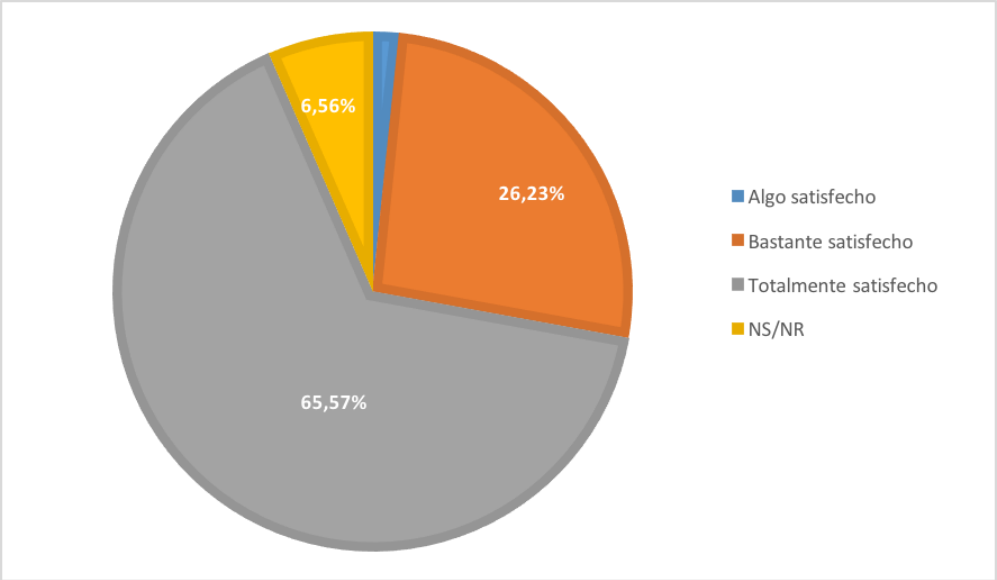
En este sentido, la descripción de los resultados que aportamos a continuación nos permiten presentar una realidad de trabajo encontrada que creemos debe ser tenida en cuenta por la riqueza que aporta al conjunto de una educación inclusiva y de calidad desde la educación no formal, en este caso.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos, debido a las limitaciones de formato, vamos a presentarlos de manera resumida y bajo el prisma de una reflexión crítica. Desde el punto de vista de los usuarios, en este caso, niños, jóvenes y ancianos de distintas etnias y culturas en riesgo de exclusión y que viven en entornos marginales o de depravación sociocultural, la labor que llevan a cabo estas organizaciones no lucrativas y no gubernamentales es no solo necesaria, sino además fundamental para favorecer procesos inclusivos desde los valores religiosos; o como en términos de los sistemas de gestión de la calidad diríamos, desde su misión, visión y valores marcados por unas creencias trascendentales.

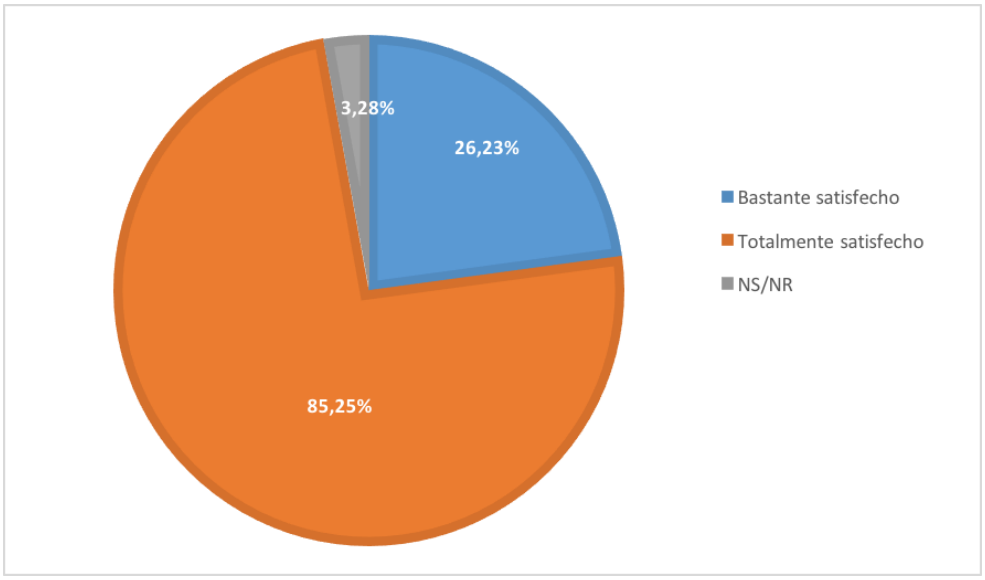
Para las personas que acceden a los distintos servicios educativos y compensadores de las estructuras injustas o inadecuadas del sistema formal, este tipo de organizaciones genera y desarrolla valores de cooperación, justicia y responsabilidad con los que están totalmente satisfechos en un 65,6% de los encuestados; seguidos de un 26,2% de bastante satisfechos.

Gráfico 1. Desarrollo de valores positivos en la ONL, ONG, Asociación religiosa



Desde valores inclusivos como son la fraternidad, el amor, la compasión, la generosidad, los deseos de hacer el bien… los usuarios (niños, jóvenes, adultos) consideran que los profesionales y voluntarios que participan en los proyectos y actividades creados para compensar las carencias socio educativas, personales y vitales se preocupan realmente por ellos (85,2% se considera totalmente satisfecho en este sentido). Por estos motivos, recomendarían a otras personas sus servicios y la participación en ellas.

Gráfico 2. Los profesionales, voluntarios se preocupan realmente por los usuarios.

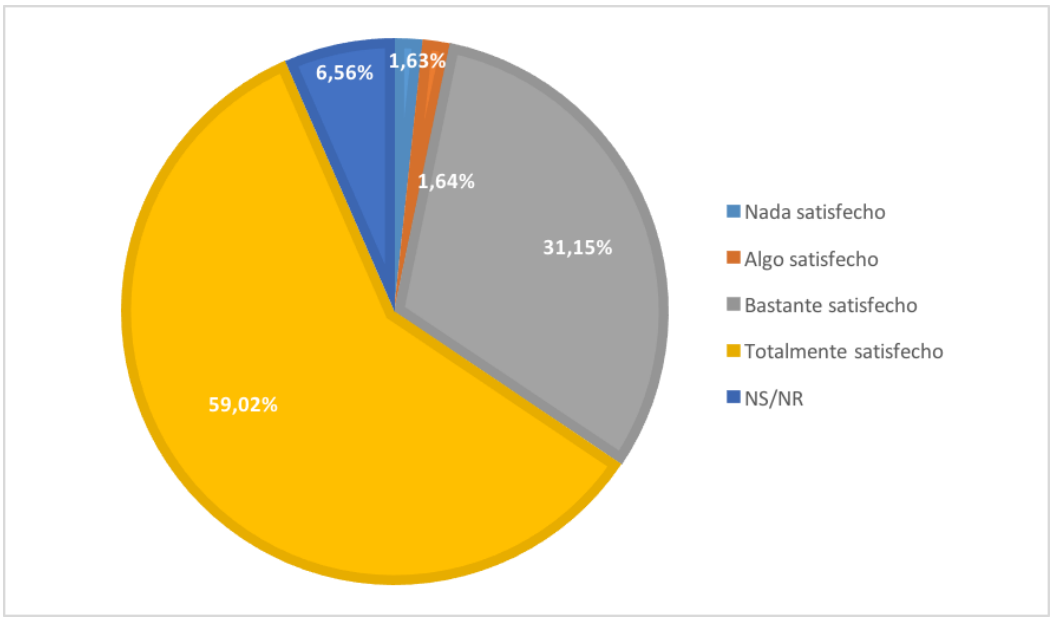


Las herramientas pedagógicas y de otra índole que pudiesen ser utilizadas son las mismas que para cualquier actividad educativa, bajo la salvedad de su adaptación al contexto y necesidades reales; pero la manera de trabajar con estos grupos en riesgo de exclusión, desde unas creencias positivas y que hacen ver a la otra persona como algo más que un usuario de un servicio, es lo que realmente marca la diferencia y dan lugar a un sello de identidad distinto y necesario.

Igualmente decir, que no se trata de un "proselitismo religioso encubierto", ya que aunque mayoritariamente participan en estas actividades y ONLS personas de la misma confesión religiosa, se aceptan sin ningún pudor personas no creyentes, agnósticas o de otras confesiones (principalmente musulmanas). Lo importante en este caso, como en muchos otros es llegar a las personas (en este caso menores principalmente) que corren riesgo por algún motivo de no tener acceso al desarrollo de todas sus capacidades y posibilidades de alcanzar sus metas y sueños a lo largo de la vida.

Una comunicación fluida, pero mejorable con elevados porcentajes de satisfacción (59% de total satisfacción y 31,1% de bastante satisfacción); una buena orientación sobre su vida académica y profesional (con un 70% de total satisfacción y 13,1% de bastante satisfacción), junto con actividades organizadas en colaboración con otras ONGS, ONLS y Asociaciones del entorno cercano, creyentes o no y unos tiempos adecuados en línea con el desarrollo evolutivo y personal de cada uno (67,2% de total satisfacción y 18% de bastante satisfacción) además de unos materiales de calidad a pesar de las dificultades para acceder a distintas subvenciones y ayudas estatales hacen que estas organizaciones no lucrativas con carácter religioso lleguen allí donde el sistema no es capaz o no desea implicarse por las grandes dificultades que conlleva la intervención y los intentos de inclusión social, educativa y en último término económica.

Gráfico 3. Se comentan los progresos y dificultades de los usuarios

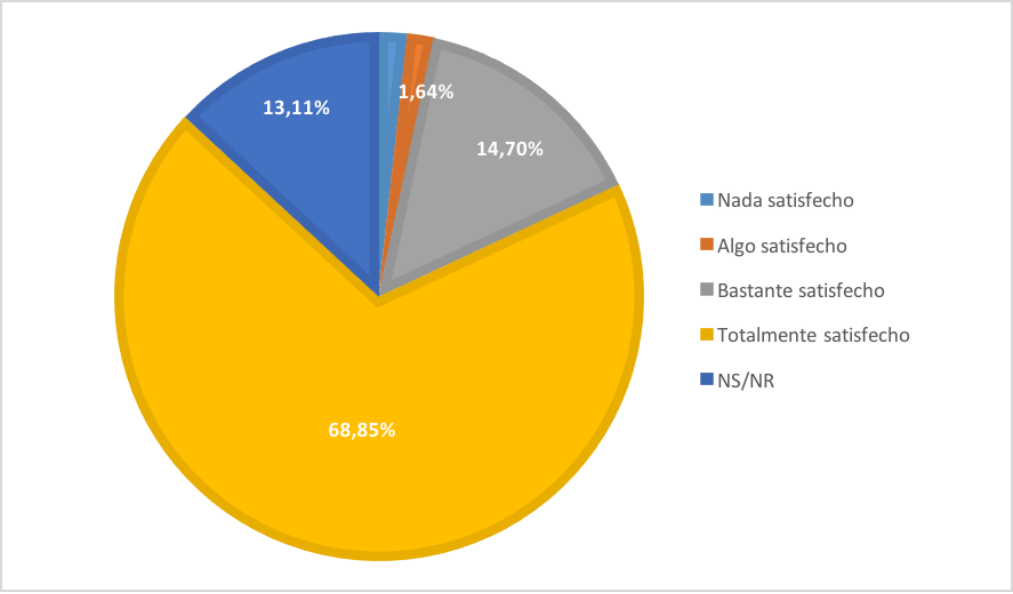


En el caso que nos atañe de la ciudad de Granada, se actúa en dos barrios considerados prioritarios tanto por el riesgo de exclusión como por la fuerte acogida inmigrante (barrio de Almanjayar en la zona Norte de la ciudad y barrio de La Chana en la zona Sur). En ellos, podemos encontrar proyectos de Caritas Diocesana; la Asociación Almanjayar en Familia; distintos programas llevados a cabo por la Fundación Amaranta y las RR. Adoratrices u ONGS y ONLs como son "Alparguate" o "Anaquerando" que trabajan con menores y que parten de unos valores cristianos en su labor inclusiva.

Por otra parte, también decir que la formación de los responsables de estas actividades es la adecuada, como podemos ver en la gráfica 4. Este es otro punto no pocas veces criticado a este tipo de organizaciones a las que se les achaca una falta de profesionalización. Sin embargo, el 70,49% dice estar totalmente satisfecho con el funcionamiento de la organización; así como la forma en que responden a sus necesidades (68,85% de total satisfacción y 22,95% de bastante satisfacción).

Si bien es cierto, que en los resultados globales de la tesis de investigación realizada se hace latente y necesaria la incorporación de sistemas de gestión de la calidad a todas las micro organizaciones relacionadas con el Tercer Sector de Acción Social para mejorar sus procesos de trabajo, hasta el momento han sabido responder adecuadamente (aunque como decimos es mejorable en todas ellas) a las necesidades educativas, formativas o compensatorias de los distintos grupos diana sobre los que se interviene.

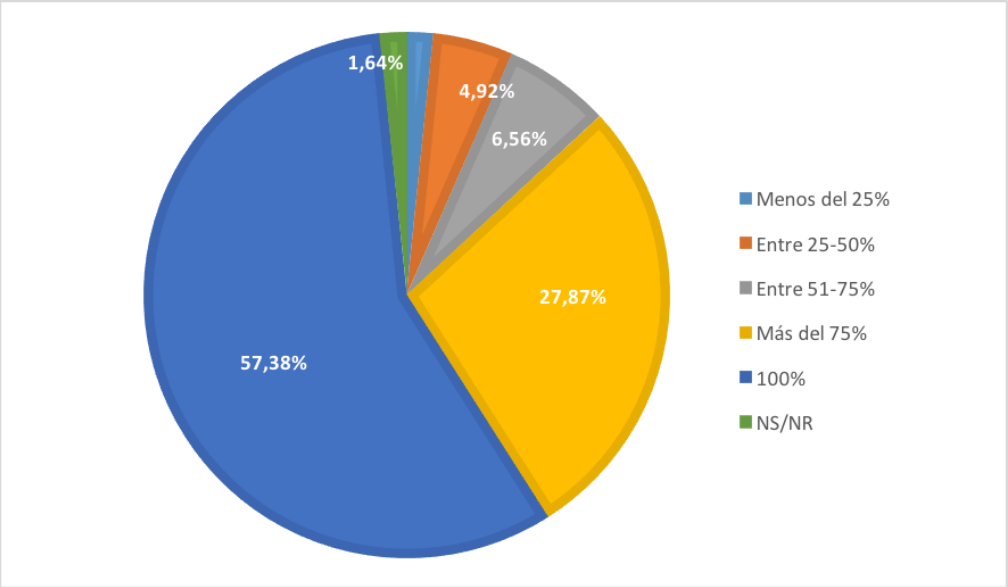
Gráfico 4. La formación de los responsables es la adecuada



Por último, en la gráfica 5 podemos ver los distintos grados de satisfacción de las personas y grupos en riesgo con respecto a este tipo de organizaciones (57,38% de total satisfacción). El hecho de que casi el 74% de los encuestados considere que el personal (religioso y laico) y voluntarios les atiendan de una manera cercana, de apertura y de escucha cuando les plantean un problema; o la existencia de una buena convivencia (83,61% de total satisfacción al respecto) son indicadores que refuerzan nuestra idea de la importancia de los valores religiosos como complemento y base de acciones inclusivas en este caso desde la educación no formal, pero que

han de estar presentes también en la educación formal e informal para abarcar todos los espacios de interacción generadores de cambio positivo en nuestra sociedad.

Gráfico 5. Grado de satisfacción de los usuarios de las ONL, ONGS, Asociaciones con identidad religiosa.



CONCLUSIONES

En conclusión, podemos decir sin temor a equivocarnos que el trabajar la inclusión educativa desde los valores religiosos de distintas OLS, ONGS y Asociaciones no solo es beneficioso, sino además necesario como un medio para complementar las distintas acciones llevadas a cabo desde los centros educativos formales y las distintas organizaciones sensibilizadas en este aspecto.

Nuestras intenciones en este trabajo de investigación desarrollado, han sido múltiples y variadas, pero todas bajo el mismo prisma: mejorar las acciones educativas y formativas desarrolladas en las ONLS, ONGS y Asociaciones con escasos recursos y que atienden a colectivos en riesgo.

El extender el prisma de la observación a distintos tipos de organizaciones, y en este caso, organizaciones con carácter religioso, nos ha servido para conocer distintas formas de trabajar el desarrollo de competencias, habilidades, contenidos y motivaciones no solo a nivel educativo sino transcendental y personal; de valores promotores de culturas inclusivas.

Es por ello, que queremos potenciar el conocimiento real y solidario de estos agentes sociales para favorecer la cooperación y el establecimiento de relaciones institucionales y entre distintas ONL, que fomenten una cultura de trabajo positiva en relación a los valores religiosos, tras las tristes noticias que se nos transmiten cotidianamente a este respecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alberich, T. (2014). Movimientos sociales, responsabilidad corporativa e inclusión social en la Globalización. *Revista Internacional de Sociología, 72*(Extra_1), 113-132.

Aliena, R. (2010). El tercer sector, la exclusión social y la crisis de la economía española. *Documentación Social,158*, 147-165.

Arellano, A. I. (2013). La educación religiosa y su influencia en la formación de valores en los estudiantes de educación secundaria. *Revista científica In Crescendo, 4*(2), 245-256.

Ariño, A. & Castelló, R. (2007). El carácter moral del voluntariado. *Revista española de Sociología, 8*, 25-58.

Baier, C., y Wright, B. R. E. (2001). If you love me, keep my commandments: A metaanalysis of the effect of religion on crime. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 38*, 3–21.

Bazalar-Whu, R.S. & Cervera, M. F. (2014). La práctica de valores humanos en los docentes de educación religiosa. *Consensus, 19*(1), 61-83.

Díez, Á. (2009). Organizaciones no-gubernamentales: Las ONGs en el marco del nuevo orden mundial. *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico-Social, Madrid-México, Plaza y Valdés.* Consultado el 5 de diciembre de 2015 de: http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/O/ongs.htm

Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo, 12*, 26-46.

Echeita, G., Parrilla, A. & Carbonell, F. (2011). La educación especial a debate. *RUEDES. Revista Universitaria de Educación Especial, 1*(1), 35-53.

García, J., Medina, E., & Dustschke, G. (2010). Una revisión exploratoria del modelo de Schwartz. *Economía, Gestión y Desarrollo, 9*, 35-66.

Grosso, C. A.(2013). La economía social desde tres perspectivas: tercer sector, organizaciones no gubernamentales y entidades sin ánimo de lucro. *Tendencias & Retos, 18*(1), 143-158.

Hardy, S.A. y Carlo, G. (2005). Religiosity and prosocial behaviours in adolescence: the mediating role of prosocial values. *Journal of Moral Education, 34*(2), 231-249.

Martín, J. (2015). Las instituciones religiosas que trabajan en el tercer sector como empresas de tendencia. *Revista de Estudos e Pesquisas Avançadas do Terceiro Setor, 1*(1), 1-19.

McCullough, M.E., & Willoughby, B.L.B. (2009). Religion, Self-Regulation, and Self- Control: Associations, Explanations, and Implications. *Psychological Bulletin, 135*, 69–93.

Regnerus, M.D., & Elder, G. H. (2003). Religion and vulnerability among low-risk adolescents. *Social Science Research, 32*, 633–658.

Rodríguez, G. (2005). Los retos del Tercer Sector en España en el espacio social europeo: especial referencia a las organizaciones de acción social. *Revista española del tercer sector*, (1), 63-94.

Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.

Sandoval, M. (2007). Sociología de los valores y juventud. *Última década, 15(*27), 95-118.

Sola, T., Lorenzo, M.E. & Raso, F. (2011). La nueva cultura inclusiva escolar en los escenarios de crisis. En Lorenzo, M., Sola, T., López, M., Torres, C. & Raso, F. *Las instituciones educativas ante la crisis económica*. Barcelona: Davinci.

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO.

Zubieta, E.M, Filippi, G. & Báez, J. (2007). Valores y creencias asociadas al trabajo en estudiantes universitarios de Argentina y Chile. *Summa Psicológica, 4*, 81-98.

Zubieta, E.M. (2008). Valores humanos y conducta social. En M.M. Casullo (Ed.), *Prácticas en psicología positiva [Practices in Positive Psychology]* (201-229). Buenos Aires: Lugar Editorial.

ANTONIO MANUEL RODRÍGUEZ GARCÍA

Contratado predoctoral financiado por el MEC en el departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, donde desarrolla labores de docencia e investigación.

ALFONSO CONDE LACÁRCEl

Profesor en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Ha ejercido en centros educativos de barrios marginales y como coordinador y educador en proyectos de ONGS y ONL con grupos en riesgo de exclusión social.

26

DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN: UNA APUESTA PARA LA MEJORA DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Ester Caparrós Martín
Almudena Cotán Fernández

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva se está enfocada principalmente a la necesidad de construir prácticas educativas alternativas y de éxito, cuyos pilares fundamentales son la comunidad, la igualdad y la cooperación. Para ello, las prácticas inclusivas requieren considerar como premisa ineludible atender de manera adecuada a la diversidad, procurándoles espacios, tiempos, metodologías, recursos escolares respetuosos y comprometidos con las diferencias y con las singularidades.

Y teniendo en cuenta que la Educación no se encuentra al margen de la sociedad, no podemos eludir los cambios que en ella se producen. En este caso, no pudo nombrar mejor Zigmunt Bauman (2003) el estado actual de nuestra sociedad, una sociedad que cada vez muestra tener más conciencia y presencia plural y que dicho autor definió desde el concepto de "modernidad líquida". Asimismo, otras características definitorias de esta nuestra sociedad, como son su carácter globalizador y multicultural, siguen reflejando esa naturaleza permeable, cambiante y en continua transformación no sólo a nivel político y económico, sino también, y fundamentalmente, a nivel social y cultural.

Como no puede ser de otra manera, la escuela actual, que, como decimos, no es ajenaa la sociedad, necesita aprender a acompañar los cambios que se van produciendo fruto de la globalización y la era de la información y las tecnologías (Castell, 2004); sobre todo si lo que quiere es ir dando una respuesta adecuada a las diversas necesidades de la población con la que trabaja. Así pues, consideramos que, ante tal panorama, la escuela necesita repensarse a muy diversos niveles: tanto en su estructura organizativa y prácticas didácticas y curriculares (Fernández-Larragueta; Fernández-Sierra y Rodorigo, 2014), como en el tipo de relaciones educativas y profesionales que se cultivan tanto dentro de la escuela como fuera -con vistas de apertura a la comunidad-. Para la escuela, atender este reto implica pensar y practicar un tipo de educación que apueste por la construcción de una escuela inclusiva: que se sostenga desde la participación democrática y activa de todos aquellas personas implicadas y que trabajan en ella; y de manera más concreta, que apueste por profesionales docentes deliberativos, reflexivos y abiertos, que entiendan la diversidad como una manera de atender las singularidades y reconocerlas a la hora de establecer relaciones educativas inclusivas.

Consideramos pues, importante, la apuesta por una Educación Inclusiva ya que se presenta como una respuesta educativa adecuada para hacer frente los cambios que se producen de forma vertiginosa en la sociedad.

En nuestro caso, nos centramos en aquellos cambios producidos por la llegada masiva de familias enteras de inmigrantes a nuestro país, provenientes de diferentes lugares del mundo; concretando el foco de atención en cómo se ha llevado a cabo la incorporación de estos niños y niñas inmigrantes en nuestros centros educativos y cómo se les está acompañando en sus experiencias escolares. Estos cambios frutos del movimiento migratorios, ha supuesto, por tanto, no sólo un reto a nivel organizativo y didáctico (¡qué también!), sino que ha supuesto ante todo apostar por una convivencia intercultural y un respeto y atención adecuada a las diferencias; esto es, pensar de manera comprensiva lo que conlleva hacer frente a la diversidad cultural en los centros en general, y en las aulas en particular.

Lo que desarrollamos a continuación, es una reflexión en torno a la atención a la diversidad y cómo ésta se traduce en la realidad de las aulas; así como, el reto que ésta supone para el profesorado. Asimismo, a lo largo del texto hacemos un intento por abrir a debate lo que significa la apuesta por una formación y una educación intercultural como parte importante para crear escuelas democráticas; y planteamos -apoyándonos en diferentes propuestas teóricas- cómo el profesorado necesita apostar por ciertas competencias y capacidades que le ayuden a afrontar de manera adecuada la diversidad cultural en sus aulas. Para finalizar, proponemos una reflexión que invita a repensar la formación intercultural más allá de un contenido formativo y académico que aprender, promulgando el valor de la diversidad cultural en cuanto que nos ayude a comprender y a interrogarnos acerca de los propios discursos sobre las diferencias y la cultura.

1. ¿QUÉ DESAFÍO PROPONE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD?

Cuando hablamos de que el profesorado actual tiene como desafío atender de manera inclusiva la diversidad de alumnado con el que trabaja en sus aulas, no nos estamos refiriendo a que sus prácticas sean intencionalmente discriminadoras o segregadoras; más bien que, debido al carácter permeable y cambiante de la educación y a las continuas transformaciones sociales, culturales, políticas y económicas de nuestro tiempo, es necesario ir reformulando el escenario educativo desde el que dichos profesionales se mueven. Pues dichos cambios están provocando que los contextos en los que habitualmente nos movemos no sean los mismos, ni sean concebidos de la misma manera que hace varias décadas ya.

Este desafío es para el profesorado una llamada de atención acerca del tipo de modelo de enseñanza y enfoque educativo inclusivo desde el que concibe su profesión, un modelo fundamentalmente basado en un enfoque técnico y una concepción de atención a la diversidad aun amparada en dar respuesta educativa comprensiva solo a aquel alumnado que presenta necesidades educativas especiales (Almenta y Leiva, 2012).

Asimismo, el reto que se le plantea al profesorado en torno a la educación inclusiva y la atención a la diversidad no radica tanto en proporcionarles técnicas y herramientas que puedan ser "aplicadas" para circunstancias similares; más bien, lo que planteamos es la necesidad que tienen de pensar desde qué lugar se plantean desarrollar su profesión docente. Esto significa llevar a cabo un cambio total de pensamiento en cuanto a la forma de concebir el conocimiento, la enseñanza, el tipo de recursos y materiales, así como el diseño y el desarrollo del curriculum y su puesta en marcha a través de metodologías innovadoras. Porque la apuesta por la atención a la diversidad desde esta idea de inclusividad, requiere abrir la escuela a la participación real de toda la comunidad y reflexionar sobre la manera en la que las diferencias son "tratadas"; se trata de una apuesta por

reconocer lo que nos unen y nos distingue y valorar la diversidad como una riqueza desde la que poder llevar a cabo la relación educativa (Caparrós, 2014).

En este sentido, lo que nos parece evidente es la importancia que tiene el papel del profesorado para que esto se lleve a cabo, siendo la formación inicial y permanente la clave para propiciar las transformaciones necesarias en las prácticas educativas y la reconstrucción de su pensamiento pedagógico.

2. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LAS AULAS DESDE UN PLANTEAMIENTO INCLUSIVO

Bien es sabido que si de algo nos caracterizamos los seres humanos son precisamente porque somos únicos e irrepetibles; además el hecho de ser seres relacionales, es decir, que aprendemos siempre en la relación con las otras y los otros, hace que tengamos a la vez el deber y el derecho de cuidar nuestras singularidades, respetando a la vez lo que nos une y lo que nos diferencia. Por tanto, hablar de diversidad, es quizás una cuestión de hablar de diferencias y de cómo convivir con ellas -las nuestras y las de las otras y los otros- en un régimen de respeto y solidaridad.

Tal y como lo vemos nosotras, la escuela hoy en día muestra algunas paradojas con respecto a la tan demandada "atención a la diversidad". En este sentido lo que planteamos es que, cuando decimos que es necesario que atendamos la diversidad en la escuela, a lo que verdaderamente nos estamos refiriendo es a la necesidad que tenemos de hacer todo lo posible porque el alumnado denominado "diverso" -es decir, quien tiene problemas en y con la escuela-, sea atendido con los recursos y/o las adaptaciones pertinentes. El propósito, aunque bienintencionado, se centra exclusivamente en tratar de que estos alumnos y alumnas puedan re-engancharse de alguna manera a la "normalidad" de ritmos y tiempos que marca la escuela (quien, a su vez, se muestra hierática e inamovible tanto en su estructura, como en sus prácticas educativas). Ante este planteamiento, Contreras (2002) tiene una opinión bastante argumentada:

> "[…] hay algo profundamente equivocado en lo que se viene planteando bajo el epígrafe `atención a la diversidad´. Porque lo que se ha dicho y propuesto no es la atención a la singularidad de cada cual, la atención a lo nuevo que cada cual aporta por sí al mundo (Rivera, 2000). Se ha dicho, más bien, que hay que atender a `la diversidad´. Y ello parece referirse a un sector del colectivo del alumnado, el `diverso´, esto es, aquel que se sale de lo previsto y estipulado, el que se desvía de la norma, de la normalidad (Skliar, 2000). Resulta así que la diversidad es el colectivo de los que no encajan por alguna razón, de las minorías étnicas, de quienes tienen dificultades o retrasos en el aprendizaje, de los conflictivos en el aula, de quienes pertenecen a sectores sociales `desfavorecidos´, de los `discapacitados´". (p. 61).

Siguiendo la perspectiva educativa que plantea este autor acerca de la diversidad, vemos que las diferencias son en muchas ocasiones catalogadas como problema, deficiencia, carencia o dificultad. Llegando, por ejemplo, a unir dos conceptos que no son iguales ni radican en lo mismo: diversidad y discapacidad. Esta confusión hace que abordemos la "atención a la diversidad" desde la atención a un sector del colectivo de alumnado (que es el alumnado que se sale de lo previsto, que se desvía de la norma, que no sigue los parámetros establecidos para cada ciclo, nivel, etapa, curso y edad). Desde este punto de vista, la diversidad tendría que ver con aquellos colectivos que no "encajan" por razones diferentes y que normalmente suelen ser los pertenecientes:

1. A minorías étnicas o culturales: alumnado inmigrante y/o de población de etnia gitana, por ejemplo.

2. A aquel alumnado que tiene mayores dificultades o se encuentra "atrasado" en el aprendizaje de los contenidos estipulados de manera continuada; o simplemente no llega al "nivel" general de la clase".
3. A los más conflictivos dentro y fuera del aula. A los que no se adaptan o no pretenden cumplir las normas.
4. A quienes pertenecen a sectores sociales desfavorecidos (que hace referencia normalmente a nivel social y económico bajo).
5. A los que presentan algún tipo de discapacidad.

Asimismo, "la diversidad" responde a aquellos que no son como nosotros, a "los otros" (Skliar, 2000), a los distintos, y nos lleva a plantearnos que hay que hacer algo con ellos. A pesar de que cada vez hay más aulas que trabajan desde un modelo de educación inclusiva, planteando un giro completo a las formas habituales de pensar, decir y hacer en la escuela, aun es posible ver prácticas educativas que maquillan las metodologías con necesarias "adaptaciones" para aquellos "que no llegan". Y eso lo hacen desde una posición en la relación educativa "bienintencionada", esto es, para que puedan "adaptarse" a lo que propone, casi siempre de manera unilateral, el profesor. Y lo que maquillan esas teorías no es ni más ni menos que una necesidad por "homogeneizar" y/o "reducir la diversidad". En este sentido, el reto de la escuela se ha centrado en atender solo a un sector del alumnado, centrando el sentido y la naturaleza de las prácticas educativas más en un trabajo *sobre* "los otros y las otras" (los que tienen problemas), que un trabajo *con* "los otros y las otras", esto es, un trabajo donde cada quien pueda tener su lugar.

2.1 Sobre el concepto de educación inclusiva

Definimos el modelo de educación inclusiva como un proceso que fomenta la participación y pertenencia del alumnado a la escuela (Booth y Ainscow, 2005). La inclusión social y educativa puede considerarse, por tanto, como una forma de vivir, como un estilo particular de actuar y participar en la sociedad, de comprender y considerar a cada persona (Ainscow, 1999; Arnáiz, 2003; Corbett, 2001; Echeíta, 2006; López Melero, 2004; Parrilla, 2002; Sapon-Shevin, 1999).

Tal y como afirma Giné et al. (2009), el término inclusión ha tenido diversas acepciones a lo largo de la historia, precisamente, por este motivo nos puede llevar a confusión una definición exacta del mismo. Las raíces de esta confusión la podemos encontrar en los diferentes movimientos sociales existentes cuyo fin ha sido lograr una escuela común para todo el alumnado con independencia de su origen y características personales.

Sin embargo, el término inclusión debemos relacionarlo de manera inmediata con la idea de acogimiento hacia todos y todas (alumnos y alumnas), tanto en las escuelas como en las comunidades (Stainback y Stainback, 2007). Por otro lado, López Torrijo (2008), plantea que hablar de inclusión significa realizar un cambio global de la cultura, las prácticas de las instituciones y del contexto social en el que se encuentre inmerso el ser humano; lo que, evidentemente, supone un campo en el desarrollo de las acciones y las estrategias educativas para promover ese nuevo sistema de creencias, valores, derechos y actitudes que se requiere para crear una cultura inclusiva.

Por lo que, para avanzar hacia una educación inclusiva, debemos prestar atención a alumnado, para que participe en la vida del aula, y por consiguiente, todo el profesorado ha de ir teniendo en cuenta la diversidad e introducir y emplear metodologías más diversificadas e inclusivas (Huguet, 2006).

Bajo nuestra perspectiva consideramos que han de crearse espacios de educación inclusiva que supongan unos cambios importantes en la forma de pensar y en la práctica de muchos docentes, exigiendo también un nuevo replanteamiento en las funciones del personal docente del centro: personal especializado de apoyo, orientadores y los maestros y profesores de apoyo, etc., centrando su interés en fomentar que la escuela funcione de una manera más inclusiva y reconociendo la diversidad en todos los ámbitos: diversidad racial, cultural, género, familiar, religiosa, etc. (Ainscow, 2004; Booth y Ainscow, 2005; Echeíta, 2006; Huguet, 2006; Moriña, 2008; Parrilla, 2002; Sapon-Shevin, 1999; Stainback y Stainback, 1999; Vlachou, 2002).

Asimismo, si lo que queremos es avanzar hacia una educación inclusiva debemos de prestar atención a la participación de todo el alumnado en la vida del aula (Cotán, 2015). Los profesionales, y en concreto los docentes, han de hablar un mismo lenguaje y los mismos términos para concebir a la diversidad del alumnado creando crear educativos más inclusivos, ya que como Moriña (2008) afirma, cada persona no tiene por qué entender lo mismo cuando se habla de diversidad, ni las interpretaciones ni las conceptualizaciones han de ser las mismas, sino que pueden variar entre unos docentes y otros a raíz de sus experiencias vitales, profesionales, valores, etc.

3. EL RETO DEL PROFESORADO

Hemos visto como la atención a la diversidad necesita pensarse en un marco inclusivo: desde la aceptación de las diferencias, la valoración de las singularidades y el reconocimiento a la pluralidad y diversidad de aportaciones que cada quien puede ofrecer a la relación y a los procesos educativos. En este sentido se hace necesario, como hemos visto, repensar no sólo los escenarios didácticos, organizativos y curriculares, sino también el tipo de formación necesaria que se ofrece a los docentes, a fin de superar algunas cuestiones que aun se encuentran ancladas en la escuela tradicional (nos referimos a la concepción de escuela moderna). Algunas de estas cuestiones hacen referencia a:

-La clase de prácticas docentes que se desarrollan, pues muchas de ellas se encuentran ancladas en la tradición de un enfoque técnico (Pérez-Gómez, 1998).

-El tipo de trabajo llevado a cabo también por los distintos profesionales que acuden a la escuela (relaciones interprofesionales), el cual se manifiesta en muchas ocasiones como descoordinado y donde las actuaciones desarrolladas en los centros se encuentran eminentemente balcanizadas (Fernández-Larragueta, Caparrós y Santos (2012).

-El modo de enseñar, puesto que el tipo de de enseñanza que se imparte en las aulas sigue insistiendo en perpetuarla desde su concepción academicista.

-La manera en la que se concibe que se ha de aprender, ya que se sigue pensando que el aprendizaje memorístico y centrado en los contenidos del libro de texto como manera fundamental que tiene el alumnado de aprender en el aula.

-La forma de concebir el conocimiento y la cultura, ya que la manera en la que entiende el conocimiento los profesores y las profesoras va a influir en cómo enseña y como considera que el alumnado ha de aprenderlo; y muchas veces lo que se lleva a cabo es la transmisión compartimentada de contenidos escolares (asignaturas, materias, etc.)

El reto que les plantea la educación inclusiva a los docentes supone sostener en permanente reflexión un doble juego:

- ✓ Por un lado, está, la necesidad de reformular la idea anclada en una concepción sobre el profesorado como profesionales técnicos, para apostar por una concepción del docente ligada a los profesionales reflexivos y críticos (Schön, 1992). En este mismo sentido, ya Cabrera et al (1999) proponían lo que denominaban una orientación crítica en la formación del profesorado. Esta concepción reflexiva de la profesión docente requiere que los maestros y las maestras se abran a la idea de que la educación es una acción imprevisible, y como tal necesitan ir recreando sus prácticas educativas, adecuándolas a las necesidades e intereses que vayan surgiendo. Este primer reto, implicaría un cambio de pensamiento en cuanto a la concepción docente y en relación a un tipo de educación más abierta y creativa.
- ✓ Por otro lado, está el hecho de, aunque la idea de atender a la diversidad está más que extendida en las realidades y contextos educativos, los docentes muestran prácticas educativas que siguen el modelo de enseñanza academicista que impera en las escuelas (Leiva, 2012, Almenta y Leiva 2012). Es decir, que los maestros y maestras se proponen llevar a cabo los principios sobre los que se sustenta la escuela inclusiva, pero en muchas ocasiones se puede observar como sus actuaciones (docentes, didácticas, metodológicas, etc.) no van en consonancia con los principios de atención a la diversidad desde la idea de singularidad. El reto que se les plantea en este caso no está aislado del anterior, aunque se centra más en hacer que las prácticas educativas respeten la diversidad del alumnado y para ello necesitan crear materiales acordes para todas y todos, diseñar y desarrollar actividades, tareas y contenidos respetuosos con los ritmos de aprendizaje y re-formular los espacios los tiempos para llevar a cabo los procesos educativos desde un sentido más innovador.

4. LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LAS AULAS: LA APUESTA POR LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

El aumento del número de alumnado extranjero en nuestras aulas y la disparidad de conocimientos, de cultura, de formas y estilos de vida que ello conlleva, va conformando un "rompecabezas" que muestra muchas dificultades para ser atendido. Asimismo, a la vez que, esta nuestra sociedad globalizada demanda ciudadanos con una mayor preparación académica (mayor nivel de idiomas, intercambios en el extranjero, etc.), con el objetivo de que podamos hacer frente a esta realidad cada vez más compleja; la institución escolar intenta afrontar dicha complejidad cultural con herramientas y estrategias no siempre acordes con las necesidades que demanda la diversidad presente en las aulas y en los centros escolares. Y mucho menos acordes con las necesidades e intereses que muestran y requieren los alumnos y las alumnas inmigradas.

El reto parece estar en la apuesta por una educación intercultural en las escuelas. No obstante, los principios que sostienen la educación intercultural están en el mismo orden que los de la educación inclusiva, por lo que la interculturalidad -y lo que ello supone en cuento que convivencia entre culturas –no puede obviarse desde la escuela de y para todas y para todos; así como, los profesionales que en ella trabajan necesitan aprender a sostener su práctica atendiendo a las relaciones con cada niño y con cada niña, independientemente de su procedencia cultural. En este sentido se ha de construir un saber intercultural a la vez que inclusivo, y viceversa.

Puede resultar, por tanto, una reiteración, hablar de una atención a la diversidad cultural y de una educación intercultural, cuando toda educación inclusiva se propone como una escuela para todas y todos especialmente para los y las que se encuentren en mayor situación de vulnerabilidad.

¿Dónde queda pues, el papel del profesorado inclusivo en relación a la diversidad cultural? Parece que la idea que sostiene a los profesores y profesoras como mediadoras entre los saberes escolares y la cultura, y los propios niños y niñas de manera respetuosa y adecuada a las diferencias, es un principio acorde con lo que venimos planteando.

La apuesta por una educación inclusiva necesita a profesionales de la educación capaces de hacer frente a las necesidades de todos los alumnos y las alumnas a las que atiende, recreando para ello el contexto organizativo, curricular, didáctico y metodológico, a fin de dar una respuesta adecuada y respetuosa a las necesidades y demandas particulares.

4.1 *Acerca del término de diversidad cultural*

Recuperando el término diversidad cultural, y viendo lo planteado hasta ahora sobre el concepto de diversidad, vemos necesario plantear la siguiente cuestión: si la diversidad es un hecho consustancial a los seres humanos, y por lo tanto un valor a reconocer en cada una de las personas, aceptando sus diferencias (físicas, cognitivas, sociales, culturales, etc.) ¿Qué sentido tiene entonces hablar de diversidad cultural?

Hablamos de diversidad cultural cuando

-En las escuelas acogemos a un número significativo de hijos e hijas de inmigrantes de diversos países, sobre todo los más empobrecidos económicamente, y eso hace que nuestras aulas sean más numerosas y mas dispersas: es decir, que se hace difícil seguir los mismos métodos de enseñanza y aprendizaje conocidos para llevarlos a cabo con todas y todos los alumnos. La interculturalidad no es un discurso, sino que es una realidad y supone un reto.

-La escuela, tal y como está establecida, reconoce tener muchas dificultades para atender a alumnado procedente de otros países de la misma manera que atiende al autóctono “normalizado” (Caparros y Sierra, 2015): pues es un alumnado que no habla el idioma del país de llegada (por lo que le cuesta más atender las clases y aprender los contenidos unilaterales propuestos en la escuela de acogida); no tiene porqué entender los códigos escolares (muchos no han tenido posibilidad de escolarizarse o sus sistemas educativos difieren del nuestro); y entre sus mayores problemas está el poder salir adelante junto con su familia, y no el de tener que repetir ni memorizar tareas ni actividades escolares.

-La escuela se ve incapaz de hacer crecer en aquellos alumnos y alumnas inmigrantes deseos por continuar estudiando más allá de la etapa obligatoria (Caparros, 2014): por eso decimos, y hay investigaciones que así lo recogen, que la mayoría de los alumnos y alumnas inmigrantes tienen mayores probabilidades de sufrir fracaso escolar –sobre todo los de ciertas culturas y países-.

-Vemos las aulas divididas por colores: los marroquíes, los gitanos, los payos, los chinos, los africanos, los rumanos… y los atendemos según subgrupos, colectivos, etc.

-Consideramos necesario hacer de la "interculturalidad" una celebración, que queda en muchos casos reducida a una suma de culturas (dedicando gran parte del tiempo a enseñar a nuestros alumnos el folklore y no tanto a aprender a convivir).

-Aceptamos que es necesario nuevas perspectivas "más anchas de miras" que ayuden a toda la comunidad educativa a trabajar en pro de una interculturalidad real. Se plantea así el reto de la formación del profesorado en materia de interculturalidad y se abre nuevos caminos que intentan aceptar que las diferencias culturales no solo están en los que llegan, los otros, sino en todos y cada uno de nosotros. Se ponen en cuestión los planteamientos segregacionistas hasta ahora asentados, para abrir hacia una concepción de la cultura que necesita mirar a los otros, desde sí.

5. SOBRE LAS COMPETENCIAS INTERCULTURALES NECESARIAS PARA EL PROFESORADO INCLUSIVO

En lo relativo a la formación de competencias interculturales, tanto inicial como permanente, resulta, a todas luces, insuficiente y así son muchos los autores que lo explican (García-Martínez y Pérez-Sánchez, 1997; Palomero, 2006; Calatayud, 2006).

La orientación crítica (Cabrera et al (1999), junto con el modelo de docentes reflexivos y críticos propuesto por (Shön, 1992), se conciben a los profesores como profesionales que desde un punto de vista crítico, investigan, reflexionan e indagan en y sobre su práctica docente. Este es un modelo muy extendido a la hora de pensar en qué tipo de competencias requieren los docentes, es abordado de manera más amplia por autores como Essomba (2015). Este autor plantea que la formación del profesorado tiene un papel crucial para desarrollar estrategias de transformación y mejora en la práctica educativa. En este sentido, Essomba (opus cit.) concreta al menos tres bloques sobre los que se puede reorganizar la formación docente:

1. *Bloque didáctico*, el cual se refiere a aquellos contenidos relativos a la diversidad cultural; las destrezas que dichos contenidos solicitan para su desarrollo en tanto que áreas transversales del curriculum; y la capacitación para seleccionar y organizar otros recursos relevantes.
2. *Bloque organizativo*, el cual está vinculado al desarrollo de aquellas habilidades orientadas a la organización del trabajo por parte del alumnado, la evaluación de la convivencia/discriminación en el aula y en los centros, y la más concreta formación para la gestión de la acogida.
3. *Bloque comunitario*, referido a la dimensión comunitaria. Este plantea que estar vinculado a la comunidad debe formar parte de las preocupaciones y del rango de acción de cualquier profesional de la educación. Resulta de interés al respecto el trabajo en red con agentes de la comunidad, la vinculación que se fomente y logre con las familias, y la capacidad para formular proyectos de alcance comunitario.

Así pues, profundizando un poco más en la literatura sobre el tema nos encontramos, por un lado, con un programa de formación de profesorado dedicado al desarrollo de competencias interculturales, las cuales se sostienen en tres dimensiones, según destaca Jordán (2004): (1) Dimensión cognitiva o teórica, (2) Dimensión técnico-pedagógica y (3) Dimensión emocional-actitudinal-moral.

Por otro, nos encontramos con el planteamiento de Leiva (2012) que propone dos claves más a considerar para la formación intercultural del profesorado: (1) que esté ajustada y contextualizada a la realidad profesional que los docentes viven cada día en sus aulas y escuelas; y (2) que esta formación esté vinculada con la actual preocupación que tienen los docentes con el desarrollo de las competencias básicas en el aula, y sobre todo, con su propio desarrollo profesional en materia de acción tutorial. Además, plantea Leiva (2012) que, dentro de la formación del profesorado en materia de interculturalidad, es necesario incluir diferentes dimensiones. En la siguiente tabla destacamos de manera resumida los aspectos más importantes de cada dimensión:

Tabla 1. Dimensiones formativas en interculturalidad (Leiva, 2012, p. 178)

DIMENSIONES PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN INTERCULTURALIDAD
Dimensión Cognitiva Dentro de esta dimensión, lo que plantea el autor es la necesidad que tiene el profesorado de acercarse al alumnado inmigrado en los centros escolares a fin de conocer su cultura.
Dimensión Actitudinal Hace referencia a la receptividad que tiene el profesorado ante la diversidad cultural. Actitudes y valores de los docentes.
Dimensión Ética Se refiere a la predisposición moral con la que el profesorado concibe la diversidad cultural en el mundo y en la escuela
Dimensión Procedimental y/o Metodológica plantea la necesidad de estudiar las identidades individuales en el marco de la compleja red de significados que implica el reconocimiento de la existencia de identidades culturales plurales
Dimensión Emocional Esta dimensión se refiere a todo lo que tiene que ver con el conjunto de habilidades, destrezas y capacidades de carácter eminentemente práctico para traducir de manera coherente los principios de la educación intercultural en la vida cotidiana de las aulas y escuelas interculturales
Dimensión de Mediación Parte de la valoración positiva de la mediación intercultural en la mejora de la convivencia en los centros educativos.

Dentro de la literatura que plantea como reto formar en competencias interculturales al profesorado actual, se abordan algunos aspectos relacionados con la necesidad de revisar el tipo de propuestas de formación que se ofrece y la naturaleza de las mismas. En este caso Aguado, Gil y Mata (2008) proponen tres ejes a partir de los cuales pensar en reformular el enfoque desde el que se está abordando la formación en interculturalidad:

1. Promover un enfoque intercultural, y no una formación en educación intercultural. Lo que significa que no es posible dotar de estrategias interculturales si no hay un cambio de pensamiento global.
2. Promocionar la formación en centros y a través de redes, frente a otra individual o, a lo sumo, grupal. Lo que significa transformar los centros educativos desde la colaboración y la participación, y no el trabajo aislado o balcanizado.
3. Insistir en la revisión de creencias y prácticas, y no tanto en el entrenamiento en técnicas y metodologías. Al igual que en la primera clave, se trata de transformar la manera de entender la diversidad cultural para afrontar la práctica educativa.

6. CONCLUSIÓN

En consonancia con todo lo planteado, es posible destacar, como se hace visible entre las propuestas de diferentes autores (Essomba, 2007; Vilá, 2008; González, Álvarez y Fernández, 2012) la existencia de un acuerdo respecto de la importancia de dotar a todos los profesionales de la educación (y más concretamente a los profesores) de aquellas competencias interculturales que fortalezcan sus intervenciones desde una óptica inclusiva.

Cabe destacar los planteamientos que en este sentido realizan Aguado, Gil y Mata (2008, p. 289), pues precisan aun mas este asunto, afirmando que la formación en interculturalidad debe poder ir más allá de hablar de ella, como si se tratase de un contenido de aprendizaje que estuviera al margen del propio proceso de llegar a ser docente. Asimismo, insisten los autores, resulta de vital necesidad abrir la formación hacia el reconocimiento de la propia diversidad, y cómo ésta se pone en juego en los discursos y las acciones. Algo que también ha apuntado Marí (2007), al sostener que la formación intercultural debe remitirnos a la interrogación acerca de los propios discursos sobre la cultura y las diferencias.

Pese a que, como plantean Aguado, Gil y Mata (opus cit.) es preciso transitar hacia una formación inicial que descanse en un curriculum intercultural, no podemos olvidar que el desarrollo de la competencia ciudadana intercultural debe vertebrarse desde el sujeto y no en las materias de un plan de estudios (Peñalva y López, 2014). No obstante, la propuesta de Aguado, Gil y Mata (opus cit.) no se queda ahí, pues lo que plantea es la necesidad de realizar una auténtica revisión de los planes de estudio que vaya más allá de proponer determinadas materias obligatorias, buscando reducir el sesgo eurocéntrico de la formación. Lo que plantea tiene que ver, por tanto, con una revisión de marcos normativos y de prácticas, que puedan, en definitiva, impulsar aprendizajes profundos y significativos en lo relativo a las concepciones, creencias, representaciones y móviles que fundamentan las actuaciones de los futuros docentes.

Estas ideas no hacen más que vislumbrar como la educación intercultural no puede estar al margen del sentido y la construcción personal y profesional que los docentes hagan de la diversidad, y más concretamente de la diversidad cultural. Por lo que se hace preciso, como hemos venido diciendo, no sólo definir las competencias en materia de interculturalidad, sino transformar por completo el sentido con el que hasta ahora se ha ido dando a las prácticas escolares en relación con la diversidad cultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado, T.; Gil, I. y Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 1*9 (2), 275-292.* Recuperado el 4 de junio de 2015, de http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0808220275A/15450

Ainscow, M. (1999). Understanding the development of inclusive schools. London: Falmer Press.

Ainscow, M. (2004). Desarrollo de las Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea.

Almenta, E. y Leiva, J.J. (2012). "Formación Inicial del Profesorado para una Escuela Inclusiva: el Aprendizaje Profesional de los Estudiantes del Grado de Educación Primaria". En Cotrina García, M.J y García García, M. (Coords.): *Prácticas en Educación Inclusiva: diálogos entre Escuela, Ciudadanía y Universidad.* Cádiz: Universidad de Cádiz, pp.908-916.

Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: F.C.E.

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.

Cabrera, F. et al. (1999)." La formación del profesorado en educación intercultural". En: Essomba, M. A. (Coord.), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 75-80). Barcelona: Graó.

Calatayud, M. A. (2006). Formación en educación intercultural: la voz del profesorado. *Aula Abierta*, *88, 73-84.*

Caparrós, E. (2014). *Dos estudios de caso sobre la experiencia escolar de éxito de alumnas inmigradas. Un deseo de aprender que se abre.* Tesis Doctoral. Universidad de Almería.

Caparrós, E. y Sierra, J. E. (2015). En los márgenes de la educación intercultural. Orden institucional de la escuela, diversidad cultural y atención a la singularidad. V Jornadas de Historias de Vida en Educación. Universidad de Almería. Recuperado el 6 de septiembre de 2015, de http://hdl.handle.net/10835/3578

Castell, M. (2004). *La Era de la Información. Vol. I: La Sociedad Red*. México, Distrito Federal: Siglo XXI Editores. 2002. Madrid. Siglo XXI

Contreras, J. (2002). Educar la mirada… y el oído. Percibir la singularidad y también las posibilidades. *Cuadernos de pedagogía, nº 311, pp. 61-65.*

Corbett, J. (1991). So, Who Wants to be Normal? Disability, *Handicap and Society, 6 (3), 259-260.*

Cotán, A. (2015). *Enseñanza superior y educación inclusiva: múltiples miradas desde las historias de vida de estudiantes con discapacidad*. Tesis doctoral, Universidad de Sevilla. Sevilla.

Echeíta, G. (2006). *Inclusión o Educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

Essomba, M. A. (2015). *"*Una formación crítica de los profesionales de la educación al servicio de la diversidad cultural y la interculturalidad". En Escarbajal, A. (Ed.), *Comunidades interculturales y democráticas* (pp. 127-142). Madrid: Narcea.

Fernández-Larragueta, S., Caparrós, E. y Santos, G. L. (2012). *The interprofessional coordination in a teacher developmet centre. A commitment to intercultural formation.* The European Conference on Educational Research, Cádiz.

Fernández-Larragueta, S.; Fernández-Sierra, J. y Rodorigo, M. (2014). Coordinación interprofesional en los centros educativos: una apuesta para la inclusión. *Estudios sobre educación, vol. 27, pp.193-211.*

García-Martínez, M. & Pérez-Sánchez, M. D. (1997). La educación intercultural: una cita obligada en la formación del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, *1 (0), 1-5.* Recuperado el 21 de junio de 2015, de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2783882

Giné, C. (Coord). (2009). *La educación inclusiva: de la exclusión plena a la participación de todo el alumnado.* Barcelona: Horsori.

González, H.; Álvarez, J. L. y Fernández, G. (2012). Fundamentando la formación de los educadores profesionales en competencias interculturales: la toma de perspectiva. *Bordón*, *64 (1), 89-107.*

Huguet-Comelles, T. (2006). *Aprender juntos en la escuela. Una propuesta inclusiva*. Barcelona: Graó.

Leiva, J. J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, número monográfico Octubre, 8-31. Recuperado el 3 de julio de 2015, de http://www.ujaen.es/revista/reid/monografico/n2/REIDM2art1.pdf

López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.

López Torrijo, M. (2008). From exclusión to inclusión: Deaf and hard-of- hearing students in the spanish university. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 16 (5), 1-31.*

Marí, R. (2007). *Cultura y diversidad. Pensar la intercultura en educación*. Barcelona. Gedisa.

Moriña, A. (2008). *La escuela de la diversidad*. Madrid: Síntesis Educación.

Palomero, J. E. (2006). Formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural: una asignatura pendiente. El caso de Aragón. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, *55 (20), 207-230.* Recuperado el 23 de agosto de 2015, de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411310012

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista De Educación, (327), 11-30.*

Peñalva, A. y López-Goñi, J. J. (2014). Competencias ciudadanas en alumnado de magisterio: la competencia intercultural personal. *Revista Electrónica de Formación del Profesorado*, *17 (2), 139-153.* Recuperado el 12 de julio de 2015, de http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.196871

Sapon-Shevin, M. (1999). "Celebrar la diversidad, crear comunidad", En S. Stainback y W. Stainback (eds.) *Aulas inclusivas.* Madrid: Narcea, pp. 37-54.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Skliar, C. (2000). "Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente", En Gentili, P. (coord.): *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Buenos Aires. Santillana

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

Stainback, S. y Stainback, W. (2007). *Aulas Inclusivas. Un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.

Vilá, R. (2008). ¿Cómo educar en competencias interculturales? Una alternativa a la educación formal. *Revista de Estudios de Juventud, 80, 77-93*. Recuperado el 13 de julio de 2015, de http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/44/publicaciones/revista-80-capitulo-5.pdf

Vlachou, A. D. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. La Muralla.

ESTER CAPARRÓS MARTÍN

Doctora por la Universidad de Almería y Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Málaga. Actualmente trabaja como Profesora Sustituta Interina en el Dpto. de Didáctica de la Universidad de Cádiz, al cuidado de materias del Grado de Educación Infantil y Primaria, entre las que destaca la de Educación Inclusiva e Innovación Educativa.

ALMUDENA COTÁN FERNÁNDEZ

Doctora en la línea de Atención a la Diversidad; cursó la Licenciatura de Pedagogía en la Universidad de Sevilla (2003/2008). En la actualidad trabaja como Profesora Adjunta en la Universidad Internacional Isabel I de Castilla (Burgos) en los Grados de Educación Infantil y Primaria.

27

DETECCIÓN DE NECESIDADES FORMATIVAS EN DOCENTES, RESPECTO A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA, DESDE SU PROPIA PRÁXIS PROFESIONAL

Yolanda Comino Linares
Mª Pilar Cáceres Reche
Inmaculada Aznar Díaz
Miriam Ágreda Montoro
Mª Angustias Hinojo Lucena

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la apuesta por una Educación Inclusiva se ha convertido en una de las principales preocupaciones del sistema educativo y de los centros escolares (Alegre de la Rosa y Villar Angulo, 2015). La atención a las diversas necesidades del alumnado dentro del aula ordinaria es un reto al que hoy en día hacen frente los diferentes centros educativos y más concretamente, los docentes.

El objetivo fundamental de esta investigación es analizar cuáles son las necesidades formativas y las dificultades a las que se enfrenta el profesorado en su desempeño profesional, además de la formación que llevan a cabo para suplirlas.

Dentro de este trabajo se distinguen dos partes fundamentales: un marco teórico y un marco empírico. La primera parte se centra en un análisis de los diversos estudios e investigaciones realizadas por diferentes autores con respecto a esta temática. En ella se realiza un recorrido legislativo, basado en los avances con respecto a la conceptualización de Educación Especial. A continuación, nos centramos en el desarrollo profesional docente y en todo lo referente al profesorado y su formación, haciendo un especial hincapié en la formación permanente.

Con respecto a la segunda parte del trabajo, consiste en un análisis de la formación del profesorado en un centro ordinario de la provincia de Granada. Para su desarrollo, además de la observación, nos hemos basado en la entrevista realizada a algunos maestros del centro, con el fin de conocer su formación y la opinión que tienen al respecto.

DESARROLLO DEL DOCENTE

El avance hacia una escuela inclusiva comporta un nuevo rol por parte del docente. Barrio (2008) señala que:

> En la escuela inclusiva el profesor se transforma en generador, motivador y estimulador del aprendizaje y del apoyo. Su función consiste en capacitar a los alumnos para que tomen decisiones en relación con su propio aprendizaje y presten apoyo y ayuda a sus compañeros, es imposible que exista una inclusión total si algunos alumnos están recibiendo apoyo y nunca lo proporcionan (p.16).

Por tanto, esta inclusión de los alumnos y alumnas en el aula ordinaria, implica una preparación por parte del maestro/a para hacer frente a las distintas necesidades de su alumnado. Como bien señalan Cabrerizo, Rubio y Castillo (2008) el profesorado es una pieza clave del sistema educativo. Éste ha pasado de ser un simple transmisor de conocimiento, a constituirse como facilitador de las situaciones de aprendizaje de sus alumnos y alumnas, propiciando que "aprendan a aprender", a través de un proceso de interacción constante.

Fernández (2006), define el desarrollo profesional docente como una evolución en el desempeño de la función docente hacia situaciones que requieren de un mayor juicio crítico y mayor profesionalidad. Puede entenderse como una síntesis entre el desarrollo adulto, la experiencia adquirida y la formación.

Las competencias pueden ser organizadas en diferentes ámbitos. Se trata de disponer de competencias técnicas (gran dominio en el campo de trabajo), competencias metodológicas (tener capacidad de reacción y ser capaz de encontrar soluciones), competencias sociales (tener iniciativa y comunicación efectiva) y competencias participativas (capacidad de organización, de decisión, de asumir responsabilidades,…) (Cano, 2007).

La adquisición de dichas competencias por parte del profesorado se debe realizar a lo largo de su proceso de formación. Ferry (1991) citado por Marcelo (1995) señala la formación como una función social de transmisión de saber, de saber-hacer o del saber-ser; o como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que se lleva a cabo por una maduración interna y por la acumulación de experiencias en los sujetos.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Partiendo de la anterior definición de formación, se puede definir la formación del profesorado como:

> …los procesos mediante los cuales los profesores –en formación o en ejercicio- se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren y mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículum y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos (Marcelo, 1995:11).

Dentro de la formación del profesorado se pueden distinguir fundamentalmente dos tipos de formación: la formación inicial y la formación continuada o permanente; las cuales están adquiriendo un papel fundamental en los últimos años. Esto se debe a la discordancia existente entre la teoría y la práctica, y entre lo que se pretende desde las diferentes leyes y lo que ocurre en la escuela en realidad.

Ambas formaciones, tanto inicial como permanente, son consideradas como un recurso imprescindible para promover las reformas y mejoras que la sociedad exige actualmente de los sistemas escolares y la educación. Constituyen un marco elemental para el aprendizaje de la profesión a lo largo de toda la carrera y para la consecución de experiencias y significados que den sentido y orienten su trabajo en la realidad actual en la que vivimos (Suau, 2007).

Balbás (1994) citada por Muntaner (1999) señala el derecho de los profesores a recibir una preparación adecuada que les permita trabajar con los niños y niñas que presenten necesidades educativas especiales, alumnado al que deberá considerar como miembros totales de su grupo clase y a los que deberá dar una respuesta educativa adecuada.

Formación permanente

En este apartado nos centramos en la formación continua o permanente del profesorado que es uno de los ejes fundamentales de nuestra investigación, ya que a través de ésta el profesorado se va formando constantemente para poder hacer frente a las diversas necesidades de su alumnado y a los continuos cambios que se producen en la sociedad actual.

Cabe destacar las investigaciones realizadas por algunos autores sobre la formación del profesorado, como es el caso de Gutiérrez (2005), Sánchez (2009), e Imbernón (2014); las cuales han servido, entre otros estudios, para el desarrollo de este trabajo.

Se pueden distinguir diversas modalidades de formación. Entendiéndose según Imbernón (2014:162) una modalidad formativa como "un conjunto de actividades que explicita de qué modo se realizará el proceso de formación (cursos, seminarios, grupos de trabajo, jornadas, etc.).

A continuación, se va a realizar una síntesis sobre la formación en centros, en decir, en la propia institución educativa y la formación llevada a cabo a través del Centro de Profesorado (CEP).

Formación en centros

Se entiende la formación en centros como una modalidad formativa que se lleva a cabo, por un grupo de profesores, en la propia institución educativa. En España obtuvo una mayor aceptación a partir de los años noventa, siendo acogida por numerosas administraciones (coincidiendo con la difusión de los centros de profesores). Sin embargo, en la actualidad está perdiendo auge debido, entre otros aspectos, a los recortes en educación.

Los objetivos que se pretenden con esta modalidad son:

- Acordar un marco común de trabajo en el equipo educativo del centro.
- Discutir sobre temas concretos de acción educativa.
- Potenciar la coordinación y el trabajo en equipo entre el profesorado del centro.
- Tomar decisiones que mejoren la práctica docente del centro.

Por tanto mediante esta modalidad, tanto el equipo directivo como el equipo docente del centro, se centrarán en planificar y/o organizar su formación basándose en las necesidades concretas que encuentren en dicho centro. Esta formación del docente en los centros ordinarios tiene un carácter obligatorio y fundamental, como bien se señala a partir de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990, LOMCE, 2013), a través de la cual se establece el derecho y la obligación del profesorado a una formación permanente y la responsabilidad de las Administraciones educativas y de los centros. Periódicamente, el profesorado debe llevar a cabo actividades de actualización científica, didáctica y profesional en los centros docentes y en las universidades.

Centros de Profesorado (CEP)

De otro lado, esta formación permanente también puede ser llevada a cabo a través de los Centros de Profesorado (CEP). Fue en el Real Decreto 2112/1984, por el cual se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores, entendiendo los CEP como:

> …instrumentos preferentes para el perfeccionamiento del profesorado y el fomento de su profesionalidad, así como para el desarrollo de actividades de renovación pedagógica y difusión de experiencias educativas, todo ello orientado a la mejora de la calidad en la enseñanza.

Dichos organismos han sido fundados por la Administración y disponen de cierto grado de autonomía para realizar la formación permanente entre el profesorado vinculado a su zona de influencia (García, 1996).

Para realizar su Plan de actuación, los Centros del Profesorado parten del diagnóstico llevado a cabo en la zona, concretando y priorizando objetivos, planificando las actuaciones orientadas para conseguirlos, disponiendo los recursos que se emplearán para el desarrollo de sus actuaciones y fijando los mecanismos para su seguimiento y evaluación. Dicho plan de actuación tendrá sentido en la medida en que dé respuesta a las necesidades y demandas del profesorado y de los centros (Gutiérrez, 2005; Aznar, Cáceres e Hinojo, 2011).

Por tanto, a través de estos centros se intentan ofertar diversos programas de formación, encaminados a solventar aquellas necesidades que se consideren más redundantes y de mayor importancia en los centros educativos vinculados a dicho CEP.

RETOS ACTUALES PARA CONSEGUIR LA INCLUSIÓN

A la escasa formación del profesorado, hay que añadir otra serie de dificultades que estos encuentran en su labor diaria, las cuales dificultan aún más si cabe el avance hacia un modelo de Escuela Inclusiva.

Como bien señala Blanco (1999), junto con Palomares y García (2016), la puesta en marcha de una Escuela Inclusiva en la que se garantice una educación de calidad para todo el alumnado plantea grandes retos, entre éstos, además del desarrollo profesional de los docentes, encontramos otros como la disponibilidad de recursos variados, un buen clima tanto en el aula como en la escuela y criterios flexibles de evaluación.

Además, cabe destacar la elevada ratio alumno-profesor, como otro aspecto fundamental que complica aún más la atención a la diversidad del alumnado en el aula ordinaria. Todos estos factores, unidos al desprestigio social en el que se encuentran inmiscuidos los docentes en la actualidad, provocan una falta de implicación y de motivación por su parte.

Estos se sienten molestos por las constantes críticas que reciben en cuanto a su formación como causa de la ineficacia escolar. Se justifican argumentando todas las horas que pasan con el alumnado, sin disponer de tiempo para planificar, preparar las clases, seleccionar materiales y analizar las evaluaciones. A esto hay que añadir la negativa actitud del alumnado (Sánchez, 2009; Hinojo y Ágreda, 2015).

Por tanto, son muchas las problemáticas y los inconvenientes a los que se enfrentan día a día los centros educativos y el equipo docente para lograr incorporar un modelo de Escuela Inclusiva. Los cuales deben intentar ser solventadas con el fin de alcanzar una escuela de calidad para todo el alumnado.

MÉTODO

En los últimos años, la incertidumbre sobre la adecuada formación del profesorado ha sido un tema relevante en la educación. Conseguir una educación de calidad requiere que los maestros y maestras se encuentren en una formación constante y manifiesten una actitud abierta a los continuos cambios que se producen en este ámbito.

Por este motivo, se ha decidido llevar a cabo una investigación sobre esta preocupación, ya que se considera que la formación del profesorado y su capacidad para afrontar una Escuela Inclusiva es en muchos casos, limitada. Esto se puede deber a múltiples factores, pero en muchas ocasiones, es por la ineficacia, o incluso inexistencia, de planes de formación permanente en los propios centros educativos. Además, cabe destacar la escasez de recursos que encontramos en dichos centros.

La realización de las prácticas en el centro donde se va a realizar la investigación y por tanto, la observación que se ha podido llevar a cabo durante este período han motivado más si cabe esta elección.

Problema de investigación

Buendía (1993) a través de Suau (2007:240) señala que "el problema de investigación es una pregunta, que el investigador se hace, sobre un fenómeno o conjunto de fenómenos a los que no puede dar explicaciones con los conocimientos que posee. Debe responder a tres criterios básicos: claridad, concisión y operatividad"

Teniendo en cuenta lo dicho por la autora, el problema que se plantea para esta investigación es el "estudio de las necesidades formativas del profesorado para trabajar hacia un modelo de Escuela Inclusiva en un centro de Granada".

Objetivos

El objetivo general que se pretende con nuestra investigación es analizar la formación permanente del profesorado y las principales necesidades que presentan para atender a la diversidad en el aula.

En base a este objetivo general se proponen una serie de objetivos específicos, que son los siguientes:

1. Identificar el perfil personal y profesional del docente (edad, sexo, categoría profesional, experiencia, formación académica…).
2. Detectar las necesidades formativas que el profesorado presenta en cuanto a su desempeño profesional a partir de la inclusión escolar.
3. Conocer las expectativas que muestra acerca de su formación tanto inicial como permanente en su práctica diaria.
4. Determinar la valoración que los docentes manifiestan sobre la formación recibida (aspectos positivos y negativos).
5. Conocer la tipología, duración y calidad de la formación que se ha recibido (cursos, jornadas, conferencias) y como se ha realizado (instrumentos, metodologías).
6. Plantear propuestas de mejora que incidan positivamente en reforzar la formación del profesorado tanto dentro como fuera del centro.

Contextualización

El estudio se va a llevar a cabo en un Colegio Público de Educación Infantil y Primaria ubicado en una zona céntrica de Granada. Se trata de un centro de atención preferente al alumnado sordo, que cuenta con un proyecto bilingüe de Lengua de Signos Española (LSE) y Lengua Oral (LO).

Es un centro de línea dos, está compuesto de 18 aulas, 12 de Primaria y 6 de Infantil. En cuanto a la ratio, se sitúa aproximadamente entre 23-25 alumnos y alumnas por aula ordinaria. Del total del alumnado del centro, hay unos veinticuatro niños y niñas que están diagnosticados con necesidades específicas de apoyo educativo, entre los que destacan, además de alumnado con discapacidad auditiva, otros trastornos como Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), Asperger, Trastorno del Espectro Autista (TEA) y Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). A lo que hay que añadir, los alumnos y alumnas inmigrantes.

Con respecto a los recursos, se dispone de una maestra de audición y lenguaje, dos maestras especialistas en Pedagogía Terapéutica, una maestra sorda bilingüe de apoyo a la integración del alumnado sordo a tiempo completo y uno o dos maestros/as sordos bilingües, que trabajan en el aula ordinaria y que acuden al centro durante dos días a la semana. Además, de una maestra de refuerzo educativo para Infantil y otro para Primaria.

A dicho centro, acude población perteneciente a los diversos estamentos sociales, pero generalmente predominan las familias de nivel socioeconómico y cultural medio. También se pueden apreciar un buen número de familias desestructuradas, lo que complica en muchas ocasiones la situación de sus hijos e hijas y hacen que requieran de una mayor atención.

En cuanto al Proyecto Educativo del centro, este incorpora en su interior un plan de formación del profesorado referente al curso 2010-11, el cual no ha sido actualizado hasta el momento. En él se señalan el mecanismo que se sigue en el centro para elaborar los programas anuales de formación que mejor respondan a las necesidades de todo el claustro. Sin embargo, según se ha podido comprobar por la experiencia desarrollada en el centro, este plan de formación no se sigue en la actualidad; debido a una serie de inconvenientes a los cuales se hará referencia en apartados posteriores.

Enfoque metodológico

El estudio realizado pretende mostrar una visión orientativa de la actual situación con respecto a la preparación del profesorado y a los planes de formación que siguen, además de la actitud que se manifiesta al respecto. Para ello nos centraremos en el análisis de las necesidades y en la opinión de una serie de maestros y maestras entrevistados, con el fin de poder aportar criterios que puedan servir para la mejora de esta problemática, en la que se encuentra inmiscuido el profesorado y los centros educativos.

Partiendo de los objetivos que se han planteado anteriormente, se considera que la metodología más acorde para el desarrollo de este trabajo es una metodología descriptiva y cualitativa.

Este tipo de metodología se centra en conocer cómo los sujetos perciben, analizan y reproducen los significados intersubjetivos de su educación. Para ello, se basa en una observación de dichos sujetos en su entorno habitual y posteriormente se les realiza una entrevista etnográfica y se analizan los relatos. De esta manera, se adquiere un conocimiento directo de la realidad social (Del Rincón, Arnal, Latorre, y Sans, 1995).

Por tanto para realizar nuestro estudio, se ha comenzado por realizar una observación en el aula ordinaria de algunos de los maestros y maestras del centro, comprobando como se desenvuelven y si son capaces de adaptarse al ritmo y a las necesidades de cada uno de sus alumnos y alumnas. Una vez realizada dicha observación, durante un periodo aproximado de cuatro meses, se ha procedido a seleccionar a algunos de estos maestros y maestras y se les ha realizado una entrevista personal a cada uno.

El instrumento seleccionado para la realización de nuestra investigación es una entrevista, por tanto, se basará en una "conversación verbal" con el maestro/a. Del Rincón et al. (1995) definen la entrevista como una estrategia de recogida de información, en la que el entrevistador es el elemento principal en la obtención de información y la cual implica una relación personal entre el entrevistador y el entrevistado.

El tipo de entrevista que se ha seleccionado es la semiestructurada, ya que se parte de preguntas abiertas con el fin de poder obtener una mayor información por parte de los entrevistados, pero el entrevistador se encargará de guiar la conversación para que está siga un lineamiento cerrado.

Para el diseño de dicha entrevista, se ha utilizado como referente el cuestionario diseñado por Sánchez (2009) en su tesis sobre "Formación permanente del profesorado centrada en la escuela. Análisis de su Funcionamiento".

En base a estos aspectos, se han confeccionado una serie de preguntas que están íntimamente ligadas a los objetivos planteados anteriormente. A continuación, se establece, a través de una tabla, dicha relación entre objetivo-pregunta (Tabla 1)

Tabla 1. Relación entre objetivo-pregunta. Elaboración propia

OBJETIVOS	PREGUNTAS
Objetivo 1	Sexo, edad, procedencia, formación académica, categoría profesional, experiencia y cargos.
Objetivo 2	¿Qué dificultades encuentras en el aula para atender a las necesidades de todo el alumnado? ¿Qué necesidades formativas encuentras en tu desempeño profesional desde la inclusión de todo el alumnado en el aula ordinaria?
Objetivo 3	¿Cuáles eran tus expectativas en cuanto a tu formación inicial y permanente? ¿Piensas que ha sido beneficiosa?
Objetivo 4	¿Cómo valorarías la formación que has recibido, en cuanto a aspectos positivos y negativos?
Objetivo 5	¿Has realizado o realizas en la actualidad algún tipo de formación permanente? ¿En el propio centro o fuera de él? ¿Qué nos cuentas sobre ella (duración, calidad, instrumentos, metodología…)? ¿Piensas que ha sido una formación útil para tu práctica diaria?
Objetivo 6	¿Qué mejoras propondrías en cuanto a la formación del profesorado, tanto fuera como dentro del centro, centrándonos en el avance hacia una Escuela Inclusiva?

A través de las preguntas planteadas, se intenta conocer principalmente cuales son las dificultades que encuentran estos profesores para atender a las necesidades de todo el alumnado. Además de intentar obtener información sobre la formación que han recibido y/o reciben en la actualidad.

Una vez diseñada nuestra entrevista, se ha procedido a realizar una selección del profesorado al cual se le van a realizar dichas preguntas. Para ello se ha tenido en cuenta la población del centro en el cual nos hemos

centrado para la investigación. Entendiendo por población, al número total de maestros y maestras con los que cuenta el centro. En este caso, la población total es de 30 maestros y maestras.

En base a la población del centro, se ha realizado un muestreo criterial, que es el siguiente:

- Miembros del equipo directivo.
- Maestros de Educación Primaria.
- Experiencia profesional.

En base a estos criterios, se han realizado un total de quince entrevistas.

DISCUSIÓN

Una vez realizadas las entrevistas, se procede a analizar las respuestas aportadas. Cabe destacar un aspecto que nos ha llamado la atención, a la hora de plantear la entrevista, y es lo reticentes que se muestran algunos maestros y maestras cuando se les pide hablar sobre la formación que llevan a cabo, señalando este aspecto como una de nuestras principales limitaciones de investigación.

A continuación, se muestra una tabla resumen con el perfil de algunos de los maestros entrevistados, más destacables y las valoraciones que hacen sobre la formación que han recibido, tanto inicial como permanente. Además de las principales dificultades y necesidades formativas que encuentran en su desempeño diario.

Tabla 2. Perfil personal y profesional de los entrevistados. Elaboración propia

	Perfil	**Dificultades – n. formativas**	**Expectativas formación**	**Aspectos positivos y negativos**
	Mujer, 52 años Directora Definitiva	Lengua de Signos	No siempre cumple tus expectativas (CEP).	Positivos: que sea aplicable. Negativos: cursos muy teóricos.
5	Mujer, 54 años Jefa de Estudios Definitiva	Todas las suplo leyendo	Sí las cumplían, ahora soy más exigente. Eran cursos útiles y manipulativos; ahora son más conferencias.	Positivos: la didáctica Si desarrolla nuestra inteligencia, al igual que con los niños/as. Negativos: si no son útiles, los dejo.
7	Mujer, 32 años No es definitiva en el centro.	-Ratio. -Formación en necesidades especificas.	Las voy cumpliendo, a través del CEP.	Negativos: no correspondencia formación académica- trabajo. Mucha teoría.
10	Hombre, 48 años Especialista en inglés Definitivo	-Diversidad de alumnos, ratio, familia... -Legislación, lengua de signos	Beneficiosa.	Positivos: tema de la pedagogía. Negativos: más prácticas.
15	Mujer, 58 años Definitiva	-Alumnado inmigrante, niños malcriados, familias… -Las necesidades las he ido supliendo.	Formación inicial deficiente. La permanente muy útil.	Positivos: los que he hecho de manera práctica. Negativos: mucha teoría.

Nuestros entrevistados se encuentran en una edad comprendida entre 32 y 58 años. Cabe señalar que todos cuentan con una experiencia laboral de más de siete años y además, salvo un caso, todos son definitivos en este centro.

En cuanto a las dificultades que encuentran en el aula, la mayoría coinciden en la ratio, y algunos también señalan la familia como un punto importante; ya que hay muchas familias desestructuradas y como consecuencia de esto, muchos niños y niñas malcriados/as, los cuales entorpecen, aun más, la dinámica de la clase.

Al tratarse de un centro de atención preferente al alumnado sordo, la mayoría destacan como principal necesidad formativa el aprendizaje de la lengua de signos para poder hacer frente a este alumnado en el aula. Y reclaman la propuesta, por parte del centro, de un curso de formación centrado en este aspecto. Al plantearle a parte del equipo directivo esta propuesta, nos han achacado, además de su reciente incorporación en el cargo, la abundancia de profesorado interino que hay en el centro en la actualidad. Lo que les lleva a considerar que esta propuesta no sería fructífera, ya que el profesorado interino considera prescindible esta formación, al no ser su destino definitivo.

Además, también reseñan su escasa formación en cuanto a necesidades educativas especiales. Algunos de ellos, nos manifiestan que todas las necesidades que les van surgiendo las suplen sobre la marcha, leyendo o a través de cursos, pero sin embargo, otros muestran que no serían capaces de atender a ciertos alumnos y alumnas. Así lo hemos podido observar, por ejemplo, con el alumnado de nacionalidad china; los cuales el profesorado no sabe cómo atenderlos debidamente.

En cuanto a la formación inicial, la mayoría coinciden en que es muy deficitaria y muy teórica y que no es correlativa con el trabajo que después llevan a cabo en los centros. Lo mismo ocurre con muchos de los cursos que realizan para su formación permanente, consideran que éstos no logran cumplir sus expectativas y que muchos de estos cursos no les sirven realmente para su posterior práctica diaria; ya que lo que realmente les motiva y con lo que aprenden es a través de cursos manipulativos y dinámicos.

Aunque, es en cuanto a la oferta de cursos del CEP, donde se han encontrado más disparidad de opiniones por parte de los entrevistados. Algunos consideran que sus deficiencias las van supliendo gracias a estos cursos, manifestando una actitud positiva; mientras que otros, no están de acuerdo, piensan que en ocasiones solo son útiles para obtener puntos para el traslado. Resultando llamativo que todos los entrevistados encuentren más aspectos negativos que positivos con respecto a su formación.

Posteriormente, nos centramos en el tipo de formación permanente que realizan o han realizado y las propuestas de mejora que proponen.

En la tabla siguiente se muestra lo señalado en algunas de estas entrevistas.

Tabla 3. Formación permanente de los entrevistados. Elaboración propia

	Tipo de formación permanente	**Propuestas de mejora**
E 1	-Cursos lengua de signos, en el centro. -Educación en valores (grupo de trabajo) en el centro.	Quitar la voluntariedad, debe ser obligatoria. Y más recursos.
E 3	Muchos cursos, sobre la LOMCE, TDAH, aprendizaje basado en el juego, etc. Pero muy breves.	La formación se debe realizar en el propio centro, con tus propios compañeros/as. Y más recursos.
E 3	Curso de Inglés. Curso de retos matemáticas.	Más cursos y más recursos. Nuevas metodologías.
E 5	Curso de Inglés. Curso de Informática.	Formación sobre NEE. Menos ratio y más recursos.
E 10	Ahora no realizo. Pero he hecho muchos cursos, principalmente sobre Internet, aquí en el centro.	Algunos cursos obligatorios, por ejemplo, sobre las nuevas tecnologías. Más prácticos, sobre metodologías para enseñar y más recursos.

Con respecto a su formación permanente, cabe destacar que la mayoría de cursos que han llevando a cabo se centran en mejorar con respecto al inglés y la informática, pero no en aprender metodologías, o profundizar sobre las diversas necesidades que puede presentar el alumnado en el aula.

La mayoría de estos cursos los realizan mediante el CEP o instituciones independientes al centro. Se ha podido comprobar que dentro del centro solo se ha propuesto un curso de formación para este año académico y es de Educación en Valores. Según se ha observado y nos ha comentado el propio profesorado, este no ha tenido una buena aceptación por parte del claustro; por lo que se ha tenido que disipar por falta de participación de éstos. Esto provoca una falta de motivación para la propuesta de otros cursos en años posteriores, ya que no el profesorado no se implica en su realización.

Quizás la falta de implicación se deba a que no se ofertan cursos que realmente atiendan a los intereses de los implicados, ya que en las propuestas de mejora, todos coinciden en que se deben ofertar más cursos. Además proponen que se hagan desde el propio centro ya que es más cómodo y beneficioso, según indican. Así se centrarían en las necesidades concretas de ese centro y de su profesorado; además podrían aprender entre los mismos compañeros y compañeras.

Por otro lado, algunos de los entrevistados señalan la obligatoriedad que tenían que tener algunos de estos cursos, ya que hay ciertas nociones básicas, sobre temas como internet o diversas metodologías, con las que todo el profesorado debería contar.

Por último, reseñan la importancia de que haya una menor ratio en las aulas, para poder atender adecuadamente a todo el alumnado, además de más recursos materiales y sobre todo, humanos. Ya que sí se pretende que el alumnado no salga del aula ordinaria, deberá disponer dentro de éstas de todos los recursos que

le sean necesarios. Sin embargo, con la falta de personal que hay en el centro y los recortes acontecidos en los últimos años, es muy difícil.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

La investigación que se ha realizado sobre los estudios publicados en cuanto a esta temática, unido a la observación que se ha llevado a cabo en el centro y el análisis de las entrevistas efectuadas han permitido comprobar la deficitaria formación que tienen la mayoría de maestros y maestras para atender a un modelo de Escuela Inclusiva.

Una de las principales conclusiones a las que se ha llegado, es a la necesidad que tienen los maestros y maestras de una formación basada en las diversas necesidades específicas, ya que es aquí donde encuentran sus principales dificultades.

Otro aspecto importante, es que los cursos de formación que se planteen, no se centren sólo en trabajar la teoría, y sean más dinámicos y prácticos, ya que todos lo señalan como un aspecto negativo en su formación, al no lograr sacarle el máximo rendimiento.

Además hay que añadir otra serie de factores que impiden que se promueva una escuela de calidad para todos. Se ha constatado que también hay falta de motivación por parte de los docentes, no se observa interés por seguir formándose. Esto se debe, entre otros aspectos, a la falta de tiempo y a escasez de cursos que realmente sean útiles para su desempeño profesional.

Durante la estancia en el centro se ha podido comprobar que hay profesorado que no sabe hacer frente a las diversas necesidades de su alumnado y en algunas ocasiones esto le provoca angustia y preocupación; pero por otro lado, también encontramos otros maestros/as que manifiestan una actitud desinteresada por formarse en ese aspecto. Como bien señala Sola, López y Cáceres (2009), la oposición de muchos maestros y maestras a la inclusión se debe, en gran parte, a su falta de preparación y el desconocimiento de metodologías, técnicas y programas de intervención.

Es primordial que se produzca un cambio en este aspecto y se motive al profesorado mediante propuestas formativas interesantes y útiles, para que sigan formándose y apoyen la inclusión del alumnado en el aula ordinaria.

Por tanto, una de las propuestas de mejora que se consideran más relevantes, es una mayor oferta de cursos de formación permanente por parte de la propia institución educativa. Debería ser obligatorio que todo el claustro de profesores asista a cierto número de cursos, durante cada año académico y que respondan a unas necesidades básicas.

Atendiendo a este centro, por ejemplo, se considera incomprensible que tratándose de un centro de atención preferente al alumnado sordo, no cuente ni siquiera con un curso de lengua de signos para el profesorado. A lo que hay que añadir la falta de personal que hay en el centro y por tanto, el poco apoyo que reciben los alumnos y alumnas.

Debería concienciarse a todo el profesorado de la importancia que tiene la formación continua e ir adaptándose a los cambios que se van produciendo constantemente en la sociedad. La apuesta por una Educación Inclusiva debería convertirse en uno de los retos principales de todos los docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alegre de la Rosa, O. y Villar Angulo, L.M. (2015). Inclusión e interculturalidad. Un estudio en el marco de la enseñanza universitaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 8 (3).

Aznar, I., Cáceres, Mª. P. e Hinojo, Mª. A. (2011). La adquisición de competencias específicas en la Educación Superior. Evaluando la formación del psicopedagogo en la Universidad de Granada. En *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, nº 26. Pp. 71-93.

Barrio, J.L. (2008). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación, 20*(1), 13-31.

Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Proyecto Principal de Educación*, *48,* 55-72.

Buendía, L. (1993). *Análisis de la investigación educativa*. Granada, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

Cabrerizo, J., Rubio, M.J., Castillo, S. (2008). *Programación por competencias. Formación y práctica.* Madrid, España: Pearson Educación, S.A.

Cano, E. (2007). Las competencias de los docentes. En F. Blanco (Ed.), *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (pp. 33-60). España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaria General Técnica.

Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales.* Madrid, España: Dykinson.

Fernández, M. (2006). *Desarrollo profesional docente.* Granada, España: Grupo Editorial Universitario.

Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación*. Madrid, España: Paidos.

García, J. (1996). La formación permanente en el territorio del Ministerio de Educación y Ciencia. En L.M. Villar (Ed.), *La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España* (pp. 281-308). Barcelona, España: Oikos-tau.

Garcia, J.L. (1999). *Formación del profesorado: necesidades y demandas.* Barcelona, España: Editorial Praxis, S.A.

Gutiérrez, J.A. (2005). *La formación Permanente del Profesorado, su incidencia en la mejora de la calidad educativa: la realidad en el ámbito del Centro del Profesorado de Granada 2.* Tesis de doctorado no publicada, Universidad de Granada, Granada, España.

Hinojo, Mª. A. y Ágreda, M. (2015). Formación virtual inclusiva y de calidad para el siglo XXI. En L. Bengochea, C. Varela y A. Miñán. *Actas del VI Congreso Internacional sobre Calidad y Accesibilidad de la Formación Virtual (CAFVIR).* Granada: GEU, 465-468.

Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario.* Barcelona, España: Octaedro.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (*BOE* 238, 4-10-1990).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE 295, 9-12-2013).

Marcelo, C. (1995). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo.* Barcelona, España: EUB.

Palomares, A. y García, R. (2016). Innovación y creatividad para favorecer la intervención educativa del alumnado con altas capacidades. *Revista de Educación Inclusiva*, 9 (1), 90-100.

Real Decreto 2112/1984 de 14 de noviembre, por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores (*BOE*-A-1984-25938).

Sánchez, S. (2009). *La formación permanente del profesorado centrada en la escuela: análisis de su funcionamiento.* Tesis doctoral inédita, Universidad autónoma de Barcelona, Barcelona, España.

Sola, T., López, N. y Cáceres, Mª. P. (2009). *Perspectivas didácticas y organizativas de la Educación Especial.* Granada, España: Grupo Editorial Universitario.

Suau, J. (2007). *Las voces de las personas y entidades implicadas en la educación como guía para la elaboración de propuestas en la formación permanente del profesorado no universitario.* Tesis doctoral no publicada. Universitat de Lleida, Barcelona, España.

YOLANDA COMINO LINARES

Graduada en Educación Primaria con la Mención en Educación Especial. Realiza tareas de colaboración con el Grupo de Investigación A.R.E.A. (Análisis de la Realidad Educativa Andaluza), HUM/672.

Mª PILAR CÁCERES RECHE

Diplomada en Magisterio Especialista en Lengua Extranjera (Inglés), Psicopedagoga y Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Titular en el Departamento de Didáctica y Organización de la Universidad de Granada en España.

INMACULADA AZNAR DÍAZ

Diplomada en Magisterio de Educación Primaria, Licenciada en Psicopedagogía y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada. Profesora Titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.

MIRIAM ÁGREDA MONTORO

Diplomada en Magisterio de Educación Especial por la Universidad de Córdoba, Licenciada en Pedagogía y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada. Actualmente desarrolla su labor docente e investigadora como profesora en la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR).

Mª ANGUSTIAS HINOJO LUCENA

Diplomada en Magisterio de Educación Primaria y Pedagoga. En la actualidad, realiza un estudio financiado por el Ministerio de Educación y la Secretaría de Universidades basado en el análisis organizacional de los centros de día con personas mayores, en la Comunidad Autónoma Andaluza.

28

EL EMPLEO CON APOYO COMO PROCESO METODOLÓGICO EN DINÁMICAS DE CAPACITACIÓN LABORAL

Andrés Martínez Medina
Sonia Morales Calvo
Elisa Isabel Cano Montero

INTRODUCCIÓN

Según el informe de la Organización Mundial de la Salud (2011) más de mil millones de personas conviven con alguna discapacidad; de ellas, casi 200 millones experimentan dificultades considerables en su funcionamiento, en nuestro país la cifra alcanza 3,8 millones de personas, (INE, 2008). Las estadísticas de empleo muestran que las personas con discapacidad, especialmente las mujeres y aquéllas que presentan una discapacidad severa, tienen bajas tasas de actividad y niveles muy bajos de empleo. En 2014, el 38% de las personas con discapacidad legalmente reconocida eran activas; esta tasa de actividad era 40 puntos inferior a la de la población sin discapacidad (77,0%). La tasa de paro para el colectivo fue del 32,2%, lo que resultaba 8 puntos superior a la de la población sin discapacidad. Por sexo, los hombres con discapacidad con edades comprendidas entre los 16 y 64 años presentaban una tasa de ocupación del 26,2%, mientras que en el caso de las mujeres con discapacidad esta tasa alcanzaba el 22,5% (INE 2015). Lo más destacable del colectivo de personas con discapacidad es su baja participación en el mercado laboral. En 2014 había 506.700 personas activas, con una tasa de actividad del 38,0%, casi 40 puntos inferior a la de la población sin discapacidad (77,0%). Esta tasa ha aumentado ligeramente desde 2009.En 2014 había 196.700 hombres con discapacidad ocupados (el 57,3% del total de ocupados con discapacidad), frente a 146.600 mujeres (el 42,7%).

Las personas con deficiencias auditivas presentaron las mayores tasas de actividad (58,9%) y las que tenían deficiencia mental las menores (27,5). Por sexos, los hombres tienen una mayor tasa de actividad y de empleo mientras que las mujeres es la tasa de paro la que es más elevada, por lo que la condición femenina no sólo implica por sí misma una menor probabilidad de ocupación, sino que la discapacidad introduce todavía más dificultades de integración laboral para las mujeres que para los hombre, de esta manera se hace necesario servicios eficaces y adecuados que garanticen la inclusión social , educativa y laboral , teniendo en cuenta la complejidad de factores que influyen en dicho proceso como señalan numerosos estudios (Jordan de Urríes y Verdugo, 2001; Casal, García , Merino y Quesada, 2006;Villa, 2003) .

Bajo este situación y con el actual impulso de los poderes públicos con relación a la atención de personas con discapacidad, que sienta sus bases en la convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006) y en la Ley 51/2013, de igualdad de oportunidades , no discriminatorias y accesibilidad

universidad , consagran un cambio de percepción social de las personas con discapacidad, pasando de un modelo médico-asistencia al modelo de derechos humanos , dónde las personas con discapacidad se encuentran aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás , de modo que se reconozca que es necesario proporcionar la oportunidad de vivir su vida del modo más autónomo y pleno posible.

En España las políticas de inserción laboral de las personas discapacitadas (Del Río y Rubio, 2003) han pasado de poner el énfasis en medidas administrativas de tipo asistencial, a modelos de empleo protegido con la creación de los centros Especiales de Empleo (CEE) (Becerra, Montanero, Lucero y González ,2008), y el despliegue de políticas de discriminación positiva que enfatizan en la inserción laboral en el mercado ordinario o abierto como la forma más eficiente y eficaz de normalización, ofreciendo a las empresas ordinarias incentivos, ayudas y subvenciones a la contratación de trabajadores con discapacidad, junto a otros modelos de inserción laboral dentro del mercado ordinario, como los "enclaves laborales", cuyo objetivo es implantar, en un tejido productivo normal y plenamente competitivo, unidades de producción dependientes directamente de un centro especial de empleo y el "empleo con apoyo" que promueva el "empleo competitivo" en entornos integrados mediante la provisión de los apoyos necesarios dentro y fuera del lugar de trabajo (Jordan de Urries y Verdugo, 2001).Los programas de inserción laboral existentes para personas con discapacidad han de garantizar la satisfacción de dichas necesidades, en función de las finalidades, características y usuarios de cada programa, para favorecer su inserción, beneficiándose de los diversos tipos de ayudas y contratos existentes en el contexto español y avanzando desde medidas más específicas hasta el acceso al empleo normalizado. En la tabla I recogemos, de manera esquemática, las medidas existentes en nuestro contexto.

Tabla 1. Modalidades de inserción sociolaboral en atención a la discapacidad

Medida específica de ajuste personal y social Centro Ocupacional	Centro Ocupacional
Participación de personas con discapacidad en el sistema de empleo protegido	Centro Ocupacional de Empleo
Medidas de tránsito del empleo protegidoal ordinario	Enclaves laborales
Participaión de personas con discapacidad en el sistema ordinario de trabajo	-Cuota de reserva y medidas alternativas -Contratación por cuenta (contrato indefinido, contrato temporal de fomento del empleo, contratos formativos, prácticas, contrato de interinidad). -Empleo por cuenta propia -Empleo con apoyo.

Fuente: Riaño-Galán, A., García-Ruiz, Rodríguez, A. y Álvarez-Arregui, E. (2016)

El Real Decreto 870/2007, de 2 de julio, por el que se regula el programa de empleo con apoyo como medida de fomento de empleo de personas con discapacidad en el mercado ordinario de trabajo,, el cual se define como "el conjunto de acciones de orientación y acompañamiento individualizado en el puesto de trabajo, prestadas por preparadores laborales especializados que tienen por objeto facilitar la adaptación social y laboral de trabajadores con discapacidad con especiales dificultades de inserción laboral en empresas del mercado ordinario de trabajo en condiciones similares al resto de los trabajadores que desempeñan puesto equivalentes". Se trata de un modelo que utiliza estrategias de formación para la integración con la intervención de profesionales expertos en el análisis del lugar de trabajo y en la formación en dicho puesto. Estos profesionales ofrecen la ayuda necesaria tanto al trabajador con discapacidad como al contexto laboral que lo acoge (Serra y Bellver, 2002).Dichas acciones se establecen en el artículo 2.2 del mencionado real decreto, las cuales son:

- Orientación, asesoramiento y acompañamiento a la persona con discapacidad, elaborando para cada trabajador un programa de adaptación al puesto de trabajo.
- Labores de acercamiento y mutua ayuda entre el trabajador beneficiario del programa de empleo con apoyo, el empleador y el personal de la empresa que comparta tareas con el trabajador con discapacidad.
- Apoyo al trabajador en el desarrollo de habilidades sociales y comunitarias, de modo que pueda relacionarse con el entorno laboral en las mejores condiciones.
- Adiestramiento específico del trabajador con discapacidad en las tareas inherentes al puesto de trabajo.
- Seguimiento del trabajador y evaluación del proceso de inserción en el puesto de trabajo, detectando las necesidades y previniendo posibles obstáculos, tanto para el trabajador como para la empresa que le contrata, que ponga en peligro el objetivo de inserción y permanencia en el empleo. En este aspecto, para cubrir los posibles obstáculos, el preparador/a laboral emplea distintas herramientas que ayudan al trabajador a realizar las tareas propias de su trabajo cuando éste se ausenta, a lo cual volveremos más adelante.
- Asesoramiento e información a la empresa sobre las necesidades y procesos de adaptación del puesto de trabajo.

El Empleo con Apoyo es ante todo un proceso dinámico dirigido por el individuo que plantea una serie de fases de en su desarrollo, dichas fases se aceptan como modelo de buenas prácticas y forman parte del marco general del Empleo con Apoyo. Cada una de estas fases comprende una amplia gama de actividades, algunas de las cuales son específicas a un tipo determinado de discapacidad (Jordán de Urríes,2005), mientras otras son de carácter más universal, aplicándose a todos los grupos desfavorecidos.

Tabla 2. Fases del Empleo con Apoyo

<table>
<tr><th colspan="2">PRIMERA FASE – INTRODUCCIÓN AL SERVICIO DE EMPLEO CON APOYO</th></tr>
<tr><td colspan="2">Forman parte de un plan personal de empleo pactado, cuyo fin último es ayudar al individuo a participar en el mercado de trabajo.
Dos valores fundamentales rigen esta fase.
• Suministrar una información accesible y de un modo adecuado
• Ayudar al individuo a utilizar esa información y a tomar una decisión bien informada.</td></tr>
<tr><th colspan="2">SEGUNDA FASE – TRAZADO DE UN PERFIL PROFESIONAL</th></tr>
<tr><td colspan="2">Enfoque centrado en la persona, dónde se establecen análisis de intereses, aspiraciones, necesidades, situación y experiencia previas. Proceso de Planificación basado en la capacitación (empowerment).</td></tr>
<tr><th colspan="2">TERCERA FASE – BÚSQUEDA DE EMPLEO</th></tr>
<tr><td>Asesoramiento y preparación que pueden ir dirigidos a:</td><td>• Diseñar un Currículum Vitae.
• Responder a ofertas de empleo publicadas.
• Enviar cartas a empresas.
• Llamar por teléfono a empresas para ofertarse como trabajador.
• Participar en trabajos de prueba
• Crear puestos de trabajo por parte de la propia agencia de empleo con apoyo.</td></tr>
<tr><th colspan="2">CUARTA FASE – IMPLICACIÓN DE LA EMPRESA</th></tr>
<tr><td>Se especifica la oferta de la empresa, y por tanto se da por supuesta la celebración de una reunión entre ésta y un profesional de la organización especialista en empleo con apoyo (éste último presumiblemente acompañado de la persona en búsqueda de empleo).

Posibles temas a tratar durante dicha reunión incluyen los siguientes:</td><td>• Habilidades y experiencia requeridas por la empresa
• Jornada laboral
• Condiciones de empleo
• Cultura imperante en el lugar de trabajo
• Apoyos requeridos por la persona en búsqueda de empleo
• Apoyos disponibles por parte del servicio de Empleo con Apoyo
• Apoyos disponibles por parte de la empresa y de los trabajadores
• Cuestiones de confidencialidad
• Formación en toma de conciencia para empresa y trabajadores
• Requisitos de salud y seguridad laboral
• Disponibilidad de fondos y apoyos a través de programas gubernamentales
• Orientación y asesoramiento a la empresa con respecto a sus obligaciones legales.
• Mantener contacto con los profesionales de la Salud y Trabajo Social.
• Escuchar y aconsejar al usuario con respecto a cualquier cuestión que pueda Plantear.</td></tr>
<tr><th colspan="2">QUINTA FASE – DOTACIÓN DE APOYOS DENTRO Y FUERA DEL LUGAR DE TRABAJO</th></tr>
<tr><td>El grado, cantidad y naturaleza del apoyo dedicado a una persona dependerán de sus necesidades, capacidades y situación laboral, en todo caso debería desaparecer de forma gradual y sustituirse por el apoyo de los otros compañeros trabajadores</td><td>Apoyos dentro del lugar de trabajo:
• Prestar ayuda y asesoramiento en temas de sociabilidad.
• Designar a un tutor/compañero de trabajo.
• Establecer y aprender la cultura imperante en el lugar de trabajo.
• Ayudar al cliente a adaptarse al lugar de trabajo.
• Prestar ayuda a empresa y trabajadores.
• Determinar las costumbres y prácticas en el lugar de trabajo.
• Determinar las oportunidades de ascenso.
Apoyos fuera del lugar de trabajo:
• Resolver problemas de tipo práctico (transportes, vestimenta laboral, etc.).
• Tratar sobre relaciones laborales interpersonales.
• Prestar asistencia con los trámites de ayudas sociales.
• Mantener contacto con los profesionales de la Salud y Trabajo Social.
• Escuchar y aconsejar al usuario con respecto a cualquier cuestión que pueda</td></tr>
</table>

ACERCAMIENTO AL PROCESO METODOLÓGICO DEL EMPLEO CON APOYO EN EL SERVICIO DE CAPACITACIÓN CECAP

El área de capacitación laboral del servicio de capacitación CECAP cuenta con un recurso propia que hace efectiva esta labor de inclusión sociolaboral denominado Futurvalía[12], cooperativa de iniciativa social, bajo el epígrafe de centro ocupacional de empleo, con el objetivo de garantizar la inclusión laboral de los colectivos más desfavorecidos a través de proyectos generadores de empleo, diseñados bajo principios de sostenibilidad económica y social. Del mismo modo, Futurvalía afronta las experiencias impuestas por el mercado de trabajo, logrando ratios recomendables de rentabilidad económica y social mediante un modelo colaborativo donde se comparten valores y objetivos comunes con las empresas. Es así, que ofrece servicios profesionales de calidad destinados a empresas, con la finalidad de incorporar a sus líneas estratégicas diferentes políticas de Responsabilidad Social a través de la contratación de personal cualificado, garantizando elevados niveles de productividad, eficacia y eficiencia y mejorando los resultados de las empresas a las que presta sus servicios. Mediante la colaboración con Futurvalía, la empresa colaboradora fomenta un comportamiento ético y socialmente responsable, que genera ventajas competitivas sostenibles a largo plazo, que conducen a la optimización de activos intangibles en su reputación y legitimidad. Se trata de un modelo generador de valor que garantiza resultados óptimos y de calidad en la prestación de servicios, cumpliendo con las expectativas y exigencias de sus grupos de interés, entre los que se encuentran sus numerosos clientes (empresas).

Por todo ello, desde Futurvalía se persigue el asesorar e implantar en la empresa políticas de Responsabilidad Social a través de la generación de empleo de personas con discapacidad; donde se ofrecen los siguientes servicios:

- Servicios de consultoría social e implantación de Responsabilidad Social en las Empresas (R.S.E.).
- Gestión de ayudas públicas y subvenciones.
- Agencia privada de contratación especializada en la selección de personas con discapacidad.
- Elaboración y desarrollo de proyectos generadores de empleo, conjuntamente con las empresas.
- Servicios para empresas:
    - Digitalización documental.
    - Gestión Documental.
    - Comunicación corporativa.
    - Jardinería y mantenimiento de zonas verdes.
    - Servicios administrativos y de archivo documental.
    - Recepción, atención telefónica y atención al público.
    - Limpieza de edificios y naves industriales.
    - Instalación, mantenimiento y soporte técnico.
    - Manipulación y montaje de componentes electrónicos.

[12] Futurvalia dispone de una página Web, donde visibiliza sus acciones. http://www.futurvalia.com/

- Almacenamiento, envasado, embalaje, manipulación y retractilado, embolsado, etiquetado y sus actividades auxiliares.
- Rehabilitación, restauración y reciclaje.
- Lavandería industrial.
- Servicios publicitarios y de márketing.
- Servicios auxiliares en restauración y hostelería.
- Servicios de atención a personas dependientes.

Funciones de los profesionales

En este sentido, los profesionales encargados de dicha labor tienen las siguientes funciones:

- Proporcionar a las personas con especificidad la posibilidad de desarrollar sus intereses laborales.
- Sensibilizar a la población en general y al mundo empresarial.
- Hacer partícipe a todos los agentes sociales de la inserción laboral.
- Servir de puente entre el mundo empresarial y el mundo social.
- Propiciar la integración en el mundo laboral dentro de un contexto empresarial totalmente normalizado.

Metodología capacitación laboral

Su metodología se basa en las indicaciones de los Estándares Europeos de Calidad para los servicios de empleo con Apoyo , el desarrollo del plan individual de intervención laboral de la persona con especificidad se sustenta sobre el principio metodológico del reconocimiento de sus puntos fuertes y sus puntos débiles; la identificación de dichos recursos individuales sirven para su posterior planificación en un Panel de Especificidad que forma parte del Plan individual de intervención de la persona. Los puntos fuertes o débiles pueden capitalizarse y convertirse en recursos facilitadores, primero, para su integración en el entorno, y segundo, para el acceso a la estructura de oportunidades que la sociedad provee, enfrentando las exigencias del medio real.

Los objetivos genéricos a alcanzar para las personas con especificidad son los siguientes:

1. Desde el plano de la sociedad-empresa:
   - Intermediación comunitaria.
   - Planificación centrada en la persona.
   - Generación de red de apoyo.
   - Sensibilización a trabajadores.
2. Desde el plano del trabajador y su capacitación laboral:
   - Desarrollo de funciones y tareas propias del puesto.
   - Seguridad e independencia laboral.
   - Autonomía personal.
   - Destrezas comunicativas y de interrelación.
   - Resolución de conflictos.
   - Adquisición de competencias de responsabilidad.

- Adquisición del rol de trabajador.

3. Desde el plano del desarrollo de habilidades la persona:

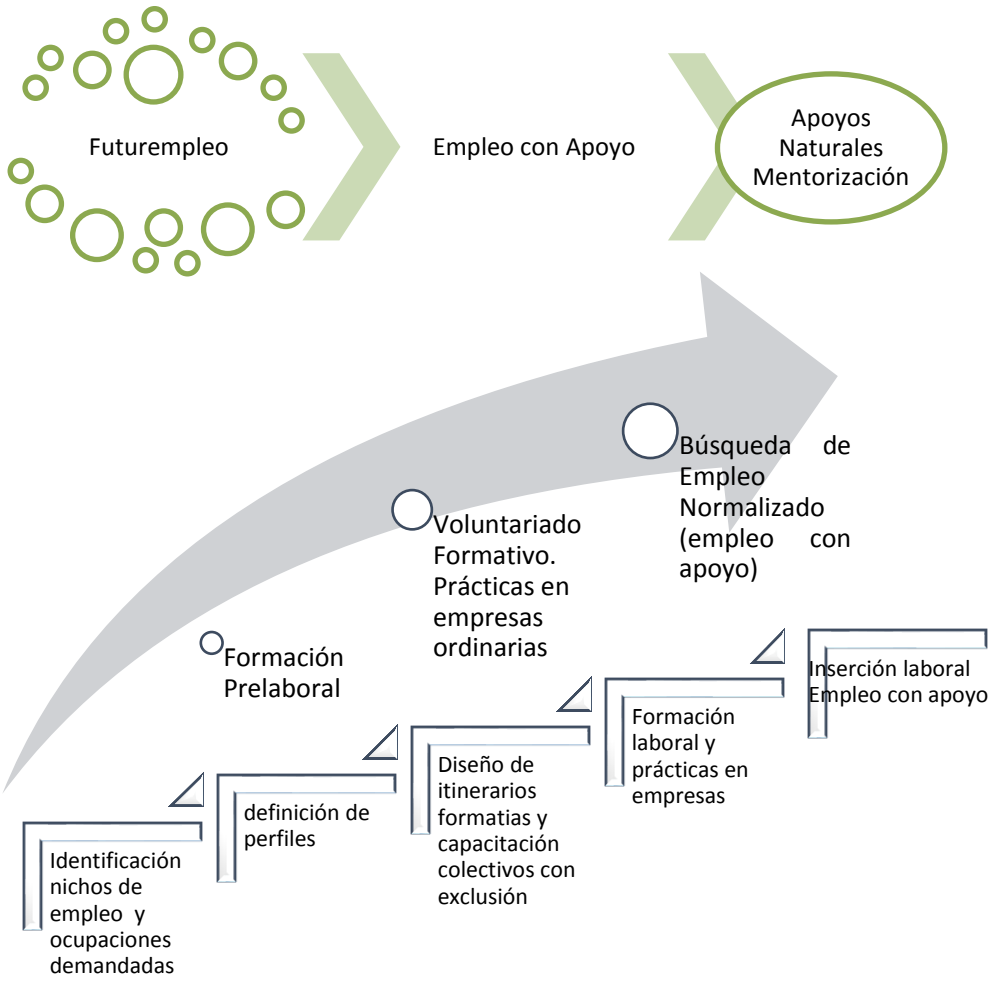
- Rol del trabajador.
- Responsabilidad laboral.
- Puntualidad en los horarios.
- Habilidades sociales en relación con los demás miembros del equipo de Trabajo.
- Inteorización de normas laborales.
- Distinción de jerarquía institucional.
- Normas de educación y cortesía.
- Autoimagen.

Futurvalía, es la unidad de intervención del ámbito laboral y es la que desarrolla acciones de inclusión social en el mundo del trabajo. Hay tres tipos de intervenciones dependiendo del grado de autonomía.

- Formación pre-laboral.
- Prácticas formativas no remuneradas en empresas colaboradoras.
- Intermediación laboral remunerada en empresas cliente

Grafico 1. Proceso del proyecto inserción sociolaboral y herramientas metodológicas

Fuente: Elaboración propia, a partir de la Memoria interna de CECAP



Las herramientas utilizadas por CECAP en su área laboral, se centran en "Futurempleo", "Empleo con Apoyo" y "apoyos naturales".

La primera, "Futurempleo", es una herramienta tecnológica de los procesos de selección, ésta nos permite realizar una selección de personal a partir de los puntos fuertes de las personas con especificidad y no por su currículum. Es una aplicación informática desarrollada desde el punto de vista metodológico y técnico por el propio Servicio de Capacitación CECAP, que organiza las capacidades y habilidades de la persona a partir de sus puntos fuertes, atendiendo a las exigencias del puesto de trabajo.

De este modo, gracias a la continua actualización de datos que llevan a cabo los profesionales, permite diseñar un itinerario formativo individual para la persona con especificidad, teniendo en cuenta sus preferencias y sus puntos fuertes. "FuturEmpleo" organiza la información en tres ámbitos o perfiles: el de los candidatos, el del puesto de trabajo y el de la empresa; cruzando esos datos, determina con asombrosa efectividad el porcentaje de idoneidad de un puesto para determinado candidato, del mismo modo que la adecuación de una persona determinada a un puesto de trabajo concreto. FuturEmpleo" fue presentada en el Máster Interuniversitario de Políticas Territoriales de Empleo de la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Córdoba.

La segunda herramienta, como se ha mencionado es el "empleo con apoyo", el cual es un método de intervención, vehículo-herramienta, que ayuda a las personas con capacidades diversas o en desventaja a acceder a su derecho al trabajo remunerado en el mercado laboral abierto. Para que el empleo con apoyo resulte efectivo, es esencial que se trabaje metodológicamente con la persona con especificidad y con los empresarios o empleadores, realizando el mejor ajuste persona-puesto posible según las habilidades y aptitudes de los demandantes y si se acoplan estas capacidades con las necesidades de los empresarios. Hoy en día, el proceso de empleo con apoyo debe ofrecer diferentes apoyos tanto dentro como fuera del entorno laboral. El apoyo debe ajustarse a las necesidades individuales que tengan el trabajador con discapacidad, los compañeros y la empresa. La personal recibe apoyo para poder, al igual que cualquier otro empleado, hacer su presentación, realizar el período de prueba, desempeñar su labor y participar en los cursos de perfeccionamiento.

Como tercera herramienta, encontramos los "apoyos naturales", son aquellos apoyos en el entorno laboral que supone algo más que la formación directa en el puesto de trabajo. Se buscan tutores o "apoyos naturales" entre sus superiores o compañeros para que enseñen y apoyen al nuevo trabajador en todo lo posible, desde Futurvalia se apoya a la empresa para que adapte sus procedimientos a las personas con discapacidad contratadas, y apoya a éste para que pueda asumir su nuevo papel profesional y desarrolle su potencial.

Con el desarrollo de estas herramientas de trabajo, Futurvalía es capaz de dar respuesta a las personas con especificidad protagonista de todo nuestro esfuerzo y a los futuros empleadores, contando actualmente con una base de datos de más de 180 empresas distribuidas en la Provincia de Toledo y que se encuentran en distintas fases del proceso de inclusión sociolaboral , que va desde las prácticas formativas, hasta el empleo con apoyo para termina en una contratación definitiva por parte del mundo empresarial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Becerra, M.T., Motanero, M., Lucero, M. y González, E. (2008). Evaluación de un programa de apoyo laboral para trabajadores con discapacidad intelectual en tareas con elevada exigencia cognitiva. *Siglocero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, 39 (2)*, número 226, pp. 63-81.

Del Río, D y Rubio, F. (2003). *Aproximación sociolaboral al empleo protegido: los centros especiales de empleo*. Madrid: Unión Sindical de Madrid Regional de CC.OO.

Villa, N (2003). Situación laboral de las personas con discapacidad en España*. Revista Complutense de Educación* Vol. 14 Núm. 2 (2003) 393-424

Instituto Nacional de Estadística (2015). *El empleo de las personas con discapacidad.* Explotación de la Encuesta de Población Activa y de la Base Estatal de Personas con Discapacidad.Año 2014.Madrid: INE Instituto Nacional De Estadística.*Notas de Prensa*

Instituto Nacional de Estadística (2008). *Encuesta sobre Discapacidad,Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia*, Madrid: Subdirección General de Estadísticas Sociales Sectoriales.

Jordán de Urríes, F. B. (2005). *Estándares Europeos de Calidad para los servicios de empleo con apoyo.Instrumento de Evaluación.* Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).

Jordan de Urríes, f. B y Verdugo, M. A. (2001). "el empleo con apoyo en España. Una realidad consolidada". En Jordan de Urríes, F. B y Verdugo, M. A.(Coords*.). Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. Salamanca: Amarú .Ediciones. pp. 521-536.

Jordán de Urríes, f. B y Verdugo Alonso, m. A. (2010). Informe sobre la situación delos Centros Especiales de Empleo en España, Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).

OMS [Organización Mundial de la Salud] (2011). Informe mundial sobre la discapacidad. Malta.

ONU [Organización de Naciones Unidas] (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Nueva York.

Real Decreto 870/2007, de 2 de julio, por el que se regula el programa de empleo con apoyo como medida de fomento de empleo de personas con discapacidad en el mercado ordinario de trabajo. Boletín Oficial del Estado, núm. 168 de 14 de julio de 2007, pp. 30618-30622.

Riaño-Galán, A., García-Ruiz, Rodríguez, A. y Álvarez-Arregui, E. (2016). Calidad de vida e inserción socio-laboral de jóvenes con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18(1), 112-127.* Recuperado de http://redie.uabc.mx/redie/article/view/907

Serra , F y Bellver, F. (2002).El empleo con apoyo, la planificación centrada en la persona y las redes de apoyo., en *Siglo Cero,* 33 (1), pp. 5-14.

29

LA ESCUELA INCLUSIVA: APRENDER JUNTOS EN LA DIVERSIDAD

Alicia Escribano González

Amparo Martínez Cano

INTRODUCCIÓN

Nos hemos centrado en el estudio de los dos ejes configuradores de la educación inclusiva. Una fundamentación teórica necesaria de la educación inclusiva y su praxis en el aula.

El primer eje es la educación inclusiva propiamente dicha que se apoya en el derecho a la educación que tienen todas las personas. Aquí la educación inclusiva mira a la educación universal, para todos, desde la diversidad y la diferencia.

La inclusión educativa es un desafío porque posibilita nuevos enfoques innovadores para la persona que se educa y le ayuda a desplegarse en todas sus potencialidades desde las fortalezas personales que ya posee. La inclusión educativa también es un desafío porque transforma la realidad y previenen la exclusión del "diferente".

La educación inclusiva nos habla de la equidad y la justicia y se asienta en estos dos valores viendo a todos los niños aprender juntos para que también aprendan a vivir juntos. En el presente estudio y dadas las limitaciones del espacio, no vamos desarrollar el mismo, lo haremos con el segundo de los pilares de la educación inclusiva.

El segundo eje es la dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivo en la formación del profesorado que nos orienta hacia nuevas prácticas docentes adecuadas a la opción de la educación inclusiva.

Los autores más representativos en el campo de estudio de la inclusión educativa coinciden en señalar la formación de profesores como la piedra angular en las escuelas inclusivas. Sabiendo que poco o nada se hará sino contamos con un profesorado bien formado en la dinámica de inclusión educativa. Las experiencias en marcha acerca de la inclusión escolar tienen a los profesores como los mejores artífices de esta tarea apasionante y necesaria.

Las opciones didácticas innovadoras que aportan una renovación en las prácticas docentes como respuesta a la inclusión educativa y que posteriormente desarrollaremos son: El diseño Universal de aprendizaje, el aula diversificada, la enseñanza multinivel y el diseño de la programación múltiple y los planes educativos individuales.

DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE: (DUA)

Es un paradigma relativamente nuevo dirigido al desarrollo de productos y entornos de fácil acceso para el mayor número de personas sin necesidad de adaptarlos o rediseñarlos de una forma especial.

Se basa en los principios:

Igualdad de uso

Flexibilidad

Simple e intuitivo

Información fácil de percibir

Tolerante a los errores (minimizando acciones fatales o fortuitas que pueden tener consecuencias no deseadas)

Escaso esfuerzo físico

Dimensiones apropiadas.

Echaita y Col (2009) encuentran que el DUA en Infantil encuentra niveles muy superiores de satisfacción que en otras Etapas. Según Cast (2008), es parte esencial en la estrategia para conseguir una sociedad en la que todas las personas puedan participar.

AULA DIVERSIFICADA

Espacio apropiado para quienes aprenden de modos diferentes y a ritmos distintos y para quienes aportan la escuela talentos e intereses variados. Tomlinson (2006:28).

Los profesores en las aulas diversificadas tienen un trato cercano a los alumnos y su manera de enseñar es más un arte que un ejercicio repetitivo.

Los profesores diversifican los contenidos (qué enseñar y aprender), los procesos (el cómo enseñar/aprender) y los resultados o productos de aprendizaje.

Los principios en los que se basa el aula diversificada son los siguientes:

- *El profesor selecciona los conceptos esenciales*
- *El profesor contempla las diferencias entre alumnos.*
- *El profesor parte de las fortalezas para compensar las debilidades.*
- *La enseñanza y la evaluación son inseparables.*
- *La adaptación a los diferentes estilos de aprendizaje*
- *Todos los alumnos participan en tareas adecuadas para cada uno.*
- *Profesores y alumnos colaboran en el aprendizaje.*
- *El profesor y los alumnos trabajan juntos con métodos flexibles.*

ENSEÑANZA MULTINIVEL

Collicot (2000) señala que la enseñanza multinivel se basa en la premisa de que una lección debe servir para enseñar a todos en el aula. El profesor introduce en esa lección para todos los alumnos unos objetivos individuales, unos contenidos y unas estrategias educativas dirigidas a la variedad de los alumnos en el aula.

La enseñanza multinivel es un enfoque didáctico que asume la individualización, la flexibilidad y la inclusión de todos los alumnos (en el aula ordinaria) sin distinción ni exclusión por su nivel de habilidades o capacidades. Esta enseñanza incluye: el diseño de la programación múltiple, el diseño del PEI (plan educativo de aula) y el diseño del PEI amplio.

EL DISEÑO DE PROGRAMACIÓN MULTIPLE (DPM)

Este método se basa en la enseñanza multinivel y en el diseño universal de aprendizaje.

La planificación multinivel y personalizada del currículo en el aula inclusiva sigue el enfoque denominado authenctic multi-level teaching que está referido a los múltiples niveles de habilidades del alumnado en cada momento, entendido como algo dinámico con múltiples oportunidades de implicación en los aprendizajes reales y proporcionando apoyo en el seno de grupos heterogéneos

Bonals y Sánchez Cano (2007) recogen aspectos del diseño de programación múltiple que da la UNESCO y la Agencia Europea. En concreto la Unesco (2001) especifica las 9 reglas de oro para la inclusión:

1. Incluir a todos los alumnos
2. Comunicarse eficazmente en el aula.
3. Eliminar las barreras de aprendizaje y participación en el aula.
4. Planificar las lecciones de forma que resulten más efectivas para todos. (accesibilidad del currículo al aula)
5. Planificar individualmente el acceso al currículo del aula (plan individualizado)
6. Dar ayuda personal individualizada al alumno en el aula.
7. Utilizar apoyos específicos y generales en el aula.
8. Controlar el comportamiento de todo el alumnado en el aula.
9. Trabajar en colaboración en el aula.

La Agencia Europea para el desarrollo de la Educación especial (2005), establece en paralelo a la UNESCO, que las orientaciones para la inclusión escolar son:

a. Agrupamientos heterogéneos, (coincidente con el punto 1 de la UNESCO).
b. Enseñanza eficaz y programación individual, (coincidente con el punto 4 de la UNESCO).
c. Aprendizaje cooperativo, (coincidente con el punto 9 de la UNESCO).
d. Resolución cooperativa de problemas, (coincidente con el punto 9 de la UNESCO).
e. Enseñanza cooperativa, (coincidente con el punto 9 de la UNESCO).

PLANES EDUCATIVOS INDIVIDUALES. (PEI)

Según Bonals y Sánchez Cano (2007), en el diseño de la programación múltiple, son planificaciones personalizadas e individuales realizadas por los profesores para mejorar el aprendizaje de determinados alumnos.

Las *fases principales* para su aplicación serían:

1. Centrarnos en el alumno que pueda tener alguna dificultad manifiesta o no manifiesta.

2. Verificar la adecuación de lo previsto para todos a sus posibles dificultades.
3. Identificar las opciones más convenientes para este alumno.
4. Generar nuevas opciones para este alumno a fin de que pueda aprender y participar penamente en el aula e introducir esas opciones en la planificación general como alternativa que pueda ser eventualmente útil para otros alumnos.

La elaboración de un PEI tiene que tener en cuenta *tres pasos*: Prevención, Detección y diagnóstico.

Según Aranda (2008) se agrupan en seis los rasgos que pueden estar presentes en el niño con dificultades de aprendizaje: trastornos de la actividad motora, emotividad, percepción, simbolización, atención y memoria.

Al diseñar un PEI hay que tener en cuenta:

. Los objetivos que se desean conseguir

. Los elementos que se ponen en juego para conseguir esos objetivos.

. Los contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales.

. La metodología, actividades, materiales, recursos, espacios y tiempos.

. La evaluación individualizada continúa.

Tras el estudio de la investigación en educación inclusiva llegamos a la conclusión de que hay una serie de competencias que los profesores de educación obligatoria que trabajen en aulas inclusivas deben de poseer:

1. Capacidad para resolver problemas y no apoyarse únicamente en el plan de estudios estándar.
2. Capacidad para aprovechar los intereses individuales de los niños y su motivación interna.
3. Capacidad para establecer altas expectativas adecuadas y realistas para los alumnos.
4. Capacidad para determinar la forma de modificar las tareas para los alumnos, diseñando las actividades de clase a varios niveles de dificultad de manera que todos los alumnos tengan una parte de participación.
5. Capacidad de aprender a valorar todo tipo de habilidades y no sólo las académicas.
6. Capacidad de ofrecer éxito diario para todos los alumnos, contrarrestando el mensaje a todos los alumnos cuando ciertos sujetos son sacados del aula para realizar tareas de apoyo con algún especialista.

RECURSOS PRACTICOS PARA PROFESORES EN EJERCICIO: PEI

Los dos primeros PEI, son más extensos y detallados, siguen el mismo proceso, pero se diferencian del nivel al que deben aplicarse, Infantil y Primaria en el primer caso y Secundaria en el segundo. Escribano y Martínez (2013)

Los dos tienen en común contar con el desarrollo de las competencias, objetivos, contenidos y actividades de aprendizaje y evaluación.

Los dos primeros se han realizado teniendo en cuenta las sugerencias de Tomlinson (2006) en cuanto a aulas diversificadas y a Collicot (2000) y su aula multinivel. Ambos modelos están pensados para poder realizarse en tres niveles diversificados (básico, medio y superior). Siguen el camino que Parrilla (2002) trazaba al comentar cómo todos los alumnos de un centro escolar, independientemente de sus fortalezas y debilidades en un área de

aprendizaje, forman parte de la comunidad educativa y por lo tanto debemos construir una escuela que responda a las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos.

Modelo 1. PEI Infantil-Primaria

I. VALORACIÓN INICIAL

1. Valoración grupal.

El grupo está formado por……

Fortalezas del grupo……

Debilidades del grupo……

2. Valoración individual

Fortalezas……

Áreas de interés……

Atributos personales importantes……..

Logros personales……

Preferencias e intereses postescolares……

Debilidades……

3. Entrevista al alumno

¿Qué te gusta?.....

¿A qué te gusta jugar?.....

¿A qué te gusta jugar menos?.....

4. Entrevista a la familia (preferiblemente en un medio informal)

Aportación de los padres sobre el programa educativo del alumno……

5. Aspectos a estudiar en el alumno:

Juego, observación de juegos y socialización……

Aspectos cognitivos, aptitudes, espacial, "factor g"……

Aspectos de lenguaje y matemáticas (prueba piloto)/Prueba de lenguaje y matemáticas…..

Psicomotricidad (primaria) ……..

6. Conclusiones e informes y debilidades……

7. Reforzar fortalezas y superar dificultades……

8. Método de evaluación

Procedimientos informales

Evaluación en clase.....

Registro de observaciones……

Otros……

Progresos

Fechas……

Información a los padres de los progresos

Fechas ……,……

II**. APLICACIÓN DEL PLAN INDIVIDUALIZADO.**

Cronograma:

Septiembre, valoración inicial

De Octubre a Junio aplicación del Plan Individual que se valora cada 4 semanas

III AUTORIZACIÓN-CONSENTIMIENTO

Los padres: Otorgo mi consentimiento para iniciar un Plan educativo Individualizado

Firmas

El alumno

Compromiso firmado del alumno

Firma

Fecha……

Modelo 2. Secundaria Obligatoria PEI

I. VALORACIÓN INICIAL PREVIA.

1. **El grupo**: Valoración grupal. (La agrupación escolar está organizada por grupos de clase, es conveniente conocer las características del grupo-clase como punto de partida para saber en qué medio se va a desenvolver cada alumno individual)

El grupo está formado por…….....

Fortalezas del grupo……

Debilidades del grupo…….....

2**. El estudiante**: Valoración individual

Fortalezas……

Áreas de interés académico…….....

Atributos personales importantes…….....

Logros personales…….....

Preferencias e intereses postescolares……

Debilidades……

3. **La voz del alumno/a:** Entrevista al alumno

¿Qué deporte te gusta y cual practicas?.....

¿Quiénes son tus amistades y dónde las conociste? ……

¿Cómo te diviertes con ellos?.....

¿Qué asignatura del curso te gusta más y por qué?.....

¿Qué asignatura del curso te gusta menos y por qué?.....

¿Cuáles son tus fortalezas?.....

¿Cuáles son tus debilidades?.....

¿En qué asignaturas sacas mejores notas? ¿Sabes por qué pasa esto?.....

¿En qué asignaturas sacas peores notas? ¿Sabes por qué pasa esto?.....

¿Qué sugerencias darías para mejorar tus aprendizajes más débiles?.....

¿Qué actividades propondrías para mejorar tu estudio?.....

¿Qué harías al acabar la escuela de la ESO? Piensa un poco sobre lo que te conviene hacer después: Formación profesional, bachillerato, etc.) ……

¿Cuál va a ser tu aportación o servicio importante a la sociedad cuando seas mayor?.....

4. **La voz de la familia**: Entrevista a la familia (preferiblemente en un medio informal)

Información inicial y continua del programa a los padres

¿Qué tipo de colaboración puede dar la familia?.....

¿Control-supervisión de los Deberes en casa ?.....

Aportación de los padres sobre el programa educativo (PEI) del alumno……

5. **El punto de partida académico o la voz del profesor**: Aspectos previos o iniciales a estudiar en el alumno:

Nivel de estudio y adquisición de aprendizaje autónomo……

Observación de la socialización…….....

Aspectos cognitivos, afectivos y psicomotor……..

Adquisiciones académicas de Lenguaje oral-escrito, gramática y Literatura y Matemáticas (prueba piloto)/Prueba de lenguaje y matemáticas……

6. Qué **debilidades iniciales** se han detectado? (poner nombre a cada una y de qué se trata)……

7. Qué **fortalezas iniciales** se han detectado? (poner nombre a cada una y de qué se trata)……

II. **Aplicación del Plan Educativo individualizado propiamente dicho**

Objetivos
Contenidos
Actividades de aprendizaje
Metodología individualizada
Evaluación de proceso

Plantillas para el profesor

Consideración de tres niveles de aprendizajes: Básico-Medio-Superior

Evaluación: Procedimientos informales

Evaluación en clase……

Registro de observaciones……

Otros……

Progresos

Fechas……

Información a los padres de los progresos

Fechas ……,

Cronograma:

Septiembre, valoración inicial

De octubre a junio, aplicación del Plan Individual que se valora cada 4 semanas

III AUTORIZACIÓN-CONSENTIMIENTO

Los padres: Otorgo mi consentimiento para iniciar un Plan Educativo Individualizado,

Firmas

El alumno

Compromiso firmado del alumno

Firma

Fecha……

COMUN A LOS MODELOS I Y II

AREA de……:……

Nivel:……..(Básico- Medio-Alto)

COMPETENCIAS BÁSICAS

Al término de esta UNIDAD DE TRABAJO) el alumnado será competente en…

COMPETENCIAS BÁSICAS	**TAREAS, ACTIVIDADES A DESARROLLAR**

OBJETIVOS DIDÁCTICOS DE LA UNIDAD

(Deben aparecer vinculados a las competencias, a los objetivos de Etapa, a los Criterios de evaluación y a los estándares de aprendizaje)

OBJETIVOS DIDÁCTICOS	**COMPETENCIAS**	**OBJETIVO GENERAL DE ETAPA**	**CRITERIOS DE EVALUACIÓN**	**ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE**

CONTENIDOS (No es necesario diferenciar las categorías de los contenidos)

OBJETIVOS DIDÁCTICOS	**CONTENIDOS**		
	CONCEPTOS	**PROCEDIMIENTOS**	**ACTITUDES**

ACTIVIDADES tantas sesiones como sea necesario por asignatura/área

(**1ª SESIÓN**: _____

ACTIVIDADES	CONTENIDOS	**OBJETIVOS**	**RECURSOS**	**TEMPOR**	METODOLOGÍA
1.					
2.					
3.					
4.					

2ª SESIÓN: _____

ACTIVIDADES	CONTENIDOS	**OBJETIVOS**	**RECURSOS**	**TEMPOR**	METODOLOGÍA
1.					
2.					
3.					
4.					

3ª SESIÓN: _____

ACTIVIDADES	CONTENIDOS	OBJETIVOS	RECURSOS	TEMPOR	METODOLOGÍA
1.					
2.					
3.					
4.					

4ª SESIÓN: _____

ACTIVIDADES	CONTENIDOS	OBJETIVOS	RECURSOS	TEMPOR	METODOLOGÍA
1.					
2.					
3.					
4.					

5ª SESIÓN: _____

ACTIVIDADES	CONTENIDOS	OBJETIVOS	RECURSOS	TEMPOR	METODOLOGÍA
1.					
2.					
3.					
4.					

EVALUACIÓN		
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN (vinculación con las competencias básicas y estándares de aparendizaje)		
CRITERIO DE EVALUACIÓN	**ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE**	**COMPETENCIA BÁSICA**
CRITERIOS DE CALIFICACIÓN		
PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS		
EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS		

Nota Importante: Esta plantilla se realizará en tres niveles diversificados (básico, medio y superior) y al menos en las áreas de Lengua y Matemática

PTI

El tercer modelo de Plan educativo Individualizado es una adaptación del modelo de PTI (Plan de Trabajo individualizado), que la Junta de Comunidades de Castilla la Mancha ofrece para alumnos con necesidades específicas de apoyo.

Programa DE TRABAJO INDIVIDUALIZADO **ALUMNO/A:** **Curso:** **ETAPA/NIVEL** **TUTOR:**		
DATOS PERSONALES.		
Nombre y apellidos:		
Nivel educativo		
Fecha de nacimiento:		Edad:

ANTECEDENTES:

Historial personal y educativo.

En este apartado se describirá brevemente aquellos aspectos que sean de interés para el proceso de enseñanza/aprendizaje del alumno.

Fortalezas y debilidades que presenta el alumno.

Descripción de las facilidades y dificultades del alumno para el acceso al proceso de E/A.

DESARROLLO DEL PLAN DE TRABAJO

Diseñar un Programa de Trabajo Individual en coordinación con todos los profesionales que trabajan con el alumno/a donde se refleje:

- **Competencias que el alumno y la alumna debe alcanzar en el área o las áreas de conocimiento:**
  - Concretar las capacidades y competencias que debe alcanzar en función de las fortalezas y dificultades de aprendizaje descritas anteriormente.
- **Los contenidos.** Concretar los contenidos que sean necesarios para alcanzar las capacidades y competencias enumeradas (del área o áreas)
- **Organización del proceso de E/A:**
  - **Diseño de actividades, individualizadas y cooperativas:**
  - **Materiales necesarios**
  - **Tipo de Agrupamiento a utilizar**
    - **Distribución secuenciada de tiempos y espacios**
    - **Procedimiento de evaluación**
- Responder al Qué, Cómo y Cuándo evaluar.
- Como resultado de la evaluación: establecer modificaciones y/o propuestas de continuidad del plan de trabajo.

RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO. HERRAMIENTAS: WEBQUEST-ABP (APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS)

Las webquest originales sobre inclusión educativa constituyen un proceso didáctico sobre inclusión educativa en la formación inicial del profesorado.

Una webquest es un instrumento didáctico basado en la búsqueda en internet. Se trata de orientar una actividad de indagación en la que un grupo de estudiantes extraen la información de los recursos en la red a través de la web. Se trata de actividades que se realizan utilizando recursos de la internet preseleccionada por el profesorado de la asignatura, de manera que los estudiantes, para realizar la tarea, se centren en la utilización de los recursos y no en buscarlos.

Las partes que debe tener una webquest son:

1. Una introducción que establece el escenario y ofrece información a fondo.
2. Una tarea realista e interesante.
3. Un conjunto de fuentes de información necesarias para completar la tarea. Los estudiantes no deben deambular o perderse en la red.
4. Una descripción del proceso que deben llevar a cabo los estudiantes en la realización de la tarea.

Sugerimos los siete pasos del proceso de Aprendizaje basado en problemas (ABP) por Moust y otros (2005). El proceso de trabajo en grupo colaborativo es el siguiente:

1. Clarificación de términos.
2. Definir el problema planteado.
3. Análisis el problema: partes, secciones, elementos implicados.
4. Crítica de las explicaciones propuestas, elaborar una síntesis entre todos.
5. Formular temas de aprendizaje partiendo de que cada miembro se separe con estudio personal a fondo sobre el tema problemático. Llegar a formular objetivos de aprendizaje.
6. Buscar la información en la red.
7. Elaborar un informe de resultados obtenidos y evaluar el proceso seguido.
8. Unas orientaciones sobre cómo organizar la información adquirida.
9. Una conclusión que cierra la búsqueda, que hace recopilar a los estudiantes sobre lo que han aprendido y les anima a extender su experiencia otros dominios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales (2005). Educación inclusiva y prácticas en las aulas de Educación Secundaria. Ministerio de Educación.

Aranda, R. (2008). *Educación Especial. Áreas curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: Pearson

Bonals, J. y Sánchez Cano, M. (2007). *Manual de Asesoramiento Psicopedagógico*. Barcelona: Grao

Cast (2008). *Guía para el diseño universal de aprendizaje*. Versión 1.0. En www.UDL.guidelines.com.wordpress.com. (Consultado en enero de 2016)

Collicot, J. (2000). Posar en pràctica l´ensenyament multinivel: estratègies per als Mestres. Suports, 4.

Echeita, G. (2009) Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance entre doloroso y esperanzado. En Climent, G (Coor.) *La educación inclusiva .de la exclusión a la plena participación del alumnado*. Barcelona: ICE-Horsori.

Escribano, A y Martínez A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo*. Madrid: Narcea.

Moust, J. H., Van Berkel, H.J. y Schmidt, H.G. (2005). Signos de erosión: Reflexiones sobre las tres décadas del Aprendizaje basado en problemas en la Universidad de Maastricht. *Higher Education*, *50*, 665-683.

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, *327*, 11-29.

Tomlinson, C. (2006: 2º ed.) *El aula diversificada. Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro.

ALICIA ESCRIBANO GONZÁLEZ

Catedrática EU y Profesora Titular de la Universidad de Castilla-La Mancha (España). Doctora en Ciencias de la Educación y Licenciada en Psicología. Es Miembro Correspondiente de la Real Academia de Doctores de España desde 1992.

AMPARO MARTÍNEZ CANO

Doctora en ciencias de la Educación. Profesora Contratada Doctora de la Universidad de Castilla-La Mancha, Departamento de Pedagogía, Área de Didáctica y Organización escolar. Imparte docencia en la Facultad de Educación de Cuenca.

30

INCLUSIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS DEL USO DE LAS TAC

Inmaculada Tello Díaz-Maroto
Antonia Cascales Martinez
María Tudela Orti
Estefanía Mencos Fernández

1. INTRODUCCIÓN

La atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo plantean un desafío diario para los docentes, dado que es en el aula donde se producen un alto porcentaje de aprendizajes que llevan a cabo los alumnos. Es en este contexto donde se acentúa el potencial de la educación inclusiva puesto que se ha de garantizar a estos alumnos una educación relevante, pertinente y ajustada a sus necesidades, y para ello hemos de partir de la misma superación del hándicap y potenciar su participación democrática en la sociedad (Hevia, 2010).

Como docentes que debemos dar respuesta a esta situación, adecuando el currículum a esa realidad. Dicha adecuación tiene una doble vertiente. Por un lado, conocer la existencia de diversas Enfermedades Raras o Enfermedades de Etiología poco frecuente, de dónde localizar información, de qué recursos podemos disponer, de cómo utilizar recursos digitales para solventar ciertas carencias de competencias en los discentes… Y por otro, hemos de impulsar una línea de trabajo multidisciplinar de cuantos profesionales intervengan con estos alumnos, a fin encontrar un punto de encuentro e intercambio que nos lleve a la reflexión conjunta y a la búsqueda de soluciones y alternativas que propicien el desarrollo integral de los alumnos.

De ahí surge esta propuesta, con el objeto de hacer partícipes a la mayoría de los docentes, de que nos encontramos con una realidad educativa cargada de diferencias enriquecedoras en nuestros estudiantes. Diferencias que en muchos casos vienen dadas por las Enfermedades de Etiología poco frecuente o Enfermedades Raras (ER), que tanto comienzan a oírse en los centros educativos.

La Unión Europea define como ER todas aquellas que pueden ser mortales o provocan un debilitamiento crónico del paciente y que tiene una prevalencia de menos de 5 casos por 10.000 habitantes, y requieren esfuerzos combinados para tratarlas. Estamos pues hablando de un 6-8% de la población europea, que traducido en una estimación de 29 millones de afectados en la UE-27 y de 3 millones en España.

Dada la singularidad de cada una de ellas, hemos de centrarnos en los rasgos comunes entre los que destaca que suelen ser graves, crónicas, a menudo degenerativas (Del Barrio y Castro, 2008), asimismo, para un 50% aparecen durante la edad adulta, si bien los signos se pueden observar en el nacimiento y la infancia.

Aunque entre son muy distintas unas de otras, cada vez más se está hablando más de ciertas características comunes (Colegio Oficial de Farmacéuticos de Córdoba, s/a):

- Aparecen con una baja frecuencia, que la Unión Europea determina como menor de 5 casos por 10.000 habitantes en la Comunidad.
- Presentan muchas dificultades diagnósticas y de seguimiento.
- Tienen un origen desconocido en la mayoría de los casos.
- Falta de información y de conocimiento científico.
- Conllevan múltiples problemas sanitarios, sociales, psicológicos, educativos y laborales.
- Existen pocos datos epidemiológicos.
- Plantean dificultades en la investigación debido a los pocos casos.
- Carecen en su mayoría de tratamientos efectivos.

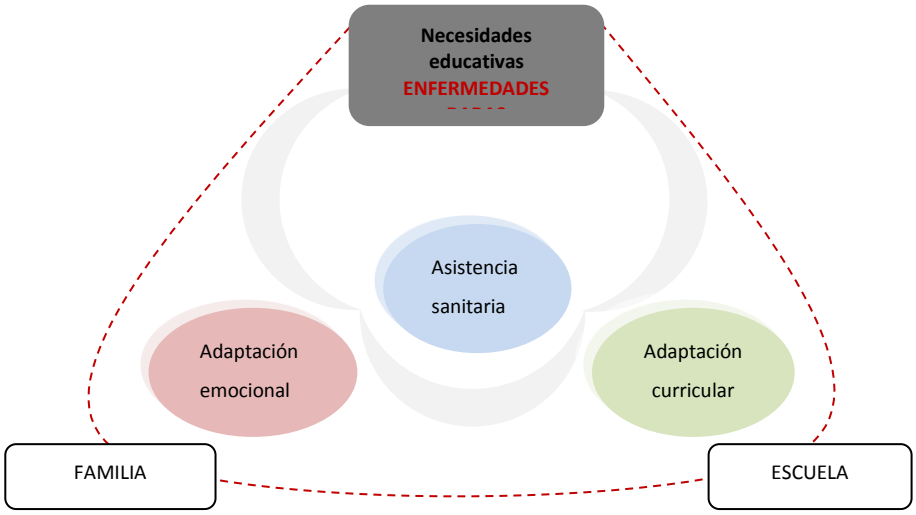
Uno de los grandes inconvenientes con los que nos encontramos en el sistema educativo es el gran desconocimiento que de estas enfermedades hay y la gran cantidad de ellas que se están conociendo, aunque pocas con la suficiente información.

2. MARCO TEÓRICO

Para una adecuada atención en el aula ante las necesidades originadas por dichas ER, es necesario conocer los síntomas, las implicaciones en el desarrollo de las personas afectadas y los mecanismos que dispone el sistema educativo para dar una respuesta de calidad en estas situaciones. Para ello, es recomendable y necesario por una lado un diagnóstico lo más precoz posible, aspecto poco frecuente en la mayoría de dichas enfermedades y por otro un modelo de educación inclusiva, entendido como respuesta a la diversidad que fortalezca la aceptación de diferencias individuales.

Un elemento clave para mejorar el diagnóstico y la atención de las ER es proporcionar y difundir información exacta en un formato adaptado a las necesidades de profesionales, personas afectadas y sus familias. Un método de clasificación eficaz permite conocer la verdadera epidemiología de estas patologías, diseñar las estructuras asistenciales necesarias para la demanda sanitaria que generan y evaluar la eficacia y eficiencia de los recursos sociales (Ministerio de Sanidad y Política Social, 2009).

No se pueden establecer, en este caso, las mismas necesidades específicas de apoyo educativo para todo el alumnado con enfermedades raras, debido a la gran variedad de tipologías, síntomas, problemas, alteraciones, etc. que existen a lo largo de todas ellas. En ese sentido las necesidades educativas derivadas de las ER suelen concentrarse en tres grupos (Grau y Ortiz, 2001; Grau, 2004), que se muestran en la figura siguiente:



En esta línea la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, s/a, da un paso más allá, detallando las necesidades educativas que normalmente se asocian al alumnado con enfermedades raras:

a) **Necesidades relacionadas con la autonomía personal, derivada de limitaciones motóricas y sensorial**. Algunos de los niños y niñas presentan dificultades en la consecución de un funcionamiento autónomo. Dependiendo de los efectos de la propia enfermedad o incluso de los medicamentos administrados a los niños, ciertos movimientos se pueden ver afectados, por lo que debemos conocer al máximo sus limitaciones para facilitar en la medida de lo posible su bienestar en el aula. No se trata de procurarle beneficios que señalen o destaquen al estudiante en el aula, sino de facilitar su inclusión lo máximo posible, que se sienta uno más, como lo que es, un estudiante como cualquier otro que requiere de ciertos recursos para facilitarle su adecuada inclusión.

b) **Necesidades relacionadas con la accesibilidad al medio físico y social**. Es indispensable ayudar a este alumnado para que pueda relacionarse en su entorno físico y social. Debemos tener en cuenta no sólo su acceso al entorno del aula, sino a todas las instalaciones del centro educativo, para que pueda relacionarse con el entorno físico y social como el resto de sus compañeros. En ocasiones, requerirá de adaptaciones en el acceso al centro, en otras de adaptaciones sólo en las escaleras, en otras se trata de adaptaciones visuales… Para acertar de la manera más directa con sus necesidades, debemos conocer su realidad al máximo. En este sentido, ciertos recursos digitales permiten y facilitan el acceso de los discentes a la información.

c) **Necesidades relacionadas con la comunicación y el lenguaje**. Algunos de estos niños y niñas carecen o presentan dificultades en el lenguaje oral o retrasos en el desarrollo del lenguaje comprensivo. Debido a ciertas manifestaciones de la enfermedad, puede verse afectada su capacidad de comunicación, para lo cual debemos buscar recursos que le faciliten dicha capacidad.

Desde el ámbito de las TAC hay muchas aplicaciones para dispositivos móviles que permiten mejorar la comunicación entre todos los estudiantes, pues al final, son recursos motivadores para todos.

d) **Necesidades relacionadas con la rehabilitación psicomotora**. Los niños y niñas cuya enfermedad afecte a sus habilidades psicomotoras pueden presentar de manera transitoria o permanente alguna alteración de su aparato motor, debido a un deficiente funcionamiento en el sistema nervioso, muscular y /u óseo, o en varios de ellos relacionados. Normalmente requieren de tratamiento especializado de fisioterapia y atención temprana para fomentar dichas capacidades dañadas.

e) **Necesidades relacionadas con la construcción de la autoimagen y la autoestima**. A veces se puede observar inmadurez afectiva-emocional, motivada en parte por la sobreprotección recibida de las personas que le rodean, en especial su familia; hay que tratarlo como corresponde a su edad. El uso de ciertas aplicaciones y tecnologías digitales motivantes para ellos, hace que se mejore la autoestima no sólo de los estudiantes afectados por alguna enfermedad, sino de todos los estudiantes, y de unos hacia los otros.

f) **Necesidades relacionadas con el desarrollo de las capacidades cognitivas**. Los aspectos relacionados con la percepción, atención, memoria, imitación, imaginación, etc. constituyen las capacidades cognitivas. Son muchas ya las aplicaciones existentes para dispositivos móviles y pizarras digitales interactivas, que nos permiten trabajar con todos los estudiantes dichas capacidades cognitivas. A través de diversas metodologías docentes, de forma individual, en pequeño grupo, en gran grupo, fomentando el trabajo colaborativo y el desarrollo de nuevas capacidades.

Vemos que son varias las necesidades educativas que pueden presentar las/los alumnas/os que padecen alguna de las catalogadas como enfermedades raras o de etiología poco frecuente. Los docentes debemos conocer al máximo dichas necesidades en nuestros alumnos y buscar los mejores recursos para solventar esas necesidades.

Ya en el terreno educativo, la **educación inclusiva** implica tener una visión diferente, pues atender al alumnado con ER implica dar una respuesta desde la diferencia, pero como una oportunidad para enriquecer el propio proceso educativo, referido tanto al proceso de enseñanza como de aprendizaje. Es en este contexto donde se puede aprender a convivir y construir un mundo de oportunidades reales para todos sin que sean necesariamente iguales.

La UNESCO define la educación inclusiva en su documento conceptual así: “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”.

Entre estos cambios que debemos llevar a cabo en las aulas para garantizar una educación inclusiva, se encuentra la de cambiar la metodología docente, intentando utilizar una metodología que se adapte a las necesidades de cada uno de nuestros estudiantes. Dado que esta necesidad es difícil según la ratio existente en nuestras aulas, debemos buscar soluciones que nos permitan esta adaptación. En este campo, son las TAC unos de los recursos a nuestro alcance que nos ayuda a personalizar la enseñanza en el aula, desarrollando una educación inclusiva.

Pero para utilizar realmente las TAC como herramienta de inclusión educativa, debemos conocer las distintas aplicaciones que tenemos a nuestra disposición, analizarlas, probarlas, evaluarlas… Para así contar con una selección de aplicaciones y herramientas TAC categorizadas.

3. DESARROLLO DE LA PROPUESTA

Dentro de lo señalado hasta este momento, en el terreno de la educación inclusiva juegan un papel relevante las innovaciones de orden tecnológico asociadas a estrategias pedagógicas que aumenten o mejoren la capacidad funcional de los alumnos con ER.

Las Tecnologías del Aprendizaje y la Comunicación (TAC) y otros recursos materiales proporcionan múltiples funcionalidades a las personas con discapacidades o que requieren una atención especial, facilitando (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, s/a):

- La comunicación.
- El acceso/ proceso de la información.
- El desarrollo cognitivo.
- La realización de todo tipo de aprendizajes.
- La adaptación y autonomía ante el entorno.
- Ocio.
- Instrumentos de trabajo, posibilidades de realizar actividades laborales.

Concretamente, las TAC se sitúan como recursos cognitivos, socio pedagógicos, funcionales y operativos en tanto que permiten el desarrollo de capacidades comunicativas, expresivas, analíticas y lógicas generando formas de aprendizaje que prácticamente serían imposibles por otros medios.

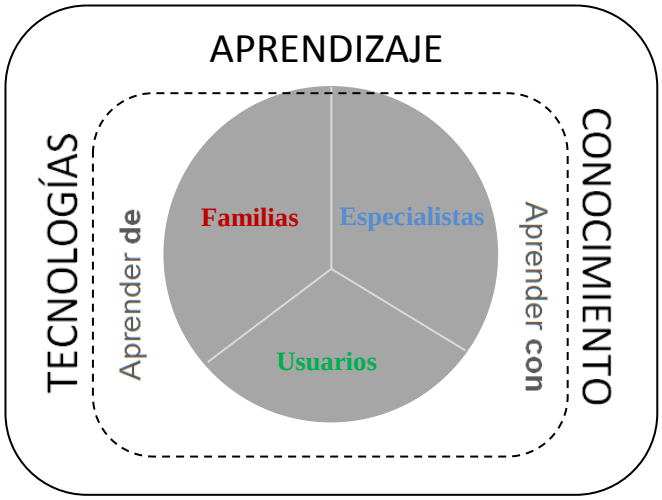
Dada la variedad y la particularidad de los discentes con ER en las aulas, existen un gran abanico de recursos/ herramientas y aplicaciones TAC que ayudan, tanto como medio y/o fin, todos los implicados como mostramos a continuación:

- **Las familias, han de ser orientadas sobre el conocimiento, desarrollo y posibles estrategias de intervención y así como establecer cauces de comunicación tanto con el equipo de especialistas que atiende a su hijo como entre personas que sufran la misma ER**: Cuando llega la noticia a la familia de que el estudiante padece una enfermedad de etiología poco frecuente, lo primero que hace es buscar información al respecto en Internet. Como bien sabemos, a veces dicha búsqueda de información no siempre es positiva, porque no sabemos a veces discernir entre aquellas fuentes fiables y aquellas que no lo son, e incluso a veces en las fuentes de información fiable, podemos equivocarnos de diagnóstico. Pero a pesar de existir ese peligro, Internet se convierte para las familias en un gran recurso, porque

entre otras cosas, contactan con personas y familias en situaciones similares y encuentran una salida a su laberinto de información y emociones.

- **Los especialistas, qué debe estar conformado por un equipo multidisciplinar, estando entre sus funciones colaborar en la elaboración de programas de intervención y la selección de objetivos, recursos y procedimiento para intercambiar información y estudios**: Como ya hemos mencionado, uno de los problemas más agravados de estas enfermedades es la poca información existente sobre ellas. Por eso, a través de los recursos digitales, especialistas de diversos lugares y entidades pueden intercambiar información. Existen ya bases de datos con las enfermedades raras que van estudiándose e investigándose más a fondo y cada vez se van enriqueciendo más.
- **A los usuarios en diversas capacidades**: A través de las TAC, ciertas capacidades afectadas en los discentes pueden verse mejoradas. Cada vez son publicadas más aplicaciones y herramientas que benefician a estudiantes con necesidades educativas. Pero debemos ser conscientes de que debemos potenciar la inclusión educativa en las aulas, por lo que debemos intentar que sean recursos y aplicaciones que podamos utilizar con todos los estudiantes, para que se vean todos beneficiados.

En la ilustración siguiente se esquematiza las relaciones descritas entre los actores las TAC.



Nos vamos a basar en el análisis de diversos recursos digitales para esta última función de las TAC, la de ayudar a los discentes en la mejora de diversas capacidades. Entre todas las aplicaciones y recursos digitales que pueden ayudarnos a paliar ciertas necesidades educativas, vamos a destacar algunas de ellas por su fácil manejo, su comprobada efectividad y su utilización cada vez más extendida en los centros educativos.

APLICACIÓN DIGITAL	BREVE DESCRIPCIÓN	IMAGEN Y ENLACE
Pictogram Room:	Pictogram Room (La Habitación de los Pictogramas) es un proyecto en el que mediante un sistema de cámara-proyector y a través del reconocimiento del movimiento se consigue reproducir la imagen de la persona junto con una serie de elementos gráficos y musicales que guiarán su aprendizaje. El programa, gratuito, es compatible con ordenadores personales con el sistema operativo Windows 7 y requiere del uso del sensor Kinect para Xbox de Microsoft	http://www.pictogramas.org/proom/logginged.do;jsessionid=B235DDD0702811745B4DF4CA26B0DA0
Proyecto Azahar:	Es un conjunto de aplicaciones gratuitas y personalizables que permiten a personas con autismo y/o discapacidad intelectual mejorar su comunicación, la planificación de sus tareas y disfrutar de sus actividades de ocio.	http://www.proyectoazahar.org/azahar/whatis.do
Adapro:	Es un procesador de texto gratuito orientado a personas con dificultades de aprendizaje como la dislexia u otro tipo de diversidad funcional como autismo. Su interfaz adaptada, transparente y configurable proporciona un entorno que inspira la seguridad suficiente en el usuario como para mantener su atención.	http://adapro.iter.es/es.html
Baluh:	Es una aplicación realizada para plataformas táctiles de APPLE (iPhone o iPod Touch e Ipad). Ofrece sonido natural, voces de texto a voz , inicialmente en 14 idiomas. **baluh** funciona con los pictogramas de ARASAAC. Estos pictogramas se distribuyen bajo licencia Creative Commons.	http://blog.baluh.org/
e-Mintza:	Es un sistema personalizable y dinámico de comunicación aumentativa y alternativa dirigido a personas con autismo o con barreras de comunicación oral o escrita. es un programa de descarga gratuita que presenta un tablero de comunicación con pictogramas o imágenes y sonidos asociados que permiten una comunicación directa y sencilla.	http://fundacionorange.es/emintza_descarga.html
Arasaac:	El portal ARASAAC ofrece recursos gráficos y materiales para facilitar la comunicación de aquellas personas con algún tipo de dificultad en este área.	http://arasaac.org/
Proyecto Guappis:	Son aplicaciones para dispositivos móviles con utilidad en el aula clasificadas por nombre, precio, sistema operativo o tema.	http://proyectoguappis.blogspot.com.es/

APLICACIÓN DIGITAL	BREVE DESCRIPCIÓN	IMAGEN Y ENLACE
Proyecto Aprender:	Proyecto de Necesidades Educativas Especiales dirigido a alumnos/as con dificultades de aprendizaje, cualquiera que sea su causa u origen. Se trata de un conjunto d actividades multimedia.	http://recursosTAC.educacion.es/aeduc/aprender/web/
Special QR:	Sistema gratuito permite que utilizar los códigos QR para almacenar todo tipo de contenido multimedia facilitando así el acceso a la información, de una manera comprensible y adaptada a cada persona. Un mismo código puede ofrecer la información en diferentes formatos (fotos, pictogramas, vídeos...).	https://www.specialqr.org/
Eurordis	Alianza no gubernamental de organizaciones de pacientes dirigida por pacientes que representa a 667 organizaciones de pacientes de enfermedades raras en 61 países, dando cobertura a más de 4.000 enfermedades.	http://www.eurordis.org/es EURORDIS Rare Diseases Europe
Orphanet	Portal de información de enfermedades raras y medicamentos huérfanos	http://www.orpha.net/consor/cgi-bin/index.php?lng=ES orphanet

Todos estos herramientas TAC aportan modos significativos a partir de los cuales se instrumentan e innovan formas e interfaces para la intervención educativa reduciendo o intentando paliar el impacto generado por la ER en los niños. Estas son sólo una selección de algunas aplicaciones, pero existen muchas para diversas necesidades y cada día surgen nuevas.

Lo importante es seleccionar las más adecuadas para cada alumna y alumno, evaluando qué necesita, realizando búsquedas concretas en función de esas necesidades, probándolas con los estudiantes y analizando su impacto… Estas tareas conllevan tiempo pero lograremos encontrar las aplicaciones correctas para nuestros estudiantes y conseguir así una educación inclusiva de calidad.

4. CONCLUSIONES

En la actual sociedad del conocimiento en la que tenemos a nuestro alcance una gran cantidad de información y una gran cantidad de aplicaciones digitales y recursos que nos permiten mejorar la calidad educativa de nuestras aulas; debemos tener destrezas para buscar, analizar, criticar y seleccionar la información y los recursos más adecuados para cada situación educativa.

Existe una gran simbiosis entre la Escuela Inclusiva y la gran cantidad de recursos digitales que tenemos a nuestra disposición, de modo que podemos encontrar aplicaciones y recursos digitales adecuados para cada una de las necesidades de nuestros estudiantes.

Las aplicaciones analizadas en este estudio son todas ellas aplicaciones que pueden ayudarnos a responder a las necesidades educativas que los estudiantes con alguna enfermedad rara pueden presentar en el aula. Para ello, debemos saber dónde buscar, debemos conocer ciertas herramientas digitales y debemos saber cómo utilizarlas adecuadamente.

El uso metodológico de estas aplicaciones en el aula debe permitirnos fomentar la inclusión educativa, de modo que todos nuestros estudiantes puedan utilizar estas aplicaciones con el fin de mejorar la comunicación y la adquisición de ciertas destrezas entre todos los estudiantes.

Cada vez más tenemos información sobre diversas enfermedades de etiología poco frecuente, sus síntomas, sus implicaciones… y debemos obtener las destrezas como docentes para buscar soluciones a las necesidades que nuestros estudiantes presentan en el aula.

El objetivo de esta comunicación es prestar información y ayuda a los docentes para la búsqueda de información y aplicaciones útiles ante la inclusión educativa de estudiantes con alguna ER. Es una apuesta por favorecer la inclusión educativa de la forma más adecuada posible, teniendo en cuenta las características de todos los estudiantes de nuestra aula. El propósito va más allá de definir el concepto de ER y analizar la realidad educativa de dichos estudiantes, tiene como meta dinamizar al profesorado con la idea de fomentar la búsqueda de soluciones digitales a las necesidades específicas de los alumnos y alumnas. Se trata de tender un puente entre inclusión educativa y tecnologías de la información y la comunicación, para fomentar la justicia social en nuestras aulas, para propiciar una educación de calidad para todos los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Colegio Oficial de FarmacéuTACos de Córdoba (s/a): *Enfermedades raras. Centro de información del medicamento*. [En Red] Disponible en: http://www.cofco.org/ficheros/enf_raras.pdf

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (s/a): *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por padecer enfermedades raras y crónicas*. [En Red] Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco- portlet/content/b7b464ed-9f85-4b26-b562-9ffafc9ffe88

Del Barrio, J.A. y Castro, A. (2008). Infraestructura y recursos de apoyo social, educativo y sanitario en las enfermedades raras. Anales del sistema sanitario de Navarra, 31(2), 153

Grau, C. y Ortíz González, C. (2001). La Pedagogía Hospitalaria en el marco de una educación inclusiva. Málaga: Aljibe.

Grau, C. (2004). Atención educativa al alumnado con enfermedades crónicas o de larga duración. Málaga: Aljibe.

Hevia, R. (2010). El derecho a la educación y la educación en Derechos Humanos en el contexto internacional. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 4(2), 25,39.

Ministerio de Sanidad y PolíTACa Social (2009). Estrategia en Enfermedades Raras del Sistema Nacional de Salud. [En Red] Disponible en:
http://www.msssi.gob.es/organizacion/sns/planCalidadSNS/docs/enfermedadesRaras.pdf

INMACULADA TELLO DÍAZ-MAROTO

Doctora en Educación. Licenciada en Psicopedagogía. Máster en Educación y Multimedia. Máster en Diseño y Programación Web. Experto profesional en E-learning 2.0. Actualmente Delegada del Decano para la coordinación del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de la Universidad Autónoma de Madrid.

ANTONIA CASCALES MARTÍNEZ

Doctora en Educación, Licenciada en Psicopedagogía y Maestra de Educación Infantil. Diploma de Estudios Avanzados en Atención a la Diversidad en la Universidad de Alicante. Título de Experta en TIC. Actualmente, profesora Asociada del Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la facultad de Educación de la Universidad de Murcia (España). Principales líneas de investigación: Educación Infantil, Tecnologías de la información y la comunicación asociadas a la Educación y a la Atención a la Diversidad.

31

EDUCACIÓN SUPERIOR EN AULAS HOSPITALARIAS: EL CASO DE LA UCLM

Juana Morcillo Moreno

Carmen María Fajardo Martínez

INTRODUCCIÓN

El pretendido avance normativo en materia de educación inclusiva ha desembocado en resultados poco alentadores, pues, a pesar de que se había pasado de la exclusión de 1970 a la inclusión de los últimos tiempos, tras la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (conocida como LOMCE) [13], se perciben buenas ideas para la mejora de la calidad educativa que, según se avanza, quedan en una mera declaración de intenciones [14].

Todo apunta a que las recientes normativas sobre educación no apuestan por la educación inclusiva, sino que invierten más en la obtención de resultados académicos de alumnos sin ninguna necesidad específica, por lo que los alumnos con necesidades educativas especiales siguen estando segregados y faltos de apoyos [15], como ocurre con el sistema actual de educación compensatoria, que deja fuera a aquellas personas hospitalizadas o convalecientes en su domicilio que deseen cursar estudios no obligatorios como son los estudios universitarios.

Es imprescindible implantar un sistema educativo estable y consensuado por todas las fuerzas políticas que tenga como objetivo común que todo el alumnado aprenda y despliegue al máximo su potencial. Para ello, el sistema educativo debe garantizar una oferta educativa que respete todas las variables individuales evitando cualquier tipo de discriminación y valorando las diferencias de cada alumno y la diversidad como factores enriquecedores.

---

[13] BOE de 10 de diciembre de 2013.

[14] Véanse, por ejemplo, los apartados I, V y VII de su Exposición de Motivos.

[15] No en vano, se aprecia una considerable reducción de profesionales de apoyo educativo. En esta línea, la Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Castilla-La Mancha núm. 666/2012, de 5 de marzo, se pronuncia contra la decisión de la Consejería de Educación en un caso sobre escolarización en un colegio especial de un alumno que estaba cursando estudios de secundaria en un instituto ordinario de Cuenca (I.E.S. Santiago Grisolía). Según dicho pronunciamiento, no se adaptan los medios a las capacidades del alumno con necesidades educativas especiales, sino que ha sido al revés, se ha adaptado el alumno a los medios existentes, lo que efectivamente contraviene el derecho a la educación del menor al no permitir que reciba una educación inclusiva con los apoyos específicos necesarios para cubrir sus necesidades educativas especiales. También hay que mencionar la Sentencia del Tribunal Constitucional STC 10/2014, de 27 de enero, al resolver un recurso de amparo en relación con las sentencias dictadas por el Tribunal Superior de Justicia de Castilla y León y un Juzgado de lo Contencioso-Administrativo de Palencia, confirmatorias de las resoluciones administrativas que acordaron la escolarización de un niño en un colegio público de educación especial. El Tribunal Constitucional recuerda que los artículos 14 y 49 CE han de ser interpretados en virtud del artículo 10.2 CE, es decir, a la luz de lo dispuesto en los tratados internacionales que España haya celebrado sobre la materia.

La atención a la diversidad debe desarrollarse con normalidad en los centros educativos de todos los niveles y, para que esto ocurra, es imprescindible adaptar el sistema a los avances sociales, fomentar la autonomía de los centros, optimizar sus recursos o someter la actividad educativa a estrictos criterios éticos y sostenibles. A tal fin, hay que interiorizar que calidad e igualdad deben ser integradas para que el sistema educativo lleve a cabo la atención a la diversidad en igualdad de oportunidades. También hay que saber que el éxito de una institución educativa se consigue cuando todo el alumnado forma parte de la misma aula y que sus singularidades son enriquecedoras. Además, hay que implantar y aplicar medidas y proyectos educativos concretos e innovadores con personal cualificado[16] que ofrezcan a todo el alumnado, sin distinción de sus diferencias y evitando la estigmatización, la oportunidad de continuar su progreso académico. Y, todo ello, para evitar el fracaso escolar del alumnado, previniendo sus dificultades, cubriendo sus necesidades, apoyando su éxito escolar con una mejor atención individualizada, flexibilizando su recorrido académico y adecuándolo a sus necesidades e intereses, favoreciendo así la permanencia del alumnado en el sistema educativo "durante toda la vida" [17].

Antecedentes

Los sistemas de educación superior de todo el mundo están tomando conciencia del reto de ofrecer a todos los alumnos una educación de calidad, cambiando el paradigma educativo hacia la inclusión. Para ello, es necesario un programa de Atención a la Diversidad Integral en el que participe toda la comunidad universitaria y que se mantenga en constante evolución.

En efecto, en los últimos años las universidades españolas han realizado un importante esfuerzo para recoger, dentro de sus líneas de actuación, diferentes programas y actividades que respondan a las recomendaciones de organismos nacionales e internacionales para evitar cualquier tipo de discriminación y garantizar una vida universitaria que sólo tenga como límites las capacidades intelectuales individuales. Las universidades, como centros de la educación superior, deben ser el motor del cambio, el espacio donde se produzcan las verdaderas transformaciones y avances hacia planteamientos inclusivos teniendo como premisa fundamental la colaboración e implicación activa de todos los miembros de la comunidad universitaria.

El papel social de las universidades en la economía del conocimiento es el de contribuir a tres funciones clave, a saber: la producción del conocimiento –mediante las actividades de I+D–, la transmisión del conocimiento –mediante la formación y la publicación de los resultados– y la transferencia del conocimiento –mediante su difusión a la sociedad y proporcionando soluciones a los problemas concretos de los agentes sociales y económicos–. La universidad debe considerar la diversidad como parte esencial de sus valores y comprometerse

[16] Es necesaria la contratación de profesionales docentes y no docentes, como Pedagogos Terapéuticos, Profesores de Audición y Lenguaje, Fisioterapeutas, Ayudantes Técnicos Educativos, con experiencias que se caractericen por la vocación de servicio, calidad, sostenibilidad, seguridad y una atención personalizada según las necesidades y características de los usuarios. Sería necesario crear la figura del *profesor de educación inclusiva* con la finalidad de apoyar a todos los demás docentes de la universidad para llevar a cabo los programas de educación inclusiva, sería similar a la figura del *Professor of Inclusive Education de la Universidad de Exeter en Inglaterra*. [*vid.* SEALE, J.K. (2013). E-Learning and Disability in Higher Education. Accessibility Research and Practice].

[17] [*Vid.* AMOEDO SOUTO, CARLOS A.: Crisis y cambio de modelo en las universidades públicas. Reflexiones de urgencia, En *el cronista del estado social y democrático de derecho, nº 33*, (2012), págs. 74–81].

a garantizar el desarrollo de un entorno que promueva la igualdad de oportunidades, donde los estudiantes, el profesorado y el personal de administración y servicios puedan actuar libremente y sin discriminación alguna, siendo tratados con dignidad, respeto y equidad, con independencia de diferencias como la edad, la discapacidad, la nacionalidad, la religión o las creencias, el sexo o la orientación sexual. No hay que olvidar, a este respecto, el importante papel del equipo de gobierno de las universidades, que debe desarrollar políticas de igualdad y diversidad, supervisar su aplicación y evaluar su eficacia.

Así pues, el programa docente de las universidades debería analizar estrategias educativas para superar las desigualdades y la exclusión social, contribuyendo con ello a la cohesión social como inversión de futuro. Y es que si queremos invertir en políticas sociales, las investigaciones deberían basarse en alternativas económicas que tuvieran como principios rectores los principios democráticos que rigen en el sistema económico de Economía del Bien Común (en adelante, EBC). Si trasladáramos este modelo económico desde el ámbito empresarial –en el que ya se han constatado resultados muy positivos– al universitario, podría medirse el estado de bienestar de todos los miembros de la comunidad universitaria de acuerdo a factores como la satisfacción del alumno, la calidad de la enseñanza, la motivación de los trabajadores o la conciliación en el trabajo [18].

Justificación del proyecto

Los adversos resultados de la crisis económica azotan gravemente a los colectivos más desfavorecidos, con la consiguiente pérdida de derechos sociales y una mayor desprotección de las personas en riesgo de exclusión social, también en materia de educación inclusiva. Las políticas de ajustes presupuestarios han generado un conflicto en la aplicación de normas sociales, provocando un retroceso significativo y una merma del estado del bienestar. Un claro ejemplo lo tenemos en la paralización de la puesta en marcha de la Convención Internacional de los derechos de las personas con discapacidad de la ONU, pues los ajustes establecidos desde el ejercicio económico 2011 han hecho imposible una aplicación efectiva de las normas sobre protección jurídica de derechos de las personas con diversidad en toda su extensión [19]. Y es que no sólo es importante legislar en materia de educación, sino también que esa legislación se aplique y desarrolle.

---

[18] [*Vid.* FELBER, C. (2012). *La economía del bien común*. Barcelona: Deusto, S.A., pp. 10 y 11]
Para Felber y su equipo, se debe legislar en pos de que las coordenadas de la gráfica que perfilan el actual "orden económico legal" -afán de lucro y competencia- dejen de ser seductoras para los empresarios, y enfocar y recompensar el éxito económico remplazando dichas coordenadas por las de la contribución al bien común y la cooperación. Este planteamiento recuerda al objetivo pretendido por la "autorregulación regulada", que consiste básicamente en la tolerancia por los poderes públicos de las normas gestadas en el ámbito privado, pero con el objetivo de que tales normas sirvan para cumplir fines de interés general. Este último matiz es el que la distingue de la simple autorregulación: en ésta, la ordenación de aspectos básicos del funcionamiento del mercado parte de decisiones de operaciones económicos que excluyen a los poderes públicos; sin embargo, en la autorregulación regulada las autoridades estatales reconocen las normas gestadas en el ámbito privado e intentan servirse de ellas para cumplir fines públicos. Por ello puede decirse que a través de la autorregulación regulada el Estado no renuncia a intervenir en la sociedad; es más, interviene más y con mayor intensidad, puesto que su intervención afecta a aspectos que forman parte de la esfera propia de los particulares. Y con esta mínima pero necesarias intervenciones se consiguen ciertos fines de interés público que a través de los instrumentos clásicos de actuación de la Administración serían difícilmente alcanzables [*vid.* MORCILLO MORENO, J. (2012). Una crisis marcada por la globalización: intervención, desregulación y autorregulación regulada. En *El Derecho público de la crisis económica. Transparencia y sector público. Hacia un nuevo Derecho administrativo.* Madrid: Marcial Pons, p. 9].

[19] [V*id.* PÉREZ BUENO, L.C. y SASTRE, A. (2009) (Dir). *Derechos Humanos y Discapacidad*]. Los derechos sociales de las personas con discapacidad deberían ser considerados de primera generación y, en línea con lo que sostiene la doctrina progresista -Vidal Gil, Sastre, Ferrajoli, Pérez Luño o Pisarello-, ser complementarios o de continuidad de los derechos civiles o de primera generación.

Además, se percibe un evidente conflicto entre gasto e inversión, pues si se considera que dedicar una partida presupuestaria a proteger los derechos de los colectivos más frágiles y vulnerables es un gasto y no una inversión en cohesión social, estamos incurriendo en un grave error. Por ello, deben buscarse alternativas económicas que tengan como base valores humanos, como el sistema económico de la ECB.

Los usuarios principales de la institución universitaria son, además de los estudiantes, personal docente e investigador y personal de administración y servicios, las Administraciones y empresas con personal responsable que, como tales, valoran la relación y cooperación con una institución comprometida con la calidad, con el servicio, con el usuario y, por supuesto, con la sostenibilidad y el cuidado del medio ambiente.

Por todo ello, es preciso partir del análisis de la normativa aplicable para adaptar la legislación universitaria a los avances sociales. En la actualidad, la normativa aplicable en atención a la diversidad desde la educación superior hace referencia a la necesidad de que las universidades dispongan de servicios de apoyo y asesoramiento adecuados que evalúen las necesidades de posibles adaptaciones. En este sentido, es conveniente aclarar que es la universidad la que debe adaptarse a estudiantes con necesidades educativas específicas y no a la inversa, aunque la práctica nos demuestre lo contrario. Por lo tanto, es importante observar los avances normativos que afectan a los distintos grupos de alumnos con diversidad con el fin de adecuarlos a la normativa interna de la institución[20] y destacar las iniciativas y herramientas concretas desarrolladas en los últimos años en el ámbito de la universidad inclusiva[21]. Todo ello sin descuidar el uso de las nuevas tecnologías en el contexto de una "Universidad Digital".

En suma, este proyecto pretende favorecer la inclusión al mundo universitario de los alumnos más desfavorecidos, en particular los que se encuentren hospitalizados, para su posterior incorporación al mercado

[20] Véase la siguiente normativa: art. 24 de la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad; art. 2 del Tratado Unión Europea; art. 10 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea; art. 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; arts. 1, 21 y 26 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010–2020. Interesante es, sin duda, el repaso de las distintas leyes nacionales sobre educación desde la Ley General de Educación de 1970, donde la educación especial se declaraba como modalidad específica; la Ley Orgánica General sobre Educación de 1990, desde la que se trató de forma obligatoria la integración educativa y la normalización; las Leyes Orgánicas de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002, de Educación (LOE) de 2006 y la de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013, donde la inclusión es la nota relevante. Todo ello en concordancia con los artículos 27 y 49 de la Constitución Española, con el articulado de la Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y con la Estrategia Española sobre Discapacidad 2012–2020, así como con los artículos 2, 20 y 59 de la Ley General sobre derechos de las personas con discapacidad y su inclusión social. Y no nos podemos olvidar de la normativa autonómica sobre atención especializada y la orientación educativa y profesional del alumnado, que en Castilla–La Mancha (Decreto 66/2013, de 3 de septiembre) establece que la autonomía de los centros es una puerta abierta a la atención a la diversidad de los alumnos y alumnas, mantiene la cohesión y unidad del sistema y abre nuevas posibilidades de cooperación entre los centros y de creación de redes de apoyo y aprendizaje compartido. La normativa de educación superior a tener en cuenta será la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (norma que incluyó importantes novedades en relación con los derechos de los estudiantes universitarios con discapacidad –DA 24ª titulada "De la inclusión de las personas con discapacidad en las universidades"–), el Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado (en el que se incorporan las adaptaciones curriculares y reserva del 5% de las plazas) y el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre (por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, en el que se incluyen las adaptaciones curriculares, regulación de los servicios y mejora de la atención tutorial).

[21] Véase la Orden EDU/2949/2010, de 16 de noviembre, por la que se crea el Foro para la Inclusión Educativa del Alumnado con Discapacidad, que pretende establecer una mayor coordinación entre la educación secundaria y la educación superior. También es importante mencionar el área de atención a la diversidad de la RUNAE (Comisión sectorial de la CRUE), la Red SAPDU (Servicios de Atención a Personas con Discapacidad en la Universidad) o la Red de Orientación e Información en Atención a la Diversidad de la educación superior, entre otras.

laboral. Ello supondría la consecución de uno de los objetivos de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

MÉTODO

Se trata de una investigación inductiva de base jurídica en la que se ha considerado como universo de estudio la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha y, como centros implicados, la Universidad de Castilla-La Mancha (en adelante, UCLM) y el Hospital Nacional de Parapléjicos de Toledo (en adelante, HNPT). La investigación parte de un planteamiento real al que se ajusta el método, para lo que hemos utilizado técnicas cuantitativas (cuestionarios) y cualitativas (guías de observación):

- Estudio de la normativa internacional, nacional y autonómica.
- Recopilación de datos de los alumnos del HNPT: gráfica.
- Diagnóstico DAFO de la UCLM y de la sección pedagógica del HNPT.
- Entrevistas: responsables instituciones (gerencia hospital, órganos gobierno UCLM).
- Cuestionarios dirigidos a alumnos hospitalizados, a docentes universitarios y de secciones pedagógicas y al personal de las instituciones implicadas (en elaboración).

A fin de cuantificar la envergadura y los recursos que habría que dedicar al proyecto resultante del presente estudio, se están elaborando cuestionarios y estadísticas encaminadas a la investigación de campo.

CONTENIDO Y ALCANCE DEL ESTUDIO

¿Por qué hay todavía alumnos que debido a su discapacidad o enfermedad crónica no pueden acceder en igualdad de oportunidades a los niveles de educación no obligatorios o, si logran acceder, su permanencia es muy corta?

Es muy importante plantear la hipótesis anterior como inicio del presente estudio, pues a pesar de los avances normativos en educación inclusiva, todavía es alarmante el número de alumnos que quedan sin ninguna atención educativa a causa, en la mayoría de los casos, de la reducción presupuestaria.

Para que pueda hablarse de una educación inclusiva de calidad es necesario un desarrollo normativo previo y consensuado sobre la educación compensatoria, que mejore y consolide la atención a la diversidad en las aulas hospitalarias y que sirva de garantía del derecho a la educación en todo su contexto, sin exclusión de ningún nivel educativo, dando así continuidad del progreso académico del alumnado hospitalizado o convaleciente en su domicilio. Por ello, hay que tomar conciencia de la importancia de la enseñanza compensatoria universitaria, entendida como proceso por el que se garantiza el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema universitario así como la inserción en el mundo laboral del alumnado en situación de desventaja social. Ahora bien, las buenas prácticas deberán dar paso a procesos normalizados para que toda actuación tenga cobertura legal.

De este modo, el objetivo general de la presente propuesta consiste en la elaboración de planes estratégicos de atención a la diversidad en la UCLM, con medidas para dar una respuesta educativa especial a alumnos de aulas hospitalarias y con medidas conciliadoras para aquellos familiares o acompañantes de los pacientes hospitalizados.

Los objetivos específicos, entre otros, son los siguientes:

- Mostrar cómo es atendida la diversidad en las aulas de las universidades.
- Detectar las dificultades con las que se pueden encontrar los miembros de la comunidad universitaria.
- Valorar las soluciones a los problemas planteados.
- Diseñar estrategias de intervención.
- Asegurar los recursos necesarios para la adopción de las medidas anteriores.

A tal fin, se ha revisado y analizado la normativa del modelo de educación compensatoria actual en Castilla-La Mancha, para determinar la situación de partida y las mejoras a realizar para el logro de una educación inclusiva y de calidad, también en los niveles educativos no obligatorios. Para ello, se ha hecho un repaso por las oportunas normas internacionales, nacionales y autonómicas.

Pues bien, en primer lugar, resulta de gran interés el artículo 20, apartado b), del Texto Refundido que aprueba la Ley General de los derechos de las personas con discapacidad y su inclusión social [22]. Dicho precepto, titulado "Garantías adicionales" e incluido en el Capítulo IV referido al derecho a la educación, dice lo siguiente:

> Con el fin de garantizar el derecho a una educación inclusiva de las personas con discapacidad y sin perjuicio de las medidas previstas en la normativa en materia de educación, se establecen las siguientes garantías adicionales:
>
> (…)
>
> b) Los hospitales infantiles, de rehabilitación y aquellos que tengan servicios pediátricos permanentes, ya sean de titularidad pública o privada que regularmente ocupen al menos la mitad de sus camas con pacientes cuya estancia y atención sanitaria sean financiadas con cargo a recursos públicos, deberán contar con una sección pedagógica para prevenir y evitar la marginación del proceso educativo de los alumnos de edad escolar ingresados en dichos hospitales.

Como puede verse, el legislador pretende garantizar el derecho a una educación inclusiva y obliga a dotar de secciones pedagógicas a los hospitales con el fin de que los pacientes puedan avanzar en su progreso académico. Ahora bien, cuando se detalla quiénes son los destinatarios de estas garantías, sorprende que solamente puedan ser atendidos los alumnos en edad escolar obligatoria, es decir, de 6 a 16 años, quedando fuera del sistema actual de educación los alumnos de los niveles educativos no obligatorios. Ello evidencia que el sistema actual de educación compensatoria deja fuera a las personas hospitalizadas que deseen cursar estudios universitarios.

En segundo lugar, se ha estudiado la normativa autonómica en atención a la diversidad y, en especial, la de Castilla-La Mancha. En esta Comunidad, la Orden de 30 de marzo de 2007, de la Consejería de Educación y Ciencia [23], regula la atención educativa al alumnado hospitalizado y convaleciente escolarizado en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos, crea los Equipos de Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria y ordena la estructura y funcionamiento de los mismos.

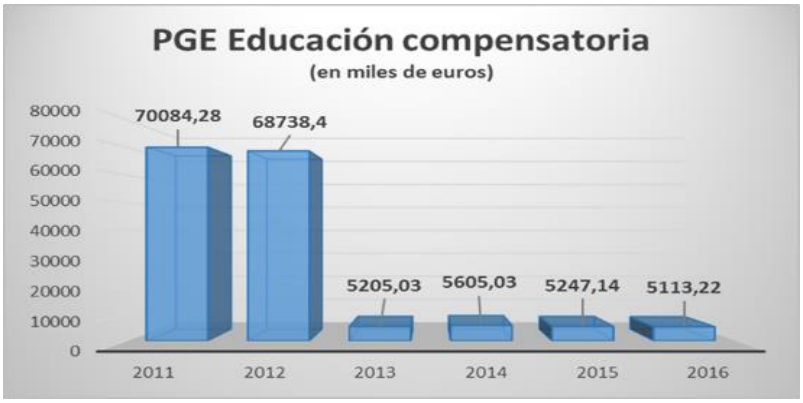
[22] Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social

[23] DOCM de 10 de abril de 2007.

A este respecto, hay que destacar, en primer lugar, la necesidad de que esta normativa se actualice, pues es previa a la entrada en vigor en España de la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad y a todas las normas que en los ámbitos nacional y autonómico se han aprobado para aplicarla. Es el caso, en Castilla-La Mancha, de la Ley 7/2014, de 13 de noviembre, de Garantía de los Derechos de las Personas con Discapacidad en Castilla-La Mancha. En segundo lugar, si bien la Orden castellano-manchega de 2007 garantiza la respuesta educativa a alumnos hospitalizados escolarizados en centros docentes no universitarios en los niveles obligatorios (de 6 a 16 años), también amplía la garantía al alumnado de los niveles infantil y bachillerato, pero tímidamente, pues condiciona esta ampliación a los recursos disponibles. Nuevamente, por tanto, se prioriza el alcance de la respuesta educativa al primer grupo de alumnos, esto es, los del nivel educativo obligatorio.

En tercer término, a fin de analizar comparativamente las partidas presupuestarias en materia de educación compensatoria, se han estudiado las leyes presupuestarias estatales y autonómicas de los ejercicios económicos comprendidos entre 2011 y 2016.

Gráfica de elaboración propia a partir de los datos publicados por el Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas y la Consejería de Hacienda y Administraciones Públicas de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha



En el análisis se observa cómo en la Ley de Presupuestos Generales del Estado para 2016 hay una reducción de 5,11 millones de euros en el programa 322G de educación compensatoria. Ello supone un descenso de un 2,6% respecto del año 2015, que se suma a la reducción cercana al 90% respecto al presupuesto de 2012. Sorprende cómo ha sido subestimada de manera notable la inversión en ayudas compensatorias a la educación y atención a la diversidad, paralizando, en consecuencia, la aplicación de las normas sobre atención y calidad de la enseñanza, incluso para los niveles educativos obligatorios. Es evidente, por tanto, que se necesita un inminente cambio en el modelo económico que tenga en cuenta principios y valores democráticos, con el fin de invertir en propuestas sobre educación inclusiva para todos los alumnos y durante toda la vida.

Sin embargo, el proyecto de Ley de Presupuestos para 2016 de la Comunidad Autonómica de Castilla-La Mancha, que apuesta por la recuperación social y económica de la región, ha destinado en su programa 422D de atención a la diversidad 123,5 millones de euros en 2016, aumentando sus dotaciones presupuestarias en un 8% respecto al ejercicio 2015, consolidando las dotaciones del año 2011, previas a la reducción del presupuesto.

En cuarto lugar, también la UCLM debería impulsar proyectos, planes y acciones educativas y de gestión para prevenir y responder a las necesidades de toda la comunidad universitaria de cara a reducir las desigualdades que impiden o dificultan el acceso, la participación, el aprendizaje, la evaluación y la permanencia de aquellos alumnos que no pueden asistir de manera habitual y continuada al centro educativo universitario de su elección, pero también de cara a promover su formación, orientación y pre-inserción en el mundo laboral.

En definitiva, se trata de posibilitar que todo el alumnado alcance el éxito académico en igualdad de condiciones y, con ello, mejorar la calidad del servicio de la institución educativa, aumentando así los niveles de calidad y excelencia del sistema educativo de la UCLM.

Para ello, un Plan Estratégico en la UCLM generaría condiciones e incentivos para la innovación de la organización, el funcionamiento de los centros y la didáctica en el aula. A tal fin, se debería contar con personal cualificado, por lo que sería necesario crear un Equipo de Atención a la Diversidad. Y también sería preciso que los *equipos directivos* de los centros ejercieran un auténtico liderazgo en la tarea de impulsar los principios de la inclusión educativa, junto a *docentes* con aptitudes para detectar obstáculos que dificultasen el aprendizaje y la participación de *personal de administración y servicios* formado para la gestión de los procedimientos específicos de atención a cada situación.

Pues bien, para llevar a cabo nuestro objetivo se plantean diversas acciones diferenciadas en dos vías de actuación, a saber: acciones normativas y procedimentales, de una parte, y acciones económicas y socialmente responsables, de otra. Ambos tipos de acciones deben desarrollarse de acuerdo a la matriz de la EBC, en los que puedan medirse los cinco puntos principales del balance del bien común [24], a saber: *dignidad humana*, *solidaridad*, *sostenibilidad medioambiental*, *justicia social* y *participación democrática* y *transparencia* y a los que se debería añadir otro punto más a ser medido: la *igualdad de oportunidades,* con la finalidad de potenciar la capacidad de cada estudiante y valorar las diferencias individuales y la diversidad.

[24] [*Vid.* FELBER, C. *La Economía del Bien Común*. Matriz del Bien Común. Pp. 58 y 599]. Felber propone esta matriz de medición para que el balance con el que las empresas o en este caso concreto las instituciones rindan cuentas a la sociedad que les acoge, cumpliendo con ocho criterios obligatorios: compromiso, totalidad, capacidad de medición, comparabilidad, claridad, de carácter público, auditoría externa y consecuencias jurídicas.

Como acciones normativas y procedimentales, entre otras, se proponen las siguientes:

- Un calendario académico adaptado en el que se flexibilice la formalización de la matrícula del alumno en cualquier momento del curso académico (en función de las fechas de ingreso hospitalario).
- Procedimientos administrativos accesibles y procedimientos académicos adaptados (curriculares, teleprácticas académicas, formación y orientación laboral especial, etc.).
- Cursos de formación interna de atención y apoyo al estudiante con necesidades educativas especiales.
- Campañas de sensibilización a la diversidad.
- Tutorías personalizadas entre iguales.

Como acciones económicas y socialmente responsables se destacan las siguientes:

- Partidas finalistas en los presupuestos de los centros implicados.
- Gestión de recursos sostenibles.
- Campañas de sensibilización para la utilización de recursos socialmente responsables y la protección del medio ambiente.
- Inclusión obligatoria de cláusulas sociales en la contratación pública.

RESULTADOS

En este apartado conviene aclarar que más que resultados previsibles convendría hablar de resultados deseables. Indudablemente, cualquier acción de mejora derivada directamente de la aplicación de esta propuesta justificaría el esfuerzo realizado. Un objetivo tal vez algo abstracto y poco cuantificable, pero que afecta sobremanera a algo tan importante como la convivencia universitaria y un valor deseable que, desde la universidad, debe trasladarse a la sociedad.

A pesar de que en materia de igualdad de oportunidades los resultados obtenidos no se pueden interpretar y valorar sólo en términos cuantitativos, sino que adquiere mayor importancia el valor cualitativo de las acciones emprendidas, el estudio espera como resultado hacer efectivo el principio de igualdad y la atención a la diversidad en la etapa educativa superior.

Es evidente que en una fase posterior podremos analizar el número de actuaciones concretas, las personas beneficiadas, los recursos empleados, el nivel de eficiencia y la eficacia conseguida, pero el objetivo principal de esta propuesta es más importante que la mera enumeración de lo anterior.

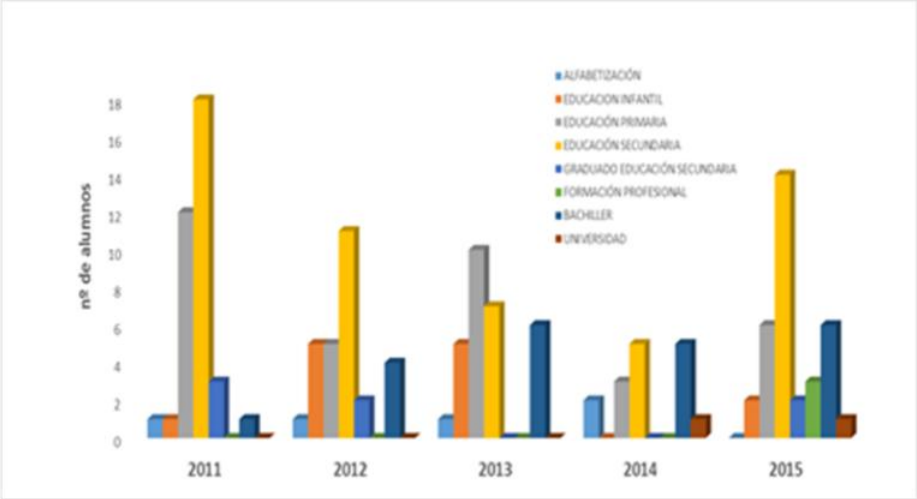
Los beneficiarios directos serán los alumnos de la UCLM, en general, como objetivo prioritario de la institución y, especialmente, los pacientes internos –y, en su caso, también sus familiares o cuidadores– del HNPT, si bien también recibirán un beneficio indirecto los propios trabajadores de ambas instituciones, que habrán recibido el fruto de la investigación universitaria plasmada en métodos de actuación, campañas de sensibilización, cursos de formación, manuales de buenas prácticas, análisis sociales, etc., pudiendo extrapolarse estos resultados en un futuro a todos los niveles educativos y a todas las aulas hospitalarias.

Por lo demás, la puesta en práctica del presente proyecto exigiría la implantación de un prototipo de docencia en las aulas de la UCLM como centro emisor y en el centro receptor elegido, prototipo que debería ser evaluado y validado como Sistema de Docencia *Smart University.* En concreto, el prototipo se implantaría en las aulas de la Facultad de Derecho de Albacete –centro emisor– y en el aula hospitalaria del HNPT –centro receptor– . A tal fin, resultaría de gran utilidad el servicio de videoconferencia y streaming de la UCLM, que consiste en la disponibilidad de, al menos, una sala en cada Campus para el establecimiento de comunicación audiovisual entre los participantes, compartiendo contenidos digitales a través de los ordenadores de sala o los propios de los participantes.

La ejecución de este proyecto a través de las TIC's sería estratégica, de una parte, para la UCLM como emisora de docencia y, de otra, para los centros receptores, que apostarían por una investigación basada en nuevos conocimientos, componentes y herramientas para sustituir antiguos sistemas docentes por otro más accesible y mejorado.

Para comprobar el potencial de posibles beneficiarios que tendría una acción como la planteada podemos analizar el número de pacientes ingresados en el HNPT que han cursado algún tipo de formación en relación al total y en el período de los últimos cinco años.

Gráfica de elaboración propia a partir de los datos facilitados por el Departamento de Pedagogía del HNPT en 2015



Los datos nos informan de una paulatina disminución del número de alumnos pacientes cuyo punto álgido se sitúa en 2014, con apenas un 5% de pacientes ingresados –sobre una media anual de 300- que mantenían sus estudios. La recuperación en el 2015 podría apuntar una relación directa entre los recursos disponibles y los logros conseguidos.

CONCLUSIONES

A partir de ahí, este proyecto apuesta por la creación de planes de atención a la diversidad en el ámbito universitario y por el desarrollo de la normativa sobre educación compensatoria universitaria para los alumnos hospitalizados o convalecientes. Junto a ello, habría que contar con la tecnología adecuada, basada en los

principios de EBC, donde primasen las cuestiones ambientales y las restricciones energéticas y una eficaz y fluida comunicación de todos los miembros de la comunidad universitaria. De ese modo, la atención inteligente a la diversidad fomentaría las posibilidades de movilidad y permitiría el desarrollo de la formación académica de los alumnos con independencia de su ubicación.

Constituye por todo ello una experiencia pionera desde el punto de vista educativo y social, pues favorecer la inclusión del colectivo alumnos-pacientes hospitalizados es fundamental y necesario.

REFERENCIAS BIBIOGRÁFICAS

AMOEDO SOUTO, CARLOS A. (2012). Crisis y cambio de modelo en las universidades públicas. Reflexiones de urgencia. En *el cronista del estado social y democrático de derecho*, *nº 33* (pp. 74-81). España: Iustel.

FELBER, C. (2012). *La economía del bien común*. Barcelona, España: Deusto, S.A.

MORCILLO MORENO, J. (2011). Una crisis marcada por la globalización: intervención, desregulación y autorregulación regulada. En AA.VV. *El Derecho público de la crisis económica. Transparencia y sector público. Hacia un nuevo Derecho administrativo* (pp. 445-459). Madrid, España: Instituto Nacional de Administración Pública.

PÉREZ BUENO, L.C. y SASTRE, A. (2009). (Dir). *Derechos Humanos y Discapacidad*. Informe España 2008, Colección Convención ONU, Nro.1, CERMI, Madrid, España: Cinca.

SEALE, J.K. (2013). *E-Learning and Disability in Higher Education. Accessibility Research and Practice*. (2nd Edition) - Lb2395.7 SEA.

JUANA MORCILLO MORENO: Licenciada en Derecho por la Universidad de Castilla-La Mancha en 1996 y Premio Extraordinario de Licenciatura, es Profesora Titular de Derecho Administrativo en la Facultad de Derecho de Albacete desde 2010. Autora de tres monografías y de numerosos artículos en revistas especializadas, ha realizado estancias de investigación en Grecia, Reino Unido e Italia. Ha sido Juez sustituta y profesora colaboradora en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (Centro Asociado de Albacete). En la actualidad, es Vicedecana de Prácticas Externas en la Facultad de Derecho de Albacete.

CARMEN MARÍA FAJARDO MARTÍNEZ: Diplomada en Relaciones Laborales, Gestión y Administración Pública, y máster profesional en Educación Secundaria. Actualmente elabora su tesis doctoral en la UCLM e investiga en temas de discapacidad, educación, igualdad y economía del bien común, además de coordinar el Máster en Aspectos Jurídicos y Gestión de Recursos en materia de Discapacidad por la UCLM.

32

TRANSFORMACIÓN Y ÉXITO SOCIOEDUCATIVO EN LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE DE ALBACETE

Juan Garcia López
Rosa Mª Martínez Soriano
Rosa Mª García Villafruela
Inmaculada Ruiz-Escribano Taravilla

1. INTRODUCCIÓN

En Albacete se están desarrollando tres proyectos de Comunidades de aprendizaje en el CEIP-SES-AA "La Paz" (Albacete), CEIP "Miguel Hernández" (La Roda) y CEIP-SES-AA "Entre Culturas" (Hellín), siguiendo los principios científicos de CREA (Universidad de Barcelona) y con peculiaridades propias en el proceso de implantación. Los centros se caracterizan por ser instituciones educativas creadas en entornos de clase social desfavorecida y familias de diferentes etnias, predominando la gitana, con altos índices de desempleo y de marginalidad. Desde el punto de vista académico podríamos definirlos como centros con un alto absentismo, abandono prematuro y fracaso escolar con bajas expectativas hacia la titulación. El proyecto de Comunidades de aprendizaje, de carácter comunitario y socioeducativo, se implantó para transformar los tres centros educativos y su entorno a través del aprendizaje dialógico y la participación de la comunidad, asumiendo como referentes las concepciones educativas que parten de la posibilidad de favorecer el cambio social y la disminución de las desigualdades de género, étnica, raza, nivel económico, etc. (Vigosky, Habermans, Beck, Freire, Flecha, entre otros).

Los tres centros se encuentran desarrollando todas las estrategias de éxito de Comunidades de aprendizaje pero, en este capítulo, el colegio La Paz nos presentará como están implantado la **participación** para lograr la transformación educativa y social; el centro Miguel Hernández expondrá dos de las **estrategias que más éxito** produce en el alumnado (Grupos interactivos y Tertulias dialógicas); finalmente el centro Entre Culturas tratará el tema de la convivencia a través del **modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos**.

2. LIDERAZGO DEL INSPECTOR DE EDUCACIÓN EN LA TRANSFORMACIÓN DE LOS CENTROS EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

2.1. El liderazgo del Inspector de educación en las Comunidades de aprendizaje

Las prácticas de liderazgo en los sistemas educativos están cambiando desde distintas aportaciones en la década de los 90, orientándose hacia un liderazgo para el aprendizaje, los resultados obtenidos por los alumnos y la calidad de la enseñanza ofrecida (Bolívar, 2010). Desde esta perspectiva queremos analizar el liderazgo el

Inspector de Educación en la transformación de los colegios La Paz, Miguel Hernández y Entre Culturas, en Comunidades de aprendizaje.

Estamos conociendo diversas iniciativas como la "Escuela Nacional de Liderazgo de la Escuela" o el "Centro para la Excelencia del Liderazgo" que nos hablan de las expectativas del liderazgo como uno de los principales factores para transformar las organizaciones educativas con orientación de éxito (Simkins, 2005). Este autor esboza dos conceptos de liderazgo en lugar de producir nuevas clasificaciones; a uno le denomina liderazgo tradicional y a otro emergente (mencionado por otros autores, Bolívar, Harris, Spillance, Gronn, entre otros, como distribuido o compartido). Para Simkins, 2005 la concepción tradicional del liderazgo reside en las personas, se apoya en la jerarquía y se vincula a la gestión del despacho; se produce cuando los líderes dicen lo que hay que hacer a los seguidores. Frente a esta visión "técnico-racional", en palabras de Ogawa y Bossert, 1995 (citado por Simkins, 2005) emerge un nuevo modelo de liderazgo, cuyos rasgos definitorios serían: El liderazgo es una característica de los sistemas sociales; es un proceso complejo de interacción mutua; cualquiera puede ser útil; el contexto del liderazgo es crucial y la diferencia entre liderazgo y gestión es poco rentable.

Teniendo en cuenta estas consideraciones y las características del proyecto de Comunidades de aprendizaje podríamos resaltar una serie de rasgos que desde el liderazgo de la Inspección de educación hemos llevado a Equipos directivos, profesorado, familiares y toda la comunidad:

a. El liderazgo reside en la comunidad
b. Se basa en la horizontalidad de las relaciones
c. Trabaja para la transformación, con planteamientos dialógicos, y lidera el éxito para todos y todas
d. Impulsa las actuaciones de éxito de Comunidades de aprendizaje: Grupos interactivos, Tertulias dialógicas, Participación, Voluntariado, Prevención de conflictos, etc.

A lo largo de estos años de transformación de los centros en Comunidades de aprendizaje, desde la Inspección de Educación, hemos impulsado la puesta en marcha de estos proyectos descartando liderazgos tradicionales, adoptando un liderazgo distribuido y propiciando formas comunitarias de liderazgo, interacciones entre diferentes líderes del centro educativo y la comunidad, superando la superioridad del líder y la dependencia de los demás miembros de la comunidad.

2.2. ¿Por qué optamos por Comunidades de aprendizaje para la transformación?

Los tres centros reúnen condiciones muy similares, desde el punto de vista socioeducativo, para valorar la necesidad de su transformación, pero entran en el proyecto de Comunidades de aprendizaje de dos maneras diferentes. El colegio Miguel Hernández aborda la entrada al proyecto siguiendo las fases propias de este proceso (Elboj et al. 2006) por iniciativa del propio Claustro, mientras que en el caso de los colegios La Paz y Entre Culturas inician la transformación sin pasar por las fases clásicas, pues es la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha la que toma esta decisión.

A lo largo del curso 2005-06, en el colegio La Paz, ocurren actos graves de ruptura de la convivencia y se plantea la disyuntiva de cerrar el centro y derivar al alumnado a otros colegios del entorno o bien trasladar la plantilla del profesorado y mantener al alumnado implantando un proyecto educativo inclusivo a desarrollar por

un Claustro de profesores motivado (García y Villar, 2011). En el caso del colegio Entre Culturas, en el curso 2012-13 suceden graves problemas de convivencia que obliga a contratar un guarda jurado para mantener la convivencia en las entradas y salidas del mismo, lo que llevó a buscar alternativas para el curso 2013-14, implantando el proyecto de Comunidades de aprendizaje con un Claustro renovado y expectativas de éxito.

¿Por qué la Inspección de educación propuso transformar los colegios La Paz y Entre Culturas con el proyecto de Comunidades de aprendizaje y asesoró al Claustro del colegio Miguel Hernández en la misma dirección? A través de los primeros contactos con personal de CREA, en los primeros meses de 2006, conocimos que el proyecto de Comunidades de aprendizaje se sustentaba en experiencias educativas de éxito de orientación dialógica en el ámbito estadounidense. Entre ellas revisamos el **Programa de desarrollo escolar** (School Development program) dirigido a minorías, a alumnado en situación de riesgo y fracaso escolar; las **Escuelas aceleradas** (Acclerated Schools) inspiradas en las cooperativas de trabajadores para acelerar los aprendizajes. El programa **Éxito escolar para todos** (Success for All) para conseguir que todo el alumnado, incluso el menos aventajado y en situaciones de riesgo, tenga confianza en aprender y acabar su formación. Por último, en el ámbito español, analizamos la experiencia de la **Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí**, auténtico germen del proyecto de Comunidades de aprendizaje, con una práctica basada en la implicación de los participantes que configuraban el modelo de enseñanza que querían (Elboj, et al. 2006).

Otro concepto que atrajo nuestro interés para seleccionar Comunidades de aprendizaje fue el de sustentarse en bases científicas; fundamentado en las teorías más relevantes de la comunidad científica internacional, sus actuaciones presentaban una sólida base científica (Diez-Palomar y Flecha, 2010). Cuatro aportaciones enriquecieron el debate en el inicio de la implantación del primer centro: **Paulo Freire** y su perspectiva dialógica de la educación; **Jürgen Habermas** que con su teoría de la competencia comunicativa nos abrió el camino de la capacidad de todos para aprender; **Lev Vygotski** con su desarrollo cultural de las funciones psíquicas y la importancia de las interacciones. Por último, **Ramón Flecha** (Flecha, 1977), referente de estos proyectos en Albacete, que ha desarrollado en CREA junto con un equipo de investigadores, el concepto de aprendizaje dialógico y la transformación de la escuela.

En relación con estas referencias científicas que han guiado la transformación de estos centros en Comunidades de aprendizaje, resaltaremos el papel que ha tenido la asunción del concepto de Actuaciones de éxito. En las escuelas se realizan actuaciones de éxito eficaces en cualquier contexto, transferibles y basadas en evidencias científicas y no en ocurrencias (Ministerio de Educación, 2011)

2.3. La oportunidad del INCLUD-ED en el colegio La Paz: El beneficio de participar en proyectos de investigación

En el curso 2007-08, segundo año de implantación del proyecto en el colegio La Paz, por la rigurosidad en el proceso de implantación de las actuaciones de éxito, por la mejora de los resultados instrumentales, así como por la mejoría lenta pero ascendente del clima de convivencia, pasó a formar parte de la muestra de centros educativos europeos objeto de estudio del Proyecto INCLUD-ED.

El proyecto INCLUD-ED fue muy importante para la transformación que pretendíamos pues nos aportó formación, asesoramiento, seguimiento y evaluación por parte de CREA, elementos que resultaron claves para los objetivos que perseguíamos. Este proyecto, Pr**oyecto Integrado** de la prioridad 7 del VI Programa Marco de la

Comisión Europea analizaba las **estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y que fomentan la cohesión social.**

Durante los cuatro años de duración del proyecto INCLUD-ED, y en los años posteriores, las aportaciones de Comunidades de aprendizaje a la transformación socioeducativa de los barrios La Estrella-La Milagrosa se han visto ampliadas por las aportaciones de este proyecto europeo, aportando el conocimiento científico para implantar las prácticas de éxito y un impulso al trabajo comunitario de instituciones, entidades, familiares y colegios del barrio que ha propiciado una aceleración de los resultados, siendo en la actualidad las familias, no sólo un agente activo dentro de la comunidad de aprendizaje, sino las propias protagonistas de muchas de las actuaciones de éxito.

Desde esta experiencia de colaboración en el colegio La Paz hemos aprendido la riqueza que aporta a la transformación el trabajo conjunto de la práctica y la investigación. Las universidades y grupos de investigación pueden aportar conocimientos científicos, formación y asesoramiento a la vez que los centros educativos aportan la experiencia de la práctica diaria en el aprendizaje del alumnado.

2.4. En las dificultades, revisamos la aplicación práctica de los principios del aprendizaje dialógico

A lo largo de la implantación de los proyectos han surgido momentos de dificultad, de situaciones de bloqueo que actuaban a manera de barrera y obstaculizaban avanzar en la transformación. La pregunta que con frecuencia nos hacíamos era ¿por qué ésta u otra actuación de éxito que hace unas semanas nos funcionaba bien, ahora no está dando los resultados esperados? Para indagar sobre lo que estaba ocurriendo desde la Inspección de educación planteábamos, ¿se está implantado la actuación en "estado puro"? sin confundir o contaminar con otro tipo de actuaciones que pueden ser buenas prácticas pero que no podemos considerar como actuación de éxito. Y la segunda cuestión que presentábamos, ¿a nivel de todo el proyecto, con toda la comunidad, estamos aplicando los siete principios del aprendizaje dialógico? La experiencia nos ha enseñado que el elemento regulador de las Comunidades de aprendizaje, es el aprendizaje dialógico y sus principios, concepto investigado y desarrollado por CREA (Flecha, 1997; Elboj et al., 2006; Aubert et al., 2009). La implantación de Comunidades de aprendizaje requiere la aplicación práctica del aprendizaje dialógico y sus principios nos deben llevar a plantear los cambios necesarios en los centros educativos; en ellos se concreta la posibilidad de compartir las habilidades comunicativas y a participar de forma activa y crítica en todos los ámbitos del proyecto. También aprendimos que no todas las interacciones comunicativas conducen al logro de niveles máximos de aprendizaje, ni que todos los diálogos superan las desigualdades educativas y asimilamos el sentido del aprendizaje dialógico.

En definitiva, cuando algún obstáculo se interponía en el proceso de implantación el asesoramiento de la Inspección de educación era revisar la aplicación práctica de los principios del aprendizaje dialógico, pues el conjunto de ellos conforma una serie de aspectos de transformación que recorren las relaciones sociales, familiares, afectivas, educativas de todas las personas que participan en el proyecto (Aubert, et al. 2009). Para nosotros, la implantación del proyecto depende, en gran medida, del grado de asunción y compromiso con los principios básicos del aprendizaje dialógico y en la implantación de estrategias de éxito reconocidas por la comunidad científica internacional.

3. LA TRANSFORMACIÓN SOCIOEDUCATIVA EN EL CENTRO "LA PAZ" DE ALBACETE, A TRAVÉS DE LA PARTICIPACIÓN

3.1. La transformación en Comunidades de aprendizaje

Nuestro centro está ubicado en un lugar necesitado de transformación ya que hay problemas de pobreza, carencias y desigualdad por lo que es prioritaria la educación para que puedan conseguir manejarse en una sociedad de la información mediante la participación y el aprendizaje dialógico. Comunidades de aprendizaje es un proyecto educativo de centro, donde se recogen los sueños, principios, objetivos, prioridades educativas elaborado y aprobado por toda la comunidad educativa para lograr la transformación.

Llevamos trabajando con Comunidades de aprendizaje desde el curso 2006-2007, hubo muchos problemas de entendimiento entre familias y profesorado en el antiguo colegio San Juan, ubicado en el mismo edificio que está La Paz, este hecho llevó a un cambio hacia un proyecto dialógico en el que la comunidad se hiciera participe de la vida de la escuela.

Mediante el diálogo transformamos las relaciones, nuestro entorno y nuestro propio conocimiento. De manera que:

> *El aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el **aprendizaje instrumental**, favorecen la **creación de sentido** personal y social, están guiadas por principios **solidarios** y en las que la **igualdad** y la **diferencia** son valores compatibles y mutuamente enriquecedores*. (Aubert, et al., 2009).

El aprendizaje dialógico es el marco a partir del cual se llevan a cabo las actuaciones de éxito en comunidades de aprendizaje. Desde esta perspectiva del aprendizaje, basada en una concepción comunicativa, se entiende que las personas aprendemos a partir de las interacciones con otras personas.

3.2. La participación, principio dialógico para la transformación

La participación está implícita en este proyecto basado en los siete principios del aprendizaje dialógico y en unas actuaciones de éxito. Uno de estos principios es el **diálogo igualitario**, se trata de valorar las aportaciones de cada participante en función de los argumentos de validez que se exponen. Ello implica que las valoraciones no se hacen en función de la edad, la respetabilidad, la clase social, el nivel de formación académica o cualquier otra diferencia que no sean las razones que se presentan.

¿Quiénes son los agentes del diálogo en comunidades de aprendizaje? En el diálogo participan el alumnado, el profesorado, los familiares, todas aquellas entidades o personas del entorno inmediato o más general, que pueden aportar mejoras en los aprendizajes, en el funcionamiento de la escuela o en su apertura a la comunidad. El diálogo es un instrumento clave de aprendizaje. La comunidad, participa en las actuaciones de éxito, toma de decisiones en todo lo que incumbe a la educación de sus hijos e hijas. Tiene participación representativa en los órganos de toma de decisión y en la vida organizativa del centro. Esta participación democrática ayuda a promover la aceptación cultural y a mejorar el rendimiento educativo de los niños y niñas pertenecientes a minorías culturales.

Así pues, nuestro centro tiene un objetivo común: Lograr una educación de calidad por medio del diálogo y la participación conjunta de toda la comunidad, interviniendo todas las entidades del barrio, la administración y el voluntariado.

Dentro de modelo dialógico existen otras alternativas para obtener este cambio de la educación tradicional al aprendizaje dialógico como romper con las organizaciones burocráticas pasando de la organización jerárquica a la democrática. En definitiva, una organización que sea capaz de transformar la vida escolar y de interactuar en el contexto social.

Más concretamente en nuestro centro iniciamos el camino de la transformación:

- **Con las entidades del barrio:** Haciéndolas participes y colaboradoras en el proceso educativo del alumnado y trabajando conjuntamente en las comisiones mixtas decisorias de la vida del centro.
- **Con el alumnado:** Fijando normas conjuntamente mostrándoles respeto, cercanía y comprensión. Ofreciéndoles una alternativa de trabajo curricular más acorde con el modelo dialógico.
- **Con los familiares:** El centro se mantiene abierto y se promueve la colaboración estrecha con los docentes, se planifican asambleas para tomar las decisiones importantes de la vida del centro, trabajando en un plano de igualdad en las comisiones mixtas y todo lo que vaya surgiendo haciéndoles partícipes de la educación de sus hijos e hijas.

Todo tiene que estar apoyado por la administración educativa, ayuntamiento u otros y/o con apadrinamientos privados, ayudando a que el centro cumpla con todos los requisitos necesarios para poder llevar a cabo el proyecto.

Dentro del proyecto todas las personas que pertenecen a él tienen que tener altas expectativas tanto hacia el funcionamiento como a los resultados que se van a obtener apostando por las capacidades hacia el éxito académico.

Los familiares son un punto clave dentro del proyecto ya que ellos tienen que transformar sus bajas expectativas, tanto suyas como para los suyos, en el momento que la *acción comunicativa* (Habermas, 1987) se pone en marcha todos los sujetos son capaces de lenguaje y acción este diálogo provoca motivación hacia el aprendizaje, tanto para sus hijos e hijas como para ellos mismos.

Diferentes testimonios avalan la transformación y mejora del proyecto de la escuela en el barrio, en la comunidad:

El modelo comunitario nos ha dado una gran lección, el barrio tenía costumbre de trabajar muy asistencialista y cada entidad tenía su propio castillo y trabajaba con sus usuarios y le daba un sentido de pertenencia y propiedad. El modelo comunitario dialógico nos ha enseñado que trabajando todos conjuntos de manera democrática buscamos un bien común que es el bienestar de las personas que viven en los barrios y es una gran lección que nos ha dado el colegio, que ha sido capaz de juntar a todas las entidades de cualquier índole religiosas, sociales, familiares, vecinos y trabajar de manera conjunta para bien del barrio y en eso si es verdad que estamos en un escalón más que cualquier otro barrio, el trabajo comunitario de participación social

está muy consolidado y todos hemos mamado que se trabaja mejor de manera coordinada y de manera participativa que de manera individual en su propia parcela. ***(Técnico de Servicios Sociales del Ayuntamiento)***

Al principio cuando me dicen que si quiero ir a ayudar y me quedo muy sorprendida. Luego pienso que puede ser bueno para mis hijos e hijas porque les doy ejemplo y me decido a ir. A pesar de que al principio no sabía si lo iba hacer bien me decido a ir a colaborar y estoy encantada. Ahora voy cada día a ayudar a muchas clases con las maestras y sé que mis hijos se sienten muy orgullosos de mí. Además, estoy pensando en volver a retomar mis estudios. ***(Madre voluntaria)***

3.3. ¿En qué pueden participar la comunidad en el centro educativo?

Realmente no hay límites, pueden participar en toda la actividad del centro. En nuestro colegio participan en:

- Asambleas de todo tipo, para acordar tanto cosas muy importantes como las menos, se hacen siempre que son necesarias y con participación masiva o más selectiva dependiendo de si es de comedor, aula, etc. por supuesto siempre abierta a todas las personas que quieran ir. Se ha acordado documentos tan importantes como la Constitución del colegio y la Carta de convivencia. También participan en las asambleas del grupo clase con el alumnado.
- En todas las comisiones mixtas; formadas por representantes de todos los sectores la comunidad educativa, entidades, familiares, alumnado, profesorado con igual poder de participación y decisión; respetando el principio democrático de participación. Estas se encargan de organización, planificación y funcionamiento del centro en todos los ámbitos incluido el curricular.
- Dinamizando grupos interactivos, una estrategia de éxito escolar, una forma de organización del aula que da los mejores resultados mejorando el aprendizaje y la convivencia.
- En todos los actos y actividades del colegio coprotagonistas con sus hijos e hijas como son los grupos interactivos, las tertulias dialógicas y cualquier actividad curricular o complementaria a esta.

Con esta participación los sueños que los familiares sueñan para la transformación del centro van cambiando hacia acciones muy importantes como:

Sueño que mis hijos sepan más que yo y valoren lo que tienen.

Que el colegio siga siendo lo mejor para los niños.

Que mis hijos vayan a la UNIVERSIDAD.

Las tutorías de nuestro centro las llamamos **"tutorías activas"** porque nos buscamos mutuamente profesorado y familiares para coordinar acciones para el avance de sus hijos e hijas, valorando positivamente y con altas expectativas su progreso.

3.4 La participación transforma y mejora resultados

Nuestro centro se ha transformado y seguimos con un progreso permanente ya que el barrio todavía es generador de pobreza por ello, el proyecto es evaluado constantemente para que siga las líneas de Comunidades y se vaya reconduciendo valorando muy positivamente las transformaciones conseguidas aunque sean pequeñas, que en nuestro caso no es así ya que hemos conseguido bajar el absentismo de un 40% a un 10%, los niños y niñas terminan la ESO están la ESO, ya llevamos 4 cursos de graduados y muchos de ellos siguen sus estudios en Formación Profesional y Bachillerato.

4. ACTUACIONES INCLUSIVAS QUE FAVORECEN EL ÉXITO ESCOLAR: GRUPOS INTERACTIVOS Y TERTULIAS LITERARIAS DIALÓGICAS EN EL CENTRO "MIGUEL HERNÁNDEZ" DE LA RODA (ALBACETE)

El CEIP Miguel Hernández se encuentra situado en un barrio periférico de La Roda (Albacete), ubicado al noroeste del municipio en un barrio periférico de la localidad. Este barrio está compuesto por un grupo de viviendas unifamiliares y las 182 Viviendas Sociales. El 78% del alumnado del colegio procede de viviendas sociales.

Un rasgo que define el centro es la multiculturalidad pues la procedencia de nuestro alumnado es muy diversa (minoría étnica, población inmigrante heterogénea: magrebí, rumana, centroamericana y oriundos de la localidad en un pequeño número), por lo tanto, en el colegio conviven diferentes culturas, con hábitos y costumbres distintas.

Formamos parte del Proyecto Comunidades de Aprendizaje desde el curso 2013/2014 pues, tras un proceso de reflexión previo, toda la comunidad decidió dar un giro a la organización y metodologías anteriores por su ineficacia, patente en tres ámbitos: altas tasas de absentismo intermitente, bajos resultados escolares y baja titulación en etapas superiores de la escolaridad.

Como docentes asumimos como propias las prácticas de éxito que la comunidad científica internacional reconoce como exitosas, que potencian la aceleración del aprendizaje.

a) Grupos interactivos:

Los **grupos interactivos** es la forma de organización del aula que da los mejores resultados en la actualidad en cuanto a la mejora del **aprendizaje** y la **convivencia**.

La finalidad de éstos es intensificar el aprendizaje mediante interacciones que se establecen entre todos los participantes (alumnos, profesorado, voluntariado, etc.) (Flecha y Puigvert, 2002).

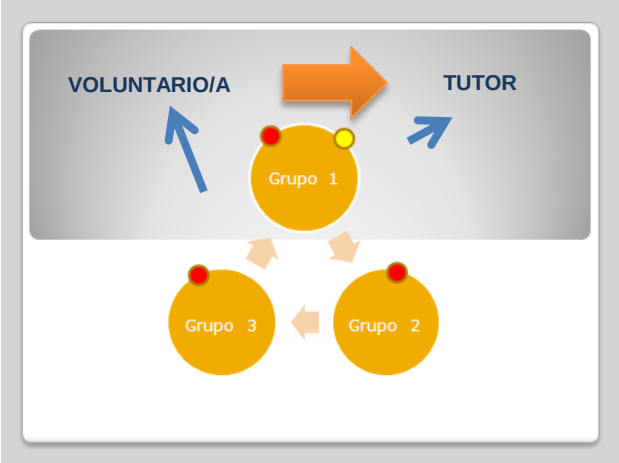
En cada sesión dividimos a los alumnos en tres o cuatro grupos, dependiendo del número de niños o niñas del nivel. La distribución del alumnado en los equipos es heterogénea (culturas, niños y niñas y niveles curriculares).

Las actividades propuestas serán de una misma área y el objetivo es que todos los alumnos, mediante las interacciones, las resuelvan de forma correcta.

En cada equipo hay un voluntario que debe de tener altas expectativas y confiar en las capacidades de los niños. Es el encargado de dinamizar cada grupo.

Se presentan tres o cuatro actividades de una misma área con una duración de 15 o 20 minutos y los equipos irán rotando para realizarlas todas.

El profesor o profesora, siempre presente en el aula, coordina la actividad, marca los tiempos y resuelve las dificultades si las hubiera.



A través de los grupos interactivos, se multiplican y diversifican las interacciones, a la vez que aumenta el tiempo de trabajo efectivo. Se caracterizan por ser una organización **inclusiva** del alumnado en la que se cuenta con la ayuda de **más personas adultas** además del profesor/a. De este modo, logramos en una misma dinámica la aceleración del aprendizaje para todo el alumnado en todas las materias, los valores, las emociones y la solidaridad.

En nuestro centro fue la primera actuación de éxito que pusimos en práctica. La desarrollamos en dos sesiones semanales en todos los niveles desde tres años hasta sexto de primaria. Los alumnos y los voluntarios están muy contentos:

Alumno de 4 años: *"Los grupos interactivos es que hay muchos juegos para aprender y aprendemos mejor porque luego podemos jugar."*

Rocío alumna de 5 años: *"Nos divertimos mucho y viene mi madre."*

Leticia alumna de 4º primaria: *"A mí me gusta porque nos ayudamos mucho y trabajamos juntos, no solos."*

Chari familiar voluntaria: *"Es una experiencia que me encanta. Trabajan un montón, no se despistan y da mucho gusto cuando los ves ayudarse y explicarse las cosas."*

Alicia familiar voluntaria: *"Al venir a grupos me siento muy valorada y mi opinión cuenta, como persona me siento útil."*

b) Tertulias Literarias Dialógicas:

Como dice Racionero, 2012 las tertulias literarias dialógicas es una de las prácticas de lectura dialógica. Es una nueva forma de entender la lectura: no se centra únicamente en el proceso cognitivo de la alfabetización, sino que lo engloba dentro de un proceso más amplio de socialización en la lectura y de creación de sentido acerca de la cultura con las personas adultas del entorno. Igualmente, esta frase de Freire, 1997 la reafirma: *"La comprensión del texto no está depositada, estática, inmovilizada en sus páginas a la espera de que el lector la desoculte."*

La lectura, desde esta perspectiva dialógica, está contextualizada y supone una comprensión compartida; promueve la reflexión crítica y facilita mayor adquisición de competencia; es motivadora y tiene sentido para las personas que están en interacción en el marco de un diálogo igualitario.

Al igual que los grupos interactivos, es una práctica instaurada en todos los niveles de la escolaridad. A principio de curso realizamos una selección de las obras clásicas adaptadas a cada nivel y los alumnos de cada clase establecen por consenso las normas, seleccionan los textos y la cantidad de lectura para cada sesión.

El alumnado lee en casa unas páginas acordadas del libro y escoge uno o más párrafos que traerá a la tertulia para comentar con el resto de sus compañeros y compañeras.

La persona adulta que coordina la tertulia se encarga de recoger y dar los turnos de palabra dando prioridad a quien menos participa.

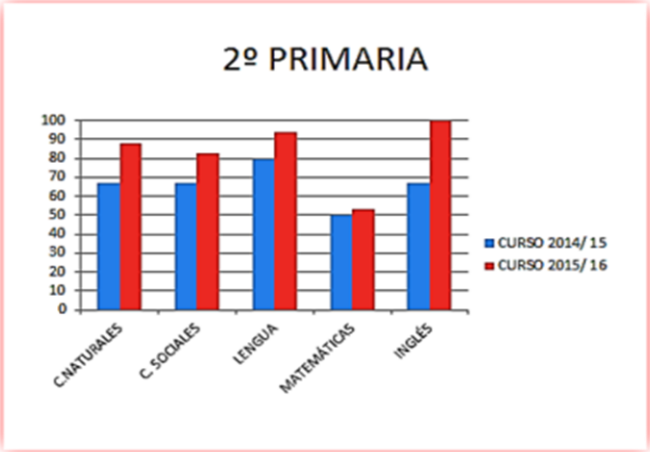
En las tertulias pueden participar voluntarios familiares y externos que, con sus aportaciones, se incorporan más voces dentro del aula.

Cada párrafo que el alumnado aporta genera un debate al que todos y todas se entregan intensamente, compartiendo sus reflexiones y pensamientos.

*"Yo espero que este librito sea igualmente útil a quien cree en la necesidad de que la imaginación ocupe un lugar propio en la educación; a quien confía en la creatividad infantil, a los que saben cuál es el valor de liberación que puede tener la palabra. **Todos los usos de la palabra para todos,** me parece un buen lema, con un bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo". Rodari*

"UTORecesaria la contratación de [illegible]11]. http://www.futurvalia.com derechos de las personas con discapacidad; aormación frente a la adaptación" Freire

Como entendemos la educación en base a evidencias y no a ocurrencias la evaluación es parte importantísima en el desarrollo de nuestro proyecto. Es nuestro tercer curso de implantación, aún es pronto para valorar la eficacia del proyecto y la aceleración de aprendizajes pero la comparativa de resultados escolares de los cursos 2014/2015 y 2015/2016 en los que se percibe un aumento en los resultados escolares de nuestros niños y niñas es una buen comienzo.



LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA MEDIANTE EL MODELO DIALÓGICO DE PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN EL CENTRO "ENTRE CULTURAS" DE HELLÍN (ALBACETE)

Nuestra Comunidad de Aprendizaje, llamada "Entre Culturas", se encuentra en la zona norte de la localidad de Hellín, ciudad de aproximadamente treinta mil habitantes, en la Avenida de la Constitución, calle que marca la línea divisoria entre los barrios Ribera y Calvario.

El centro atiende a niños y niñas de estos dos barrios, cuya característica principal es la multiculturalidad, puesto que a la población gitana y paya se une población migrante, en su mayoría procedente de Marruecos, de países de América del Sur y del este de Europa, como Rumanía.

La situación social de las familias del entorno es en buena medida de desestructuración y de marginación o exclusión social. La población gitana adulta tiene un nivel educativo muy restringido (analfabetismo absoluto o funcional), lo que provoca que en muchos aspectos de su vida y desarrollo personal, se encuentren en inferioridad de condiciones frente al resto de la sociedad. En las familias de origen magrebí, la principal dificultad con respecto a la socialización en el entorno suele ser el desconocimiento del castellano.

En esta zona hay una gran diversidad de creencias religiosas, conviviendo las familias cristianas católicas en su mayoría castellanos, con la religión evangélica que practican casi la totalidad de las familias de etnia gitana y la musulmana, practicada por las familias de origen magrebí.

La mayor parte de la población activa se dedica al sector primario de manera temporal. Otro alto porcentaje se dedica al sector terciario como vendedores ambulantes. En general son obreros sin cualificación profesional con un alto grado de desocupación o trabajo en la economía sumergida.

En este contexto y debido al progresivo deterioro de las relaciones entre docentes-familias-alumnado, que derivaron en el curso 2012/13 a la necesidad de mantener un guardia jurado en la puerta del centro que preservara el funcionamiento del centro escolar, la administración educativa propuso su transformación.

Este cambio que se ofertaba (analizada la situación escolar) consistía en la transformación del centro en **Comunidad de aprendizaje**. Dicha transformación comenzó su andadura en el curso 2013/14, con la intención de llevar a cabo un proyecto educativo desde una **perspectiva dialógica** en la que todos los miembros de la comunidad educativa participen activamente por mejorar la calidad de la enseñanza de los niños y niñas. Dos de los pilares fundamentales que sustentan esta calidad son la aceleración de los aprendizajes y la mejora de la convivencia en el colegio.

Antes de tratar en profundidad el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos, como actuación educativa de éxito dentro del proyecto de Comunidades de Aprendizaje, consideramos conviene

recordar tres modelos de resolución de conflictos que se han aplicado en los centros escolares en los últimos tiempos:

1) Modelo disciplinar o autoritario:

En este modelo la idea principal es la existencia de una persona que ejerce la autoridad e impone unas normas verticales, en cuya aplicación no se ve necesaria la intervención de los implicados en el conflicto. En general, las medidas impuestas bajo esta perspectiva son expulsiones, sanciones o transferencias a otros programas educativos.

2) Modelo mediador o experto:

Desde este enfoque, se propone la actuación de una persona que desempeña el rol de experto para mediar entre las partes implicadas en un conflicto. Es condición necesaria que la persona experta sea ajena al conflicto ya que se pretende la objetividad o neutralidad en la búsqueda de soluciones.

3) Modelo comunitario o dialógico:

Este modelo, que es el que aplicamos en nuestra Comunidad de Aprendizaje, está más centrado en la prevención del conflicto que en su resolución. Para propiciar la prevención, se parte de la idea de que cualquier persona, de cualquier religión, nivel de estudios, cultura, etnia, etc. tiene una inteligencia cultural que le permite participar en la búsqueda de una solución consensuada *"implica que toda la comunidad participe en un diálogo que permita descubrir las causas y orígenes de los conflictos para solucionarlos desde la propia comunidad mucho antes de que aparezcan" (Flecha, R. y García, C., 2007)*

Además, y avanzando con respecto a los dos modelos expuestos anteriormente, se valora necesario que las personas que participan en la prevención y resolución de conflictos, sean parte de los mismos (especialmente el alumnado) dando oportunidad a que expresen en un diálogo igualitario, su punto de vista para llegar a un acuerdo consensuado en la resolución del conflicto.

En nuestro caso, desde que se puso en marcha el proyecto de Comunidades de aprendizaje en nuestro centro, aplicamos el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos obteniendo mejores resultados que en cursos anteriores en los que se ponían en marcha otro tipo de estrategias y, sin duda, el factor determinante es la participación de la comunidad, en especial de los alumnos y alumnas y sus familias.

Dentro de este enfoque de mejora de la convivencia, como hemos señalado más centrado en la prevención, adquiere relevancia el proceso normativo, esto es, la elaboración de las normas de la comunidad. Este curso escolar, hemos llevado a cabo el proceso de elaboración de "nuestra norma" con el objetivo de consensuar, entre todos y todas, una norma que englobe la manera en que interactuamos todos los miembros de la comunidad de aprendizaje.

> *Para que esta norma consensuada sea efectiva, deberá cumplir seis condiciones: 1) que pueda ser claramente acordada por todas las personas, de todas las mentalidades y edades; 2) que tenga relación directa con un tema clave para las vidas de las niñas y niños; 3) que haya apoyo "verbal" claro del conjunto de la sociedad; 4) que (hasta ahora) se incumpla reiteradamente; 5) que se vea posible eliminarlo; 6) que con su superación, la comunidad de un ejemplo a la sociedad, familiares, profesorado, niñas y niños.*[25]

Este proceso de consenso de normas se concreta en siete pasos, que en nuestro caso concreto, han sido los siguientes:

En primer lugar, analizamos la convivencia del centro en la **Comisión Mixta de Convivencia**, tratando de definir los principales problemas de la comunidad. En el primer trimestre observamos que el trato diario entre los alumnos, alumnado con profesores, familias y profesores, no era el que soñábamos y era algo que queríamos mejorar. De esta comisión, especialmente de las madres que participan en ella, salieron tres propuestas de norma: "enséñame y cuídame", "me gusta que me escuchen" y "trátame con cariño".

Desde la comisión mixta se trasladan estas tres propuestas a debate al **claustro** y a la primera **asamblea** de la comunidad del curso, celebrada en noviembre del año pasado.

A continuación, varios miembros de la Comisión Mixta de Convivencia presentan las propuestas a todas las clases del colegio. Posteriormente, la **Asamblea de Delegados** del centro (compuesta por los delegados elegidos de cada clase que se reúnen semanalmente) debate la concreción de la norma y su aplicación. En este punto "Trátame con cariño" es la norma acordada y se planifica comenzar con el diseño gráfico de la misma y su difusión a todos los miembros de la comunidad.

La **presentación de los resultados** de las deliberaciones a la comunidad la llevamos a cabo con los miembros de la Comisión mixta y Delegados de clase a través de distintas vías: información al alumnado y profesorado en las asambleas diarias al comienzo de la jornada y mesas de difusión en los barrios para familiares, entidades y asociaciones que trabajan en nuestro entorno.

El último paso en este proceso de elaboración de las normas, consiste en el **seguimiento** de la aplicación de la norma y **continua revisión**, que corresponde a toda la comunidad. Este proceso dinámico y abierto, permite que se vayan incluyendo las modificaciones necesarias para el éxito del Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos.

CONCLUSIONES

Los tres colegios comparten un objetivo común: acceder al proyecto de Comunidades de aprendizaje para transformar los centros educativos y su entorno a través del aprendizaje dialógico y la participación de la comunidad; asumen como referentes las concepciones educativas que parten de la posibilidad de favorecer el cambio social y la disminución de las desigualdades de cualquier origen, para lograr una educación de calidad (Vigosky, Habermans, Beck, Freire, Flecha, entre otros).

Desde la práctica, el colegio La Paz destaca la participación como una de las claves para el éxito; la comunidad participa en el funcionamiento de la escuela, en los órganos de decisión y en el desarrollo de las actuaciones de éxito en el aula. Los testimonios de los técnicos de los Servicios Sociales del Ayuntamiento de

[25] Recuperado de: http://utopiadream.info/ca/actuaciones-de-exito/modelo-dialogico-de-conflictos/ el 20/02/2016

Albacete y de una madre voluntaria, avalan la transformación educativa y social que el proyecto de Comunidades de aprendizaje ha supuesto para la escuela y el barrio (García, R. y otros, 2011).

El colegio Miguel Hernández evidencia los efectos de dos actuaciones de éxito (Grupos interactivos y Tertulias dialógicas literarias) en la mejora de los resultados escolares, con un estudio comparativo de los cursos 2014/15 y 2015/16 en los grupos de 1º y 2º de Educación primaria en todas las áreas del currículo. En la comparativa de los grupos de 1º de primaria se observan importantes mejoras en el curso 2015/16 respecto al 2014/15 en todas las áreas excepto en inglés que se mantiene en los mismos niveles. Respecto a los grupos de 2º de primaria la mejora ocurre en todas las áreas, siendo menor en matemáticas.

Al abordar el tema de la convivencia el colegio Entre Culturas concluye que de los tres modelos clásicos de resolución de conflictos (Flecha, R. y García, C., 2007), el modelo comunitario dialógico es el que les está aportando mejores resultados, en relación a cursos anteriores, cuando desde la administración educativa se tuvo que contratar un guarda jurado para las entradas y salidas del colegio; la Comisión mixta de convivencia, define los principales problemas de la comunidad y se aplica el procedimiento del Modelo dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos para mejorar la convivencia.

En definitiva, por los datos presentados podemos afirmar que el proyecto de Comunidades de aprendizaje está mejorando los resultados en los tres centros, permitiendo, como es el caso del colegio La Paz, bajar el absentismo de un 40% a un 10%; los niños y niñas terminan la ESO y muchos de ellos siguen sus estudios en Formación Profesional y Bachillerato. En el colegio Miguel Hernández se evidencia el éxito escolar al comparar los resultados de los cursos escolares 2014/15 y 2015/16 del alumnado de 1º y 2º de Educación primaria y apreciar incrementos en todas las áreas del currículo y en el colegio Entre Culturas ha mejorado significativamente la convivencia pudiendo prescindir del vigilante jurado por la aplicación del modelo comunitario dialógico de prevención y resolución de conflictos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aubert et al. (2006). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó

Aubert et al. (2009). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia

Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Revista de investigación en* Educación, 3 (5), 79-106

Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. I: La sociedad red. Vol. II: El poder de la identidad. Vol. III: Fin del milenio. Madrid: Alianza Editorial

De la Calzada, A. y Villar, C. (2011). La autonomía como estrategia de éxito: tres centros educativos trabajan en red en dos barrios. *Revista Escuela, 2*, 20-22

Díez-Palomar, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 67,* 19-30

Elboj et al. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós

Flecha, R. y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *REXE Revista de estudios y experiencias en educación.* Concepción, Chile: Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, 1, (1), 11-20

Flecha, R., García, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *Idea La Mancha: Revista de educación de Castilla-La Mancha, 4,* 163-170

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure

García, J. (2010). El contrato de inclusión dialógica como instrumento para la transformación del colegio La Paz (Albacete). *Aula de innovación educativa, 188,* 42-46

García, R. et al. (2011). Gestión de la participación para la transformación y el éxito en el colegio La Paz. *Organización y Gestión Educativa, 3,* 32-34

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. I: Racionalidad de la acción y racionalización social. Vol. II: Crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus

INCLUD-ED (2006–2011). INCLUD-ED Project. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. 6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. CIT4-CT-2006-028603. Directorate General for Research, European Commission.

Ministerio de Educación. (2011). *Actuaciones educativas de éxito en las escuelas europeas*.

Racionero, S; et al. (2012). *Aprendiendo contigo*. Barcelona: Hipatia Editorial.

Simkins, T. (2005).Leadership in Education: "What Works" or "What Makes Sense*". Educational Management Administration & Leadership, 33,* 9-23

Vygotsky, L.S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

JUAN GARCÍA LÓPEZ

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona e Inspector de Educación en Castilla-La Mancha. Profesor asociado del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Castilla la Mancha en Albacete.

ROSA MARÍA MARTÍNEZ SORIANO

Diplomada en Magisterio y Licenciada en Pedagogía. Ha sido maestra durante dieciséis años, cuatro Jefa de estudios del CEIP-SES-AA "La Paz" de Albacete y seis Directora, siguiendo en el cargo.

INMACULADA RUIZ-ESCRIBANO TARAVILLA

Diplomada en Magisterio. Ha sido maestra durante dieciséis años, los tres últimos en la Comunidad de Aprendizaje "Entre Culturas" de Hellín este último iniciando su andadura en la dirección.

ROSA MARÍA GARCÍA VILLAFRUELA

Diplomada en Magisterio. Ha sido maestra durante veintiocho años. Trabajó en el CEIP-SES-AA "La Paz" de Albacete durante siete años, en los últimos tres es directora de la Comunidad de Aprendizaje "Miguel Hernández" de La Roda.

33

HACIA UNA CIUDADANÍA JUSTA A TRAVÉS DEL RECONOCIMIENTO DE LAS IDENTIDADES Y LA DIVERSIDAD

Víctor M. Martín Solbes

… Que no son, aunque sean.
Que no hablan idiomas, sino dialectos.
Que no hacen arte, sino artesanía.
Que no practican cultura, sino folklore.
Que no son seres humanos, sino recursos humanos.
Que no tienen cara, sino brazos.
Que no tienen nombre, sino número.
Que no figuran en la historia universal,
sino en la crónica roja de la prensa local.
Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata.

Eduardo Galeano
Los nadies

INTRODUCCIÓN

En 1949 T.H. Marshall pronunció una conferencia titulada "Ciudadanía y clase social", que se constituye en una teoría en torno a la ciudadanía. En ella describía tres elementos fundamentales a la hora de abordar la cuestión ciudadana. Estos tres elementos se refieren a:

- Lo civil, en cuanto a derechos vinculados con la libertad individual.
- Lo político, en cuanto al derecho a participar de la vida y el poder público.
- Lo social, que recoge el derecho a un mínimo bienestar económico, que cubra las necesidades vitales.

Afirma Marshall que estos tres elementos, se constituyen en tres momentos diferentes de la historia. Así, en el siglo XVIII, se establecen los derechos civiles; en el siglo XIX, los políticos y, en el XX, los sociales, argumentando que la consecución de los mencionados derechos se debe a la evolución de las élites, que poco a poco, adquieren una visión más realista de lo que podía ser una sociedad más igualitaria. De este modo, vislumbra la ciudadanía como una situación de derechos y deberes de los miembros de una comunidad, pero sin olvidar la posición de las diferentes clases sociales.

Pero, en los últimos tiempos se ha intensificado la reflexión sobre las posibles concepciones de la idea de ciudadanía y, así, Jelin (2003), distingue tres tipos de debates a la hora de abordar el concepto de ciudadanía. Estas son:

- El debate ideológico, que intenta definir a los individuos que se consideran ciudadanos.

- El debate teórico, que investiga en torno a los derechos humanos, civiles y políticos de los ciudadanos.
- El debate político, en relación a los deberes y derechos vinculados a la ciudadanía.

En cualquier caso, la idea de ciudadanía va ligada al sentimiento de pertenencia a una comunidad, a ser reconocido por esa comunidad como parte integrante de ella, por lo que el estatus de ciudadanía está vinculado con un estado de politización de la persona, en cuanto que siente el derecho de estar en la vida pública. Pero este derecho no debe confundirse con el derecho de sufragio o el tener derecho a ciertas prestaciones sociales, que también constituyen la noción de ciudadanía, porque son prácticas ciudadanas, pero no son su esencia, que podemos vislumbrarla, más que en estas prácticas concretas, en el derecho a la igualdad y en tener voz suficiente como para llamar la atención sobre los problemas que nos rodean y tener capacidad para abordarlos. De aquí se desprende que cuando hablamos de ciudadanía, debemos tener presente un reverso, representado por la exclusión, que viene precisada por los que no pertenecen, y que podemos visualizar en diversos colectivos cuya esencia es la pobreza y el no disfrute de bienes, ya sean culturales o de consumo. Sea como sea, el concepto de ciudadanía parece ser una plataforma adecuada para abordar estas problemáticas.

IDENTIDAD, IGUALDAD Y DIVERSIDAD. LA NECESIDAD DEL RECONOCIMIENTO

Creemos que la educación debe reflexionar sobre los tópicos que dan título a este epígrafe, ya que una mirada a nuestro entrono, nos refleja la cantidad de situaciones en las que una mala decisión o interpretación de estas cuestiones puede dar, como resultado, una acción socioeducativa sesgada, inconclusa e injusta.

La identidad se define a partir de las particularidades de cada persona, de cada individuo, construyéndose a partir de las experiencias, relaciones, intercambios y posibilidades que a lo largo del proceso de socialización sean accesibles para cada persona, nutriéndose de los referentes culturales disponibles y de los que se narran de generación en generación. De este modo, la identidad se constituye, tradicionalmente en el ámbito educativo, como una realización dinámica que se concreta en múltiples narraciones discursivas de sentido en cada persona individualmente, siendo, por lo tanto, inconclusa y de reelaboración permanente e incesante (Marí, 2005), por lo que obliga a vislumbrar la necesidad del reconocimiento, no dependiendo tanto de la cultura de origen, el género o el lugar de nacimiento, sino que requiere la oportunidad de la incorporación a un lugar, al desarrollo en la comunidad, al reconocimiento y a la participación ciudadana. De este modo, la posibilidad del reconocimiento de la identidad es, al mismo tiempo, la posibilidad de ciudadanía, de incorporación; por lo tanto, es necesario reelaborar la cuestión de las identidades, alejándonos del discurso dominante, homogeneizador y estigmatizante.

Los procesos educativos, tradicionalmente, han considerado lo identitario, relacionándolo con los rasgos, conductas y modos de vida heredados; esto significa la asunción de roles que homogeneizan y que ya fueron pensados y planteados. Sin embargo, creemos que la educación, además de pensar en nosotros como colectivo, no debe olvidar las individualidades, en continuo cambio y transformación; además, la educación no puede separar a las personas individuales de la sociedad en la que se desenvuelven.

También es necesario pensar en las ideas de igualdad y diversidad como elementos imprescindibles para la construcción de una estructura social a la vez que se conforma como un proyecto ciudadano con un sentido

complejo. En este sentido, la UNESCO (2001) promulgó la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, en la que propone una serie de principios, como son:

- La diversidad cultural, como patrimonio cultural de la humanidad; lo que representa la exigencia ética de todas las identidades culturales por proteger y promover la diversidad cultural y no sólo la de la cultura oficial.
- De la diversidad cultural al pluralismo cultural; lo que exige una ética común y una política común, que se resume en el pluralismo cultural.
- La diversidad cultural, factor de desarrollo; debemos pensar y vivir la diversidad cultural como fuente de riqueza para todos, que puede representar el desarrollo individual y colectivo para todos los ciudadanos.
- Los derechos humanos, garantes de la diversidad cultural; concibiendo la diversidad cultural como motor de los entornos culturales.
- Los derechos culturales, marco propicio de la diversidad cultural; asumiendo los derechos culturales como imprescindibles para garantizar la diversidad cultural.
- Hacia una diversidad cultural accesible a todos; eliminando prejuicios sobre la diversidad de los colectivos.

En definitiva, la diversidad y la igualdad demandan diálogo y respeto para el contacto intercultural, intuyendo un devenir desde la desigualdad de origen hacia la igualdad domo destino.

LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CIUDADANÍA INTERCULTURAL

Una consecuencia directa de nuestra historia, es reconocer nuestras sociedades como mestizas (Díez, 2012), conformadas paso a paso por un sin fin de movimientos poblacionales que han hecho que nos mezclemos e interaccionemos; otra cosa es que los grupos mayoritarios se encarguen de guetizar a los grupos minoritarios, cuando no exaltan posturas xenófobas y contrarias a la convivencia. En cualquier caso, la conformación de sociedades mestizas supone tener presente el concepto de igualdad, conformado por un componente jurídico y político del término, que viene dado por el reconocimiento de los derechos humanos, aunque las prácticas sociales reconocen la desigualdad de derechos, por lo que promulgan leyes para reducir esta desigualdad (Essomba, 2014). Al mismo tiempo, es necesario tener presente el concepto de diversidad y la noción de diferencia en nuestras sociedades, porque debemos asumir un planteamiento y una apuesta práctica hacia lo intercultural, ya que está rodeada por un halo semántico determinado por incertidumbres, dudas, resistencias y dificultades en el marco de sociedades plurales, pero ancladas en tradiciones homogeneizadoras (Abdallah-Pretceille, 2001).

Sin lugar a dudas, la construcción de una ciudadanía intercultural supone un proyecto y una realidad compleja vinculada a la participación como elemento clave y siguiendo a Gomá (2008), podemos vincular algunas dinámicas participativas con procesos de construcción ciudadana, entre los que podemos destacar, autonomía, responsabilidad, confianza, respeto, transparencia, conflicto e innovación, que constituyen un modelo caracterizado por cuatro ejes complementarios entre ellos que nos dan pistas sobre cómo podría ser una educación que construye igualdad en perspectiva comunitaria:

- Existencia de un colectivo humano al que se le reconoce la capacidad de ser sujeto y protagonista de acciones y decisiones, con voluntad de incidir en el cambio y en la mejora de las condiciones de vida de las personas que forman parte de él.
- Existencia, entre las personas que integran el colectivo, de conciencia de pertenencia, es decir, de un cierto grado de integración subjetiva en una identidad comunitaria compartida.
- Existencia de mecanismos y procesos, más o menos formalizados, de interacción y apoyo social, es decir, de pautas de vinculación mutua y reciprocidad cotidiana.
- Existencia y arraigo a un territorio, a un cierto espacio compartido que articula a agentes, instrumentos y contenidos para la acción. Un espacio físico, una geografía, que incorpora significados de pertenencia.

En cualquier caso, la ciudadanía intercultural constituye un vínculo de unión entre grupos sociales diversos (Cortina, 1999), lo que supone una ciudadanía compleja, plural y diferenciada, que exige desaprender la negación de la diversidad intrínseca a la estructura social, ya que nacemos y crecemos en contextos de socialización que se esfuerzan por vivir de espaldas a la diversidad, lo que representa un mecanismo adaptativo para alcanzar una estructura social estable que no cuestione el estatus quo; en este proceso, incluso los grupos más desfavorecidos y minoritarios se adaptan para evitar su posible exclusión o construyen procesos de contradependencia, lo que refuerza la situación de desigualdad desde la que se parte. Por lo que consideramos necesario reaprender un acercamiento a la diversidad desde la aceptación, el reconocimiento y la valorización positiva, aunque es preciso puntualizar y enfatizar la necesidad de reconocer la diversidad, no sólo aceptarla, ya que esta aceptación, no supone reconocer el mismo estatus social que el propio a la alteridad (Essomba, 2014).

PROPUESTAS EDUCATIVAS PARA LA CIUDADANÍA INTERCULTURAL

La Declaración Universal de Derechos Humanos, en su artículo 26, dice: *"La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos"*, por lo que consideramos la educación como el mejor medio para conseguir que las personas se desarrollen y superen cuestiones relacionadas con el racismo, la xenofobia y actúe positivamente en el desarrollo de una convivencia intercultural. En este sentido, Abdallah-Pretceille (2001, 58), nos indica que *"la educación intercultural está aún rodeada por un halo semántico determinado por las incertidumbres, las dudas, las resistencias y las dificultades que supone imaginar una educación en el marco de una sociedad marcada por la pluralidad, pero también anclada en una fuerte tradición educativa fundamentalmente homogeneizadora",* y alejada de esta perspectiva, por lo que nuestras sociedades deben asumir la opción de una práctica para la educación intercultural. De este modo, la educación ha de servir para transformar nuestros componentes culturales (Sáez, 2006) y, evidentemente, cada vez que nos enfrentamos a ella, debemos ser conscientes que estamos tratando con una cultura mayoritaria frente a otra minoritaria, por lo que hay que ser cuidadosos en no vincularnos a una asimilación cultural, que implica la renuncia de los grupos minoritarios a su cultura e identidad, lo que supone un proceso de sometimiento de los minoritarios a los mayoritarios. Además, no debemos olvidar

que, en demasiadas ocasiones, los derechos de las personas se instrumentalizan a través de políticas y propuestas de redistribución de recursos para paliar algunas consecuencias de la desigualdad con la distribución de oportunidades y la implementación de políticas que pretenden suavizar posiciones discriminatorias a través de procesos asistencialistas que perpetúan las desigualdades.

En cualquier caso, una propuesta de educación intercultural, debería contemplar:

- Una educación en y para la diversidad cultural, no únicamente para los culturalmente diferentes. Por lo tanto, no se dirige a las minorías étnicas o culturales, sino a toda la población.
- El reconocimiento del diferente, entendiendo la diversidad no como un elemento segregador, sino enriquecedor e integrador.
- La búsqueda de una ciudadanía plena, promoviendo el contacto físico, que nos enseñe a vivir juntos.
- Una lucha activa y política contra el racismo y la xenofobia, ya que la educación no es neutral, no puede ser neutral.
- El reconocimiento social y político de las minorías culturales.

En cualquier caso, la interculturalidad viene definida por un proyecto ético fundamentado en los derechos humanos, en la interacción y en el reconocimiento de todas las personas y, para su consecución, son necesarias, una serie de competencias y habilidades, que Fermoso (2007), resume en las siguientes:

- Desarrollar capacidades para enjuiciar y resolver conflictos interétnicos en una sociedad cada vez más diversa, creando actitudes favorables a la diversidad de culturas.
- Aceptación de la posibilidad de diferentes perspectivas culturales.
- Decidida resolución de vivir con quienes pertenecen a otras culturas, aunque sean inmigrantes y minoritarias.
- Aprecio y reconocimiento de la propia cultura y de la de los demás.
- Preparación para superar los prejuicios racistas, xenófobos e intolerantes respecto a personas y grupos culturales diferentes.
- Conocimiento de los fenómenos migratorios, los contextos culturales y las diversas formas de expresar los mismos sentimientos en cada cultura.

En definitiva, concienciarnos de que más que una educación intercultural, debemos hablar de que la educación es, por definición, intercultural. Así, debemos concebir lo intercultural como una metodología basada en el diálogo, la autocrítica, la solidaridad, la reciprocidad, que orienta lo cultural y que va más allá de la tolerancia, para convertirse en una adecuada manera de gestionar la diversidad, a través de los derechos sociales de todas las personas.

LA CIUDADANÍA INCLUSIVA COMO LUGAR DE ENCUENTROS

Fornet-Betancourt (2002), nos recuerda que la interculturalidad es un proyecto político alternativo para la reorganización de las relaciones interculturales vigentes, pero también es un proyecto cultural compartido y un proyecto social, que busca la recreación de las culturas, a partir de la puesta en práctica del principio de reconocimiento recíproco. Podemos deducir, por tanto, que ejercer una ciudadanía inclusiva y, de este modo,

intercultural, implica a las personas en procesos complejos de aprendizaje de la convivencia, a través de procesos críticos, activos y solidarios, significa una forma de vivir, de ser, de estar con los demás y en el mundo. Pero, para conseguir esta ciudadanía inclusiva, es necesario desarrollar un aprendizaje de competencias que Marco (2002), sintetiza en las siguientes:

- Competencia crítica, para el desarrollo de la actitud y de la capacidad del sujeto para cuestionarse ante las informaciones, acontecimientos, valoraciones, para analizarlas y aceptarlas o no.
- La competencia emocional y afectiva, que potencia el desarrollo emocional y cognitivo.
- La competencia comunicativa, que propicia el diálogo y la toma de decisiones.
- La resolución de problemas, que ayuda a gestionar situaciones conflictivas de manera noviolenta.
- La competencia cibernética, que comprende los conocimientos en torno a las nuevas tecnologías.

En definitiva, no se trata de que la sociedad autóctona realice esfuerzos para integrar a los diferentes, mediante procesos de asimilación en los que se exige al minoritario, la renuncia de su patrimonio cultural para poder tener oportunidades, sino que debemos concebir las diferencias como riqueza y como un derecho fundamental de todas las personas y colectivos (Steinberg y Kincheloe, 1999).

En definitiva, y como nos recuerda Essomba (2014), el proceso de aceptación debe conllevar, a su vez, un proceso de reconocimiento mediante el cual la igualdad empieza a hacerse un camino; sin embargo, dicho camino no se afianza sin una valoración positiva del reconocimiento. Es entonces cuando la igualdad deja de ser un concepto abstracto para convertirse en una actitud vivida, garantizando que la diversidad y la convivencia se constituyan en un auténtico pleonasmo.

En resumen, es necesario concebir la ciudadanía como una opción inclusiva e intercultural, basada en las ideas de equidad y justicia social, comprometida con una opción política, económica, social y cultural, ya que, como afirman Borja y Castells (1997, 371), *"no hay ciudadanía si la ciudad, como conjunto de servicios básicos, no llega a todos sus habitantes y si no ofrece esperanza de trabajo, de progreso y de participación a todos. La ciudad debe ser un espacio de fraternidad".*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural.* Barcelona. Idea-Books.

Borja, J. y Castells, M. (1997). *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. Madrid. Taurus.

Cortina, A. (1999). *Los ciudadanos como protagonistas.* Barcelona. Galaxia Gutenberg.

Díez, E. (2012). *Educación intercultural. Manual de grado.* Málaga. Aljibe.

Essomba, M.A. (2014). Breve ensayo sobre convivencia e igualdad en educación. Implicaciones comunitarias e interculturales, en Vila, E.S.; Martín, V.M.; Castilla, Mª.T. y Sierra, J.E.: *Ética, educación y convivencia*. Málaga. Aljibe.

Fermoso, P. (2007). (ed). *Educación intercultural. La Europa sin fronteras.* Madrid. Narcea.

Fornet-Betancourt, R. (2002). La educación intercultural. El problema de su definición, en Onghena, Y. (coord.): *Intercultural. Balance y perspectivas.* Barcelona. Fundació CIDOB.

Gomá, R. (2008). La acción comunitaria: transformación social y construcción de ciudadanía, en http://www.eduso.net/res/?b=10&c=90&n=251 [11 de enero de 2016].

Jelin, E. (2003): *Más allá de la nación: las escalas múltiples de los movimientos sociales*. Buenos Aires: El Zorzal.

Marco, B. (2002) (coord). *Educación para la ciudadanía. Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*. Madrid. Narcea.

Marí, R.M. (2005). *Diversidad, identidades y ciudadanías. La educación social como cultura ciudadana*. Valencia. Nau Llibres.

Marshall, T. H. (1950): *Ciudadanía y clases sociales*. Cambridge: CUP.

Sáez, R. (2006). La educación intercultural, en *Revista de Educación, 339, 859-881.*

Steinberg, S.R. y Kincheloe, J.L. (1999). *Repensar el multiculturalismo.* Barcelona. Octaedro.

UNESCO (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos.* Versión electrónica disponible en: http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf [enero, 2016].

UNESCO (2001). *Declaración Universal sobre la diversidad cultural*. Versión electrónica disponible en: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_1317&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SELECTION=201..html [abril, 2014].

VÍCTOR M. MARTÍN SOLBES

Doctor en Pedagogía, educador social en Instituciones Penitenciarias, profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Líneas de investigación: Pedagogía Social, Educación Social, procesos educativos en el ámbito penitenciario, interculturalidad, Cultura de Paz. Premio Internacional en Educación Social Joaquín Grau i Fuster, 2012.

34

SÍNTESIS DE VOZ Y TEXTO CON ALUMNADO QUE PRESENTA DISCAPACIDAD VISUAL O AUDITIVA. LA INCLUSIÓN Y EL APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LOS DISPOSITIVOS MÓVILES Y LAS TICS

Francisco Jose Martinez Fernández

INTRODUCCIÓN

En el último siglo, no solo se ha producido una transformación profunda de la sociedad y todos las instituciones que la forman. La escuela por su parte, ha vivido una actualización de contenidos y organización, en medio de la irrupción de la era digital.

Los grupos de clase han pasado de ser de una falsa homogeneidad a ser grupos completamente heterogéneos donde interactúan y coinciden alumnos diversos que deben tener las mismas posibilidades para conseguir aprender, partiendo de planteamientos equitativos que doten a cada uno de los necesario para la consecución de ese objetivo.

Desde el planteamiento donde los discapacitados visuales o que presentan hipoacusia eran privados de la educación o eran recluidos en centros o aulas especiales alejadas de las ordinarias y Centros educativos, hasta el actual planteamiento en el que se apuesta por la máxima inclusión y desenvolvimiento en la sociedad y el sistema educativo de estos. Así, se conciben como alumnos que se incorporan al sistema educativo de manera ordinaria, adaptando contenidos o procedimientos y eliminando las barreras que puedan aparecer. La transformación de los grupos de clase, se ha visto acompañada de una diversidad que ha conseguido enriquecer el proceso de enseñanza - aprendizaje. Un proceso que presenta unos retos que en esencia no distan tanto de los retos que pretendía abordar en sus inicios. La finalidad y el reto, no es más que la consecución de educar y facilitar aprendizajes a los educandos, sin que su punto de partida o situación personal o sus características sean un pretexto para que no se llegue al fin último de la educación y perfeccionamiento del ser inacabado y en continuo aprendizaje y moldeamiento que es el ser humano desde su nacimiento.

Para poder comprender el marco legal en el que en España se mueve una escuela inclusiva y para todos, sean cuales sean sus características personales o ecológicas, además de las leyes vigentes que regulan el sistema educativo, debemos acudir, al amparo de la Constitución de 1978, a la Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985. En ella se recoge en su artículo primero que todo español tiene derecho a una educación básica que les permita el desarrollo de su personalidad. El hecho de que se inicie con la palabra todos, no hace nada más que recalcar el derecho de cualquier persona, indiferentemente de cual sea su condición particular, a recibir esa educación, dentro de un sistema educativo teleológico cuyo fin es el de formar personas que puedan desenvolverse de manera satisfactoria, dotándolos de las competencias y herramientas necesarias para poder participar plenamente dentro de la sociedad y de los procesos que la componen.

Esta norma legislativa, asentaba las bases de la inclusión educativa, que venía precedida por modelos integradores y asistenciales que en determinadas ocasiones ayudaban a la estigmatización y a generar barreras cada vez de mayor tamaño, en detrimento de ciertos educandos.

Más de 30 años de evolución después, la sociedad dentro de la que deben poder desenvolverse estos ciudadanos, ha ido evolucionando hacia un modelo de sociedad donde predominan las tecnologías de la información y la comunicación, que se han convertido en una herramienta capaz tanto de generar aprendizajes como de generar espacios y herramientas que faciliten el proceso de enseñanza - aprendizaje de los distintos protagonistas de éste, sean cualesquiera que sean sus capacidades y características.

Asimismo la Ley Orgánica de Educación del año 2006, tiene una sección donde en exclusiva se recoge la accesibilidad o el tratamiento de educativo de las personas con necesidades específicas, ley modificada en el año 2013 por la Ley Orgánica para la Mejora y Calidad de la Educación, que también hace hincapié en el tratamiento de las necesidades de los educandos y la atención de estos para que su inclusión y formación sean lo más satisfactorias y beneficiosas posibles. Se pone especial énfasis en ambas leyes la importancia de las tics y su integración en el sistema educativo como generadoras de conocimiento y aprendizaje dentro y fuera del aula, siendo necesario el dominio de estas por parte de docentes y discentes.

Un Informe del ministerio de Educación del año 2006 sobre Accesibilidad, Tic y Educación, recogía que los alumnos con hipoacusia y discapacidad visual se integraban en las clases ordinarias con el apoyo de distintas tecnologías y procedimiento y que el mayor porcentaje de alumnos con hipoacusia o algún tipo de discapacidad auditiva se comunicaban mediante el lenguaje oral en y en una menor medida por medio de lenguaje de signos. En el caso de los alumnos con discapacidad visual, la verbalización constituye una práctica comunicativa más que común.

Estas tecnologías han permitido que las personas que presentan discapacidad visual o auditiva consigan adquirir aprendizajes mediante el uso de distintas herramientas que propicien, faciliten y hagan posible el recorrido del camino del proceso de enseñanza aprendizaje.

Actualmente estas tecnologías viajan con cualquiera de nosotros allá donde vayamos, como ordenadores portátiles, tabletas o teléfonos inteligentes que tan populares se han hecho en los últimos años, revolucionando nuestra forma de comunicarnos, abriendo nuevas experiencias y perspectivas de aprendizaje, comunicación y conocimiento en cualquier lugar y momento.

Por tanto, la aplicación en el marco educativo de estos dispositivos electrónicos debe posibilitar y conseguir integrar y facilitar los aprendizajes de las personas con discapacidad visual y/o auditiva, facilitando la labor del educador y posibilitando que aprendan en cualquier lugar y momento, pasando de un aprendizaje condicionado y dependiente a uno autónomo y universal dentro de una escuela inclusiva y para todos.

Inclusión y Escuela para Todos:

Siguiendo a Jiménez (2001), la inclusión se refiere a la oportunidad que se ofrece a las personas diferentes a participar plenamente en todas las actividades educativas. En el campo educativo se entiende la diferencia como una variación natural y reconoce el derecho de todos a una educación en igualdad de condiciones, no

discriminatoria ni excluyente, cuya puesta en práctica exige la adopción de nuevos valores y transformar y cambiar la organización y la didáctica escolar.

Tecnologías de la Información en la sociedad actual.

Según Lankshear y Knobel (2008), En los últimos 35 años el primer mundo se ha caracterizado por la preponderancia del neoliberalismo en la política económica, ello conllevó a la hegemonía de una serie de valores socioculturales que junto con la entrada en escena de las Tecnologías de la información y la generalización consecuente del uso de internet creó las condiciones técnicas y mentales para la superación del estado de las cosas vigente hasta entonces. Del mismo modo, Sacristán (2013) afirma que la proliferación y democratización de los ordenadores personales ha tenido unas consecuencias sociales decisivas.

Hipoacusia:

La real Academia de la Lengua española define hipoacusia como la disminución de la agudeza auditiva. Se trata de una condición que, aunque a priori parezca amenazadora, no tiene porqué poner en peligro el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Discapacidad visual:

La discapacidad visual podría ser definida como aquella condición en la que se engloba un problema de visión grave proveniente de distintas patologías o circunstancias tanto endógenas como exógenas.

MÉTODO: El presente estudio intenta poder de manifiesto los beneficios de la aplicación de herramientas informáticas junto las tecnologías con las de la información y la comunicación, enmarcadas dentro de una escuela para todos, que sirvan como herramientas de atención a la diversidad facilitadoras de aprendizaje. Por tanto debemos acudir a la metodología cualitativa, la cual no busca la explicación o la causalidad, sino la comprensión (Pérez Serrano, 1994).

La investigación está centrada en el análisis del uso de distintas tecnologías diseñadas para dispositivos electrónicos portátiles como teléfonos móviles inteligentes y tabletas digitales, y su aplicación en el aula ordinaria con el alumnado que presenta necesidades educativas especiales por hipoacusia o discapacidad visual, para facilitar su proceso de enseñanza aprendizaje.

Técnica de recogida de información:

La principal técnica de recogida de información ha sido la observación directa. Gracias a la observación y mediante la interacción directa con la interfaz del dispositivo, ha sido posible recolectar la información necesaria para el presente estudio. Señala Ballesteros (2011), que esta técnica se lleva a cabo mediante un procedimiento planificado previamente, en el que queda explícito tanto el objeto de la medición como la forma de registro de datos de acuerdo con unas reglas establecidas.

Herramientas:

Las herramientas utilizadas son dos aplicaciones informáticas. Las dos aplicaciones analizadas han sido un conversor de texto a voz y un conversor de voz a texto, ambas aplicaciones están incluidas por defecto en cualquier dispositivo electrónico con sistema operativo Android (propiedad de Google Inc.), pero también se encuentran disponibles en otros sistemas operativos.

Conversor de Texto a voz:

Se trata de una herramienta informática capaz de, mediante una voz artificial, convertir el lenguaje de un texto en habla para poder ser escuchado, que asigna un sonido fonético a los caracteres textuales que componen el texto que se muestra en la pantalla.

Conversor de Voz a texto:

Esta herramienta digital, es capaz de transcribir el habla y convertirlo en textos escritos para que puedan ser leídos asigna una grafía a los fonemas que se producen a través de la voz y progresivamente va mostrando en la pantalla del dispositivo las palabras o frases que se expresen.

RESULTADOS

Después de abrir un documento de texto, en el dispositivo portátil y comprobar que existía un texto escrito, el sintetizador de texto a voz, fue capaz de reproducir totalmente y con claridad el contenido del texto completamente. Además en caso de ser necesario el propio dispositivo era capaz de verbalizar el lugar en el que se presionaba con el dedo, dentro del espacio de la pantalla táctil, para las posibles acciones necesarias para poder navegar por el dispositivo, locutando los nombres de los distintos iconos o menús seleccionados. La voz que reproduce el contenido puede parecer algo artificial, pero es capaz de entonar correctamente preguntas o expresiones exclamativas además de respetar los signos de puntuación en donde la locución realiza las pausas pertinentes con bastante precisión.

Posteriormente, se ha activado el conversor de voz a texto, situado en la parte inferior del teclado virtual, en el que se remplaza este teclado que posee el dispositivo, por un icono que representa el micrófono que incorpora el aparato electrónico. El conversor de voz a texto, ha sido capaz de ir escribiendo en una aplicación procesadora de textos lo que el sujeto iba narrando con su voz, sin que se produjera ningún tipo de distorsión de contenido en el mensaje. Cabe destacar que esta herramienta de voz a texto es capaz acentuar las palabras para una correcta trascripción que esté llena de sentido. Sin embargo, se ha encontrado la falta de signos de puntuación y frecuentes errores en signos de exclamación en interrogación, que en muchas ocasiones no han sido reconocidos ni representados.

Ambas herramientas están disponibles para la lectura y transcripción tanto en español como en otros idiomas, posibilitando también el uso en distintos lugares o el aprendizaje y trabajo de idiomas.

CONCLUSIONES

La aplicación en las aulas escolares de estas tecnologías presenta unos enormes beneficios si los comparamos con los escasos costes e inversión necesaria para llevarlo a la práctica. Así, hace años era necesario invertir en caros aparatos que en ocasiones son difíciles de adquirir para poder realizar el proceso de enseñanza aprendizaje junto a personas con hipoacusia o discapacidad visual, como los dispositivos de aumento o revisores de pantalla.

Tanto para las familias como para los Centros educativos el desembolso necesario para la adquisición de esos dispositivos podía suponer una barrera, sin embargo el desembolso necesario para adquirir una tableta digital o un teléfono móvil inteligente se reduce considerablemente, además cabe recordar que estos dispositivos ya se encuentran instaurados dentro de los Centros y gran número de familias cuentan con al menos uno de ellos, en el caso de que no dispongan de ambos.

Cabe destacar el hecho de poder subtitular cualquier conversación, como si de una película se tratara, solo que gracias a estas tecnologías no son necesarias horas de edición y transcripción, lo cual agiliza y facilita la labor del docente, pudiendo realizarlo a tiempo real mientras habla o da una explicación en clase.

Retomando los altos porcentajes de personas con discapacidades que se comunican en lenguaje oral, se puede extraer la imperiosa necesidad de adaptar el canal y medio de transmisión del mensaje, de un modo práctico y acercado a una realidad que conecta de manera directa con los aprendizajes comunicativos que estos educandos tienen ya interiorizados. Aprendizajes, que siguiendo a Medina Domínguez (2009), podríamos denominar constructivista, en tanto en cuanto este parte de los conocimientos previos comunicativos que posee ya el alumno.

Ciñéndose a los paradigmas didácticos cabría la posibilidad de hablar de un modelo didáctico tecnológico y comunicativo. Tecnológico porque usa instrumentos técnicos y vincula medios y objetivos, vincula un teléfono móvil inteligente o tableta digital con la consecución de los objetivos de aprendizaje y aplica conocimientos científicos intentado usar las mejores técnicas disponibles. De igual manera, está basado en la comunicación, reproducción por voz de los textos o transcripción de discursos, poniendo de manifiesto que la comunicación es la esencia de cualquier acto didáctico

La comodidad de un dispositivo que somos capaces de llevar encima cotidianamente, puede llegar ser garante de que el sujeto recibe la formación de un modo satisfactorio dentro del contexto y entorno en el que está circunscrito, abogando por la inclusión dentro de cualquier grupo clase y desterrando prácticas antiguas como la separación del grupo ordinario de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

En las últimas décadas las normativas en materia de educación se han encaminado hacia la inclusión y la atención a la diversidad además de la dotación del proceso de enseñanza educativo de competencias digitales que tan sumamente necesarias son a día de hoy. La aplicación de este procedimiento es la puesta en práctica de la legislación, atendiendo a los alumnos que necesiten de este tipo de iniciativas para conseguir un aprendizaje de calidad y en igualdad de condiciones donde las herramientas digitales son tan protagonistas como los sujetos en si mismos, pasando de unas estrategias y herramientas del siglo pasado a las que demanda la escuela 2.0.

Además de las distintas técnicas basadas en el método Braille o el lenguaje de signos, cada vez más extendidos, pero aún con problemas de generalización, contamos actualmente con este tipo de tecnologías y dispositivos que facilitan y posibilitan tanto la labor docente como el aprendizaje del alumnado que presenta

hipoacusia o discapacidad visual, las tecnologías de la información y comunicación en conjunción de estos dispositivos electrónicos hacen posible el acceso de una manera muy cómoda y autónoma a actos escolares tan extendidos como la lectura y comentario de un poema o el aprendizaje de idiomas, sin necesidad de hacer grandes inversiones económicas, personales o de tiempo.

Por último, recordar que está en manos de los profesionales de la educación la puesta en práctica de esta herramienta e incluirlo en su quehacer cotidiano, que además responde a la obligación legal y moral de los profesionales de la educación de buscar el modo más adecuado para conseguir que el alumnado consiga aprender en un marco inclusivo y equitativo, buscando siempre prácticas que no sean excluyentes para nadie sean cuales sean sus condiciones o características personales, incluyéndolo dentro del grupo heterogéneo donde los similares son alumnos iguales pero diferentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BALLESTEROS VELÁZQUEZ, B.(2011). *La observación*. Madrid: Facultad de educación UNED.

CENTRO NACIONAL DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EDUCATIVA. (2006). *Accesibilidad, TIC y Educación*. Madrid: Ministerio de Educación. Consultado el 9 diciembre 2015, disponible en http://ares.cnice.mec.es/informes/17/contenido/indice.htm

DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA. (2015). *Hipoacusia*. Consultado el 10 diciembre 2015, disponible en http://dle.rae.es/?id=KSSiejw

GOOGLE INC. (s/f). *Android* [Sistema Operativo]. Consultado el 15 diciembre 2015, disponible en https://www.android.com/intl/es_es/

JEFATURA DEL ESTADO, (1985). *Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación*. Madrid: Boletín Oficial del Estado.

JEFATURA DEL ESTADO, (2006). *Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE)*. Madrid: Boletín Oficial del Estado. Consultado el 5 Diciembre 2015, disponible en http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf

JEFATURA DEL ESTADO, (2013). *Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)*. Madrid: Boletín Oficial del Estado. Consultado el 06 diciembre 2015 disponible en http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (2001). *Pedagogía diferencial*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

LANKSHEAR, C., & KNOBEL, M. (2008). *Nuevos alfabetismos*. Madrid: Ministerio de Educación Política Social y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones.

MEDINA RIVILLA, A., Y DOMÍNGUEZ GARRIDO, M. (2009). *Didáctica: Formación básica para profesionales de la educación.* Madrid: Universitas.

NEGRÍN FAJARDO, O., & VERGARA CIORDIA, J. (2009). *Historia de la educación*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

PEREZ SERRANO, G. (1994) *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos (Tomo I)*. Madrid: La Muralla.

SACRISTÁN, A. (2013). *Sociedad del conocimiento, tecnología y educación*. Madrid: Morata.

SUÁREZ RIVEIRO, J.M. (2011). *Discapacidad y Contextos de Intervención.* Madrid: Sanz y Torres.

FRANCISCO JOSÉ MARTÍNEZ FERNÁNDEZ

Graduado en Educación Social por la Universidad Nacional de Educación a distancia. Máster en profesorado en Educación Secundaria. Su investigación está centrada en la inclusión y la mejora de la educación en una escuela para todos.

35

EMANCIPACIÓN Y RECONOCIMIENTO EN GRUPOS DE APRENDIZAJE DIALÓGICO ENTRE ADULTOS

Francisco Amoraga Montesinos,
Daniel Buraschi
Patricia Álvarez Rodríguez

INTRODUCCIÓN

No es excesivo afirmar que cualquier proceso de empoderamiento comunitario se puede leer como un relato de emancipación pedagógica o educativa.

En el relato de este proceso de empoderamiento todas las personas participantes son sus protagonistas y todas encarnan la revolución educativa que tiene lugar cuando la educación figura al servicio de la liberación y de la expansión de las posibilidades individuales y comunitarias.

Esta lectura consiente, a su vez, una gradación o intensificación de lo que comunica. En primer lugar, sugiere que el empoderamiento comunitario tiene invariablemente *algo* de educativo. Pero, más aún, sostiene que la emancipación que conduce al empoderamiento es de naturaleza pedagógica.

Dicho esto, el enfoque dialógico del que quiere dar cuenta esta comunicación se toma también por una pedagogía; una pedagogía de la emancipación y del reconocimiento. La resolución o exigencia revolucionaria [26] del diálogo se sintetiza en la siguiente fórmula: no hay empoderamiento comunitario sin emancipación pedagógica, ni emancipación pedagógica sin reconocimiento dialógico. De donde se sigue lo primordial de asegurar las bases de tal reconocimiento.

En esta comunicación presentamos algunas claves metodológicas del enfoque dialógico a partir de la experiencia de los Grupos de Aprendizaje Dialógico (GAD) promovidos por la Fundación Candelaria Solidaria en el Municipio de Candelaria (Tenerife), una experiencia de educación popular en la cual ha participado un grupo de 40 mujeres que han retomado los estudios de educación secundaria que nos parece ejemplarizadora del proceso de emancipación y reconocimiento que fomenta el enfoque dialógico. Expliquemos brevemente por qué.

En la educación para adultos, cuyo punto de partida parece ser la terminación imprescindible de un itinerario *pendiente*, esta interpretación de la emancipación resulta bastante obvia, si bien la lectura emancipatoria exige no tanto reconocer el logro de obtener un requisito igualador (a saber: titular, la obtención de un título de enseñanza) como el reconocimiento de unas capacidades siempre diferentes en un marco igualitario.

[26] Con Freire, no dejamos de sostener que el diálogo es revolucionario y transformativo, pero su revolución es principalmente no violenta.

Con todo, una versión más radical de esta emancipación asoma desde que añadimos que aquello que estaba *pendiente* (la obtención del certificado de la ESO) había sido *negado* por múltiples vías a las mujeres participantes de este grupo de aprendizaje, y que es en términos de reapropiación y de control de nuevas posibilidades y recursos como la emancipación se pronuncia y se encarna. En este sentido no se trata solamente de obtener un título oficial, sino de un proceso de empoderamiento, de revalorización de las competencias y de legitimación social.

Dice Boaventura de Sousa Santos que no podemos pensar en la transformación social y la emancipación si no reinventamos el pasado (De Sousa Santos, 2003). Y en verdad hay algo explosivo, algo de "futuridad revolucionaria" (Freire, 1970) vivida en el presente, en el mismo ejemplo de estas mujeres que sacan ahora la ESO cuando en otro tiempo no les fue fácil o les fue en extremo difícil hacerlo. Esta comunicación versa fundamentalmente sobre el presente pleno de estas mujeres.

DEL DESEMPODERAMIENTO AL RECONOCIMIENTO

Nuestro punto de partida ha sido, por tanto, la aplicación del enfoque dialógico a los programas y proyectos de apoyo a la formación y a la educación de personas adultas, sobre todo mujeres, que han vivido una experiencia de "empobrecimiento desempoderante" prolongada en el tiempo; esto es, mujeres que en los últimos años han sido definidas de modo sistemático con las que podríamos llamar las *5 D* del Desempoderamiento: Desempleadas, Deficitarias, Dependientes, Deprimidas y Discapacitadas.

Se trata de mujeres que el vocabulario técnico de la intervención social definiría como en situación de exclusión social severa: personas que están viviendo un proceso sostenido de empobrecimiento y de exclusión particularmente complejo, en el cual intervienen múltiples factores de vulnerabilidad relacionados con su condición de madres solteras, de víctimas de violencia de género, de personas con discapacidad, de cuidadoras de personas en situación de dependencia, de desempleo de larga duración, de baja formación académica y un largo etcétera. A estos factores de vulnerabilidad hay que añadirle el impacto negativo de muchas de las intervenciones sociales y educativas de las cuales han sido "objeto": intervenciones asistencialistas, centradas en sus carencias, llevadas a cabo con metodologías asimétricas, paternalistas y, en muchos casos, sexistas.

Las mujeres que han originado y han ayudado a crear los Grupos de Aprendizaje Dialógico, a pesar de conformar un grupo extremadamente heterogéneo, tenían algunos elementos en común: una prolongada experiencia de desempoderamiento a sus espaldas y una narración centrada habitualmente en los fracasos, sobre todo en relación al abandono escolar temprano, a la desvalorización vivida en el círculo familiar y social más próximo y a los problemas económicos. Sin embargo ésta era solamente una parte de la realidad: las mujeres que estaban participando en las actividades formativas de la Fundación Candelaria Solidaria eran mujeres con competencias, recursos, conocimientos, actitudes que habían sido silenciadas hasta el momento pero que representaban una potente fuente de cambio en el presente. Si nuestra Fundación quería valorizar esta fuente de cambio necesitaba repensar su forma de intervención, abandonando estrategias usuales que, si bien oficialmente apostaban por la autonomía y la capacitación, implícitamente reproducían modelos asistencialistas. La renovación metodológica se ha llevado a cabo a través de un círculo de acción – reflexión – acción, en el cual las personas

participantes tenían un rol de protagonistas esenciales del cambio y cuyo objetivo fundamental era crear las bases para activar procesos de empoderamiento comunitario a través del poder emancipador del diálogo.

LOS GRUPOS DE APRENDIZAJE DIALÓGICO COMO ESPACIOS DE EMANCIPACIÓN Y RECONOCIMIENTO MUTUO

El resultado final ha sido el diseño y la puesta en marcha de diferentes Grupos de Aprendizaje Dialógico (Primaria, ESO, Ayuda a Domicilio, etc.) que se han articulado en el seno de una estructura dialógica más amplia, la del Centro de Orientación Social Sarvodaya (COS Sarvodaya). El Centro de Orientación Social es un espacio abierto, horizontal y permanente para la orientación, el apoyo mutuo, la promoción de la participación ciudadana, el desarrollo y la capacitación personal. Se trata de un proyecto, financiado por la Obra Social la Caixa, que pretende dar una respuesta integral a la falta de redes sociales de apoyo y a la exclusión social a través de un trabajo en red que genera sinergias con las instituciones públicas y las asociaciones de base presentes en el territorio.

El COS se inspira directamente en los homónimos centros de participación ciudadana y educación popular impulsados en Italia por Aldo Capitini y basados en el principio de la *omnicracia* ("el poder de todos"), es decir la promoción de la democracia directa y progresiva a través de procesos de empoderamiento personal y desarrollo comunitario. El nombre "Sarvodaya", por su parte, hace referencia al principio gandhiano de que el bien colectivo se puede alcanzar solamente a través de la implicación comunitaria y la justicia social.

El COS Sarvodaya hace propios también los principios de los Grupos de Encuentro promovidos por Carl Rogers (1970), de la pedagogía social de Paulo Freire (1970) o Lorenzo Milani (1977) y de la mayéutica recíproca de Danilo Dolci (1996): el valor transformador del diálogo, la apertura radical a la experiencia de uno mismo y de los demás, o la creación de un espacio de confianza en el que se revaloriza el papel de la persona y se legitiman sus competencias para la ayuda y el apoyo mutuo.

Así, la relación de los principios básicos que orientan la práctica del COS puede resumir de un modo conciso su ideario:

- Las actuaciones del COS deben plasmar el concepto radical de **omnicracia** ("el poder de todos") (Capitini, 2004) creando las bases (el tejido social) para una democracia directa y progresiva a través de procesos de empoderamiento personal y desarrollo comunitario.
- La aparición del COS genera un espacio abierto, consecuente con la aplicación de los elementos básicos de la perspectiva humanista, como la apertura radical a la experiencia de uno mismo y de los demás, o la creación de un **espacio de sinceridad o confianza** en el que se revaloriza el papel de la persona y se legitiman sus competencias para la ayuda y el apoyo mutuo.
- El **apoyo social mutuo** se toma, de este modo, como mecanismo básico del crecimiento personal y comunitario; por tanto, también como instrumento de transformación social.
- El programa de una educación no violenta para adultos promovido por el COS reitera los postulados de la **educación popular**: la participación horizontal y el empoderamiento a través de esta misma participación. La organización del COS actúa como garantía metodológica del proceso, facilitando que la participación de todos/as sea posible y sea continua, mantenida en el tiempo.

- El método de participación social en el espacio no violento del COS depende en gran medida de la exploración y la práctica revalorizadora del **principio dialógico**. El diálogo interpersonal adquiere un valor capital en tanto funciona como catalizador del propio pensamiento y maestro de la escucha de las opiniones del otro. El espacio no violento es el espacio del diálogo y de la escucha activa del conjunto de los interlocutores, pero también el espacio de la pregunta y de la búsqueda comunitaria, el espacio para la renovación de la mayéutica socrática en mayéutica recíproca.

Las actividades del COS Sarvodaya se organizan en torno a diferentes iniciativas de participación y formación entre las cuales se encuentran los *Grupos de aprendizaje dialógico* (GAD) que son grupos de aprendizaje cooperativo en los cuales participan personas adultas vecinas de Candelaria (Tenerife) que, como ya describimos en los párrafos anteriores, han vivido un complejo proceso de empobrecimiento y desempoderamiento. Los GAD se organizan alrededor de diferentes temáticas: grupos de informática, grupos de ayuda a domicilio, grupos de búsqueda activa de empleo o grupos ESO, que reúnen a mujeres que han retomado en edad adulta los estudios de enseñanza secundaria. En esta comunicación nos centramos especialmente en estos últimos grupos porque nos parece que resumen de forma eficaz los elementos fundamentales del enfoque dialógico y alumbran su potencial emancipador.

Los GAD no son un servicio de apoyo educativo extraescolar para las personas que están cursando de manera formal sus estudios en la escuela de adultos, sino un espacio de aprendizaje cooperativo basado en el diálogo y en la corresponsabilidad que funciona en estrecha colaboración con la Escuela de Adultos del municipio de Candelaria y con los diferentes recursos formales y no formales presentes en el territorio.

La primera característica esencial del GAD es la creación y el mantenimiento de una **estructura mayéutica recíproca** (Dolci, 1996), a saber, la creación de un contexto basado en la confianza, la horizontalidad, la valorización de las diversas competencias de cada persona y la corresponsabilidad, que facilita el desarrollo y el crecimiento recíproco, donde cada persona se siente arropada, apoyada, sostenida por el grupo y, al mismo tiempo, se siente protagonista insustituible del proceso de apoyo y ayuda de las otras personas.

Un segundo elemento fundamental del GAD es que coloca en el centro del proceso formativo el **cuidado de las relaciones**. Escuchando las historias y las narraciones de abandono escolar de las personas participates, hemos tomado conciencia de que el apoyo, el acompañamiento o el sentimiento de arropo, no solamente son útiles en la prevención del abandono, sino que empoderan. De modo que los programas de apoyo educativo tienen que poner en el centro las relaciones y favorecer el desarrollo de procesos de mutuo empoderamiento y reconocimiento (Sclavi y Giornelli, 2014), es decir deben situar el diálogo en el centro mismo del proceso educativo. Lo que significa no solo crear una estructura mayéutica centrada en la reciprocidad, sino también formarnos y capacitarnos para el diálogo, porque se da la paradoja de que el diálogo es el estilo comunicativo que mejor responde a las necesidades humanas (comprensión, reconocimiento, etc.) pero no nos resulta “natural” relacionarnos de forma dialógica.

En los Grupos de Aprendizaje Dialógico, por tanto, no se trabajan únicamente los contenidos de la formación, sino que todas las personas participantes, empezando por el personal de la Fundación que tiene un

papel de facilitación, se educa en el diálogo a través del cuidado de las relaciones. Las personas que se acercan por primera vez a los Grupos de Aprendizaje Dialógico lo que encuentran es un espacio de confianza en el cual no se juzga, en el cual la actitud de aceptación incondicional de la persona ayuda a crear una atmósfera de apertura y confianza. En esta atmósfera las personas participantes se reconectan con sus potencialidades y empiezan a construir relaciones auténticas que son ya motor del cambio.

Sin embargo el cuidado de la dimensión relacional no resta importancia a los contenidos de la formación, sino todo lo contrario. Reconocer a las personas participantes significa antes de todo reconocer su potencial creativo y su derecho a una educación de calidad. En los GAD no se aspira a alcanzar una formación básica, antes bien, se construye de forma dialógica un saber profundo y complejo: en los GAD se hace poesía, se reflexiona sobre la mitología griega, se tratan contenidos complejos del área sociosanitaria, se analizan críticamente las noticias, se hace filosofía, etc.

Un tercer elemento clave de los GAD es **la emancipación a través del lenguaje**, esto es, por medio de la apropiación de la palabra, un aspecto angular de toda pedagogía dialógica, como son las de Milani o Freire. Implantar una estructura o contexto dialógico es una acción en pro de la justicia social, un dar la palabra para que la palabra sea efectivamente tomada por las protagonistas en su proceso de emancipación.

Las personas participantes del Grupo de Aprendizaje Dialógico reafirman su voz y sus intereses en un contexto igualitario, operan una profundización en su autoanálisis que es también una verbalización o una profundización lingüística que compartir con el resto del grupo, y por medio de la palabra tejen relaciones cuyo sustrato es eminentemente dialógico, o sea, de escucha radical y de expresión abierta.

Otro elemento metodológico importante es que los GAD son un **recurso abierto a la comunidad**. Se organizan en grupos reducidos de trabajo (de 6 a 12 personas) en los cuales participan y colaboran en el proceso de aprendizaje diferentes personas: escritoras, docentes jubilados, personas voluntarias de la Fundación y personas que trabajan en otros recursos presentes en el territorio. Son personas participantes que no vienen a enseñar, sino a apoyar el aprendizaje, a "ponerse en juego" y a crecer juntos con las demás. En este sentido los GAD tienen muchos aspectos en común con los grupos interactivos (Aubert, *et al.,* 2009).

Un último elemento metodológico fundamental de los GAD es que sustituyendo una concepción bancaria por una concepción problematizadora de la educación (Freire, 1970) **la experiencia formativa se trasforma en experiencia emancipadora** (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004). Las mujeres participantes recobran la confianza en sí mismas y confían en las demás y visualizan un cambio posible. El resultado final no es solamente una apropiación de contenidos formativos de calidad, sino el empoderamiento comunitario que, como veremos en los próximos párrafos, implica la capacidad y posibilidad de retomar la palabra en el espacio público.

LA EVALUACIÓN PARTICIPATIVA DEL EMPODERAMIENTO

Un último aspecto que consideramos importante presentar es el itinerario de evaluación del proceso participativo – educativo.

A partir de las propuestas del análisis de género y de la psicología comunitaria hemos llevado a cabo la construcción participativa de un conjunto de indicadores de empoderamiento que incluyen las siguientes dimensiones: control sobre la propia vida, capacitación, legitimación, relaciones, acceso y control de recursos.

1. **El control sobre la propia vida** incluye la autoestima y la autoeficacia, la capacidad de toma de decisión, la autonomía y las expectativas futuras.
2. La **capacitación** incluye los conocimientos profesionales, las competencias profesionales y las competencias vinculadas a la empleabilidad.
3. La **legitimación** incluye el reconocimiento por parte de los/as familiares y de otras personas consideradas significativas por las personas participantes y el reconocimiento institucional como, por ejemplo, el de los títulos oficiales.
4. Las **relaciones** hacen referencia a la red de apoyo social y los cambios en las relaciones de género.
5. El **acceso y control de recursos** incluye el uso y gestión del tiempo, el uso y gestión del espacio y el acceso y control de los recursos materiales.

Estos indicadores que se han aplicado han utilizado diferentes técnicas participativas para ser explicitados: entrevistas narrativas, diarios, grupos de discusión y técnicas participativas visuales como el "Reloj 24 horas".

Respecto al **control sobre la propia vida** las mujeres participantes han manifestado un importante cambio en la autoestima, en el sentimiento de autoeficacia, en la capacidad de toma de decisiones y sobre las expectativas futuras. La mayoría de las mujeres participantes habían dejado de estudiar desde hacía más de una década; para ellas lograr retomar los estudios ha significado no únicamente un éxito importante que las ha revalorizado y les ha motivado para seguir formándose, sino el punto de partida de un proceso de reapropriación del propio proyecto vital que se expresa claramente en la sustitución del "relato de fracaso" por el relato del "cambio posible". Las mujeres participantes, si bien siguen viviendo en una situación social y económica especialmente complicada, se sienten otra vez protagonistas de las posibles soluciones.

Respecto a la **capacitación** hay que destacar que las mujeres participantes han aprendido ellas y han enseñado y apoyado a las demás, desarrollando competencias y adquiriendo conocimientos no solamente vinculados con el currículo de secundaria, sino especialmente con la capacidad de relacionarse de forma dialógica.

Esta relación dialógica ha alimentado un proceso de mutuo reconocimiento que los indicadores relacionados con la **legitimación** quieren visibilizar. Las participantes han obtenido un reconocimiento oficial a través de la certificación pero, sobre todo, un importante y esencial reconocimiento de su valor y de sus competencias: en primer lugar por parte de las otras participantes; posteriormente por parte de las familias y las otras personas significativas.

En lo que atañe a las **relaciones** es importante destacar que la soledad y la falta de apoyo social era uno de los aspectos que más pesaban en las vidas de las mujeres participantes; en contraposición, en el seno de los grupos de aprendizaje dialógico se han desarrollado redes estables de apoyo social.

Finalmente, a través de evaluar el **acceso y control de los recursos** se nos permite identificar, más allá de la ampliación de los recursos materiales accesibles, el control sobre recursos que normalmente se invisibiliza y que, sin embargo, tienen un importante impacto en la vida de las personas: el acceso al "espacio externo" y el uso del tiempo.

Describimos brevemente el instrumento utilizado para evaluar estas dos dimensiones porque nos parece un buen ejemplo de las características del proceso evaluativo de los Grupos de Aprendizaje Dialógico, es decir un proceso participativo en el cual se re-piensan de formas creativas instrumentos de análisis propios del análisis de género y de la intervención participativa que, además, contribuyen a la toma de conciencia y al empoderamiento de las personas protagonistas del proceso. En nuestro caso, repensando la técnica visual del "Reloj 24 horas" incardinada en los análisis de género, hemos analizado la diferencia en el uso del tiempo y del espacio antes y después de haber participado en el proyecto. La técnica es muy sencilla: consiste en apuntar en un reloj que recoge las 24 horas del día las actividades que hace la persona en cada hora, distinguiendo las actividades que se realizan fuera de casa de las que se realizan dentro de casa y el tipo de actividades que se llevan a cabo: descanso, trabajo reproductivo (tareas domésticas y de cuidado), estudio, trabajo remunerado, etc. El resultado es muy interesante porque las mujeres participantes pueden comparar su uso del tiempo y del espacio antes y después de la participación en los Grupos de Aprendizaje Dialógico. En diciembre de 2015 la evaluación del impacto del proyecto sobre el uso del tiempo de las personas participantes nos ha mostrado que el GAD ha tenido un impacto significativo en los procesos de reapropiación del tiempo y del espacio: en media las mujeres participantes dedicaban 4 horas diarias más a la formación, compartían más con las parejas las tareas del hogar y dedicaban 2 horas diarias más a la participación comunitaria. Particularmente significativo es el uso del espacio público: antes del proyecto de media las mujeres participantes salían de casa 2 horas al día, después del proyecto la media de actividades fuera del hogar era de 6 horas.

CONCLUSIONES

En este texto se han presentado brevemente las principales características de los Grupos de Aprendizaje Dialógico, una experiencia de educación popular promovida por la Fundación Candelaria Solidaria en el Municipio canario de Candelaria. Se trata de grupos compuestos por mujeres que han vivido experiencias de empobrecimiento y desempoderamiento y que se unen con el objetivo común de aprender y apoyar el aprendizaje de las otras participantes. A lo largo de esta comunicación hemos hecho hincapié, sobre todo, en tres características del aprendizaje dialógico: la construcción de una estructura mayéutica recíproca; la centralidad de las relaciones, acentuando su poder de activación de procesos de empoderamiento y reconocimiento recíproco; y en la reapropiación del lenguaje como elemento clave de la emancipación. Los Grupos de Aprendizaje Dialógico son espacios abiertos, en los cuales se redescubren y valorizan los recursos locales a través de un intenso trabajo en red. La estructura mayéutica valoriza la diversidad y, al mismo tiempo, la igualdad. El diálogo no solamente mejora la apropiación de los contenidos didácticos sino que alimenta procesos de empoderamiento comunitario y de emancipación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aubert A., Duque E., Fisas M. Y Valls R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.

Aubert A., Flecha A., García C., Flecha R. Y Racionero S. (2008). *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información.* Barcelona: Hipatia.

Capitini A. (2004). *Le ragioni della nonviolenza*. Edizioni ETS.

De Sousa Santos B. (2003). *La caída del* Angelus Novus: *Ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. Bogotá: ILSA.

Dolci D. (1996). La struttura maieutica e l'evolverci. Firenze: La Nuova Italia.

Freire P. (1970): *Pedagogía del oprimido.* Madrid, Siglo XXI.

Milani L. (1977). *Maestro y cura de Barbiana. Experiencias pastorales.* Madrid: Marsiega Fondo de Cultura Popular.

Rogers C. (*1970).* Grupos de Encuentro**.** Buenos Aires: Amorrortu

Sclavi M. y Giornelli G. (2014). *La scuola e l'arte di ascoltare. Gli ingredienti delle scuole felici*. Milano: Feltrinelli.

FRANCISCO AMORAGA MONTESINOS

Facilitador del Centro de Orientación Social Sarvodaya y Presidente de la Asociación Canaria de Acción Filosófica.

DANIEL BURASCHI

esponsable del área de Formación e Investigación de la Fundación Canaria Candelaria Solidaria.

PATRICIA ÁLVAREZ RODRÍGUEZ.

Directora – Gerente de la Fundación Canaria Candelaria Solidaria y Directora del Centro Ocupacional Arcoiris.

36

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE INGLÉS EN COLOMBIA: NUEVOS RETOS PARA LA OFERTA DE UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD ACORDE A LAS NUEVAS TENDENCIAS INTERNACIONALES.

Marta Osorio De Sarmiento
Blanca Lucía Cely Betancourt
Maryluz Hoyos Ensuncho

INTRODUCCION

El objetivo de este documento reflexionar sobre las políticas, proyectos y estrategias que en Colombia se han implementado sobre inclusión al bilingüismo dado que en el país se ha acordado la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Se hace una revisión sobre la situación real de la población en el nivel de competencia en lengua inglesa en diferentes niveles educativos, así como del nivel de los docentes de inglés, su desempeño pedagógico y didáctico según estudios realizados. Finalmente se hace una reflexión sobre las competencias en que deben ser formados los docentes de inglés según el estudio de expertos y las realidades de la formación ofrecida por los programas de licenciatura en lengua inglesa. Se presenta un proyecto de investigación que a raíz de todos estos análisis surge entre dos instituciones universitarias del país que busca indagar sobre las debilidades y fortalezas de los profesores de inglés en formación en los campos de practica teniendo en cuanta las necesidades reales de los contextos educativos.

En Colombia, con el propósito de ofrecer una educación de calidad y apoyar la formación de los nuevos profesionales como estrategia para la competitividad, acceso a mejores oportunidades laborales y favorecer la movilidad académica y laborar de los ciudadanos, el gobierno nacional desde el 2004 se ha venido proponiendo estrategias tendientes a fortalecer las competencias comunicativas en una segunda lengua en el país, así mismo se decreta la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera y se adopta el "Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación" (Decreto No. 3870 del 2 de noviembre de 2006).

Desde entonces el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha venido liderando diversos proyectos y estrategias con especial énfasis en el sector oficial con el objetivo de ofrecer las mismas oportunidades a toda la población colombiana y formar profesionales idóneos capaces de desempeñarse según las exigencias del mundo moderno.

Desde este a perspectiva se pretende que los estudiantes de instituciones educativas públicas tengan las mismas oportunidades de formación que los que tienen la posibilidad de ingresar a instituciones privadas y ofertar una educación que genere oportunidades de progreso, prosperidad y competitividad y de esta menara contribuir a cerrar la brecha de inequidad que actualmente existe entre la población.

En este documento presentamos lo avances que en Colombia se han dado en el campo del bilingüismo desde una perspectiva de inclusión, algunas estrategias en todos los niveles educativos, se presenta un análisis del nivel de competencias comunicativas de la población colombiana, tanto en estudiantes como en profesores de inglés. Posteriormente se analizan las competencias y habilidades que deben tener los docentes de inglés según los expertos en didácticas específicas para la enseñanza del inglés; finalmente se presentan los últimos retos propuestos por el gobierno nacional para el logro de un país bilingüe.

Algunas Estrategias Implementadas por el Ministerio de Educación (MEN) para el Fortalecimiento de la lengua Extranjera en el País

El gobierno nacional en cabeza del MEN ha implementado proyectos para fortalecer las competencias en lengua inglesa en estudiantes de primaria, secundaria y pregrado. De igual manera, para los profesores han implementado programas para la capacitación en el uso de herramientas tecnológicas para enseñanza del inglés, la implementación de nuevas metodologías y didácticas efectivas para la enseñanza de la lengua inglesa y el fortalecimiento de la competencia lingüística por medio de estrategias como inmersiones a países de habla inglesa. Aquí solo se mencionarán algunas de dichas estrategias que han sido desarrolladas con éxito.

Para alcanzar logros exitosos en estos procesos el gobierno nacional publica en los 2006 lineamientos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Una de las exigencias en los lineamientos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera es que los nuevos docentes de inglés del país obtengan un nivel de C1 según los criterios del marco común europeo; se espera de igual manera que todos los profesionales del país alcancen un nivel de B2 y que los egresados de la educación media obtengan un nivel de desempeño en lengua de B1.

Claramente se observan criterios de exigencia en el campo de la formación de docentes de inglés con respecto a nivel de lengua que deben alcanzar y su formación como pedagogos que les permitan tener herramientas y estrategias pertinentes para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés en sus educandos.

Tomado de: Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés MEN Guía N.22

Niveles según el Marco Común Europeo	Nombre común del nivel en Colombia	Nivel educativo en el que se espera desarrollar cada nivel de lengua	Metas para el sector educativo a 2019
A1	Principiante	Grados 1 a 3	
A2	Básico	Grados 4 a 7	
B1	Pre intermedio	Grados 8 a 11	•Nivel mínimo para el 100% de los egresados de Educación Media.
B2	Intermedio	Educación Superior	•Nivel mínimo para docentes de inglés. •Nivel mínimo para profesionales de otras carreras.
C1	Pre avanzado		•Nivel mínimo para los nuevos egresados de licenciaturas en idiomas.
C2	Avanzado		

En este sentido el país requiere profesionales licenciados en idioma extranjero – inglés- competentes que contribuyan con los propósitos educativos del MEN. Es así como las instituciones educativas de nivel superior que ofertan programas de licenciatura en idioma extranjero –inglés- son los directamente responsables en revisar y

reflexionar acerca de las propuestas académicas de sus programas. Por esta razón los programas de licenciatura en inglés, necesitan fortalecer sus planes de estudio y definir campos de formación en sus futuros licenciados, coherentes con las necesidades reales en la enseñanza de lengua extranjera y en la formación académica de la población colombiana. Para alcanzar estos propósitos el MEN ha llevado a cabo una serie de estrategias, aquí solo se mencionarán algunas de las más exitosas por el impacto que estas han causado.

Una de las estrategias implementadas con éxito fue la creación y diseño de un libro texto para los estudiantes de los colegios oficiales que cursan grado noveno, decimo y undécimo.

Como es bien sabido la población que asiste a las instituciones educativas de carácter público son personas con bajos recursos económicos que en la mayoría de los casos no pueden abordar la compra de un libro texto para sus clases. Pensando en esta situación el MEN decide contratar un grupo de expertos y diseñar un libro texto para los estudiantes de los tres últimos niveles de escolaridad. Este texto es gratuito para los estudiantes y en su diseño se tuvo en cuenta la inclusión de temas motivantes para los estudiantes, es así como este libro presenta temáticas que están contextualizadas a la cultura y las costumbres propias del país.

Como parte de este proceso a los docentes de inglés de estas instituciones educativas se les ofreció un acompañamiento por parte de docentes expertos tanto en el contenido del libro como en la metodología para su uso.

Como es bien sabido, una estrategia que resulta efectiva en los proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera son las oportunidades de interacción comunicativa que se puedan dar con hablantes de esa lengua. En ese sentido el gobierno nacional ha suscrito convenios con entidades que promueven intercambios educativos como *Heart for Change, Fullbright* entre otras. A través de estos convenios ingresan al país anualmente jóvenes provenientes de países de lengua anglófona que apoyan actividades comunicativas tendientes a fortalecer las competencias comunicativas en estudiantes de grados noveno, decimo y undécimo de los colegios oficiales del país y en instituciones de educación superior.

En esta misma línea el MEN ha implementado programas para fortalecer institutos de lenguas, programa de licenciatura en lengua inglesa que han sido planeados por fases y estrategias de acompañamiento permanente a los docentes de estas instituciones. En el caso de los programas de licenciatura en inglés en MEN desde el 2010 dio inicio a un programa que de fortalecimiento a las competencias comunicativas en lengua inglesa. Este proyecto estuvo dividido en tres fases, y durante casi tres años el MEN con la asignación de pares académicos expertos en la enseñanza del inglés ofreció apoyo a estos programas, este proyecto inicio con una etapa de diagnostico, implementación de un plan de mejoras y evaluación final del programa.

Con respecto al uso de las tecnologías en la enseñanza del inglés se ofrecieron talleres y curso de capacitación en el uso de herramientas virtuales para la enseñanza del inglés, se creó un programa llamado Dinamizadores e- learning a través del cual se otorgaron licencias para enseñanza del inglés a través de las TIC a un amplio número de docentes de inglés.

Aunque se han mencionado estrategias implementadas en secundaria y educación superior, la enseñanza del idioma inglés en primera no ha estado desligado de este proceso, sin embargo, se observa debilidad en la implementación de estrategias en este nivel, pues aun un gran número de instituciones educativas de primaria no tienen docentes especializados en enseñanza del inglés y desde luego esto hace que los proceso no sean efectivos.

Se observa la implementación de algunos estrategias como el proyecto llamado *Bunny Bonita* cuyo "objetivo es enseñar inglés básico con lenguaje útil para la comunicación cotidiana a niños entre los 4 y 8 años. El programa enfatiza la utilidad del lenguaje, a la vez que profundiza en gramática, pronunciación y vocabulario. El propósito principal del programa es el de apoyar a estudiantes y docentes en el desarrollo de las competencias planteadas por los estándares del Ministerio de Educación Nacional para los grados primero a tercero de básica primaria: nivel A1" [27]

De manera breve se han mencionado algunas acciones implementadas, existen estrategias que han contribuido de manera significativa en la formación de la población y se siguen trabajando en nuevas propuestas y lineamientos desde el MEN, un ejemplo es el trabajo que hace el SENA (Sistema Nacional de Aprendizaje) se ha implementado curso de inglés virtual de manera gratuita para la población colombiana; se está trabajando en el diseño de un libro de texto para los cursos de sexto, séptimo y octavo; se han implementado aulas de inmersión en algunas ciudades del país, en estas aulas se experimentan aprendizajes diferentes a los que se viven en las aulas de clase, no hay pupitres ni libros, se hacen actividades lúdicas con música, juegos, dibujos y material visual.

Por otra parte el MEN publicó en 2015, los nuevos lineamientos para programas de licenciaturas donde se sugieren ajustes sustanciales en las ofertas académicas. Estos procesos ameritan espacios de reflexión y análisis sobre las nuevas tendencias en educación a nivel nacional e internacional y un estudio de las necesidades de los contextos educativos para tener elementos suficientes e insumos que permitan iniciar un proceso de auto evaluación al interior de los programas en aras de fortalecer las ofertas existentes. Dentro de estos nuevos lineamientos se contempla el incremento de semestres de práctica profesional, este es una de las falencias que se observan actualmente en los programas de licenciatura.

Como podemos ver el gobierno nacional frente a los altos retos propuestos hace más de una década, ha iniciado proyectos que permiten alcanzar logros en mediano y largo plazo. El logro de una población bilingüe en Colombia no es una tarea fácil ante la realidad de la educación colombiana y los factores que afectan su desarrollo como los niveles socioeconómicos, los más de cincuenta años de violencia que ha vivido el país y con ello el continuo desplazamiento de víctimas de la violencia entre otros.

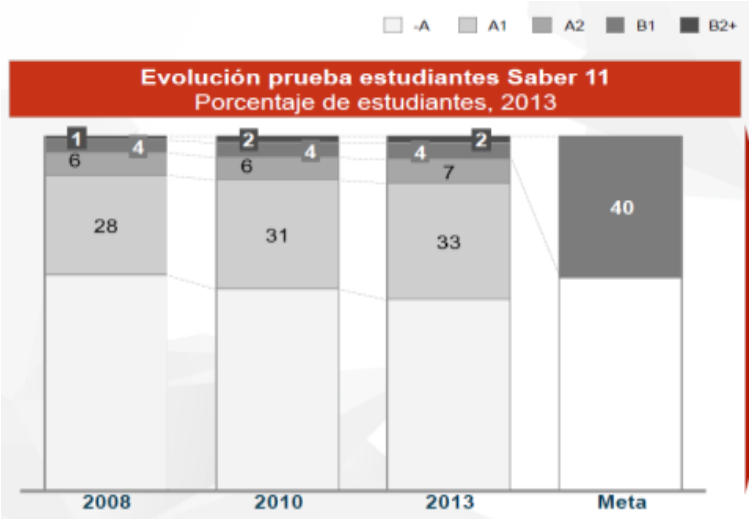
[27] http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/article-158726.html

Nivel de Competencias en Lengua Inglesa de la Población Colombiana.

Como se ha mencionado anteriormente, los retos del gobierno nacional en aras de lograr un país bilingüe ofreciendo las mismas condiciones educativas a la población con menos posibilidades son exigentes y requieren una inversión importante de recursos tanto humanos como financieros. Todas estas estrategias se convierten en retos mayores teniendo en cuenta las condiciones en que esta la población colombiana en competencias comunicativas en lengua inglesa. En este aspecto el ministerio ha desarrollado varios estudios que buscan identificar el nivel de competencia lingüística tanto de los estudiantes de diferentes niveles educativos como de los docentes de inglés. Es así como el MEN aplico aplicó pruebas de inglés que permitieran determinar el nivel de lengua de la población colombiana como se muestra en los siguientes resultados de estudios.

Las evaluaciones de inglés realizadas a los estudiantes de grado 11 en el 2013 arrojaron los siguientes resultados:

Tomado de: documento programa nacional de inglés 2015-2015 MEN

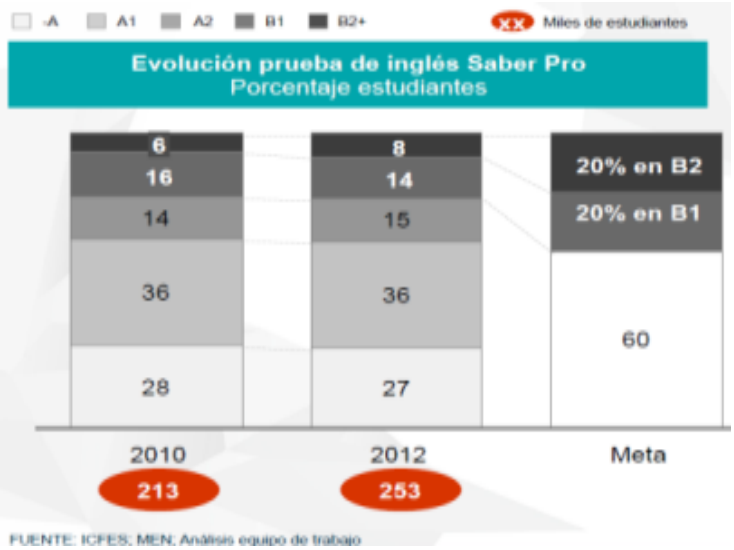


En la gráfica podemos observar que un alto porcentaje de la población de estudiantes continua con resultados de A- (54%), solamente el 6% de los estudiantes alcanzan el nivel B1 o más. El 33% alcanzan nivel A1. Se noto un aumento del 2% con respecto a los resultados del 2010. Finalmente solo un 7% alcanza un nivel de A2.

Según los resultados de las pruebas Saber Pro [28] del 2010 y 2012 se observa que la mayor parte de los estudiantes graduados de programas de educación superior presentan un nivel A1, solo un porcentaje mínimo (8%) alcanzan un nivel de B2 o más, como se muestra en la siguiente imagen:

[28] Las pruebas pretenden posicionarse como un método efectivo de evaluación en la calidad de la educación superior desde el Estado.www.guiaacademica.com

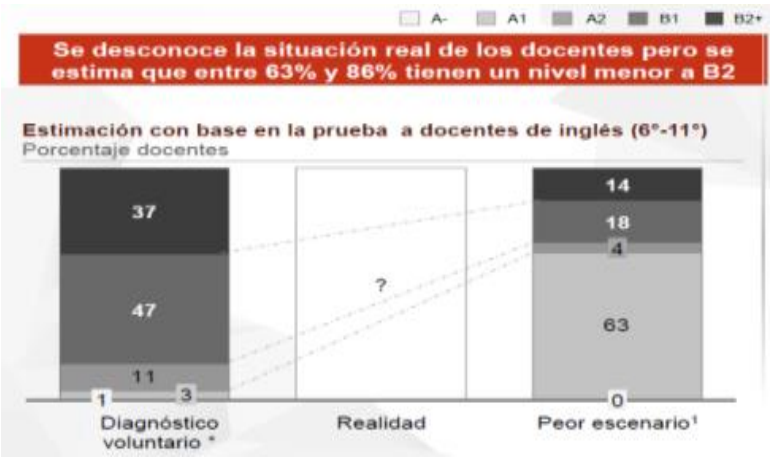
Tomado de: documento programa nacional de inglés 2015-2015 MEN



Observando los resultados finales, se concluye que el nivel de competencia comunicativa se encuentra por debajo de la meta esperada por el MEN. Se espera que un 40% de los nuevos profesionales estén en un nivel de B1 o más, solo un 22% en 2012 alcanzo este nivel, lo cual significa que existe una necesidad de fortalecer el proceso de lengua inglesa en las instituciones de educación superior.

Esta misma prueba fue aplicada a estudiantes de programas de licenciaturas en inglés. El estudio muestra que solo en 8 de las 33 universidades evaluadas, los estudiantes alcanzan un nivel de B2 o más. Se observa también que 7 de las 33 instituciones arrojan unos resultados con niveles críticos en el dominio de lengua inglesa, donde un 75% de su población solo alcanza un nivel de B1 o inferior. Con respecto al nivel de lengua de los docentes de inglés del país, el MEN realizó un diagnostico voluntario entre los años 2008 y 2013 que arrojó resultados desfavorables como se observa en la siguiente imagen:

Tomado de: documento programa nacional de inglés 2015-2015 MEN



Aunque se desconoce el nivel real de los docentes debido a que la prueba solo fue presentada de manera voluntaria por algunos docentes, según los resultados, se estima que el 63% de los docentes tienen un nivela de A1, 4% A2, 18% de B1 y solo un 14% B2 o más.

Teniendo en cuenta estas cifras que resultan ser alarmante en contraste con las metas que propone el gobierno nacional, es necesario entonces dar una mirada a las competencias y habilidades que debería desarrollar un profesor de inglés para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje satisfactorio en sus estudiantes. Es bien sabido que en los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, la didáctica y las estrategias que implemente los profesores en su clase juegan un papel relevante en los éxitos de este proceso.

Con respecto a la formación inicial de docentes en todas las áreas del saber, un estudio publicado en el 2013 por la UNESCO señala que los programas de formación no se están centrando en la implementación de estrategias didácticas que sean apropiadas para el aprendizaje. Una crítica central que hace este informe es que los programas de pregrado se enfocan en la formación teórica y muy general que impide que los docentes en formación dominen las competencias para la enseñanza de disciplinas específicas en el aula según el currículo escolar. El estudio concluye que para superar esta falencia los programas de formación inicial deben introducir en sus planes de estudios prácticas desde el inicio y a lo largo de todo el programa académico de manera que el docente en formación tengan la oportunidad de reflexionar sobre la práctica y hacer propuestas que contribuyan a resolver situaciones que puedan observar durante su experiencia.

Las competencias y habilidades que debe tener un docente de inglés según la mirada de los expertos

Hablar de las competencias y el desempeño del docente de idioma extranjero – inglés- es una reflexión que nos lleva a identificar cuáles son esas competencias que los docentes de inglés deben cumplir atendiendo a las exigencias de los contextos educativos actuales y a los lineamientos de las políticas nacionales e internacionales en los procesos de enseñanza aprendizaje de este idioma.

En este documento se da inicio a una reflexión sobre la práctica docente, el desempeño y las competencias de los docentes de inglés. Al hablar de competencias, se hace referencia al desempeño que cualquier docente de inglés debe lograr en el aula de clase siendo conscientes de la necesidad de un constante desarrollo profesional y la practica reflexiva en aras de ofrecer una educación de calidad.

¿Pero cuáles son esas competencias que necesitan tener, saber y conocer los profesores de inglés para tener un óptimo desempeño profesional? Tsui (2009) afirma que la efectividad en la enseñanza no es sencilla de definir debido a las diversas concepciones culturales. En alguna cultura el buen maestro es quien logra el respeto y mantiene distancia entre él y sus alumnos, mientras en otras el buen maestro es quien logra una cercana y fluida relación entre los mismos.

Richards (2011) señala diez factores en los cuales todo docente de inglés debe ser competente y demostrar su habilidad y efectividad en los procesos de enseñanza del idioma inglés. El primero de ellos hace referencia al dominio del idioma. Aunque el docentes de inglés no sea hablantes nativos de la lengua, si se requiere que tengan un alto dominio del idioma para que logren una efectividad en la enseñanza de la misma. Así un profesor debe estar en capacidad de llevar a cabo el desarrollo de una clase de inglés de manera fluida, clara y compresiva; de lo contrario, será una persona dependiente de los recursos de enseñanza y se le dificultará desarrollar actividades improvisadas cuando las circunstancias así lo requieran.

En otro de sus apartados menciona el conocimiento de los contenidos; este se refiere al conocimiento que el docente debe tener sobre lo que él enseña incluyendo el conocimiento de la didáctica específica en la

enseñanza del inglés que no difiere de las didácticas empleadas para la enseñanza de otras asignaturas. El docente de inglés debe demostrar un amplio conocimiento de las metodologías, estrategias y actividades empleadas en el campo de la enseñanza del inglés, así como el uso y apropiación de un metalenguaje propio de su profesión. (Richards, 2011, p.19)

Se señalan además, las habilidades que el docente debe tener para enseñar, las cuales incluyen rutinas y procesos que se llevan desde el inicio hasta el final de clase, la claridad en las instrucciones; la guía efectiva y el acompañamiento al proceso de aprendizaje del estudiante, prestando atención y verificando la comprensión por parte del estudiante al igual que la habilidad para pasar de una actividad a la otra llevando una secuencia lógica de los temas sin perder de vista el propósito de la clase y los objetivos propuestos desde el inicio.

Richards (2011, p, 9) además menciona algunas habilidades que todo docente profesor de inglés debe desarrollar como son: tener claridad sobre su rol como docente y el rol del estudiante en el lugar donde desempeñe su labor; identificarse con la perspectiva sociocultural de la institución; tener la habilidad para reflexionar y analizar sus experiencias, creencias y saberes; reflexión sobre su desempeño como docente y anticipar problemas que puedan presentarse en el aula para tomar decisiones; capacidad para construir nuevo conocimiento a partir de la práctica y comparar la relación entre teoría y práctica de manera que pueda articular la teoría y creencias con la práctica y así evaluar su propio desempeño y el desempeño de otros (Richards and Farell, 2005, p.53)

Un aspecto importante en el desarrollo docente también señalado por Richards (2011, p. 25) es integrarse a comunidades académicas que compartan intereses comunes para compartir conocimiento e ideas y aportar en la formación de otros y proponer y resolver problemas y estar en constante desarrollo profesional y aprendizaje que le permitan a reflexionar y criticar sus propias prácticas.

Siguiendo estos factores, se podría afirmar que el profesor de inglés debería ser formado desde estas tres perspectivas: como usuario de la lengua; como pedagogo y conocedor de las didácticas específicas en la enseñanza de la lengua extranjera; como profesional reflexivo y dispuesto a estar en contante perfeccionamiento y con una formación en valores que lo lleven a hacer un profesional ético.

Después de haber reflexionado sobre las políticas de bilingüismo en Colombia, las metas fijadas por el gobierno nacional, el nivel de competencia comunicativa de la población colombiana e indagando sobre las competencias y habilidades de los profesores de inglés, se hizo una consulta a los planes de estudio de los programas de licenciatura en inglés del país para contrastar la teoría de los expertos con las realidades de formación de los nuevos docentes. Se encontraron varios aspectos en común como: la formación en lengua, pedagogía, didácticas especificas, lingüística, lingüística aplicada, investigación y formación en desarrollo humano y valores. Áreas de formación que concuerdan con las propuestas por los expertos consultados, lo cual daría a entender que teóricamente se está cumpliendo con dichas propuestas.

Sin embrago, ante las deficiencias que aun se observan en el desarrollo de competencias comunicativas en inglés, surge la inquietud sobre cuales son aquellas debilidades y fortalezas que se evidencias en los nuevos docentes de inglés. Aunque a la fecha los niveles en lengua han mejorado en comparación con los que se conocieron en años anteriores, dadas las estrategias y proyectos implementados por el MEN, aun se evidencias competencias bajas en este idioma, especialmente en estudiantes provenientes del sector oficial y que ingresan

a programas de licenciatura. En la mayoría de las ocasiones no alcanzar el nivel mínimo (A1) en las pruebas de ingreso que hacen algunas universidades usan. Igualmente los resultados publicados por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) en las pruebas saber 11 y Saber PRO se continúa observando el bajo desempeño en este componente. Si a pesar de las exigencias propuestas por el MEN aún persisten debilidades, se hace necesario indagar algunas de esas causas.

Es por esta razón que dos universidades (Corporación Universitaria Minuto de Dios y la Fundación Universitaria Juan N corpas) han querido unirse para hacer estas indagaciones, se ha venido trabajando en este campo con el fin de identificar las fortalezas y limitaciones didácticas en el desempeño de los docentes de inglés en formación durante la práctica pedagógica en los contextos educativos reales y de inclusión al bilingüismo. Esto permite conocer algunas causas de los bajos resultados en los proceso de enseñanza y aprendizaje de este idioma y serán un insumo importante para hacer posibles ajustes a los planes de estudio de las instituciones de educación superior que resultaría además, apropiado en este momento en que el MEN ha publicado los nuevos lineamientos para las licenciaturas donde se propone una alta exigencia en la formación de los docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cadavid, I.C., McNulty, M., & Quinchia, D. I. (2004). Elementary Language Instruction: Colombian

Cardenas Ramos, R. (2009). Tendencias Globales y Locales en la Formación de Docentes de Lenguas Extranjeras. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura, 14, (22*) , 71-105

Estrada, L. (2009). Evaluación de las competencias generales en el desarrollo profesional de los docentes de lenguas extranjeras. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura, 14*, (22) 153-180. Falta

Gómez, J. D. (2011). An Honest Star; Reassessing the Role of Theory in EFL Teacher Education. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 16, (28*), 261-275

Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera: Inglés. Recuperado el 16-05-2015 de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-115375_archivo.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2014). Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación. Recuperado el 16-05-2015 de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-340962_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Guía 22: Estándares de Competencia en Lengua Extranjera: Inglés*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Revolución Educativa 2002-2010. Acciones y Reflexiones. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Richards (2011). Competence and Performance in Language Teaching. Cambridge. U.K.

Richards, J. C., & Farrell, T. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. New York: Cambridge.

Rubiano, C.I., Frodden, C., & Cardona, G. (2000). The impact of the Colombian Framework for English (COFE) Project: An insiders' perspective. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 5*, (9-10) 37-55

Tsui, A. (2009). Teaching expertise. approaches, perspectives and characteristics. The Cambridge

UNESCO (2013). Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América

MARTA OSORIO DE SARMIENTO

Dra. en Educación por la Universidad de Granada España, Posdoctorada en Narrativa y Ciencia por la Universidad de Córdoba Argentina y la Universidad Santo Tomas de Bogotá Colombia, Decana de la Escuela de Educación y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Juan N Corpas

BLANCA LUCÍA CELY BETANCOURT

Mg. En Lingüística Aplicada a la enseñanza del inglés como lengua extranjera de la Universidad de Jaen España. Directora del programa de Licenciatura en Idioma Extranjero Inglés de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO-

MARYLUZ HOYOS ENSUNCHO

Mg. En TEASOL de Greensboro Collegue de Estados Unidos. Docente del programa de Licenciatura en Idioma Extranjero Inglés de Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO- y docente investigadora del mismo programa.

37

LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN EL CENTRO EDUCATIVO: LAS TERTULIAS LITERARIAS DIALÓGICAS COMO HERRAMIENTA PARA LA PARTICIPACIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Josefina Lozano Martínez
Javier Ballesta Pagán
Mari Carmen Cerezo Maiquez
Francisco Jesús Luque Rodriguez
Irina Sherezade Castillo Reche

INTRODUCCIÓN

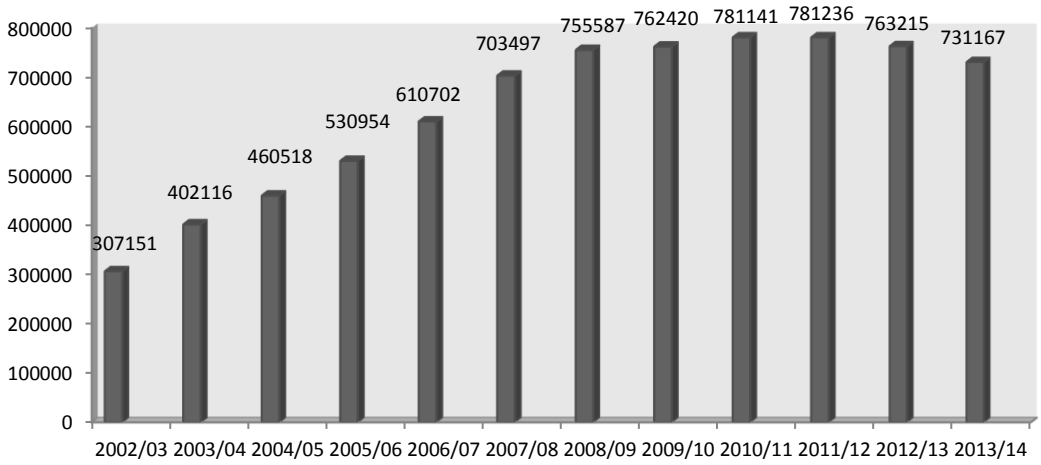
La sociedad española está viendo como día a día llegan personas provenientes de otros países, quienes vienen buscando nuevas oportunidades y un futuro mejor para sus familias. La situación migratoria ha aterrizado en nuestro país, dibujando un tejido social que incorpora cambios perceptibles e importantes en lo que concierne a múltiples dimensiones y ámbitos de la vida social y cultural, trazando un recorrido de alta trascendencia para el futuro y apuntando a una reorganización de los distintos sistemas; entre ellos, el sistema educativo, pues como consecuencia de este fenómeno migratorio, la inmigración ha irrumpido en las aulas y en los centros educativos.

Esto queda reflejado en el número de alumnado de origen extranjero escolarizado en las aulas, tal y como podemos ver en el gráfico 1, del Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD).

Estas cifras reflejan la necesidad de fomentar la inclusión social de los inmigrados en su nuevo destino. En la medida que ésta no puede producirse de manera abstracta o teórica, sino práctica y que, para ello, han de tenerse en cuenta otros muchos elementos que la determinan, posibilitan y complementan, por lo que estimamos que nuestros esfuerzos han de aunarse y deben estar orientados a la inclusión y el entendimiento de las culturas (Lozano, 2010; Leiva y Borrero, 2011).

Por ello, la incorporación en los centros educativos de este alumnado de familias extranjeras hace imprescindible la adopción de medidas que permitan una adecuada respuesta en aras de conseguir una mayor calidad educativa para todos. Ante este reto social y educativo es necesario desarrollar una metodología en las escuelas que enseñe que no existe una cultura ideal, sino culturas concretas, con aciertos y con errores, con unos valores u otros, y es necesario aprender a vivir entre ellas utilizando el diálogo.

Gráfico 1. Evolución del alumnado extranjero en las aulas en la última década, según MECD (2014)



En España nos entramos ante un marco legislativo que aboga por alcanzar una escuela inclusiva y que dé una respuesta de calidad a estos retos educativos, tal y como podemos ver en el artículo 9 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. En el mismo se hace referencia a la atención a la diversidad del alumnado, la atención individualizada, la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades.

De forma que la educación intercultural e inclusiva se presenta como la mejor alternativa para afrontar la diversidad cultural de las sociedades occidentales democráticas, considerándose el enfoque más adecuado para el alumnado en sentido educativo y el mejor en sentido ético por lo que supone para la promoción de la convivencia en aulas que son verdaderamente interculturales e inclusivas (Escudero & Martínez, 2011; Casanova, 2011).

Con el objetivo de dar respuesta al reto de crear una escuela inclusiva vemos necesario desarrollar medidas educativas que tengan en cuenta tanto el currículo y las competencias que debe alcanzar el alumnado como la situación de la sociedad en la que nos vemos inmersos. Con el objetivo de dar respuesta al reto de crear una escuela intercultural inclusiva vemos necesario desarrollar medidas educativas que tengan en cuenta tanto el currículo y las competencias que debe alcanzar el alumnado como la situación de la sociedad en la que nos vemos inmersos. Las escuelas han de ofrecer a los alumnos las respuestas educativas que atiendan a la diversidad de necesidades existentes y para ello es fundamental que éstas se alejen de la uniformidad de los aprendizajes (Lorenzo, 2011) y mantengan una actitud de apertura hacia la innovación. Pero para que las posibilidades de innovación lleguen a los centros escolares, es imprescindible conocer y compartir las experiencias desarrolladas en estos contextos.

Es por esto por lo que deseamos compartir, en este capítulo, la experiencia desarrollada en un centro educativo de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia donde se viene innovando a partir de una metodología denominada “Tertulias Literarias Dialógicas”.

En primer lugar debemos definir las Tertulias Literarias Dialógicas como una medida de éxito basada en el diálogo igualitario, ofreciendo a los alumnos un espacio para desarrollar el intercambio de ideas, el interés por la lectura, la expresión de sentimientos y el fomento del espíritu crítico (Flecha, 2013). Por otro lado, además de favorecer el incremento del nivel de competencia lingüística, acelera el aprendizaje instrumental y mejora la convivencia al promover transformaciones personales, culturales y sociales. Incluso, el desarrollo de un diálogo de calidad dentro del aula tiene un fuerte impacto en aspectos tales como las habilidades de lectoescritura y comprensión lectora del alumnado (García, Molina, Grande y Buslón, 2016).

De acuerdo con Martín y Jiménez (2013), a partir de metodologías como ésta no pretendemos que el alumnado participante realice un análisis sobre lo que el autor de la obra quiere decir a través del texto. Por el contrario, con esta lectura buscamos que el alumnado dialogue y reflexione a partir de las diferentes y posibles visiones que pueden surgir de la lectura de un mismo texto y sus diferentes interpretaciones e implementaciones personales y grupales. En esta concepción de tratar la literatura se encuentra la riqueza de la tertulia. En la medida que, dando lugar a una lectura dialógica que es el proceso intersubjetivo de leer y comprender un texto sobre el que las personas profundizan en sus interpretaciones, reflexionan críticamente sobre el mismo y el contexto, e intensifican su comprensión lectora gracias a la interacción con otros agentes, abriendo así posibilidades de transformación como persona lectora y como persona en el mundo. Es decir, gracias a la lectura dialógica ofreceremos a los alumnos con diversidad cultural la posibilidad de intercambiar opiniones con sus compañeros, al tiempo que se favorece el desarrollo de competencias, el diálogo igualitario, la participación, la horizontalidad, la solidaridad, la corresponsabilidad y la cooperación, tal y como señala Arandia et al (2010). Por otro lado, aquellos alumnos que presenten necesidades educativas pueden aprovechar esta situación de aprendizaje para apoyarse en las capacidades de otras personas para adquirir competencias en las que presentaban dificultades, como por ejemplo, acceder a una lectura de un libro a través de los comentarios realizados por los compañeros (García, Molina, Grande y Buslón, 2016).

Por tanto, teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, las "Tertulias Literarias dialógicas" se constituyen como instrumento colaborador de la transformación pedagógica, que viene determinada en gran medida por el grado de implicación y responsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa (Traver, Sales y Moliner, 2009; Sales, Moliner y Traver, 2010; Sales 2012; Lozano, Cerezo y Alcaraz, 2015).

Concluyendo, podemos definir las "Tertulias Literarias Dialógicas" como un proyecto o actividad de innovación educativa, que consiste en la lectura de un libro seleccionado rico en valores y cercana a los alumnos, fomentando la comprensión, la adquisición de valores, el diálogo y el enriquecimiento personal de cada alumno. Para ello, la lectura se realiza una vez en familia y después en el colegio con los compañeros y los profesores, subrayando lo que más le llame la atención y poniendo en común sus ideas.

MÉTODO

Diseño de la investigación

Con el objetivo de indagar sobre el fenómeno educativo de las Tertulias Literarias Dialógicas hemos desarrollado un estudio de casos. Según Martínez Carazo (2006), el estudio de caso es una estrategia de investigación dirigida

a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares, la cual podría tratarse del estudio de un único caso o de varios casos, combinando distintos métodos para la recogida de evidencia cualitativa y/o cuantitativa con el fin de describir, verificar o generar teoría.

El estudio de casos nos ofrece la posibilidad de comprender las dinámicas presentes en contextos singulares, y para ello utilizaremos diferentes instrumentos de recogida de información. En primer lugar llevaremos a cabo la observación de diferentes sesiones en las que se desarrolla la metodología de las "Tertulias Literarias Dilógicas", y posteriormente realizaremos entrevistas a los docentes que desarrollan u organizan la actividad, así como los alumnos y los familiares que participan en éstas.

Consideramos que antes de comenzar a describir cómo eran estas sesiones, es necesario presentar tanto los objetivos, el contexto, así como los participantes de la innovación desarrollada.

Objetivos

El objetivo general de la investigación es analizar cómo las "Tertulias Literarias Dialógicas" permiten a los alumnos desarrollar estrategias de resolución de conflictos, así como la educación en valores. Entre los objetivos específicos señalamos:

-Comprender las dinámicas que forman dichas tertulias.

-Valorar los aspectos que hacen de las mismas una medida de éxito educativo.

Contexto y participantes

En primer lugar consideramos que es necesario contextualizar la investigación que hemos llevado a cabo, por lo que debemos señalar que el Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) donde se desarrollan las "Tertulias Literarias Dialógicas" está situado en la ciudad de Murcia, en un barrio cuyos habitantes presentan un nivel socioeconómico medio, estando formado por asalariados y por un porcentaje significativo de personas se encuentran en paro.

Entre las características del alumnado encontramos que el centro cuenta en la actualidad con un total de 430 alumnos, distribuidos en 19 grupos. Un 30% del alumnado pertenece a familias inmigrantes.

Entre los participantes en las diferentes sesiones de la actividad debemos destacar el alumnado de 5º de Educación Primaria, quienes han sido los protagonistas de las actividades que hemos observado; la coordinadora de la tertulia, la cual forma parte del centro como maestra de Educación Primaria; la tutora de la clase de 5º de Primaria; y dos madres.

Instrumentos de recogida de información

Respecto a los instrumentos de recogida de información, en primer lugar hemos llevado a cabo una observación estructurada que nos ha permitido conocer de antemano los aspectos que debíamos analizar. Entre estos aspectos encontramos las siguientes dimensiones: visión comunitaria, reconocimiento diversidad, vinculación cultural territorio, participación ciudadana, liderazgo comunitario, cultura colaboración, democracia y transformación social.

En segundo lugar, la entrevista es un instrumento que nos permite recabar información relacionada con el desarrollo de las sesiones, así como de la opinión y las reflexiones realizadas por los maestros, los padres y los alumnos.

Lucca y Berríos (2003) señalan que la entrevista cualitativa se caracteriza por ser una extensión de una conversación normal, en la que los entrevistadores cualitativos están inmersos en la comprensión, en el conocimiento y en la percepción del entrevistado más que en categorizar a personas o eventos en función de teorías académicas. Por último, en esta entrevista cualitativa tanto el contenido de la entrevista como el flujo y la selección de los temas cambian de acuerdo con lo que el entrevistado o los entrevistados conocen y sienten

Por último, debemos señalar que en este caso hemos realizado una entrevista grupal, estableciendo marco distendido y amistoso en el que los docentes y los participantes en la actividad pudieran aportar una gran cantidad de información muy relevante, la cual nos ha permitido comprender mejor la metodología llevada a cabo en las Tertulias Literarias.

Procedimiento

A continuación pasaremos a definir, de forma más concreta, la metodología a partir de la cual se desarrolla este proyecto. Las tertulias comienzan con la lectura en casa del texto o cuento a desarrollar en la siguiente sesión del proyecto de las Tertulias Literarias. Esta lectura debe ser realizada por parte del alumno/a junto a sus padres, para que estos valores sean trabajados a la vez desde la familia, ya que este es otro ámbito de vital importancia para la educación de éstos. Por otro lado, con esta lectura en casa se busca también la participación de los familiares dentro del centro, con el objetivo de mejorar las relaciones familia-escuela. Es necesario señalar que desde el centro se desarrollan estrategias para que todos los alumnos puedan trabajar estas lecturas con los adultos puesto que en el caso de que un niño o niña no pueda leer con sus padres, el centro ofrece la posibilidad de que estos niños lean con los padres de otro compañero, coordinando así los diferentes esfuerzos que pueda realizar la comunidad educativa para dar respuesta a esta actividad.

Tras la lectura en casa, la sesión llega al aula y comienza con la explicación por parte del tutor o coordinador de la actividad de las diferentes tareas que se van a llevar a cabo durante la sesión. Una vez que el docente y el alumnado han recordado de forma conjunta la metodología a llevar a cabo, el docente procede a presentar el valor que se va a desarrollar a lo largo de la lectura con el objetivo de realizar una evaluación inicial de los conocimientos del alumnado en lo relacionado con el valor a trabajar, para lo cual el docente realizará una serie de preguntas al alumnado para estimular la participación del alumnado. En esta introducción de la actividad se realizarán preguntas como: “¿Qué es la solidaridad?”, “¿qué podemos hacer en el colegio para ser más solidarios?”. Si en la lectura se trabajan diferentes valores o la temática del texto ya ha sido tratada anteriormente, se realizará una pequeña introducción sobre el cuento y se pasará a la lectura conjunta de éste.

En segundo lugar, tras la introducción de la actividad se procede a la lectura conjunta del texto o cuento que se estime oportuno en cada sesión en función del valor que se pretende trabajar. Con el objetivo de que la lectura sea realizada de forma colectiva cada alumno debe disponer de un ejemplar de la lectura, ya que el coordinador irá invitando a los alumnos por turnos para que lean un pequeño fragmento del texto. Durante esta lectura se realizaran pequeñas pausas con el objetivo de producir la reflexión personal en el alumnado sobre lo

leído, realizando diversas preguntas. Por otro lado, en aquellas sesiones en la que participen padres o madres de los discentes se les pedirá que participen de diversas formas, ya sea leyendo o aportando experiencias personales relacionadas con los valores trabajados o con el texto trabajado.

Una vez finalizada la lectura del texto de forma colectiva, así como las reflexiones que acompañan a éste, se elaboraran una serie de conclusiones sobre lo leído. Para ello, el tutor o coordinador de la actividad buscará a través de una serie de preguntas abiertas que sean los discentes quienes elaboren de forma colaborativa las conclusiones sobre lo leído.

Por otro lado, es importante destacar que esta actividad no es un hecho aislado, ya que lleva realizándose varios años en el centro y ha sido implantado en cada uno de los niveles escolares. Con estos talleres se muestra la colaboración establecida entre el centro, los profesores y las familias, ya que vemos como en la preparación y desarrollo de la actividad hay una cooperación y participación activa entre los alumnos, las familias, el centro y la coordinadora de la actividad.

Para finalizar, debemos señalar que el buen funcionamiento de esta actividad reside en que desde el centro se hace especial hincapié en el desarrollo de la Educación en valores a través de experiencias como ésta, tal y como se puede apreciar en la página web del centro, el análisis documental realizado a través de la Programación General Anual y la Memoria final del curso; y también por los comentarios que han realizado los docentes, recogidos en algunas entrevistas. El desarrollo de este tipo de actividades es apoyado por la totalidad de los docentes del centro, ya que conciben las "Tertulias Dialógicas" como una herramienta innovadora que enseña a los alumnos a empatizar, a ponerle nombre a los sentimientos, que forma buenas personas y buenos ciudadanos, y que además es un instrumento que permite desarrollar aquellos elementos curriculares exigidos por parte de las instituciones educativas.

RESULTADOS

Tras el análisis de la información aportada por la observación que hemos llevado a cabo, las entrevistas con docentes, familias y alumnos, así como las grabaciones de video, hemos podido comprobar cómo las tertulias promueven estrategias de resolución de conflictos, así como la educación en valores. Por otro lado, esta investigación nos ha permitido comprender las dinámicas que forman las "Tertulias Literarias Dialógicas "y valorar los aspectos que hacen de ellas una medida de éxito educativo.

La codificación utilizada para la presentación de resultados es la siguiente: E=entrevista; M=maestro; D=directora de centro; F=Familia; A=alumno.

En cuanto a los resultados referentes a si esta práctica promueve el desarrollo de estrategias de resolución de conflictos, así como la educación en valores, observamos que bajo la perspectiva de los docentes del CEIP, se desarrollan valores muy necesarios para la sociedad actual y dan respuesta a los contenidos de aprender a ser y convivir. Entre estos valores encontramos la solidaridad y la empatía. Tal y como resalta una de las docentes entrevistadas:

> *Los alumnos son capaces de ver como se sienten sus compañeros, entienden entonces porqué su amigo o su compañero se encuentra mal…empiezan a entender por qué.* (E, M1)

Las Tertulias Literarias, en palabras de la coordinadora del centro y de los alumnos, promueven estrategias de resolución de conflictos, a través del establecimiento de un diálogo igualitario que permite a los alumnos solucionar los conflictos a través de la comunicación:

> *Con las tertulias los alumnos se conocen y evitamos muchos conflictos. Porque cuando más te conozco a ti, más te entiendo, más empatizo contigo y sé cómo te sientes. Entonces hemos reducido la violencia totalmente, gracias a que damos importancia al valor de la comunicación.*(E, D).
>
> *Me gustan las tertulias porque conozco las opiniones de los otros compañeros y también si tenemos dificultades para leer, allí lo trabajamos y con nuestra familia aprendemos, y también resolvemos conflictos*. (E, A1).

Las Tertulias Literarias, además, favorecen la expresión de sentimientos, ofreciendo espacios para que los alumnos hablen y comuniquen lo que sienten. Las Tertulias permiten que el discente desarrolle la comunicación oral gracias a la participación en un espacio abierto a la participación de todos:

> *Saben expresarse, comunicar emociones, participar en un coloquio, tener una serie de valores, de vivencias. Que nuestros alumnos desarrollen esto es fundamental, porque están en la etapa de aprender a ser persona.* (E, M3)

Las Tertulias Literarias ofrecen un puente de colaboración entre el centro y las familias, gracias a que se impulsa una cultura de participación en el centro:

> *Te dan la oportunidad de tener momentos para hablar, ya que los mismos niños te lo demandan. Te piden que les cuentes cosas de cuando era pequeña, posibilitando que algunos momentos que se estaban perdiendo puedas recobrarlos. Personalmente me ha llevado a compartir con mis hijos momentos muy bonitos de mi infancia, me acordaba de mi padre, de aventuras que me contaban de la tradición oral.* (E,F1)

Por último, según los docentes desde que se desarrollan este tipo de Proyecto de Educación en valores desde las Tertulias Literarias Dialógicas y desde la resolución de conflictos a través de la mediación, se han podido constatar varios hechos destacables:

1. Ha habido un gran aumento de las competencias sociales y emocionales.
2. Ha mejorado el comportamiento de los alumnos en situaciones de conflicto.
3. Se ha producido una solución realmente efectiva de los problemas.
4. Se ha creado un entorno de aprendizaje constructivo.
5. La violencia ha disminuido significativamente, así como los comportamientos disruptivos entre los alumnos.
6. Ha habido una mayor adquisición de habilidades pro-sociales por parte del alumnado.
7. Se ha producido un aumento de su capacidad dialógica, ya que en buena parte el origen de los conflictos se debe a una mala comunicación.
8. Ha aumentado la capacidad de descubrir las posibles opciones ante el conflicto.
9. Se ha incrementado la confianza de los alumnos en sus propias capacidades, evitándose muchos problemas que interfieren con las actividades de enseñanza-aprendizaje.

10. Han aprendido a comunicarse abiertamente, a comprenderse mejor, a compartir los sentimientos, a confiar en las propias habilidades, a rebelarse frente a la injusticia y a pensar de un modo creativo para resolver los conflictos.
11. Se ha fomentado la libre expresión, preservando la confidencialidad y el secreto respecto a los contenidos, emociones y comportamientos.
12. Se ha potenciado la escucha activa y la aprobación de situaciones vividas.

CONCLUSIONES

La observación de aula y las grabaciones de vídeo nos han permitido establecer una srie de conclusiones que presentaremos a continuación. En este sentido, consideramos que la actividad favorece el desarrollo de una educación inclusiva e intercultural que rompe estereotipos y mitos, ya que en las diferentes temáticas tratadas y en el diálogo surgido, se realizan reflexiones en torno a la interculturalidad, la igualdad entre personas de distinta cultura, raza, religión, etc. Por otro lado, la metodología empleada en la actividad permite la colaboración de todo el alumnado, evidenciándose una participación mucho más activa que en una clase ordinaria, aumentando la motivación de los alumnos y levantando la mano continuamente dentro de la sesión. Respecto a la participación de los alumnos extranjeros o con alumnos con NEE en la actividad, vemos como hay alumnado de origen extranjero sentados junto a compañeros autóctonos con la mayor normalidad, desarrollándose una partición igual.

Centrándonos en la colaboración de agentes locales en la actividad, aseguramos que ésta se produce ya que las madres de dos alumnas asisten a la actividad, participando en las reflexiones de la sesión y comentando algunas anécdotas, lo que ha favorecido al mismo tiempo la vinculación del centro con el territorio y viceversa.

Asimismo, el desarrollo de este tipo de actividades es apoyado por la totalidad de los docentes del centro, ya que conciben las tertulias como una herramienta innovadora que enseña a los alumnos a empatizar, a ponerle nombre a los sentimientos, que forma buenas personas y ciudadanos críticos.

En definitiva, tras las experiencias desarrolladas en la presente investigación consideramos que las "Tertulias Literarias Dialógicas" son una práctica que genera un espacio y tiempo para la participación, donde se aprenden estrategias de diálogo e innovación que favorecen la comunicación intercultural, con textos ricos en valores y cercanos a los alumnos, a partir de los que se comparten ideas, sentimientos y propuestas enriquecedoras. De este modo, además de favorecer el desarrollo de las capacidades necesarias en la sociedad actual en todo el alumnado, adquieren en la línea de otras investigaciones previas (Traver, Sales y Moliner, 2009; Sales, Moliner y Traver, 2010; Sales 2012; Lozano, Cerezo y Alcaraz, 2015) un papel central en la transformación del entorno, ya que posibilitan que todas las personas participantes adquieran los conocimientos y las habilidades necesarias para disminuir las diferencias sociales, para fomentar la participación crítica y para potenciar una relación igualitaria entre todas las personas y culturas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arandia, M., Alonso-Olea, M.J. y Martínez-Dominguez, I (2010). La metodología dialógica en las aulas universitarias. *Revista de educación, 352*, 309-329.

Casanova, M.A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: WoltersKluwer.

Escudero, J.M. & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación, 55*, 85-105.

Flecha, J. R., García, R. y Gómez, A. (2013). Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. *Revista de educación*, *360*, 140-161.

García, R., Molina, S., Grande L.A. y Buslón, N. (2016) Análisis de las Interacciones entre Alumnado y Diversas Personas Adultas en Actuaciones Educativas de Éxito: Hacia la Inclusión de Todos y Todas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 10(1),* 115-132.

Leiva, J. J. y Borrero, R. (Coords.) (2011). *Interculturalidad y escuela: perspectiva pedagógica en construcción comunitaria de la escuela intercultural*. Octaedro: Barcelona.

Lozano, J. (2010): El acceso al lenguaje en contextos educativos interculturales y multilingües: una investigación en centros educativos de la Región de Murcia. En I. Cantón, R.E. Valle, A.R. Arias, R. Baelo y R. Cañón. *Calidad, comunicación e interculturalidad.* Barcelona. Davinci, pp: 323-342. ISBN: 97892651 24 5. D.L: B-11.408-2010.

Lozano, J., Cerezo, M.C. y Alcaráz, S (2015). *Plan de Atención a la diversidad*. Madrid: Alianza Editorial.

Lorenzo, M. (2011*). Organización de centros educativos. Modelos emergentes*. Madrid: La Muralla.

Lucca, N. y Berríos, R. (2003). *Investigación cualitativa, fundamentos, diseños y estrategias.* Colombia: Ediciones S. M.

Martín, M.I. y Jiménez, A. (2013): Las tertulias literarias dialógicas, un desafío para la creatividad y la convivencia. Creatividad y educación. *Creatividad y Sociedad, 21,* 1-21.

Martínez, P. C. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. Universidad del Norte. Consultado el 25 de febrero de 2016. Disponible en: http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento_gestion/20/5_El_metodo_de_estudio_de_caso.pdf

Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2014). *Informe 2014, sobre el estado del sistema educativo. Madrid: Secretaría General Técnica.* Catálogo de publicaciones del Ministerio de Educación.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado, 52,* 19349-19420.

Sales, A.; Moliner, O. y Traver, J. (Eds.) (2010). *La construcción de la escuela intercultural inclusive desde proceso de investigación acción.* Castellón: Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I.

Sales, A. (2012). Creando redes para una Ciudadanía Crítica desde la escuela intercultural inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, *5(1),* 51-68

Traver, J.; Sales, A. y Moliner, O. (2009) Ampliando el territorio: algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *8 (3),* 97-119.

JOSEFINA LOZANO MARTÍNEZ

Profesora Titular de la Universidad de Murcia en la Facultad de Educación. Pertenece al grupo de investigación "Comunicación, Innovación Educativa y Atención a la Diversidad" (EDUCODI), a través del cual ha dirigido proyectos de Investigación subvencionados, centrados en educación intercultural y atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

JAVIER BALLESTA PAGÁN

Profesor Titular de Tecnología educativa, en el departamento de Didáctica y Organización Escolar, de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Investigador en el grupo EDUCODI, su trayectoria investigadora se centra en la integración de las TIC para la formación, la Educación Mediática y la Comunicación digital en la que ha dirigido diversas investigaciones recientes.

MARI CARMEN CEREZO MÁIQUEZ

Maestra de un centro de Educación Primaria de la Consejería de Educación de la Región de Murcia y Profesora asociada en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Pertenece al grupo de investigación: Comunicación, Innovación Educativa y Atención a la Diversidad de la Universidad de Murcia.

FRANCISCO JESÚS LUQUE RODRÍGUEZ

Diplomado en Educación Primaria en la Universidad de Castilla-La Mancha. Graduado en Pedagogía en la Universidad de Murcia. Ha sido alumno interno en el departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la UMU.

IRINA SHEREZADE CASTILLO RECHE

Licenciada en Pedagogía. Profesora asociada en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Pertenece al grupo de investigación: Comunicación, Innovación Educativa y Atención a la Diversidad de la Universidad de Murcia.

Esta investigación recoge una parte del Proyecto *La escuela incluida en el territorio. Proyecto* I+D+i MINECO 2014-16 (EDU2013-46491-R).

38

APLICACIÓN DEL "INDEX FOR INCLUSION" PARA LUCHAR CONTRA EL FRACASO ESCOLAR

Manuel Ángel González Berruga

INTRODUCCIÓN

A pesar de las numerosas acciones y propuestas llevadas a cabo en la lucha contra el fracaso escolar los progresos realizados parecen insuficientes si observamos los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para estos últimos años (MECD, 2015a, 2015b, 2014, 2013). Los datos muestran como un número considerable de alumnos han experimentado situaciones desfavorables relacionadas con el proceso educativo que han desembocado en una situación de fracaso escolar. El fracaso escolar tiene su origen en la etapa de primaria y para combatirlo es necesario no sólo la propuesta de proyecto y actuaciones particulares sino cambios profundos (Escudero y Martínez, 2012). En este caso, el "Index for Inclusion" se nos presenta como una herramienta capaz de diagnosticar la situación inclusiva de un centro y proponer cambios que afecten al centro en su conjunto: desde la cultura docente hasta la participación de las familias. En esta comunicación se muestra la aplicación del "Index " y su capacidad para dar respuesta a las necesidades de un centro escolar.

MÉTODO. OBJETIVOS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN LA INVESTIGACIÓN

El objetivo principal de la investigación es analizar el nivel de inclusión en un centro de Educación Primaria e Infantil de atención preferente a alumnos con discapacidad motriz a través de la perspectiva del profesorado.

Los tres objetivos específicos con los que se completar el objetivo principal son los siguientes:

a) Comprobar el nivel de inclusión según la perspectiva del profesorado.
b) Hallar los aspectos a mejorar para construir un centro escolar más inclusivo.
c) Conformar una serie de propuestas de mejora de la inclusión en el centro.

Para llevar a cabo el estudio de carácter descriptivo utilizamos un cuestionario cerrado y una entrevista abierta para los profesores. Para el desarrollo de estos instrumentos se tomó como referencia la herramienta "Index for Inclusion" - al que nos referiremos como "Index" a partir de ahora - desarrollada por Tony Booth y Mel Ainscow (2000). El "Index" se presenta como una herramienta capaz de promover el cambio de los centros hacia una filosofía de trabajo inclusiva (Duram, Echeita, Giné, Miquel, Ruiz y Sandoval, 2005; Deppeler y Harvey, 2004; Carrington y Robinson, 2004; Booth y Ainscow, 2000) a través de tres dimensiones que tratan del desarrollo de Culturas, Políticas y Prácticas inclusivas. Los instrumentos del "Index" están preparados para ser utilizados de diferentes maneras y para adaptarse a las necesidades del contexto donde se aplica. En el caso de los cuestionarios cerrados no se realizó modificación alguna en el desarrollo de los ítems a contestar aunque si se modificó el

desarrollo de las etapas del "Index" para adecuarlo a la temporalización, los recursos disponibles y los propósitos de la investigación. Las etapas a desarrollar del "Index" serían las siguientes:

ETAPA 1: Inicio del proceso del "Index":
-Presentación de la investigación y sensibilización del profesorado respecto a la importancia de conseguir un centro inclusivo
-Presentación del cuestionario cerrado de indicadores y de la entrevista con preguntas abiertas
ETAPA 2: Análisis del centro:
-Exploración de la percepción del profesorado
-Decisión de las prioridades susceptibles de mejora
ETAPA 3: Elaboración de un plan de mejora escolar con una orientación inclusiva
-Establecer propuestas de acción concretas

En la primera etapa de aplicación del "Index" se presenta la investigación y el cuestionario cerrado señalando la posibilidad de resolver dudas sobre la redacción de los ítems a contestar. Estos estaban redactados como afirmaciones en favor de la inclusión y los docentes tenían que contestar "Completamente de acuerdo", "De acuerdo", "En desacuerdo" o "Necesito más información". El investigador se puso a disposición del cuerpo docente para resolver cualquier duda o cuestión acerca de la investigación y el cuestionario. En el caso de la entrevista con preguntas abiertas, las cuestiones se obtuvieron a través de los indicadores y las dimensiones del "Index".

La participación en la investigación era totalmente voluntaria y anónima. Se repartieron 15 cuestionarios para el cuerpo de profesores docentes de los cuales se devolvieron 11 completados en su totalidad. Para las entrevistas se presentaron como voluntarios tres docentes del cuerpo de primaria.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Nos encontramos en la segunda etapa de aplicación del "Index". De los 45 ítems los docentes solo estuvieron "En desacuerdo" en 11 ítems y con una proporción de coincidencias baja: En las afirmaciones "Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado", "Todo el alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares", tres docentes contestaron "En desacuerdo" en cada una; en las afirmaciones "El apoyo que se presta a los alumnos cuya primera lengua no es el castellano se coordina con el apoyo pedagógico", "El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado", dos docentes marcaron "En desacuerdo" en cada una; y por último, en los ítems "El profesorado y el alumnado se tratan con respeto", "Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro", "El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de Inclusión", "Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro", "Las políticas de *necesidades educativas especiales* son políticas de inclusión", "Las actividades de formación ayudan al profesorado a atender a la diversidad del alumnado", "El alumnado aprenden de manera colaborativa", solo un docente estaba "En desacuerdo" en cada una.

Con los resultado de los cuestionarios cerrados podíamos afirmar que nos encontrábamos ante un centro que trabajaba para la inclusión de los alumnos donde la comunidad estaba concienciada y cuya manera de trabajar y proceder permitía la participación y la integración del alumnado y las familias en los proceso del centro. Era necesario triangular esta información con las respuestas de las entrevistas para darle forma a esta manera de entender la inclusión. Las entrevistas corroboran esta filosofía de trabajo y arrojaban algunos matices a la forma de comprender la inclusión de los alumnos. En una pregunta sobre si la filosofía de la inclusión y la aceptación de todos los alumnos era compartida por profesores, alumnos y familias este afirmó: "En este centro absolutamente. Esta asumido desde el primer día, toda la gente ya sabe a que centro vienen y comparten el ideario." Y añadía que "...los alumnos es la vida normal en el centro..." resaltando la importancia de tener en cuenta el aprendizaje y el desarrollo del alumno como propósito primordial del trabajo docente y de las familias en el centro. Refiriéndose sobre las relaciones entre alumnos: "El mimo, el cariño, la defensa ante posibles agresiones externas. Es un modo de entender la vida, los alumnos son como una piña, se identifican con el centro y con sus compañeros." En relación a la filosofía inclusiva del centro otro profesor añadía: Si, es algo que tú lo respiras, lo percibes, notas que hay deseo de hacerlo mejor, de atender...No dejan a ningún alumno fuera... (en relación a los profesores)...Los padres también se implican. Estamos aquí desde el 88 de preferente de motóricos. Es una discapacidad evidente: El centro está adaptado, tiene algo especial, incluso las personas que viene nuevas hacemos una reunión para que se hagan con el centro y explicarles la situación."

En este proceso que supone construir un centro inclusivo los cuestionarios nos permitieron realizar una lista de los puntos a los que se debían prestar especial atención en el proceso de mejora que junto con la información de las entrevista permitió la elaboración de una serie de objetivos de mejora por orden de prioridad. Estos objetivos son los siguientes:

1. *Desarrollar estrategias para conseguir la participación de todo el alumnado en las actividades del aula y del centro.* Por lo general los alumnos se sienten integrados pero en ocasiones surgen rechazos a ciertas actividades. Hablando de una inclusión dentro y fuera del aula un profesor añadió: "Una inclusión entendida como que no hay rechazo no. Hay momento más complicados y hay niños que no pueden....Hay momentos complicados. Los patios sobre todo.". Otro profesor añade que el trabajo en el aula está preparado para integrar a los alumnos pero que no siempre se acierta con las prácticas y los métodos.
2. *Crear un programa de formación del profesorado que se centre en la enseñanza mediante la cooperación y la colaboración y que les enseñen a desarrollar actividades que respondan a la diversidad del alumnado.* Los profesores que llegan al centro vienen preparados y con ilusión, pero no vienen preparados para hacer frente a la realidad que se vive en el centro. Se realizan reuniones con los nuevos profesores y se les asesora en todo lo que necesiten. Por otra parte faltan recursos para poder desarrollar planes de formación de nuevos profesores para adecuarse a la realidad del centro. Hablando sobre la metodología de cooperación y colaboración utilizada con los alumnos un profesor añadió lo siguiente: "...el aliciente para los alumnos era poder ayudar a los alumnos con discapacidad. Los alumnos se implican. No se porque es pero los alumno no tienen rechazo, saben que necesitan ayuda, se prestan desde pequeños al aprendizaje colaborativo."

3. *Dar a conocer las actividades que se realizan en el centro y fomentar la participación al resto de la comunidad.* Es un centro donde profesores, alumnos, padres y madres están involucrados en el desarrollo del centro en pos de la integración y la inclusión. Se realizan reuniones y se les asesora para que comprender el trabajo del centro. Pero en ocasiones surgen conflictos relacionados con la inclusión de los alumnos. Por ejemplo, uno de los profesores cuenta que un padre se quejó al Jefe de Estudios porque la clase de su hijo iba a un ritmo menor que las otras por la presencia de alumnos con capacidades diferentes. Una de las ventajas del centro es su reducido tamaño lo que permite que haya una relación más cercana y personal.

4. *Crear un plan de acogida para profesores, padres y madres y el alumnado para introducirlos en el proyecto educativo inclusivo del centro.* Este objetivo está relacionado con el objetivo 2 y 3. En este caso se trata de desarrollar un plan de acogida para las nuevas incorporaciones tanto de profesores como del alumnado y sus familias para presentar el centro y los procesos educativos y sociales que se llevan a cabo dentro para conseguir una implicación total de los actores que intervienen de manera directa tanto en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los alumnos. Uno de los profesores destaca la importancia de la familia en el sentido de que lo que los alumnos oyen y ven en sus casas luego se reproduce de alguna manera en el centro.

5. *Organizar un sistema de apoyo pedagógico entre docentes con el fin de conseguir un currículum más personalizado para el alumnado.* Los profesores tienen interiorizado la importancia de integrar a los alumnos y desarrollar programaciones según sus capacidades, intereses y motivaciones, teniendo en cuenta la peculiaridad de cada alumno. Uno de los profesores añadió: "La diversidad parece que son casos extremos, y la sociedad en verdad somos todos. Es verdad que tenemos que tener unos estándares, pero hay que atender a cada uno personalmente para desarrollarse a lo máximo de sus capacidades." Pero por otra parte mantienen la idea de que hay alumnos de que no pueden incluirse en ciertas actividades. "A lo mejor nunca se pueden integrar todas las actividades pero intentamos trabajar así.", añade el mismo profesor en relación a que a veces se encuentran con casos extremos en que la integración y la participación en actividades comunes no es posible. Otro profesor añade lo siguiente haciendo referencia a los apoyos fuera del aula: "Siempre se tienen en cuenta las características personales del alumno y se intentan programar los apoyos de manera que afecte lo menos posible a la dinámica de la clase. Se intentan realizar actividades donde participen todos los alumnos pero la mayoría de las veces los alumnos necesitan que los apoyos se den fuera del aula."

6. *Establecer un código de conducta que desarrolle valores y prácticas propias de una escuela integradora.* Para evitar posibles conflictos y solventarlos de manera eficiente, por medio del diálogo, la asunción de responsabilidades y manteniendo la filosofía de la inclusión es necesaria la elaboración mediante la participación de todos de unos principios de comportamiento, de derechos y deberes de los alumnos, para con el aula, el centro y la comunidad. Un profesor apuntaba la importancia del entorno y su influencia en los alumnos: "El entorno les influye, si el niño se encuentra con situaciones adversas se contamina y aprende a ser malo.".

DISCUSIÓN: PROPUESTAS DE MEJORA Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Nos encontramos en la tercera etapa de aplicación del "Index". Uno de los objetivos más importantes del "Index" es la consecución de unas propuestas de mejora (Miquel, 2009; Booth, 2009; Booth & Ainscow, 2000). Una vez dilucidado cuales son las prioridades de mejora del centro se realiza una propuesta de mejoras que se llevarán a cabo en el centro. Las propuestas a desarrollar para conseguir un centro que siga trabajando hacia la inclusión son las siguientes:

- *Plan de acogida para las nuevas incorporaciones*: Esta propuestas deriva del objetivo nº 4. Consiste en la organización de actividades para acoger y dar la bienvenida al centro a los nuevos profesores, alumnos y alumnas y padres y madres que se incorporan al centro. Dentro de estas actividades se trataría de que los recién incorporados tomen contacto con el proyecto del centro, la dinámica y la forma de trabajar. Un centro inclusivo tiene que tener un cuidado especial al incorporar a los nuevos docentes. Es importante dar a conocer el trabajo que se realiza en el centro y cual es la idea que debemos compartir si queremos conseguir una educación inclusiva e integradora para nuestro alumnado (Saiz, 2009).
- *Programa de formación del profesorado centrado en la cooperación*: Deriva del objetivo nº 2. Diferentes autores (Arnáiz, 2003; Guiraldo, 2005; Omeñaca & Ruiz, 1999; Omeñaca, Puyuelo & Ruiz, 2001; Pujolás, 2001; Velazquez, 2004; UNESCO, 2009) nos muestra la importancia de una enseñanza basada en la cooperación para fomentar valores propios de una comunidad inclusiva como la colaboración entre iguales, el respeto a los compañeros o la resolución pacífica de conflictos, entre otros. La formación del profesorado para el aprendizaje cooperativo debe realizarse desde la práctica, es decir, la propia formación debe ser un espacio para el diálogo reflexivo y la colaboración docente (Morilla y Parrilla, 2006).
- *Organización de los apoyos pedagógicos entre docentes para conseguir un currículum personalizado*: Esta acción responde a los objetivos nº 1 y nº 5. Con la llegada de las escuelas inclusivas han surgido cambios en el ámbito del apoyo y el asesoramiento. Parrilla (1996) identifica cuatro modelos de apoyo: Terapéutico, Individual Colaborativo, de Consulta y Curricular. De estos cuatros escogemos el Apoyo Curricular que según Arnáiz (2003) y Guirao (2003) es el tipo de apoyo que mejor responde a la diversidad de todo el alumnado desde lo común y ordinario. Esta respuesta debe darse a través del currículum que debe adaptarse a las necesidades del alumno. Pujolás (2004) nos habla de la P*ersonalización* del apoyo para adecuar el trabajo que se hace con el grupo a las necesidades particular del alumnado.
- *Código de Convivencia*: Esta propuesta deriva del objetivo nº 6. El centro desarrollará de manera colegiada – equipo directivo, profesorado, alumando y familias - un documento donde se plasmen los principios, valores y normas de convivencia y participación del centro de libre acceso para la comunidad educativa. Un código de convivencia o conducta se aconseja en situaciones de indisciplina acusada (Pérez, 2002) aunque en este caso la cuestión se trata desde un enfoque preventivo como, por ejemplo, en la aportación de Gairín (2012).
- *Red de información a la comunidad*: Esta propuesta deriva del objetivo nº 3. Los padres y madres,

como el resto de la comunidad escolar, deben estar informados de todo cuanto se hace en el centro y de cualquier cambio que pueda afectar de manera directa a la vida escolar de los alumnos y alumnas. Fomentar una cultura participativa es importante para la colaboración entre padres y madres y la institución escolar. Para fomentar esa cultura se deberían fomentar estos seis tipos de colaboración entre familia y escuela que sintetiza Vázquez (2008) de lo establecido en el informe *Center on families, Communities, Schools and Children's Learning*:

- *Asesoramiento del centro educativo a las familias.* El centro educativo tiene que proporcionar ayuda a las familias en lo referente a las responsabilidades básicas que tienen con el alumnado en relación con su salud, seguridad, orientación educativa y la adecuación de un entorno favorable para su desarrollo académico, personal y social.
- *Comunicación centro educativo – hogar.* Se debe mantener un flujo constante de información entre el centro y las familias en lo que se refiere al desarrollo y progreso de los alumnos.
- *Ayuda de la familia y de la comunidad al centro educativo.* Los padres y demás miembros de la comunidad podrán ayudar en la medida de lo posible a la escuela, a los profesores y al alumnado en las actividades extraescolares y eventos del centro.
- *Asesoramiento del centro educativo para el aprendizaje en el hogar.* Los profesores y demás profesionales pueden aportar su conocimiento y sus experiencias para asesorar y guiar a los padres para que puedan ayudar de manera adecuada al progreso de los alumnos desde casa.
- *Participación de la comunidad en el gobierno y toma de decisiones de centro educativo.* Los padres y miembros de la comunidad pueden tomar parte en las decisiones del centro a través de la constitución de asociaciones que tengan como objetivo la mejora de la escuela.
- *Intercambios con las instituciones de la comunidad.* La participación en el centro educativo de las instituciones que compartan la responsabilidad en el desarrollo de los alumnos, como las ONG´s, el ayuntamiento a través de sus programas sociales, la Universidad Popular, etc.

Esto no debería ser un problema en la sociedad del conocimiento gracias a la introducción de las nuevas tecnologías dentro del contexto familiar. En este sentido, las herramientas tecnológicas permitirán una mayor eficacia y calidad en el desarrollo de "comunidades escolares flexibles, inclusivas y altamente participativas" (Vázquez, 2008). Son muchas las herramientas que se encuentran a nuestra disposición y que nos ayudarán a conformar una auténtica red de información comunitaria como por ejemplo las páginas web, los blogs, el uso del correo electrónico, los foros, etc.

- *Comunidades de Aprendizaje*: Hemos resaltado esta propuesta en último lugar porque de alguna manera la filosofía que subyace al desarrollo de comunidades de aprendizaje engloba la lucha contra el fracaso escolar y se dirige hacia una escuela más inclusiva y participativa mientras se estrechan lazos con el resto de la sociedad. La literatura al respecto de las Comunidades de Aprendizaje (CA) y Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) nos muestran como el desarrollo de las mismas incide en el aprendizaje para el logro y el éxito de los alumnos y en la mejora profesional docente y

del centro (Malpica, 2014; Gairín y Rodríguez-Gomez, 2012; Takahashi, 2011; Levine y Marcus, 2010, Vescio, Ross y Adams, 2008; González, 2004). Las CA y las CPA tienen como motor de su desarrollo la participación de todos los actores, compartiendo experiencias a través del diálogo y la comunicación horizontal, que permiten construir una comunidad educativa democrática (Rodrigues, 2011) germen de una sociedad más democrática, equitativa y de justicia social. Hemos sintetizado las características de las CA y CPA en estos cuatro puntos:

- *Liderazgo compartido*: Esencial para el funcionamiento de una CA, trata de la capacidad de los docentes para tomar la iniciativa, asumir riesgos y llevar a cabo propuestas innovadoras (Elmore, 2010; Louis y Wahlstrom, 2008; Vescio, Ross y Adams, 2008; Stoll et al, 2006).
- *Visión, valores y normas compartidas*: Nos referimos a los principios que dirigen las acciones y las decisiones del trabajo docente (Sillins, Zarins, y Mulford, 2002), a la visión compartida de los docentes enfocada en el logro de todos los estudiantes sin tener en cuenta sus características personales.
- *Colaboración docente*: Basada en la desprivatización de la práctica docente, promoviendo el diálogo reflexivo sobra la práctica, indagando de manera conjunta sobra la experiencia pedagógica que permita la creación y la gestión colegiada de un cuerpo de conocimiento y experiencias válidos para la mejora y el desarrollo de la institución (Vesccio, Ross y Adams, 2008; Stoll, et al 2006; Sillins, Zarins, y Mulford, 2002).
- *Compromiso con la mejora y el desarrollo*: Aquí se incluye la responsabilidad colectiva de los docentes para su propio desarrollo y del grupo, el apoyo mutuo en las tareas y responsabilidades y la evaluación y revisión continua de los programas que lleva a cabo el centro (Stoll, et al 2006; Sillins, Zarins, y Mulford, 2002).

En cuanto a las limitaciones del proyecto la principal limitación ha sido la baja participación de los docentes en las entrevistas. Autores como Booth y Ainscow (2000) y Booth (2009) ya avisan de la posibilidad de que algunos profesores no quieran expresar sus opiniones sobre este tema. Puede que uno de los aspectos que explican la poca participación de los docentes haya sido la proximidad de estos a las familias por el reducido tamaño del centro y no hayan querido poner en peligro su integridad personal o la de los alumnos y las familias. Una mayor participación de los docentes nos hubiese sido de gran ayuda para enriquecer la información sobre los sentimientos, valores, acciones u omisiones, etc. que se producen en el centro en relación con la inclusión de los alumnos, así como mejorar la precisión a la hora de proponer acciones para la mejora y el progreso del centro.

Otra limitación que destacamos se produce por la propia naturaleza de los procesos de inclusión – y exclusión – entendidos como un proceso en el tiempo y abiertos al cambio y a la transformación, por lo que la percepción de los docentes puede variar hasta el final del curso y, por supuesto, de un año para otro. A esto hay que añadir la complejidad del desarrollo de situaciones de exclusión y exclusión en las que intervienen diferentes actores, dinámicas, elementos y factores de diferentes dimensiones – política, educativa, social y familiar, económica, cultural – que requieren una atención significativa para poder comprender los fenómenos de la inclusión – exclusión en profundidad.

POSIBLES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

A continuación propones algunas líneas de investigación que nos permitirán desarrollar un cuerpo de conocimiento para la lucha contra el fracaso escolar y la construcción de centros educativos que fomenten la inclusión y la integración de todos para construir sociedades democráticas, tolerantes y solidarias:

- Estudio de caso en profundidad donde se apliquen las etapas del "Index" poniendo en marcha las propuestas para la mejora y evaluando su impacto.
- Estudios de casos en diferentes centros para dilucidar los aspectos a desarrollar para conformar una Comunidad de Aprendizaje.
- Investigaciones cuantitativas para conocer las dimensiones más importantes que inciden en el logro y el éxito de los alumnos en el centro.
- Investigaciones cualitativas para conocer los factores que inciden en el desarrollo de situaciones de riesgo dentro del centro escolar.
- Investigaciones cualitativas y cuantitativas que permitan desarrollar modelos multinivel y multidimensionales para conocer como se relacionan y se refuerzan diversos factores que pueden explicar el fracaso escolar de los alumnos.
- Estudios longitudinales para comprobar como se desarrollar en el tiempo el fracaso escolar o como se produce la inclusión de los alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos.* Málaga: Aljibe.

Booth, T. (2009). El uso del *Index for Inclusion* en Inglaterra. En Climent Giné (coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado,* (143 – 160). Barcelona: Horsori.

Booth, T y Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion.* Bristol: CSIE.

Carrington, S. y Robinson, R. (2004). A case study of inclusive school development: a journey of learning. *International Journal of Inclusive Education, 8*(2), 141-153.

Deppeler, J. & Harvey, D. (2004). Validating the British Index for Inclusion for the Australian context: stage one. International Journal of Inclusive Education, 8(2), 155 - 184.

Duran, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E., Ruiz, C. & Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for Inclusion) en el Estado español. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3(1).

Elmore, R. R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases.* Santiago de Chile: FUNDACIÓN CHILE.

Escudero, J. M. y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación, Número Extraordinario,* 174 – 193.

Gairín, J. (Coord.). (2012). *Prevención de actitudes intolerantes en las competiciones deportivas escolares. Construcción y difusión de un código de conducta*. Consejo Superior de Deportes.

Gairin, J. y Rodríquez-Gómez, D. (2012). El modelo "Accelera" de creación y gestión del conocimiento en el ámbito educativo. *Revista de Educación, 357*, 633 – 646.

Giraldo, J. (2005). *Juegos Cooperativos*. España: Océano.

González González, Mª. T. (2004). Los Institutos de Educación Secundaria y los Departamentos Didácticos. *Revista de Educación, 333,* 319 – 344.

Guirao, J. M. (2003). Escuela Inclusiva: una respuesta para atender a la diversidad. En M.S. Ruiz (coord.): *Educación Intercultural: P.E.C., P.C. y Proyecto de Aula*. Murcia: CPR Torre Pacheco.

Levine, T. H. y Marcus, A. S. (2010). How the structure and focus of teachers´ collaborative activities facilitate and constrain teacher learning. *Teaching and Teacher Education, 26,* 389 – 398.

Louis, K. S. y Wahlstrom, K. L. (2008). How Teachers Experience Principal Leadership: The Roles of Professional Community, Trust, Efficacy, and Shared Leadership. *Educational Administration Quarterly, 44*(4), 458 – 495.

Malpica, F. (2014). Creación, gestión y transferencia del conocimiento pedagçogico en comunidades de aprendizae profesional. En Gairín, J. y Barrera, A. (Eds.). *Organizaciones que aprenden y generan conocimiento.* Barcelona: Wolters Kluwer.

Miquel, E. (2009). El uso del *Index for Inclusion* para cambiar las prácticas educativas en los centros de Catalunya. En Climent Giné (coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado,* (127 – 142). Barcelona: Horsori.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015a). *Datos y cifras. Curso escolar 2015/2016.* Madrid: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015b). *Las cifras de la educación en España. Curso 2011-2012 (Edición 2014).*

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *Datos y cifras. Curso escolar 2014/2015.* Madrid: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). *Datos y cifras. Curso escolar 2013/2014.* Madrid: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA.

Morilla, A. y Parrilla, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación, 339*, 517-539.

Omeñaca, R & Ruiz, J. (1999). *Juegos Cooperativos y Educación Física*. España: Paidotribo.

Omeñaca, R., Puyuelo, E. y Ruiz, J. (2001). *Explorar, jugar, cooperar.* España: Paidotribo.

Parrilla, A. (1996). Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración. Bilbao: Mensajero.

Pérez, R. (2002). El maltrato en contextos escolares. *Revista de Psicodidáctica, 13*, 77–90.

Pujolás, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria.* Barcelona: Grao.

Pujolás, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes*. Barcelona: Octaedro.

Rodrigues, R. (2011). Comunidades de Aprendizaje: Democratización de los Centros Educativos. *Tendencias Pedagógicas, 17*, 3 – 18.

Saiz, M. (2009). El modelo educativo que queremos. En Isabel Macarulla & Margarida Saiz (coords.), *Buenas prácticas de escuela inclusiva. La inclusión de alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad,* (9 – 34). Barcelona: Grao.

Silins, H., Zarinas, S. y Mulford, B. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organization? Is this a useful concept to apply to schools? *Internacional Educat. Journal*, 3(1) 24-33.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. y Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, *7*, 221-258.

Takahashi, S. (2011). Co-constructing efficacy: A "communities of practice" perspctive on teachers' beliefs. *Teaching and Teacher Education, 27,* 732 – 741.

UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación.* France.

Vázquez, E. (2008). Organizar y dirigir centros educativos con el apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación. *Enseñanzas, 26,* 59 – 79.

Velázquez, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas.* México: Secretaría de Educación Pública.

Vescio, V., Ross, D. y Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, *24*, 80-91.

MANUEL ÁNGEL GONZÁLEZ BERRUGA

Diplomado en Magisterio, Licenciado en Pedagogía y Master en actividad física e inclusión social, actualmente cursa estudios de doctorado en la Universidad de Murcia con un proyecto sobre los centros como comunidades de aprendizaje y su relación con el fracaso escolar.

39

UNA MIRADA INCLUSIVA PARA LA GESTION DEL VOLUNTARIADO COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA

Sonia Morales Calvo
José Luis Aguilera García
Rocio Gómez Sanz

INTRODUCCIÓN

Es en este momento de especial dificultad caracterizado por una crisis macroeconómica que ha afectado en lo más profundo a nuestro modelo de bienestar, cuando se ofrecen las mayores oportunidades para poder realizar un concienzudo análisis de los pilares fundamentales de nuestro sistema económico y social, buscando elementos de mejora que sin duda se hacen indispensables en cualquier ámbito de nuestra sociedad. Sin lugar a dudas nos encontramos en un momento crucial que nos obliga a generar valor desde la innovación social, buscando un cambio que pueda acabar o minimizar las debilidades que nos hemos encontrado, abriendo un nuevo marco de actuación que apueste por el desarrollo social sostenible, entendiendo que este debe ser el principio y fin de cualquier sociedad moderna.

Sin lugar a dudas, esa innovación social dentro de un nuevo marco de actuación, afecta de forma directa a los distintos programas de voluntariado que se implementan en la actualidad, los cuales deben ser igualmente analizados buscando los elementos de mejora a los que anteriormente hacíamos mención. El voluntariado a nivel global, no solo genera externalidades económicas, sino que identifica y aborda necesidades no cubiertas, innova y da respuestas tempranas y preventivas y se centra generalmente en las áreas más pobres, apoyando a quienes tienen mayores necesidades.

> *Vivimos en una realidad dinámica, el modo de estar en el mundo, del ser humano es necesariamente transformándolo, pues solo puede adaptarse mediante la transformación de su entorno. Y esta transformación solo se alimenta de posibilidades, pues somos transformadores y descubridores de nuestras potencialidades y de las personas con las que vivimos y compartimos entornos. El voluntariado da luz a nuevas realidades y este hecho va prolongar su ubicación existencial. En el mundo del voluntariado, somos habitantes por excelencia del tiempo de posibilidad, un tiempo que no admite posturas fatalistas e inmovilistas. Pero ha de darse cuenta de sus limitaciones, el voluntariado no lo es todo ni lo puede todo"* (Aranguren Gonzalo, 2000: 39- 40)

La Unión Europea (UE) declaró el año 2011 Año europeo del de las actividades voluntarias que promueven de la Ciudadanía Activa y reconoce que en esta materia, cada país tiene diferentes nociones, definiciones y tradiciones (Comisión Europea, 2011).Las distintas concepciones del voluntariado se retroalimentan con las diferentes trayectorias y formas institucionales de cada país. El voluntariado y las otras formas de participación social (Arnstein, 1969)así como la auto-organización de las personas, no son actos que se llevan a

cabo de forma espontánea, sino que también son el resultado de las políticas y dependen en gran medida del desarrollo institucional de cada país.

Cuando nos referimos a un profundo análisis, partimos de la base que éste debe partir de la reflexión y el contraste de las distintas variables que hoy conforman la sociedad del siglo XXI en el marco de la Unión Europea, teniendo en cuenta los condicionantes que la articulan y los distintos parámetros que hacen de ella una realidad plural, diversa y por consecuencia heterogénea. Son estas variables, condicionantes y parámetros los que sin duda deben servirnos de base para introducir mejoras en nuestros planteamientos, protocolos y paradigmas, de tal forma que incidan directamente en la eficiencia de nuestros programas de voluntariado, consiguiendo por consiguiente su finalidad que no debe ser otra que el fomento de la participación activa de la población en la búsqueda de un sistema de bienestar social que parta de la restitución y defensa de los derechos fundamentales de todo individuo.

Si nos paramos a reflexionar de lo argumentado hasta el momento, caeremos en la cuenta de que este momento de crisis o especial dificultad social, no significa únicamente un cambio económico significativo, sino que estamos como decíamos ante un cambio en el modelo social que estamos obligados a afrontar y defender. Encuadrada en esta reflexión, la Estrategia Europea 2010-2020, se antoja una declaración de intenciones en defensa de dicho cambio, recogiendo toda una serie de directrices que dejan entrever lo que debe ser el reto a conseguir de la sociedad europea en la actualidad. En ella, líneas estratégicas u objetivos como el incremento de la participación activa de la población en la realidad social son un eje fundamental dentro de este nuevo sistema o modelo social al que nos enfrentamos.

Pero, ¿cómo podemos enfrentarnos a este nuevo reto sin cambiar nuestra forma de hacer las cosas?. Nos encontramos ante las mismas preguntas, el reto está en dar distintas respuestas. No podemos pretender que nuestros programas de voluntariado puedan responder a las necesidades expuestas en dicha Estrategia en el fomento de la participación activa desde los mismos postulados o premisas que años atrás. Indudablemente debemos ser sensibles a los distintos cambios micro y macrosociales que se han ido aconteciendo, entendiendo el "voluntariado" como un elemento dinámico y no estático, que no debe ser ajeno a la realidad social en la que está inmerso. De esta manera las entidades del entidades del Tercer Sector y la Economía Social en su conjunto, (Plataforma de Voluntariado de España , 2011:37) juegan un papel muy activo en la sociedad europea, por su volumen de actividad, y porque representan una forma de hacer economía y crear tejido social, que se basa en los principios de la redistribución, la participación de las personas y se centran en facilitar apoyos orientados a satisfacer las necesidades de bienestar de las mismas, en nuestro país el Tercer Sector está compuesto por cerca de 200.000 entidades en las que participan más de cuatro millones de personas voluntarias, pero este positivo desarrollo no ha resuelto algunos de los problemas del Tercer Sector, tales como la dependencia de la financiación pública, la excesiva atomización y descoordinación, y el insuficiente reconocimiento social, además el crecimiento de las entidades sociales, ha venido acompañado de su profesionalización y de una creciente orientación a la prestación de servicios; este proceso en muchas ocasiones ha significado una pérdida de base social, de participación y de protagonismo de las personas voluntarias, que se ven orientadas de modo instrumental al mero desarrollo de tareas, la capacidad de canalizar voluntariado por parte de las ONG es limitada y no satisface, ni la potencial demanda de personas que estarían dispuestas a dedicar su tiempo, ni las formas en las que estas

personas estarían dispuestas a hacerlo, de esta manera las entidades del Tercer Sector han de plantearse, si su misión principal es prestar servicios y apoyos a las personas, o es generar las condiciones para que las personas tengan la capacidad de elegir y de participar socialmente.

Lo que podemos extrapolar de las conclusiones recogidas en el párrafo anterior, es que nos encontramos ante cambios estructurales que sin duda marcan el devenir de nuestros futuros programas o acciones de voluntariado, ante lo cual debemos ser conscientes de que estamos ante el reto de generar innovación en nuestros planteamientos o paradigmas de modo que podamos responder así a las necesidades que nos acucian, respondiendo como decíamos anteriormente, de forma diferente a las mismas cuestiones y/o retos de nuestra sociedad.

Por tanto, la siguiente pregunta que nos planteamos haría alusión a que modelo social queremos dibujar o esbozar. Sobre que pilares fundamentales debe asentarse de modo que nos permita construir protocolos marcados por procesos eficientes que hagan de nuestros programas o acciones de voluntariado herramientas que incidan en la generación de la participación activa de nuestra sociedad desde la sensibilización y la restitución de derechos fundamentales de todo ciudadano/a.

Comprometer a las personas en el ejercicio de una ciudadanía responsable y crítica con su propio bienestar se constituye en el sentido principal de la acción del voluntariado, (Renes y López, 2011) finalidad que persigue la auténtica participación. Con la participación se persigue la generación de espacios desde los que tomar decisiones responsablemente, comprometiéndonos con el esfuerzo que supone capacitar a las personas para la toma de decisiones acerca de su propia vida, compartiendo y armonizando proyectos de vida ,participación para lograr que la educación sea el aspecto fundamental que permite que las personas tomen el control y gobierno de sus propias vidas sin que este tenga que ser delegado en instancias de poder que persiguen la conservación de sus propios intereses por encima de una satisfacción general para todos y cada uno de los miembros de esa sociedad que podemos llamar humanidad.

Sin lugar a dudas, uno de los principales retos hace referencia a que los programas de voluntariado se sitúen como herramienta útil y eficiente en la implementación o puesta en marcha de la Estrategia Europea a la que hemos hecho mención en el comienzo de nuestro artículo, de forma que podamos conseguir resultados en la línea de un desarrollo social sostenible, entendido éste como aquel donde todos y cada uno de los miembros de nuestra comunidad participa en condiciones de igualdad de las distintas oportunidades que ésta ofrece. El concepto “desarrollo social sostenible”, rompe de lleno con otros conceptos que se han instaurado en nuestro sistema de bienestar, siendo aceptados por todos como el de “riesgo de exclusión” o “colectivos vulnerables”. Precisamente estos conceptos adquieren notoriedad y significación, en tanto en cuanto el desarrollo social sostenible es más inexistente, siendo obvio el pensar que la clave para acabar con estas desigualdades es el potenciar dicho desarrollo, donde la participación activa y el voluntariado pueden ser una herramienta más que fundamental en el mismo.

Hemos hablado de innovación social (Morales Gutiérrez, 2009) como ese conjunto de acciones que aportan valor a los protocolos establecidos adecuándose a la realidad social vigente, siendo estos fundamentales en el desarrollo social sostenible. Si queremos hablar de innovación social dentro de nuestros programas de voluntariado, y las distintas acciones que se implementan en éstos, debemos concretar hacía donde debemos

orientar las mejoras y que necesidades vamos a suplir con las mismas. Teniendo en cuenta el análisis de la realidad que hemos dibujado en el principio de éste artículo, podríamos concretar tres líneas de desarrollo que deben significar un avance en el marco ideológico y operativo de dichos programas.

El propio concepto de "voluntariado" o "voluntario" (Plataforma de Voluntariado de España, 2011) debe adquirir una dimensión global, asociándose no únicamente al motivo por el cual una persona ejerce una acción concreta en bien de la comunidad, sino también debería servir para designar ese rol participativo de cada uno de los ciudadanos/as que conforman nuestra sociedad actual. He aquí el primero de los retos, conseguir que dicha participación activa afecta a todos/as los miembros de nuestra comunidad en condiciones de igualdad, de modo que todos/as y cada uno/a de nosotros/as podamos ejercer dicho rol activo sin que los condicionantes internos y/o externos que rodean a cada individuo puedan interferir en dicho cometido. Nos referimos efectivamente, a que cada persona, cada individuo, independientemente de su estatus, raza, capacidad, sexo, etc… pudiera contribuir al desarrollo social sostenible aportando y generando valor a una sociedad moderna desde el marco de la diversidad.

Por lo tanto, si nos ceñimos a lo comentado en el párrafo anterior, podemos pensar que uno de los grandes retos y por tanto una de las líneas de innovación dentro de los distintos programas de voluntariado, debería dirigirse al fomento de la participación activa de aquellos colectivos denominados como "en riesgo de exclusión" o "colectivos vulnerables". De esta forma, dichos colectivos que siempre han sido entendidos como "receptores" o "beneficiarios" de estos programas, deberían ser parte activa de los mismos, siendo igualmente necesarios en el proceso natural de cambio. Esta línea de innovación aportaría un valor añadido a nuestro contexto social, entrando en relación directa con lo que entendíamos que era nuestro objetivo final, el desarrollo social sostenible.

Pero, ¿cómo conseguir dicho objetivo de innovación?, ¿por qué en este momento?. En la actualidad nos encontramos, como comentábamos anteriormente, en un momento único e irrepetible donde no solo se dan las condiciones óptimas y necesarias para el cambio, sino que contamos igualmente con los modelos metodológicos que pueden articular el mismo, y conseguir como no los grandes retos de innovación propuestos. Cuando hablamos de condiciones nos referimos como no al momento macroeconómico en el que nos encontramos.

Aunque parezca paradójico, dicho momento marcado por la grave crisis económica que atenaza Europa, ya desde hace más de cinco años, resulta más que favorecedor para que los distintos colectivos que anteriormente hemos denominado en "riesgo de exclusión" adquieran relevancia en la participación activa y el proceso de cambio, encontrando que nuestro sistema de bienestar debe servir de facilitador del mismo ya que nos entramos ante un sistema inviable económicamente. Hacemos mención a la sostenibilidad de nuestro sistema de bienestar social, el cual estaba basado principalmente en el principio de ayuda y sustento económico a dichos colectivos vulnerables. Evidentemente, el marco de crisis económica ha provocado una ruptura radical con el concepto de sustento o ayuda al más desfavorecido, provocando una mayor desigualdad entre las distintas clases sociales, lo que puede ser entendido como una condena o como una oportunidad dentro de los programas de voluntariado objetivo de nuestro trabajo. Por tanto, ante la necesidad de nuestro sistema de bienestar "herido de muerte" por la caída empicado de nuestro modelo económico, los programas de voluntariado pueden articularse como una herramienta fundamental, no en el cometido de fomentar la acción voluntaria de la población, sino más bien o en

complemento a esto, la generación de la participación activa de aquellas personas que conformaban los denominados "colectivos vulnerables", consiguiendo de esta forma un efecto multiplicador en el desarrollo social sostenible. Por un lado, el empoderamiento del individuo más allá de su condición o estatus y, por otro, la generación de valor desde la diversidad social, cada vez más evidente en el marco de la Unión Europea.

Por lo tanto, podemos decir, que el primero de los retos que se consideran fundamentales para la consecución de un desarrollo social sostenible, es la generación de la participación activa de aquellas personas que conforman los colectivos más vulnerables o desfavorecidos. De este modo, los programas de voluntariado son herramienta fundamental para propiciar dicho rol y generar un cambio sustancial en el actual modelo de bienestar. Conceptos como el de *"Especificidad"* o *"Capacitación"* se ponen al servicio de dichos programas (Andrade y et 2014) como elementos metodológicos eficientes en este cometido.

Si abordamos el segundo de los retos que nos habíamos marcado como esenciales en la mejora de nuestros programas de voluntariado y por tanto, esenciales en el concepto de innovación social de los mismos, hacemos alusión al desarrollo tecnológico como elemento indispensable en la generación de la participación activa. Indudablemente tenemos que hacer frente a la realidad social que cada uno de nosotros afrontamos en el día a día, y que como veíamos en el inicio de este documento, interfiere negativa y directamente en la forma y modo a la hora de poner en marcha acciones de voluntariado o participación activa. Características como la inmediatez, instantaneidad, automatización, interconexión y diversidad, hacen de la tecnología uno de los avances más importantes dentro de nuestros programas de voluntariado, abordando situaciones que sin duda, son una barrera en la generación del rol activo por parte de cada uno de nosotros. Estamos llamados a introducir la herramienta tecnológica como elemento fundamental en la implementación eficiente de las acciones de voluntariado. De esta forma conseguir generar un dispositivo donde, según las características que enumeramos en líneas anteriores, podemos agilizar y canalizar la oferta y la demanda de acciones de interés social, ayudará sin lugar a dudas a generar dicha participación.

En la actualidad, aplicaciones móviles pueden significar un cambio sustancial en nuestro programas, aportando innovación que agilice la implementación de acciones dentro de los programas de voluntariado, como decíamos anteriormente, solucionando uno de los grandes problemas en relación con la canalización de una oferta de calidad que se ajuste a la realidad del "nuevo voluntario" y que, de la misma forma, esté enmarcada en una realidad de interés social. Sin embargo, hasta llegar a este momento debemos aportar cambios en nuestros programas, que puedan llegar a traducirse en estas nuevas herramientas tecnológicas, buscando como no el poder adecuarse a la realidad social e individual de cada persona.

De esta manera y desde el Servicio de Capacitación CECAP, se comienza una experiencia pionera e innovadora en la forma de generar acciones de voluntariado, partiendo del marco de restitución de derechos y de la propia persona como base de la acción. De esta forma rompemos de lleno con la idea de "programa", donde es la organización o institución la receptora de la acción de voluntariado, sustituyéndola por un una oferta que tiene su origen en la propia persona susceptible de apoyo en base a un derecho fundamental de la persona en contexto de discapcidad.

PROYECTANDO LA PARTICIPACIÓN A TRAVÉS DEL VOLUNTARIADO. El PROYECTO MOVILIZA-T

Moviliza-T nace con el objetivo de favorecer las políticas de responsabilidad social y la participación activa de la sociedad, facilitando esta participación a través de un voluntariado activo. Gracias a esta herramienta tecnológica las entidades sociales podrán dar a conocer su oferta de voluntariado (Martínez, Morales y Moreno, 2014) consiguiendo de esta forma una mayor difusión y demanda de las acciones y de la misma forma, permitir al voluntario poder desarrollar la acción más deseada alcanzando el conjunto de aprendizajes no formales derivados de esa actividad y siendo acreditada esa adquisición a través de un certificado oficial.

Con la clara intención de poder suplir las carencias explícitas en la canalización de oferta y demanda de acciones de voluntariado nace, la "Guía de Voluntariado del Servicio de Capacitación CECAP" en ella encontramos las demandas que los propios chicos y chicas con especificidad nos han hecho llegar a través de las distintas áreas (Área de Capacitación Educativa, Área de Capacitación Laboral, Área de Capacitación de Vida Independiente y Área de Capacitación Funcional) y departamentos (Comunicación y Juventud y Voluntariado). Estas demandas se derivan al Departamento de Juventud y Voluntariado, departamento responsable de la gestión y seguimiento, así como de la acreditación de los aprendizajes obtenidos a través de cada una de las acciones ofertadas.

La DAJV (Dirección del Área de Juventud y Voluntariado) se encargará de realizar la primera entrevista con el voluntario que demanda el interés de poder participar activamente en la sociedad a través de acciones de voluntariado. A través de esta entrevista se analizará cuales son los interés y motivaciones del voluntario permitiéndonos ofertarle las acciones que se ajuste a su formación, disponibilidad y expectativas de aprendizaje del voluntario. Cada voluntario decidirá de forma libre y en base a sus deseos la acción que más le interese y de la cual se derivará todos los aprendizajes no formarles que el voluntario adquirirá en la realización de esa acción. Esta elección le permitirá al voluntario adquirir mayor experiencia, enriqueciendo su currículum profesional y incrementando sus posibilidades de empleabilidad.

Estas demandas ofertadas por los chicos y chicas con especificidad se editan en la Guía de Voluntariado *Moviliza-T*. Creyendo firmemente en la **diversidad** como valor fundamental en una sociedad moderna. Esta guía nace con el objetivo de **sensibilizar** y promover una imagen positiva de aquellos colectivos más desfavorecidos, desde otro punto de vista, restitución de derechos fundamentales vs solidaridad, capacidad vs discapacidad, actividad vs pasividad, persona vs diagnóstico, creatividad vs copia. En definitiva un proyecto que enfatiza el poder del ser humano y el **compromiso** de éste con su entorno con el fin de enriquecerlo y mejorarlo, independientemente de su estatus, condición, raza o sexo. Cada una de las propuestas que se recogen en dicha Guía (Sánchez, 2012) tiene una fundamentación de derecho, confeccionándose toda una serie de ofertas de voluntariado de necesidad personal y no institucional en base a cuatro derechos fundamentales.

1. **Derecho a una educación de calidad e inclusiva:** En dicha guía se recogen ofertas de voluntariado que se relacionan directamente con facilitar apoyos educativos o implementar otra serie de acciones que resultan imprescindibles para la persona en la consecución de sus objetivos académicos, o dicho de otro modo, son fundamentales para que pueda seguir formándose dentro de los recursos formativos ordinarios. Desde el equipo de especialistas se ha desarrollado toda una línea de actuación que tiene como objetivo apoyar a la persona con especificidad en su formación

reglada, con el fin de que ésta afronte con éxito la demanda del entorno escolar ordinario. Recogemos un ejemplo de las acciones concretas que se ofertan en la guía y las cuales son ofertadas desde el Área de Capacitación Educativa:

Tabla 2. Oferta de acciones Área de Capacitación Educativa

CLAVE	PERSONA	HORARIO	PERFIL DEL VOLUNTARIO	DESCRPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	FECHA DE INICIO	FECHA DE FIN
EI001	A.G. L	Martes y jueves 17.00-18.00	Persona que tenga conocimientos sobre el manejo del pack Office.	Soy un chico que estoy estudiando un ciclo de grado medio y necesito que alguien me ayude a mejorar mis conocimientos sobre algunos programas office.	12-10-2015	19-6-2016
EI002	R.L.M	Cualquier tarde.	Persona activa que le guste leer.	Me gusta mucho leer pero quiero mejor en mi lectura. ¿Quieres ayudarme?	9-1-2016	20-6-2016
EI003	L.U.T	Lunes 16.00-17.00	Personas que le gusten las matemáticas.	Estoy en 6º de primaria y me resulta un poco difícil resolver problemas. ¿Te gustaría enseñarme?	20-10-2015	10-6-2016

2. **Derecho a acceder en condiciones de igualdad a los recursos comunitarios:** Todas las acciones que se recogen en base a este derecho tienen relación con la necesidad de apoyar a la persona con especificidad o en situación de vulnerabilidad a la hora de acceder a cualquier tipo de recurso comunitario, asegurando que lo hace en condiciones de igualdad. La misión principal **apoyar** a la persona con especificidad en el **acceso a los recursos comunitarios**, fomentando y defendiendo en todo momento el rol activo de ésta en nuestra sociedad. De esta forma, aportamos un ejemplo de las distintas acciones que se recogen derivadas del trabajo realizado en el Área de Capacitación Funcional:

Tabla 3. Oferta de acciones Área de Capacitación Funcional

CLAVE	PERSONA	HORARIO	PERFIL DEL VOLUNTARIO	DESCRPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	FECHA DE INICIO	FECHA DE FIN.
FI002	A.G.S.	Jueves de 18:30 a 19:30	Persona comunicativa.	Voy un día en semana al gimnasio y ya sé ir de mi casa hasta allí, pero la vuelta aún no la tengo muy afianzada, por lo que necesitaría un pequeño apoyo.	15-09-2016	22-12-2016
FI003	C.M.V.	os lunes y jueves de	Chica de entre 20 y 30 años, simpática y comunicativa.	Estoy aprendiendo a hacer un nuevo recorrido por las mañanas para ir a mis tareas, pero aun necesito que alguien	11-01-2016	15-06-2016

		9:00 a 10:00		me recuerde en que parada bajarme.		
FI004	N.G.R.	iércoles de 19:00 a 19:30	Persona joven de entre 18 y 35 años, comunicativa y simpática.	Voy al gimnasio pero aún no tengo controlado el desplazamiento para volver a casa. ¿Me acompañas?	14-09-2016	21-12-2016

3. **Derecho al empleo ordinario:** El voluntariado se antoja una herramienta básica en situaciones de apoyo necesarias para poder afrontar con éxito las exigencias del mercado laboral. En la Guía de Voluntariado del Servicio de Capacitación CECAP se recogen necesidades puntuales y personales que están directamente relacionadas con su participación activa en el mundo del empleo. Al igual que en el caso anterior reflejamos parte de las acciones que se contemplan en esta guía:

Tabla 4. Oferta de acciones Área de Capacitación Laboral

CLAVE	PERSONA	HORARIO	PERFIL DEL VOLUNTARIO	DESCRPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	FECHA DE INICIO	FECHA DE FIN
LI001	I.R.L	Lunes y martes	Persona dinámica y comunicadora	Estoy preparándome la prueba teórica del carnet de conducir. Me gustaría tener un compañero de estudio para que me ayudara a realizar los test. ¿Quieres que estudiemos juntos?	22-2-2016	15-5-2016
LI002	A.C.A	TARDE	Persona que tenga conocimientos de informática	Soy un chico al que le gustaría aprender informática. Necesitaría que me dieras clases de iniciación (alfabetización digital). Muchas gracias.	02-11-2015	01-12-2016

4. **Derecho a vivir de forma independiente:** La Guía de Voluntariado recoge igualmente acciones enmarcadas en tres apartados íntimamente relacionados con el concepto de calidad de vida, y básicos en el proceso de emancipación o vida autónoma. Hablamos entonces de "*Responsabilidades*", "*Autocuidado" y "ocio y tiempo libre".* Las personas son las que demandan acciones de voluntariado que puedan suplir sus necesidades de apoyo en base a los apartados mencionados.

Tabla 5. Oferta de acciones Área Vida Independient

CLAVE	PERSONA	HORARIO	PERFIL DEL VOLUNTARIO	DESCRPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	FECHA DE INICIO	FECHA DE FIN.
I001	Cuatro compañeras de piso	Dos días a la semana, en horario de tarde.	Persona dinámica y divertida.	Vamos al gimnasio para realizar actividades como zumba, natación o maquinas...Nos gustaría conocer gente nueva y así motivarnos aún más para el deporte, ¿te apuntas?	28-09-2015	30-06-2016
I002	Cuatro compañer@s de piso	Dos días, en horario de tarde	Persona con inquietudes en formación educativa	Necesitamos un apoyo para mejorar el manejo del euro en nuestra vida diaria. ¿Nos ayudas?	01-10-2015	31-05-2016
I004	E.S.R	Dos días en semana, en horario de tarde.	Persona con inquietudes formativas y gusto por la lectura.	Me gustaría ampliar y mejorar mi expresión oral, a partir de actividades lúdicas cómo la lectura, cine, películas ¿Seguimos una serie y la comentamos?	01-10-2015	31-05-2016

La amplia oferta de acciones permite al voluntario realizar una elección de la misma, acorde a las expectativas que el tiene sobre la acción de voluntariado que desea realizar. Así, se incrementa las posibilidades de éxito en el desarrollo de la acción, asegurándonos la continuidad en el tiempo y los beneficios tanto para el participante como para el voluntario.

Durante el desarrollo de la acción, el voluntario contará con el apoyo y colaboración del profesional de referencia del chico o la chica con diversas especificidades. De tal manera, se realizará un seguimiento de la evolución de la acción, pudiendo mejorar aquellos aspectos que permitan alcanzar el objetivo personal del participante para su pleno desarrollo personal, así como los objetivos personales del voluntario a través de la

adquisición de los aprendizajes no formarles derivados de la acción. Estos aprendizajes no formales serán valorados y acreditados a través de un certificado

Como decíamos, una de las claves en la generación de la participación activa y, por lo tanto, el incremente de acciones de voluntariado ha estado en el hecho de priorizar en las necesidades personales y no en las institucionales, sustituyendo el "programa", por el "objetivo personal", y enmarcando éste en el marco de los derechos fundamentales que hemos comentado en líneas anteriores. De esta forma, podemos concretar los siguientes datos de participación.

Tabla 5. Ofertas de acciones según las ofertas establecidas en el año 2015

2015		
OFERTA DE VOLUNTARIADO	**NÚMERO DE OFERTAS**	**ACCIONES IMPLEMENTADAS**
APOYO EDUCATIVO	28	24
ACCESO COMUNICATIVO.	37	34
ACCESO MERCADO LABORAL	20	16
APOYO VIDA INDEPENDIENTE	*24*	*21*

Dicha oferta de voluntariado se cubrió con un amplio % de participación, llegando a un total de 95 personas que implementaron las acciones detalladas en esta Guía, sirviendo de apoyo natural a los realmente protagonistas de sus acciones los chicos y chicas con distintas especificidades.

Las acciones de la guía son actualizadas semanalmente en función de las necesidades derivadas de los participantes y es difundida a través de redes sociales y entorno web (Moviliza-T). El objetivo final es adaptar esta guía a las nuevas formas tecnológicas (APP Moviliza-T) con el objetivo de adaptarnos a las directrices que marca la innovación en esta materia, respondiendo así igualmente a una de las particularidades de la sociedad actual, donde el uso de las TIC´s se hace más que imprescindible.

Otras de las acciones de innovación y mejora dentro de los programas de Voluntariado implementados por el Servicio de Capacitación CECAP, es el Servicio Voluntario Europeo. Este servicio forma parte del Programa Erasmus Plus dentro del marco de la Unión Europea. A través de esta acción, contamos con la participación de jóvenes pertenecientes a otros países, los cuales durante un año ejercen acciones de voluntariado enmarcadas igualmente dentro de la Guía expuesta anteriormente. El S.V.E es una de las experiencias de aprendizaje no formal más completa, donde cada uno de los jóvenes participantes forman parte, no solo de un proyecto social, sino de un proyecto personal y de crecimiento a través del diseño e implementación de su propio proyecto. Igualmente, es una oportunidad única adquirir todos los aprendizajes no formales que le permitan alcanzar la mejora de todas las competenticas enmarcadas dentro del Programa Erasmus + (competencia materna, competencia lengua extranjera, competencia digital, competencia interpersonales y sociales, competencia en conciencia y expresión cultural, competencia aprender a aprender, competencia básica en ciencia y tecnología). Desde el año 2011 son diez los jóvenes que han ejercido su labor de voluntario en el Servicio de Capacitación CECAP, participando activamente de su Guía de Voluntariado durante un año. De la misma forma, el Servicio de Capacitación CECAP

se articula como entidad de envío, donde a través de la colaboración con distintas entidades europeas hace posible que jóvenes de Castilla La Mancha puedan vivir esta experiencia de voluntariado en otros países de la Unión.

A continuación recogemos los países de origen de los voluntarios que han participado de éste Servicio Voluntario Europeo.

Tabla 6. Participación Servicio Voluntario Europeo

Programa Erasmus Plus SVE			
	Año	**País de acogida**	**Número de Voluntarios**
SVE. **Proyectos** **CECAP Joven** **Entidad de Envío.**	2011	Alemania /Grecia	2
	2012	Francia/Inglaterra	2
	2013	Alemania/Italia	2
	2014	*Polonia*	*1*
SVE. ***Proyectos*** ***CECAP Joven*** ***Entidad de Acogida***	*2011*	*Hungría/Italia*	*2*
	2012	*Alemania*	*1*
	2013	*Alemania/Hungría*	*2*
	2014	*Portugal/Turquía*	*2*
	2015	*Macedonia/Francia*	*3*

Como conclusión diremos que nos encontramos ante una gran oportunidad para introducir elementos de innovación social y tecnológica en nuestros programas de acción de voluntariado, los cuales surgirán como no del estudio y análisis de la realidad social y el nuevo marco que se dibuja dentro de un sistema de bienestar social marcado por la diversidad y que debe aspirar a un desarrollo social sostenible. En este desarrollo social sostenible, los distintos programas de voluntariado fundamentales en la generación de participación activa, son herramientas fundamentales que deben servir para tal fin. De la misma forma, a lo largo del artículo, hemos podido ver como el modelo social en que estamos inmersos, debe favorecer igualmente que aquellas personas que pertenecen en la actualidad a colectivos vulnerables o en riesgo de exclusión, puedan ejercer este rol activo aportando un valor añadido a nuestro sistema de bienestar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade, C., Martínez, A., Molina, V., Meseguer, L.,y Arancibia, S. (2014). Aprendizajes para las políticas e intervenciones sociales de discapacidad mental. El caso del Servicio de Capacitación Cecap, Toledo, España. *Revista de Gerencia y Políticas de Salud* ,13(27), 96-127. http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.rgyps13-27.apis

Aranguren Gonzalo, L. (2000): *Cartografía del voluntariado: cambio social y proceso educativos*. Madrid. Editorial Madrid: PPC, pp. 15-140

Arnstein, S.R. (1969) A Ladder of Citizen Participation, *American Institute of Planners Journal,* nº 35 (4): págs. 216-224.

COMISIÓN EUROPEA (2011) .*Comunicación sobre políticas de la UE y voluntariado: Reconocimiento y fomento de actividades voluntarias transfronterizas en la UE*. COM (2011) 568 final, 20.9.2011. Disponibe en: http://europa.eu/volunteering/en/press-media/resources/212/32].

COMISIÓN EUROPEA. (2010). *Estrategia 2020, una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrado*r. Comisión Europea. Bruselas, 3.3.2010 COM (2010) 2020.

Diario Oficial de las Comunidades Europeas (2000), *Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea*. (2000/C 364/01).

Martín, A.; Morales, S y Molina, V (2014).”Proyección y participación del voluntariado en el centro de capacitación CECAP: Favoreciendo los derechos de las personas con discapacidad intelectual y su participación en la comunidad”. Ballesteros, V. (Ed.), *Implicaciones de la educación y el voluntariado en la formación de una ciudadanía activa: Teorías y experiencias*. (pp.219-231).Granada: EGU

Morales Gutiérrez, A.C. (2009). Innovación Social: un ámbito de intervención en los servicios sociales. *Revista de Trabajo Social, (45), 151-157.*

Plataforma de Voluntariado de España (2011).*Profundizar en el pasado los retos hasta el 2020.* Madrid: Plataforma del Voluntariado

Sánchez, J (2012).*Guía de Voluntariado del Servicio de Capacitación* CECAP. Toledo: CECAP.

Renes, V y López, E. (2011) ‘Globalización y voluntariado: Construir una sociedad desde los valores del voluntariado’, Documentación Social, 160: 71-89.

40

EVALUACIÓN DEL PLAN INTEGRAL DE CONVIVENCIA DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. REFORZANDO CLAVES PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Beatriz Sáez Corriols
María Jesús Fernánez
María Ángeles Pascual

INTRODUCCIÓN

El tema de innovación e investigación propuesto a lo largo de este capítulo toma como referencia la importancia que cualquier programa o plan puede tener dentro de un centro educativo, concretamente el Plan Integral de Convivencia.

Como sabemos, la vida junto a otras personas es fundamental en cualquier sociedad. En un primer momento, comenzamos conviviendo con aquellas personas que forman parte de nuestra familia y conforme vamos creciendo, nos vamos encontrando con distintos grupos de individuos y situaciones con las que debemos convivir (Ramírez, 2006). Uno de estos escenarios son las escuelas, donde desde muy pequeños empezamos a formar parte de ellas. El paso por esta institución es cada vez más largo, planteándose como un lugar de permanencia idóneo para enseñar a convivir a nuestros jóvenes.

El concepto de convivencia escolar hace referencia al conjunto de relaciones que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa de un centro (alumnado, profesorado, familias y personal no docente). Sin embargo, desde hace muchos años y, actualmente, toda institución educativa envuelve enfrentamientos.

Estos problemas, en la mayoría de los casos, generan un clima de convivencia inadecuado dentro del centro educativo, donde los conflictos están a la orden del día. Es por ello que como institución debe llevar a cabo una serie de medidas que permitan prevenir y reducir la aparición de conflictos, basándose en una educación que fomente la paz y la convivencia.

Todas estas medidas deben aparecer recogidas en el Plan Integral de Convivencia que cada institución educativa elabora y lleva a la práctica a lo largo del curso académico. Dicho documento, como su propio nombre indica, busca asegurar la existencia de un buen clima de convivencia dentro de una institución educativa, dando lugar a una disminución de conductas indisciplinadas o violentas en el centro. Podemos decir que se trata de un documento que recoge los derechos y deberes de todos los miembros de la comunidad educativa para propiciar una 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).

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 en 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.

Respecto al ámbito nacional, la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación (LOE), hace referencia a la convivencia en distintos de sus artículos. Por ejemplo, en su art. 2, establece que es necesaria "La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos." implantando a su vez en su artículo 124 que "los centros docentes elaborarán sus normas de organización y funcionamiento, que deberán incluir las que garanticen el cumplimiento del plan de convivencia.".

Si nos centramos en la actual ley educativa (LOMCE, 2013) establece en su artículo 124.

> *Los centros elaborarán un plan de convivencia que incorporarán a la Programación General Anual y que recogerán todas las actividades que se programen con el fin de fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar, la concreción de los derechos y deberes de los alumnos y alumnas y las medidas correctoras aplicables en caso de su incumplimiento con arreglo a la normativa vigente (…) Las normas de convivencia y conducta de los centros serán de obligado cumplimiento, y deberán concretar los deberes de los alumnos y alumnas y las medidas correctoras aplicables en caso de incumplimiento, tomando en consideración su situación y condiciones personales.*

Considerando estos puntos, 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. No obstante, 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.

En base a esto, se ha llevado a cabo una investigación y propuesta de innovación desde el Departamento de Orientación de un instituto de Educación Secundaria Obligatoria de Asturias que busca alcanzar los siguientes objetivos:

- 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.

MÉTODO

Para poder llevar a la práctica la investigación e innovación planteada, se ha tomado como referencia el *Modelo devaluación 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 finalizad de obtener un mejor resultado de la evaluación que estamos llevando a cabo (Batanaz, 1966). Por lo tanto, este modelo evaluativo permite centrarse no sólo 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.

Además, dicho modelo entiende la evaluación como un proceso sistemático y continuo, en el que se incluyen las etapas de identificar, obtener y proporcionar información. Podemos decir que el propósito de la evaluación de este modelo es el análisis de cada una de las partes del programa para acumular criterios en orden a su mejora (Batanaz, 1966).

En nuestro caso, podría decirse que 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, desde el Departamento de Orientación de un centro de Educación Secundaria Obligatoria, se llevaron a la práctica dos fases:

FASE I: Conocimiento del contexto y determinación de la propuesta de innovación

La población objeto de estudio está basada en un Instituto de Educación Secundaria Obligatoria, compuesto por un total de aproximadamente 950 personas: 87 profesores (de los cuales 82 son profesores de educación secundaria, 3 corresponden al cuerpo de maestro y 2 al cuerpo de profesores técnicos) y 850 alumnos: 572 en estudios de educación secundaria y 278 cursando estudios de bachillerato.

Para obtener la información buscada, 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 principal finalidad es promover una cultura de paz y una resolución pacífica de los conflictos. En dicho proceso, se detectó pues, esa necesidad de establecer una evaluación clara para garantizar el principal objetivo buscado por dicho documento.

FASE II: Propuesta de un procedimiento para la evaluación del Plan de Convivencia

Considerando la información obtenida en la primera fase, se procedió a la elaboración de un procedimiento válido y fiable para evaluar el Plan de Convivencia de la institución educativa. Dado que dicho documento envuelve a todos los miembros de la comunidad educativa, se considera necesario que todos ellos formen parte de su evaluación. Así mismo, 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.

Posteriormente, una vez planteado el procedimiento de evaluación, se procedió al cómo llevarlo a cabo. Para ello, se han diseñado dos cuestionarios para los diferentes miembros de la comunidad educativa que aparecen envueltos en el Plan de Convivencia. Los cuestionarios diseñados son:

- Cuestionario C-PICRED, dirigido a los profesores tutores del centro y se ha de complementar en cada reunión de equipos docentes (REDES) durante el curso académico (ver anexo II).
- 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, considerando las propuestas de mejora para el curso escolar siguiente (ver anexo III).

Finalmente, una vez elaborado el procedimiento y los materiales, se le ofreció a la institución educativa todos los recursos necesarios para poder llevar a la práctica el procedimiento planteado a lo largo de todo un curso académico.

RESULTADOS

Considerando que esta investigación se basa únicamente en la elaboración de un procedimiento para evaluar el Plan de Convivencia de un Instituto de Educación Secundaria, no ha sido posible aún concluir unos resultados claros sobre su puesta en práctica.

La principal razón se debe a que este procedimiento ha sido elaborado a finales del curso académico 2014/15, y por lo tanto, durante el actual curso académico 2015/16 se está llevando a la práctica.

A pesar de ello, en lo que llevamos de curso, se ha podido observar que los cuestionarios elaborados están siendo efectivos para detectar fallos en la puesta en práctica de los programas que incluye el Plan Integral de Convivencia del centro, así como para aumentar y concienciar a los miembros de la comunidad educativa de la importancia de alcanzar un buen clima de convivencia en un instituto.

CONCLUSIONES

Como principales conclusiones de la innovación y procedimiento elaborado para mejorar la convivencia e inclusión en un centro de enseñanza secundaria obligatoria, así como su puesta en práctica, podemos destacar que la elaboración de un procedimiento para evaluar el Plan de Convivencia es esencial 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 para evaluar el Plan de Convivencia, a su vez, permiten mejorar dicho documento potenciando su principal objetivo de conseguir un clima de paz dentro del centro.

Finalmente, podemos concluir estableciendo que todos los miembros de la comunidad educativa, en concreto el Equipo Directivo y el Departamento de Orientación, se muestran partícipes en este nuevo procedimiento elaborado para evaluar el Plan de Convivencia del centro. A su vez, muestran un gran interés por su puesta en práctica, tratando de cumplir con los pasos establecidos en todo momento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Batanaz, L. (1966). *Investigación y diagnóstico en educación: una perspectiva psicopedagógica.* Málaga: Ediciones ALJIBE.

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, núm. 295, pp. 97858- 97921. [Consultado en 24 de marzo de 2015]. Disponible en: http://bit.ly/1btIDx3

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo, núm. 106, pp. 17189-17190. [Consultado en 17 de febrero, 2015]. Disponible en: http://bit.ly/1djMwIf

España. 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, núm.3, pp.169-544. [Consultado el 22 de marzo de 2015]. Disponible en: http://bit.ly/1yqYevg

Orientaciones para la elaboración del Plan de Convivencia en los centros docentes. (2012). Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes: Gobierno de Canarias. [Consultado el 11 de marzo de 2015]. Disponible en: 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*, pp. 174-176. Universidad de Granada: España.

Stufflebeam, D., Shinkfield, S. (1993). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. PAIDÓS: MEC.

BEATRIZ SÁEZ CORRIOLS

Licenciada en Pedagogía y Máster en Formación del Profesorado en la especialidad de Orientación Educativa. Universidad de Oviedo.

Mª JESÚS FERNÁNDEZ

Doctora en Psicología y Orientadora. Profesora del Programa de Postgrado y desarrollo profesional de Formación pedagógica. UNED.

Mª ANGELES PASCUAL

Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora en el Área de DOE. Universidad de Oviedo.

ANEXO 1. Procedimiento para evaluar el Plan de Convivencia de un Centro educativo

PROCEDIMIENTO PARA LA EVALUACIÓN DEL PLAN DE CONVIVENCIA EN UN CENTRO EDUCATIVO			
MIEMBROS IMPLICADOS	MOMENTOS DE ACTUACIÓN		
	INFORMACIÓN	EVALUACIÓN	
	COMIENZO DE CURSO	DURANTE EL CURSO	FINAL DE CURSO
FAMILIA	FOLLETO INFORMATIVO sobre el Plan de Convivencia del centro.	ENTREVISTAS Y REUNIONES CON EL PROFESORADO DEL CENTRO	CUESTIONARIO
ALUMNADO	FOLLETO INFORMATIVO sobre el Plan de Convivencia del centro.	CUESTIONARIO TRIMESTRE Reflexión de resultados en horario de tutoría.	CUESTIONARIO DEBATES en horas de tutoría.
PROFESORADO	FOLLETO INFORMATIVO REUNIONES CON EL EQUIPO DIRECTIVO SOBRE NORMAS Y PLAN DE CONVIVENCIA	CUESTIONARIO DE SEGUIMIENTO EN CADA REUNIÓN DE EQUIPO DOCENTE A COMPLETAR POR LOS TUTORES.	REUNIÓN FINAL Y REFLEXIÓN POR DEPARTAMENTOS DIDÁCTICOS
COMISIÓN DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA (CCP)	Colaboración de los participantes en la mejora del plan de convivencia a través de reuniones	Reflexión sobre la eficacia del plan de convivencia a través de reuniones con los tutores	CUESTINARIO FINAL Y REFLEXIÓN DE LA COMISIÓN DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA(CCP)

ANEXO 2.Cuestionario para la evaluación final del plan de convivencia de un centro educativo.

Este cuestionario está dirigido para la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP), es decir, el Equipo Directivo (ED) y el Departamento de Orientación (DO) de un centro educativo de Educación Secundaria.

La principal finalidad de este cuestionario es evaluar la efectividad y eficacia de los programas que recoge el Plan de Convivencia del centro aplicados a lo largo del curso escolar.

Este cuestionario se aplicará en junio y las conclusiones derivas del mismo, como las propuestas de mejora serán incluidas en la memoria del centro para el curso escolar siguiente.

CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN FINAL DEL PLAN DE CONVIVENCIA DE UN CENTRO EDUCATIVO					
Fecha:		Área:		Curso Académico:	
Dirigido a: Miembros de la Coordinación Pedagógica					
Número total de alumnos matriculados en el centro para el actual curso académico.					
Curso		Nº alumnos		% total de alumnos del centro	
Programas del Plan de Convivencia aplicados a lo largo del curso (marcar con una cruz(x)):					Nº de alumnos implicados
	PROGRAMA DE MEDIACIÓN ESCOLAR				
	PLAN DE ACOGIDA				
	PROGRAMA DE TRÁNSITO DE PRIMARIA A SECUNDARIA				
	ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE AULA				
	PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA				
	AULA DE CONVIVENCIA				
	PROGRAMA DE PREVENCIÓN DEL ABANDONO ESCOLAR				
	RECONOCIMIENTO DE MÉRITOS				
EVALUACIÓN DE LAS MEDIDAS APLICADAS (eficacia/efectividad)					
Valora en qué medida consideras que son ciertos los hechos que se presentan a continuación. Por favor, en cada enunciado elige sólo una de las opciones ofrecidas. N/S =No Sabe 1= Totalmente en desacuerdo 2= Parcialmente en desacuerdo 3= Ni en acuerdo ni en desacuerdo 4= Parcialmente de acuerdo 5= Totalmente de acuerdo					

	PROGRAMA DE MEDIACIÓN ESCOLAR	N/S	1	2	3	4	5
1.	Se ha observado mejoría en los alumnos que han participado en este programa.	N/S	1	2	3	4	5
2.	Este programa ha sido útil para reducir los conflictos en el centro educativo.	N/S	1	2	3	4	5
3.	Se han llevado a cabo todos los procedimientos establecidos para este programa.	N/S	1	2	3	4	5
4.	El programa ha sido beneficioso para todos los miembros de la comunidad educativa.	N/S	1	2	3	4	5
	PROPUESTAS DE MEJORA						

	PLAN DE ACOGIDA	N/S	1	2	3	4	5
1.	Se ha observado mejoría en los alumnos que han participado en este programa.	N/S	1	2	3	4	5
2.	Este programa ha sido útil para favorecer la integración del nuevo alumnado en el centro educativo.	N/S	1	2	3	4	5
3.	Se han llevado a cabo todos los procedimientos establecidos para este programa.	N/S	1	2	3	4	5
4.	El programa ha sido beneficioso para todos los miembros de la comunidad educativa.	N/S	1	2	3	4	5
	PROPUESTAS DE MEJORA						

	PROGRAMA DE TRÁNSITO DE PRIMARIA A SECUNDARIA	N/S	1	2	3	4	5
1.	Se ha observado mejoría en los alumnos que han participado en este programa.	N/S	1	2	3	4	5
2.	Este programa ha sido útil para favorecer el tránsito de los alumnos de Educación Primaria a Secundaria.	N/S	1	2	3	4	5
3.	Se han llevado a cabo todos los procedimientos establecidos para este programa.	N/S	1	2	3	4	5
4.	El programa ha sido beneficioso para todos los miembros de la comunidad educativa.	N/S	1	2	3	4	5
	PROPUESTAS DE MEJORA						

	ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE AULA	N/S	1	2	3	4	5
1.	Se ha observado mejoría en los alumnos que han participado en este programa.	N/S	1	2	3	4	5
2.	Este programa ha sido útil para favorecer el clima de convivencia en el centro educativo.	N/S	1	2	3	4	5
3.	Se han llevado a cabo todas las funciones establecidos para este programa.	N/S	1	2	3	4	5
4.	El programa ha sido beneficioso para todos los miembros de la comunidad educativa.	N/S	1	2	3	4	5

PROPUESTAS DE MEJORA

	PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA	N/S	1	2	3	4	5
1.	Se ha observado mejoría en los alumnos que han participado en este programa.	N/S	1	2	3	4	5
2.	Este programa ha sido útil para reducir los conflictos en el centro educativo.	N/S	1	2	3	4	5
3.	Se han llevado a cabo todos los procedimientos establecidos para este programa.	N/S	1	2	3	4	5
4.	El programa ha sido beneficioso para todos los miembros de la comunidad educativa.	N/S	1	2	3	4	5

PROPUESTAS DE MEJORA

	AULA DE CONVIVENCIA	N/S	1	2	3	4	5
1.	Se ha observado mejoría en los alumnos que han participado en este programa.	N/S	1	2	3	4	5
2.	Este programa ha sido útil para reducir los problemas conductuales de los alumnos del centro educativo.	N/S	1	2	3	4	5
3.	Se han llevado a cabo todos los procedimientos establecidos para este programa.	N/S	1	2	3	4	5
4.	El programa, ha sido beneficioso para todos los miembros de la comunidad educativa.	N/S	1	2	3	4	5

PROPUESTAS DE MEJORA

	PROGRAMA DE PREVENCIÓN DEL ABANDONO ESCOLAR	N/S	1	2	3	4	5
1.	Se ha observado mejoría en los alumnos que han participado en este programa.	N/S	1	2	3	4	5
2.	Este programa ha sido útil para reducir el absentismo en el centro educativo.	N/S	1	2	3	4	5
3.	Se han llevado a cabo todos los procedimientos establecidos para este programa.	N/S	1	2	3	4	5
4.	El programa ha sido beneficioso para todos los miembros de la comunidad educativa.	N/S	1	2	3	4	5

PROPUESTAS DE MEJORA

	RECONOCIMIENTO DE MÉRITOS	N/S	1	2	3	4	5
1.	Se ha observado mejoría en los alumnos que han participado en este programa.	**N/S**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
2.	Este programa ha sido útil para potenciar los aspectos positivos de los alumnos del centro educativo.	**N/S**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
3.	Se han llevado a cabo todos los procedimientos establecidos para este programa.	**N/S**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
4.	El programa ha sido beneficioso para todos los miembros de la comunidad educativa.	**N/S**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
	PROPUESTAS DE MEJORA						

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

41

LA ALFABETIZACIÓN EMERGENTE EN LA ESCUELA DE PADRE Y MADRES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Rosa María Serna Rodríguez
Ángela Romero Honrubia

INTRODUCCIÓN

La experiencia en los centros de atención a la infancia muestra el interés por parte de los padres y madres por el dominio temprano de la lectura y la escritura en sus hijos, posiblemente influenciado por la importancia que ésta tiene para establecer la comunicación y, sobre todo, acceder al conocimiento.

Ese interés no sólo parte del entorno familiar, pues son numerosas las investigaciones desarrolladas en el siglo XX sobre cómo aprenden los niños a leer (Adams, 1990) surgiendo además numerosos estudios sistemáticos sobre las experiencias tempranas de alfabetización (Ferreiro y Teberosky, 1979; Hall, 1987) que profundizaron en sus raíces de manera sistemática.

En las publicación de Whitehurst y Lonigan (1998); Lonigan et al. (2011), aparecen el concepto de alfabetización emergente referido a la continuidad cognitiva que hay entre el desarrollo de las habilidades y destrezas previas necesarias para el aprendizaje de la lectura con el dominio como lenguaje escrito. Este término es definido como los conocimientos y acciones de lectura y escritura que preceden y conducen a la alfabetización convencional. Abarca todas aquellas interacciones con el entorno en las que de manera intencionada, e incluso no intencionada, se prepara al discente previo al aprendizaje formal.

Las investigaciones en el campo de la psicolingüística muestran que cuando los niños llegan al periodo de lectura, aportan un abanico de destrezas fonológicas y semánticas, más o menos amplias, que dependen de las características de su microsistema.

La comunidad científica reconoce que los primeros años de la vida de los niños constituye un periodo muy importante de la alfabetización.

1. TEORÍAS EXPLICATIVAS SOBRE EL ACCESO LECTOR

En relación a cómo se adquiere la lectura recogemos el estudio histórico sobre las teorías que subyacen al acceso lector de los autores Tracey y Mandel (2012) citado en Jiménez et al. (2014).

Teoría Innatista. Formula que el ser humano nace con una predisposición para aprender. Así pues, como premisa básica derivada de este enfoque es posible un aprendizaje precoz de la lectura. Las razones se deben a que el lenguaje se adquiere porque los seres humanos están biológicamente programados para ello. En este

sentido, van a desarrollar una lengua porque están preparados para ello, sin importar el grado de complejidad de ella.

Según los supuestos de Chomsky (1975) en la teoría innatista:

1. El aprendizaje del lenguaje es específico del ser humano.
2. La imitación tiene pocos o ningunos efectos para aprender el lenguaje de los otros.
3. Los intentos del adulto, dirigidos a corregir los errores de los niño/as, no ayudan al desarrollo del lenguaje.

Teoría Conductista. Esta teoría representa una perspectiva de aprendizaje centrada en el comportamiento observable. La lectura es vista como una habilidad compuesta de habilidades aisladas que deben ser reforzadas para mejorar el rendimiento focalizando la atención en las consecuencias de esas conductas. Mantiene que las respuestas a las que se les sigue un refuerzo tienen mayor probabilidad de volver a suceder en un futuro (Ertmer y Newby, 1993). Esta teoría postula que la conducta es aprendida a través de las propias experiencias del alumnado, por lo que la adquisición de cualquier tipo de conducta, en este caso lectura, se encuentra influida por las características del medio ambiente. Este alumnado ejercerá un papel no activo, en el que el refuerzo y la repetición de las conductas modificarían su proceso de aprendizaje en la lectura.

Teoría Maduracionista. Esta teoría defiende la necesidad que tienen los niños/as de madurar y desarrollar su conocimiento antes de comenzar el proceso formal de la lectura. La teoría maduracionista fue dominante durante los años 60, y además, tuvo una enorme influencia sobre la instrucción de la lectura impidiendo el inicio lector hasta que el discente no estuviera lo suficientemente "maduro".

Desde esta perspectiva se otorga un énfasis especial a conceptos como madurez y habilidades consideradas como prerrequisitos. Así el concepto madurez se refiere al estado de desarrollo de la persona, en un momento determinado y que es considerado como necesario, e incluso imprescindible, para el aprendizaje eficaz de una determinada habilidad o de unos contenidos concretos y, hasta que no se alcance ese estado de madurez, cualquier intento de enseñar dicha habilidad o contenidos, tendrá resultados negativos.

Esta teoría se fundamenta en tres premisas según Escoriza (1998):

1. La existencia de una progresión secuencial en el proceso de maduración de las habilidades cognitivas.
2. Que la aptitud individual para aprender depende del estatus maduracional de dichas habilidades en un momento determinado.
3. Que intentar acelerar o sobrepasar el proceso evolutivo puede generar problemas de aprendizaje.

Teoría Social. Frente a la teoría conductista nos encontramos la teoría sociocultural que viene a postular que las funciones mentales superiores parten de la vida social y para comprender al individuo es necesario identificar las relaciones sociales del mismo. Se enfatiza, por tanto, el papel que juega la interacción social en dicho aprendizaje y el conocimiento.

Teoría Constructivista. Es una teoría de aprendizaje que enfatiza la construcción activa del conocimiento por parte del individuo (Gunning, 2010). El aprendizaje tiene lugar cuando el individuo ha sido capaz de integrar conocimientos nuevos con los que ya posee y se realiza de manera interna e individual, basándose en el proceso

de equilibrio donde la influencia del medio puede tanto favorecer como perjudicar. Esta integración sólo tiene lugar cuando el sujeto participa activamente en el proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva se explica el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (Piaget, 1979).

Teoría Cognitiva. Las teorías basadas en el procesamiento cognitivo han tratado de describir los mecanismos mentales que subyacen a la lectura. Consideran que la lectura es una actividad compleja y múltiple, donde se hace necesario coordinar una serie de procesos automáticos no conscientes. Seguidores de esta teoría postulan que el desarrollo de las habilidades fonológicas a través de la enseñanza, de la estimulación o el entrenamiento favorecerá el aprendizaje de la lectura (Bravo, Villalón y Orellana, 2006; Jiménez et al., 2007).

2. LA METODOLOGÍA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA DE LOS PADRES-MADRES

El comienzo de la Educación Primaria con el inicio de la lectoescritura como canal de comunicación y acceso a los contenidos curriculares, justifica la necesidad de investigar sobre las condiciones que permiten y facilitan su acceso. Por ello, la multitud de investigaciones sobre cómo se adquiere y que problemas intervienen durante el proceso tiene en activo a los profesionales relacionados con el tema.

Nuestra habilidad innata para hablar y aprender las reglas del lenguaje sin necesidad de instrucción, solamente con la exposición al lenguaje en nuestro entorno familiar muestra la importancia de éste sobre su correcto desarrollo en relación a la utilización de las reglas fonológicas y sintácticas adecuadas.

Este comportamiento innato se complementa con las teorías conductistas que defienden otra posibilidad de aprender mediante procesos de observación, así pues el desarrollo del lenguaje tiene un componente genético y otro ambiental. El aprendizaje dependerá de la proporción del uno u otro así como de la calidad y cantidad de las exposiciones ofrecidas desde el entorno social para el desarrollo del proceso de aprendizaje.

La capacidad innata, los refuerzos y los procesos de instrucción y entrenamiento permitirán la oportunidad de alfabetización emergente en edades tempranas.

El papel de la familia en relación al desarrollo del niño es fundamental, no sólo porque a través de ellas se cubren las necesidades básicas de supervivencia, sino porque además en su seno se realizan aprendizajes que son muy importantes para desenvolverse en sociedad. De este modo, la familia actúa como contexto alfabetizador pues las experiencias en el entorno del hogar en las que participa el niño favorecen el desarrollo del lenguaje tanto oral como escrito (Graves, Juel y Graves, 2000).

La familia constituye un importante contexto de socialización especialmente relevante para el alumno/a, ya que en él se establecen las pautas que caracterizarán su apertura y estilo de relación en otros entornos (Andrés, Urquijo, Navarro y García-Sedeño, 2010). Por ello, una de las condiciones ambientales que estimulan el aprendizaje de la lectura es el hecho de que los adultos lean y escriban frecuentemente y expliquen la utilidad de lo que hacen. En ocasiones esto no es posible en el ámbito familiar, por ello se hace necesario que la propia escuela cree contextos de aprendizaje y desarrolle estrategias que permita superar estas diferencias tempranas entre los niños (Ortiz y Jiménez, 2001) estableciendo canales de comunicación y de participación con la familia (Gomaríz, Parra, García Sanz, Hernández y Pérez, 2008).

Cuando la familia utiliza un lenguaje correcto, adecuado y bien elaborado con sus hijos permitirá que éstos lo reproduzcan en su lenguaje espontáneo. El lenguaje receptivo desarrollado en la interacción con los

padres y madres, ya sea de manera independiente o asociadas a distintos factores favorece la alfabetización emergente que aumenta con las expectativas de los padres y madres sobre las posibilidades de sus hijos (Serna, 2015).

Teniendo en cuenta la influencia del microsistema para el desarrollo del lenguaje y de los futuros aprendizajes en lectura es determinante la intervención con los padres y madres en las primeras etapas de desarrollo del niño. Por ello, este trabajo parte de una propuesta de intervención en la escuela de padres y madres sobre la forma de interactuar con sus hijos y en qué medida favorece la preparación de sus hijos para la enseñanza formal.

3. MÉTODO

Se lleva a cabo un estudio desde un paradigma cualitativo encuadrada en una investigación evaluativa con una metodología descriptivo-cualitativa.

3.1 Procedimiento

El procedimiento seguido comienza con:

1. Recogida de información sobre las conductas desarrolladas por los padres y madres relacionadas con la alfabetización mediante entrevistas dirigidas a los docentes y un cuestionario a padres y madres sobre el proceso alfabetizador.
2. Diseño de estrategias de intervención relativas a darles información a los padres-madres sobre los efectos de trabajar determinadas actividades para el posterior aprendizaje de la lectura a partir de la revisión bibliográfica consultado investigaciones en esa línea que especifican algunas condiciones básicas que favorecen el acceso lector.
3. Seguimiento sobre la adquisición de conductas por parte de los padres mediante entrevistas no estructuradas, registro de conductas y diario de campo.
4. Recogida de información sobre la automatización de las conductas desarrolladas por los padres-madres de manera que éstas se hagan autosostenibles y se perpetúen cuando nuestra intervención finalice.

4. CONCLUSIONES

En general los padres han valorado, tanto el interés mostrado por esta investigación como la información ofrecida sobre cómo mejorar su intervención alfabetizadora.

Los resultados obtenidos, aunque la investigación está en proceso de inicio, evidencian que los padres y madres muestran interés por investigaciones en esa línea de trabajo.

Se ha producido un proceso bidireccional por parte de los padres y madres y sus hijos sobre la potencialidad del trabajo. Aumenta la exigencia por parte del alumnado hacia los progenitores por implementar dichas intervenciones y comprobar resultados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adams, M. (1990). Beginning to read: Thinking and learning about print. Cambridge: M.A. MIT Press.

Andrés, M. L., Urquijo, S., Navarro, J.I., García-Sedeño, M. (2010). Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. *European Journal of Education and Psychology, 1*(3), 129-140.

Chomsky, A.N. (1975). *Reflexiones acerca del lenguaje. Adquisición de las estructuras cognoscitivas.* Ed. Trillas, México, 1981.

Chomsky, A.N. (2012): *The Science of Language: Interviews with James McGilvray*. Cambridge. CUP.

Ertmer, A. y Newby, J. (1993). Behaviorism, Cognitivism: Comparing critical Features from and Instructional Desing Perspective. *Performance Improvement Quaterly,* 6, 50-72.

Escoriza, J. (1998). Conocimiento psicológico y conceptualización de las dificultades de aprendizaje. Universidad de Barcelona: Barcelona.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* México: Siglo XXI.

Gomaríz, M.A. Parra, J. García Sanz, M.P. Hernández, M.A. y Pérez, J. (2008). *La comunicación entre familia y centro educativo*. Murcia: Consejería de Educación, Ciencia e Investigación. Consejo Escolar de la Región de Murcia

Graves, M., Juel, C. y Graves, B. (2000). *Teaching reading in the 21st century (3rd ed.).* Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Guevara- Benítez, Y., Rugerio, J.P., Delgado-Sánchez, U., Hermosillo-García, A. y López-Hernández, A. (2010). Alfabetización emergente en niños preescolares de bajo nivel sociocultural: Una evaluación conductual. *Revista Mexicana de Psicología Educativa, 1*(1), 31-40.

Gunning, T.G. (2010). *Creating literacy instruction for all student*. Boston: Allyn y Bacon.

Hall, N. R. (1987). *The emergence of literacy.* Portmouth, New Hampshire: Heinemann Educational Books.

Jiménez, J. E., García, E., Ortiz, R., Hernández-Valle, I., Guzmán, R., Rodrigo, M., Estévez, A., Díaz, A. y Hernández, S. (2005). Is the deficit in phonological awareness better explained in terms of task differences or effects of syllable structure? Applied Psycholinguistics, 26, 267-283.

Lonigan, C.J., Farver, J.M., Phillips, B.M. y Clancy-Menchetti, J. (2011). Promoting the development of preschool children's emergent literacy skills: A randomized evaluation of a literacy-focused curriculum and two professional development models. *Reading and Writing, 24*,305–337.

Lonigan, C. y Whitehurst, G. (1998). *Getting ready to read: Emergent literacy and family literacy*. National Institute of Child and Human Development (NIH), Bethesda, MD. Administration for Children and Families (DHHS), Washington, DC.

Recuperado de: http://www.dr.sbs.sunysb.edu/pubs/evenstartchapter.html

Ortiz, R. y Jiménez, J.E. (2001).Concepciones tempranas acerca del lenguaje escrito en prelectores. *Infancia y Aprendizaje, 24*, 215-231.

Piaget, J. (1979). *El mecanismo del desarrollo mental*. Madrid: Editora Nacional

Sénechal, M, Lefevre, J. Smith-Chant y Colton, K. (2001). On refining theorical models of emergent literacy. The role of empirical evidence. *Journal of experimental Child Psychology, 39*(5), 439-460.

Serna, R. M. (2015). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de acceso a la lectoescritura para alumnos con graves problemas de aprendizaje. Tesis doctoral. Universidad de Murcia

Sulzby, E., Teale, W. H. y Kamberlis G. (1989). Emergent writing in the classroom: Home and school connections. En D. Strickland y L. Morrow (Eds), *Emerging Literacy: Young children learn to read and write* (pp. 63-79*)*. Newark: International Reading Association.

Tracey, A. y Newby, J. (1993). *Lenses on reading. An introduction to theories and models.* New York: The Guilford Press.

Whitehurst, G. J. y Lonigan, Ch. L. (2001). Emergent Literacy: Development from Pre-readers to Readers. In S. Newman y D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Development (pp.11-29).* New York: Guilford.

Yaden, D., Rowe, D., y MacGillivray, L. (2000). Emergent literacy: A matter (polyphony) of perspectives. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, y R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research, Vol. III* (pp. 425-454). Mahwah, NJ: Erlbaum.

ROSA MARÍA SERNA RODRÍGUEZ

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Murcia. Licenciada en Antropología Social y Cultural por la Universidad Complutense de Madrid. Imparte docencia en Ciclos Formativos en el IES Tomás Navarro Tomás de Albacete y en la Facultad de Educación de Albacete de la UCLM como profesora asociada.

ÁNGELA ROMERO HONRUBIA

Graduada en Magisterio en Educación Primaria por la Facultad de Educación de Albacete de la UCLM.

42

LA VOZ DE LOS MAESTROS DE LA REGIÓN DE MURCIA ANTE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN CONTEXTOS INTERCULTURALES Y MULTILINGÜES

Josefina Lozano Martínez
Javier Ballesta Pagán
Mari Carmen Cerezo Maiquez
Irina Sherezade Castillo Reche

INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta los datos de una investigación desarrollada en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM), en la que participaron 469 maestros de Educación Infantil y Primaria de 29 centros educativos.

Actualmente nos enfrentamos ante el gran reto de la plena integración de los alumnos extranjeros en la escuela; por otro lado, la verdadera incorporación de este alumnado y de sus familias en la vida del centro, y por consiguiente en la sociedad; debe de ser una tarea compartida por todos los miembros de la comunidad educativa, pero primando en cierto modo a los docentes como agentes principales de la educación intercultural (Calvo, 2003).

Este fenómeno migratorio y social que estamos describiendo ha tenido incidencia en diversos sectores y, principalmente, en el sector educativo que ha de responder a estas nuevas necesidades por los nuevos conciudadanos que proceden de universos lingüísticos y culturales diferentes.

Hay que tener presente que en España la escolarización de alumnado extranjero se ha multiplicado en una década, según los datos obtenidos del Manual de Datos y Cifras 2014/2015 (MECD, 2014), este incremento ha propiciado que existan en la actualidad, centros educativos donde el porcentaje de alumnos extranjeros supera al de alumnos españoles. Ello se debe fundamentalmente al hecho de haber conseguido escolarizar al 100% de los menores en edad de escolarización obligatoria, con lo que la población de hijos de extranjeros ha terminado por acceder al sistema escolar.

Si dentro del territorio español destacamos aquellas regiones que más alumnado extranjero tienen en sus aulas, nos encontramos de igual forma, que las comunidades que más alumnos de familias extranjeras escolarizan son: La Rioja, Baleares, Cataluña, Aragón Madrid, Murcia y Comunidad Valenciana; todas ellas por encima del 10%, tal y como se recoge en el anterior documento.

La presencia de alumnado extranjero en los centros educativos nos describe la situación actual de los centros de nuestra Región, así como la de los centros de España, donde la diversidad de alumnado escolarizado

en sus aulas es una realidad cada vez más permanente ante la cual hay que dar respuesta a las necesidades que este colectivo plantea (Lozano, Cerezo, Angosto, Ramón y Álvarez, 2008).

Este es el objetivo que nos cuestionamos en la presente investigación: valorar qué hace el docente en los centros educativos, recoger su percepción, analizar los cambios que se están produciendo desde el prisma del profesorado; puesto que este estudio tiene como objetivo analizar la diversidad cultural que proporciona la escolarización de alumnos extranjeros desde la visión del profesorado, ya que estimamos que la visión de este colectivo es fundamental ante la incorporación del alumnado extranjero, por lo que deseamos contrastar y valorar en nuestra investigación .

Para valorar sus ideas, actitudes y pensamientos sobre la misma, así como en sus propias estrategias para afrontar la diversidad y la heterogeneidad del alumnado que convive en sus centros, es necesario plantearnos una serie de cuestiones relativas a la educación intercultural no de manera aislada, es decir, con independencia del conjunto de problemas que afectan al sistema educativo en general y al sistema escolar en particular (Lozano, 2008, 2010; Lozano, Cerezo y Angosto, 2012). Posiblemente, resultaría previo plantearnos si la institución escolar está preparada para asumir y aprovechar educativamente una realidad multicultural y si, al mismo tiempo, están preparados los centros educativos para afrontar los retos que plantea la convivencia en las aulas de culturas y lenguas diversas (Lozano, Cerezo y Angosto, 2011 a y b). La situación que vivimos, actualmente, nos obliga a reflexionar sobre ello, y a analizar cómo, sin la posibilidad de comunicarnos en una misma lengua, es difícil caminar hacia una educación intercultural. Por ello, consideramos que es importante analizar y valorar la opinión la visión de los docentes.

MÉTODO

Antes de dar respuesta a este apartado deberíamos reflexionar sobre lo que es la investigación social, entendida como una actividad humana orientada a la descripción, comprensión, explicación y transformación de la realidad social a través de un plan de indagación sistemática. Es decir, desde el ámbito educativo, intentamos descubrir lo que acontece cotidianamente en el centro escolar, nos interesa lo que la gente hace, cómo lo hace y cómo interactúa, de este modo, se puede conocer y describir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones (Sales, 2012).

Objetivos

El *objetivo principal* de esta investigación es recoger la valoración de los maestros respecto de cómo llevan a cabo la escolarización y qué cambios organizativos y curriculares conlleva la incorporación del alumnado de familias extranjeras en los centros públicos y concertados de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia. De este modo, en esta comunicación nuestro objetivo es: *valorar las dinámicas de aula- clase y los procesos de enseñanza-aprendizaje, que se están promoviendo en los centros con el objeto de dar respuesta a los aspectos curriculares*.

Para poder dar respuesta a estos objetivos nos planteamos un plan de trabajo que diera respuesta a los mismos. Para este fin, se desarrolló un diseño mixto (Creswell, 2003; Tashakkori y Teddlie, 2010) que ha consistido en la combinación del método cuantitativo y cualitativo en el mismo trabajo. En especial, en esta aportación nos centramos en el método interpretativo en torno a la realización del análisis de una pregunta abierta del

cuestionario utilizado, con la finalidad de conocer cuál es la *valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos interculturales y multilingües*.

Muestra

Los docentes que participaron en la presente investigación fueron 469 maestros de Educación Infantil y Primaria de 26 centros de la CARM (Comunidad Autónoma de la Región de Murcia). Para ello, ésta ha sido seleccionada siguiendo un criterio de muestreo probabilístico por conglomerados. En primer lugar se determinó el tamaño de la muestra mediante la aplicación de la estimación del tamaño muestral para la proporción, con un *nivel de confianza del 95% y un error máximo admisible del 5%*. En concreto, para esta pregunta han respondido a esta cuestión 324, es decir un 69% de los maestros han dado su definición ante esta cuestión.

Instrumento de recogida de información

En el *cuestionario* existían preguntas abiertas (3 en el cuerpo del cuestionario y, al final del mismo otra, para recoger las reflexiones o aportaciones de los docentes sobre el tema objeto de estudio). Las preguntas abiertas hacían referencia a: "*Participación y organización de actividades con padres de alumno extranjeros: tipo de actividad y lugar de realización*"; "*Participación en actividades de formación en educación intercultural: tipo de actividad y lugar de realización*"; y la cuestión que se vamos a desarrollar en este capítulo: *¿Qué es para usted el proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto intercultural y multilingüe*?

Para el análisis de datos realizamos el proceso de categorización en relación con las respuestas extraídas de la investigación mediante el uso del programa informático, con la finalidad de facilitar el manejo de la información, así como aumentar la calidad en la investigación, tal y como recoge Flick (2007). Concretamente, estas preguntas fueron analizadas por el programa informático para el tratamiento de los datos cualitativos, MAXqda en su versión 10.0.

RESULTADOS

Con esta pregunta se pretendía conocer las ideas, valoraciones y percepciones de los maestros ante el proceso de enseñanza-aprendizaje (E/A) en contextos interculturales y multilingües.

La información derivada de las definiciones ha sido extensa, por lo que el proceso de codificación ha resultado bastante costoso, obteniendo 736 códigos para el total de las 324 definiciones recogidas. En la tabla siguiente aparecen los códigos y subcódigos establecidos para cada categoría así como su frecuencia.

Tabla 1 Categorías - subcategorias y frecuencias extraídas de la Definición

CATEGORÍAS: CÓDIGOS Y SUBCÓDIGOS	FRECUENCIAS
PROCESO	90
Diversidad	26
Respeto	22
Aceptación	7
Adaptación	31
Convivencia	23
Integración	51
Enriquecimiento	37
Acercamiento	1
Acogida	4
CONDICIONADO	1
Religión	8
Cultura	76
Tradición	2
Costumbres	16
Lengua – idioma	68
Otros	25
DESTINATARIOS	
Alumnado	6
Alumnado extranjero	16
Alumnado autóctono	20
CONTEXTO (AULA-CENTRO)	8
Enseñanza	48
Aprendizaje	17
Educativo	2
Social	11
Capacidad del profesorado	28
COMPETENCIAS INTERCULTURALES	12
Tolerancia	14
Respeto	10
Actitudes	2
Otras	3

FIN	20
Multiculturalidad	4
Interculturalidad	5
LIMITACIONES	7
Implicación familiar	3
Diversidad cultural	4
Recursos personales y materiales	2
BENEFICIOS	3
Enriquecimiento	1
Diversidad	2

En la figura 1 se muestra el proceso de categorización para intentar sintetizar toda la información recogida en esta cuestión.

Figura 1. Categorías establecidas desde la Definición de Proceso de E/A en contextos multiculturales y multilingües

El proceso de codificación realizado ha partido de la premisa que lo que se les pedía a los maestros es que nos dieran la definición de un "Proceso de E/A en un contexto intercultural y multilingüe", hemos intentado categorizar para dar respuesta a la definición. Analizando las definiciones dadas y estableciendo nuestro sistema de categorización, vamos a seguir la estructura descrita anteriormente recogiendo citas textuales de las definiciones de los maestros para cada una de las categorizaciones.

Proceso: entendido como algo dinámico, activo y donde se tenga en cuenta gran cantidad de factores, a los que desde el aula y el centro hay que dar respuesta. Algunas definiciones de los maestros son: "Un proceso en

el que se han de tener en cuenta las diferencias existentes entre el alumnado, derivadas de las diferentes culturas y lenguas, para que se puedan llevar a cabo los aprendizajes por parte de los alumnos de manera satisfactoria". "*Es un proceso complejo en el que hay que tener en cuenta muchos factores a la hora de programar*".

Algunos de los factores que afectan a ese proceso son:

Diversidad: *"*Es el proceso en el que se atiende a alumnos/as de diversidad cultural y lingüística". "Proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que se tienen en cuenta y toman una parte relevante las diferentes lenguas y culturas de todos los alumnos que participan en ese proceso*".*

*Respeto: "*Es atender a la diversidad del alumnado, respetando las distintas culturas".

Aceptación: "Un proceso de aceptación mutua entre los compañeros, con respeto por las formas de pensar de cada uno".

Adaptación: "Una enseñanza adaptada a las necesidades individuales de cada, ofreciéndole una respuesta adecuada".

Convivencia: "Cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene lugar en un centro donde conviven alumnos de distintos países con lenguas y culturas diverso tipo".

Integración: "Proceso en el cual no se tiene en cuenta el lugar de donde procede, y en el que se puede aprender de todas las culturas y países, facilitando su incorporación a nuestro país".

Enriquecimiento: "Que supone un enriquecimiento y un intercambio en las lenguas y en las culturas".

Elementos: Todo ese proceso dinámico suele estar compuesto por una serie de elementos condicionantes, que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje y a los cuales hay que ir dándoles repuesta. Algunas de las definiciones de los docentes relacionadas con estos elementos son:

Religión: "Es realizar dicho proceso en un contexto donde el alumnado son de diferentes países, con diferentes culturas, religiones e idiomas".

Cultura: "El proceso educativo del alumno en el que se le enseña y aprende en un ámbito de diferentes culturas y diferentes lenguas parlantes".

Tradiciones: "Tener en cuenta y respetar además de valorar las costumbres, tradiciones y cultura de otros países, además de hacerlos valorar tanto a los propios alumnos como a los demás".

Costumbres: "El proceso de E/A dentro de un grupo heterogéneo o de iguales pertenecientes a diferentes sitios, culturas, costumbres, lenguas… por lo que el mismo se vuelve mucho más rico, intenso, interesante… la diversidad se vuelve en homogeneidad y disminuye las diferencias".

Lengua: "Desarrollar la labor docente atendiendo a la diversidad del alumnado, teniendo en cuenta sus necesidades, especialmente en cuanto a la lengua, así como su integración en las aulas y el centro, intentando que alcance el nivel curricular de su clase, siempre que sea posible".

Otros: "Aquel proceso que ayuda al mismo extranjero a conocer su nuevo país y a saber expresar y manifestar progresivamente sus deseos, sentimientos y emociones".

***Destinatarios*:** De este proceso de E/A son diversos, atendiendo a las definiciones que dan los maestros hay un grupo de ellos que hablan, específicamente, del alumnado extranjero como protagonistas de este proceso; otro del alumnado autóctono y otro grupo que no diferencia, puesto que para ellos el alumnado en general tiene que ser agente de este proceso.

Alumnado extranjero: "Que las necesidades educativas que pueden presentar el alumnado inmigrante sean debidamente atendidos en un contexto integrador, contando con los apoyos necesarios".

Alumnado autóctono: "El proceso es el mismo que para nuestro alumnado autóctono. En nuestros proyectos o ejes temáticos contextualizamos aspectos de su cultura y lengua de origen, de una forma natural y cotidiana".

Alumnado: "Un proceso de enseñanza abierto a la diversidad del alumnado. Se trata de adaptar el proceso de E/A la diversidad de alumnado, que hay en las aulas. Adaptar tanto la metodología, evaluación, actividades como las actitudes y valores a trasmitir".

Contexto: Ese proceso debe de desarrollarse en un contexto educativo o social, donde se atienda a las necesidades del alumnado y del profesorado, como agente de este proceso. Esos contextos los hemos categorizado atendiendo al aula: proceso de enseñanza, de aprendizaje, o al centro, haciendo referencia directa al contexto educativo o social. También hemos considerado que a este contexto le afecta las capacidades del profesorado, para poder dar respuesta a las necesidades de estos alumnos.

Enseñanza: "Es necesaria la enseñanza para niños/as que vienen de otros sitios de ahí la importancia la E/A en un contexto multilingüe y multicultural".

Aprendizaje: "El desarrollo de habilidades de aprendizaje y estrategias para que el alumno/a se conduzca eficazmente ante cualquier situación de aprendizaje. El énfasis ha de ponerse en el alumno/a para que sepa aprender a solucionar problemas"

Educativo: "La realidad de la educación de hoy: Educar a un alumnado/a que proviene de diferentes países-culturas y que además puede presentar variedad idiomática".

Social: *"*Un proceso que implicaría padres, madres, maestros, otros educadores y en general todo el ámbito social".

Capacitación del Profesorado: "Un fenómeno nuevo, enriquecedor y dinámico que requiere un cambio de mentalidad de todos los sectores de la comunidad escolar y que debe ser tenido en cuenta a la hora de dotar a los centros de profesorado especializado para llevar desde el primer momento una metodología adecuada".

Competencias interculturales: Ese proceso lleva consigo desarrollar una serie de competencias interculturales, necesarias para que el mismo llegue a su fin**.** Algunas de las definiciones relacionadas con aspectos interculturales son:

Tolerancia: "Sería un proceso donde el objetivo básico de la enseñanza fuera ayudar a los alumnos a desarrollar un adecuado grado de competencia comunicativa en el que el contacto con otras culturas promoviera actitudes de respeto y tolerancia hacia otros estilos de vida y mentalidades".

Respeto: "Un proceso de aceptación mutua entre los compañeros, con respeto por las formas de pensar de cada uno. Respetando el bien de la comunidad".

Actitudes: "Un proceso en el que se tiene en cuenta s los otros, se aprende a respetar otras formas de pensar, otras actitudes diferentes en el que se fomenta el conocimiento del otro y la convivencia con los que no son como nosotros. El multiculturalismo ayuda a reconocer parte de la esencia del otro, hace visible la diferencia".

Otras: "El acceso a una formación integral del alumnado donde se favorezca la adquisición de una educación en valores fundamentada en los temas transversales".

***Fin*:** Para muchos de los docentes ese proceso de E/A en contextos multiculturales y multilingües, ya es un fin en sí mismo. Para otros tal proceso llevará consigo la Multiculturalidad y se trabajará para alcanzar la Interculturalidad.

Objetivo: "Un proceso abierto al cambio y a la pluralidad de todos los alumnos con un fin común, el desarrollo de capacidades y personalidad en todos y cada uno de ellos".

Multiculturalidad: "El multiculturalismo ayuda a reconocer parte de la esencia del otro, hace visible la diferencia".

Interculturalidad: "Una educación intercultural para atender las necesidades de los alumnos inmigrantes y para que nuestros alumnos conozcan también su cultura".

***Limitaciones*:** Pero ese proceso es duro y costoso, por lo que presenta unas limitaciones desde diferentes ámbitos. Algunas de sus limitaciones vienen dadas por:

Social: "Un proceso en el que debe haber más ayudas por parte de todas las entidades".

Implicación familiar: "Un proceso en el que hay que tener en cuenta las individualidades de los alumnos, realizar estrategias dirigidas a la socialización e integración de los niños extranjeros y contar con la ayuda necesaria de padres y profesionales".

Recursos personales y materiales: "Atender a las necesidades de cada uno de los alumnos/as, disponiendo de los recursos materiales y humanos necesarios".

Diversidad cultural: "Se trata de la realidad en la que nos encontramos, puede no ser fácil, pero es un reto que debemos afrontar".

Beneficios: Y también unos beneficios, que lo expresan los docentes desde su perspectiva y desde la de los alumnos. "Apertura"

Enriquecimiento: "La posibilidad de un enriquecimiento mucho mayor para el niño en cuanto a conocimientos y valores de convivencia". "Proceso educativo con el fin de que la diversidad deje de ser un obstáculo para la comunicación y se convierta en una fuente de enriquecimiento y comprensión".

Diversidad: "Consiste en la creación de un clima donde se valore la diversidad cultural así como las aportaciones que las otras culturas aportan".

Otros comentarios: no catalogables, pero meritorios de destacar con su significatividad, puesto que son comentarios realizados por los maestros sobre su definición del Proceso de E/A en un contexto multicultural y multilingüe, son:

- "Un reto".
-"La situación actual de la educación".
- "Un término muy complicado y difícil de definir".
- "Un infierno, un verdadero desastre".
- "Un proceso muy costoso en esfuerzo".
- "Lo que significa de positivo socialmente, humanamente y lo que hace bajar el nivel de la escuela pública por acoger todos los casos, y el "desprecio" de la Administración para poner medios salvo cuando saltan a la prensa casos extremos".

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para valorar las dinámicas de aula- clase y los procesos de enseñanza-aprendizaje, que se están promoviendo en los centros con el objeto de dar respuesta a los aspectos curriculares, una de las cuestiones que nos planteamos es: ¿A qué afecta las dinámicas y procesos de enseñanza-aprendizaje?

Con respecto a las estrategias metodológicas se estima por parte de los docentes que son muchas las estrategias metodológicas que los docentes consideran de interés y que se llevan a cabo cuando lo que se pretende es favorecer un proceso de enseñanza-aprendizaje que ayude a la integración del alumnado extranjero. Para concluir, derivado del análisis somero de las categorías presentado anteriormente de análisis de la información y resultados, observamos que los docentes interpretan el **proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos interculturales y multilingües** como:

> Un proceso, mayormente de integración y enriquecimiento personal; de aceptación de las diversas culturas y lenguas que se incorporan al centro; siendo los destinatarios el alumnado (tanto autóctono como extranjero) que se lleva a cabo en un contexto educativo donde se propicia la enseñanza, donde influye las capacidades del profesorado, quienes buscan desarrollar la tolerancia y el respeto, pero donde se perciben, por una parte, unas limitaciones desde el ámbito familiar, en la escasez de recursos personales y materiales y en la aceptación de la diversidad cultural en el centro; al mismo tiempo se destacan unos beneficios de enriquecimiento personal y de respeto hacia la diversidad, cuya finalidad es favorecer la educación bien multicultural como intercultural .

Es por lo que concluimos que la mejora del centro que consideran estos docentes está asociada a cambios metodológicos relacionados con la organización del aula, con la comunicación establecida con las familias y con la formación recibida en proyectos de centro relacionados con aspectos de máximo interés como resultan ser la educación intercultural y la enseñanza del español como segunda lengua (Lozano, Cerezo y Angosto, 2011 a y b). Los maestros mayoritariamente favorecen el clima de aprendizaje de aula, ya que los factores de estudio inciden unos sobre otros lo que hace que entre ellos se favorezca los procesos para dar respuesta a la diversidad cultural presente en las aulas; por otro lado, se realizan programaciones y se seleccionan los contenidos con criterio para dar respuesta a la diversidad cultural de sus aulas y centros y además a la hora de plantarse estrategias metodológicas todas ellas se relacionan entre sí, intentando de este modo, dar respuesta a las necesidades existentes en el aula y de esta manera potenciar el proceso de E/A de los discentes.

En lo referente al proceso de enseñanza- aprendizaje del español como segunda lengua, y siguiendo lo que expuso por De Haro (1999) y Lozano, Cerezo y Angosto (2011 a y b, 2012)en su investigación en la Región de Murcia sobre la educación intercultural como respuesta a la diversidad en una escuela integradora, una de las principales preocupaciones de los profesores se centra principalmente en el manejo del idioma (Lozano, Cerezo, Angosto, Ramón y Álvarez, 2008), puesto que ello, va a desembocar en otros problemas que afectaran al proceso de E/A del alumnado extranjero.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Calvo, T. (2003). *La Escuela ante la Inmigración y el Racismo. Orientaciones de Educación Intercultural*. Madrid: Popular.

Creswell, J. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*, 2.a ed. Sage: Thousand Oaks.

De Haro, R. (1999). *La educación intercultural como respuesta a la diversidad en una escuela integradora.* Tesis doctoral inédita. Murcia: Universidad de Murcia.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Lozano, J. (2008). Alumnado extranjero y acceso al lenguaje en escuelas interculturales. En Sevillano, M. L. (coord.). *Desarrollo de competencias mediales y sus aplicaciones formativas (*pp. 148-159) Madrid: UNED.

Lozano, J. (2010). El acceso al lenguaje en contextos educativos interculturales y multilingües: una investigación en centros educativos de la Región de Murcia. En Cantón, I., Valle, R.E., Arias, A.R., Baelo, R. & Cañón, R. *Calidad, comunicación e interculturalidad* (pp. 323-342).Madrid: DaVinci Continental.

Lozano, J., (Dir), Angosto, R., Cerezo, M.C., López, A. & Ramón, J. (2008) *Aprendiendo el lenguaje con Nora en contextos interculturales y multilingües.* Granada: Grupo Editorial Universitario.

Lozano, J. Cerezo, M.C. y Angosto, R. (2011a). Desarrollar las competencias comunicativas del marco común europeo de referencia para las lenguas a través del material didáctico de Nora. En F. Villalba y J.Villatoro (ed) *"Prácticas en Educación: Educación Intercultural y Enseñanza de las lenguas*, vol. II (pp. 89-102).

Lozano, J. Cerezo, M.C. y Angosto, R. (2011b). La incorporación de las familias extranjeras en los centros educativos: análisis de la realidad en la Región de Murcia. En F. Villalba y J.Villatoro (ed) *"Prácticas en Educación: Educación Intercultural y Curriculum"*, vol. 3(pp. 41-50).

Lozano, J., Cerezo, M.C. y Angosto, R. (2012). La formación intercultural en los centros de educación infantil y primaria de la Región de Murcia: valoración de las familias. En M. Cotrina y M. García (coord.). *Prácticas en educación inclusiva: diálogos entre Escuela, Ciudadanía y Universidad (*pp. 977-987).Universidad de Cádiz.

Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2014). *Datos y Cifras. Curso 2014-2015*. Madrid: Secretaría General Técnica. Catálogo de publicaciones del Ministerio de Educación.

Sales, A. (2012). La formación intercultural del profesorado: estrategias para un proceso de investigación-acción. *Educatio Siglo XXI,* 30 (1), 113-132.

Tashakkori, A. y Teddlie, C. (Eds.) (2010). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research, 2.a ed.* Sage: Thousand Oaks.

JOSEFINA LOZANO MARTÍNEZ

Profesora Titular de la Universidad de Murcia en la Facultad de Educación. Pertenece al grupo de investigación "Comunicación, Innovación Educativa y Atención a la Diversidad" (EDUCODI) a través del cual ha dirigido proyectos de Investigación subvencionados, centrados en educación intercultural y atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

JAVIER BALLESTA PAGÁN

Profesor Titular de Tecnología educativa, en el departamento de Didáctica y Organización Escolar, de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Investigador en el grupo EDUCODI, su trayectoria investigadora se centra en la integración de las TIC para la formación, la Educación Mediática y la Comunicación digital en la que ha dirigido diversas investigaciones recientes.

MARI CARMEN CEREZO MÁIQUEZ

Maestra de un centro de Educación Primaria de la Consejería de Educación de la Región de Murcia y Profesora asociada en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Pertenece al grupo de investigación: Comunicación, Innovación Educativa y Atención a la Diversidad de la Universidad de Murcia.

IRINA SHEREZADE CASTILLO RECHE

Licenciada en Pedagogía. Profesora asociada en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Pertenece al grupo de investigación: Comunicación, Innovación Educativa y Atención a la Diversidad de la Universidad de Murcia.

43

LA TUTORÍA DE ORIENTACIÓN PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA: ANÁLISIS DE NECESIDADES

Rafaela Gutiérrez Cáceres
Antonio Luque De La Rosa
Carmen Mª Hernández Garre
José Juan Carrión Martínez

INTRODUCCIÓN

La tutoría y la orientación educativa es un elemento fundamental para promover la educación integral de cualquier persona. Además, hoy en día, con los diversos y vertiginosos cambios sociales, se considera una herramienta de asesoramiento vital para responder a las necesidades que se presentan, tanto personales como para afrontar la sociedad incierta y cambiante.

Si bien su desarrollo ha sido tradicionalmente llevado a cabo en los niveles de educación obligatoria, con carácter complementario a la educación formal y academicista, en la actualidad, la tutoría universitaria constituye uno de los principales temas de avance y calidad en la educación superior. El estudiante universitario necesita una atención específica en función de sus necesidades a lo largo de su permanencia en la institución.

Como características básicas de la tutoría universitaria, podemos señalar las siguientes (Rodríguez Espinar, 2012):

- *Constituye una acción docente de orientación para impulsar y facilitar el desarrollo integral de los estudiantes atendiendo a la dimensión intelectual- cognitiva, afectivo-emotiva, personal, social y profesional.*
- *Contribuye a personalizar la educación universitaria al pretender que el alumnado construya y madure unos conocimientos y unas actitudes.*
- *La atención al estudiante representa un elemento de calidad, por lo que la ratio de alumnos hace de la tutoría un recurso clave.*
- *La tutoría canaliza y dinamiza las relaciones del alumnado con los demás participantes en la institución universitaria (docentes, administración o servicios), por lo que permite la integración activa del estudiante en la institución.*

Esta necesidad ha supuesto la puesta en funcionamiento de diferentes programas y acuerdos de implantación a nivel europeo, aunque sus orígenes los podemos encontrar en el contexto norteamericano (Salmerón Pérez, 2002).

En este sentido, la organización de los servicios de orientación en Europa no se rige por una estructura homogénea, sino que cada país adapta dichos servicios de manera autónoma, aunque se tiende paulatinamente a una mayor homogeneidad de estos servicios (Magdalena Salinas, 2010).

Atendiendo a las características definitorias de los servicios de orientación que se vienen apreciando en la Comunidad Europea, podemos destacar las siguientes (Álvarez González, 1995):

a) Se implantan en función de las reformas del sistema educativo en algunos países.
b) Existe una separación entre los servicios de carácter educativo y servicios de carácter ocupacional.
c) No responden a un solo modelo ni a una misma estructura.
d) Se tiende a integrar las actividades de orientación y tutoría en el currículo educativo.
e) Reconocimiento y reforzamiento de las funciones tutoriales del profesorado.
f) Solamente algunos países establecen servicios complementarios de información y orientación profesional.
g) No en todos los países existen estructurados de formación de los orientadores.
h) Interés por consolidar los servicios de orientación con unas directrices comunes, respetando las peculiaridades de cada país.

En España, actualmente son pocas las universidades que constan en sus infraestructuras con servicios o departamentos dedicados a la orientación universitaria. Es cierto que la mayoría cuenta con servicios de información al estudiante y, aunque la información administrativa sea una parte importante de la orientación educativa, no lo es todo; por lo que no se debe confundir ambos conceptos.

A lo largo de los años, en nuestro país cada universidad ha ido desarrollando unos programas determinados con el objetivo de responder a las necesidades concretas que demandaban sus estudiantes. A pesar de que cada universidad tiene autonomía y debe concretar sus programas de acuerdo a su contextualización y particularidades, existen unas líneas comunes a todas las universidades que conforman el esqueleto de la orientación universitaria. Tales líneas podemos resumirlas, siguiendo a Gil Beltrán (2002) y a Rodríguez Moreno y Gallego Matas (1999), en los siguientes aspectos:

1. El servicio de orientación universitaria se encargará de ofrecer una respuesta acorde a las necesidades vinculadas a la orientación por parte del alumnado y del profesorado de la universidad en cuestión.
2. Cada organización diseñará una estructura de acuerdo a sus conveniencias del servicio de orientación.
3. Cada servicio realizará un sistema de objetivos o finalidades, los cuales serán su principal hilo conductor para llevar a cabo sus actuaciones.
4. El asesoramiento al alumnado irá encaminado a la consecución de su propia identidad, autonomía y al autoconocimiento de sus cualidades.
5. El servicio de orientación asesorará al equipo docente en los procesos educativos.
6. El servicio de orientación colaborará con las demás administraciones universitarias para procurar que se adapten todos los servicios a las necesidades reales del alumnado

En este escenario, la universidad de Almería fue fundada en el año 1993 y hasta hace siete años no se creó un órgano dedicado a la Orientación. Se creó a petición del alumnado, que lo solicitó a través de unas encuestas para la mejora de los servicios de la Universidad. Actualmente el Secretariado de Orientación Educativa y Vocacional (SOEV) se encuentra a disposición del Vicerrectorado de Estudiantes, Extensión universitaria y Deportes.

A lo largo de su corta vida, el Secretariado siempre ha estado formado por diversas figuras que trabajaban en él. En primer lugar un psicopedagogo, el cual dirige y se encarga de asesorar y orientar al alumnado, un puesto de becarios en calidad de formación y, por último, algunos estudiantes en periodo de prácticas de diversas carreras relacionadas con el ámbito.

El objetivo principal del Secretariado es ayudar al estudiante, antes de ingresar en la Universidad de Almería, durante su estancia en la misma y al final del proceso formativo, en el desarrollo de su proceso educativo y orientación profesional. Actualmente el Secretariado de Orientación Educativa y Vocacional se encarga de los siguientes ámbitos de trabajo:

a) Orientación académica y profesional

b) Apoyo a los estudiantes con discapacidad.

Otra actuación de nivel más general con el conjunto del alumnado es la tutoría de orientación, ésta supone el cambio más visible respecto a la acción tutorial que venía demandándose desde hace tiempo en el ámbito universitario, ya que aporta una nueva dimensión que complementa el concepto de tutoría tradicional y su funcionalidad en el contexto universitario del Espacio Europeo de Educación Superior.

Se entiende la tutoría de orientación como una responsabilidad de los centros para garantizar el seguimiento del alumnado en el transcurso de sus estudios de grado, a través de la asignación sistemática de estudiantes a profesores de la titulación que actuarán como guías en el proceso de aprendizaje y proyección laboral de los estudiantes tutorizados (Luque de la Rosa, 2013).

Tabla 1. Actividades de la tutoría de orientación

ACOGIDA Actividades de primer curso	SEGUIMIENTO Actividades de segundo y tercer curso	TRANSICIÓN Actividades de cuarto curso
– Informar sobre el funcionamiento de la universidad: organización y servicios. – Explicar qué es el grado y en qué consiste la programación de las enseñanzas. – Informar sobre el Plan de Estudios. – Informar sobre el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes. – Informar sobre becas de estudio	– Explicar las herramientas virtuales para el aprendizaje de la Universidad de Almería. – Adquisición del nivel B1 en una lengua extranjera. – Informar sobre becas de movilidad: Profesores coordinadores de cada programa en el título. – Informar sobre becas de colaboración con departamentos. – Informar sobre las prácticas de empresa	– Informar sobre salidas profesionales del título e inserción laboral de egresados. – Informar sobre la continuidad académica. – Oferta formativa de másteres y posgrados de la Universidad de Almería.

Nota. Fuente: Adaptado de Luque de la Rosa, A. (2013). Los sistemas de tutorización en la universidad de Almería. En J.A. Conejero Casares, M.A. Fernández Prada, L.J. Rodríguez Muñiz y V. Vivancos Ramón (Ed.), *Sistemas de acogida y tutorización en estudios universitarios* (pp. 61-69). Madrid: MECD.

No obstante, según Luque de la Rosa (2013), su implantación está teniendo obstáculos que habrá que solventar por los siguientes motivos:

En el profesorado:

- Asignación tardía por fechas de matrícula.
- Diversidad de aceptación por parte del profesorado.
- Incremento de tareas en época de recortes y aumento de horario lectivo.
- Necesidad de formación y coordinación más continuada sin medios organizativos.
- Concepción de la enseñanza universitaria no siempre acorde con los principios de la tutorización y orientación compartida.

En el alumnado:

Al no ser una actividad obligatoria no muestra interés en asistir a las convocatorias del tutor, justificando a veces la indiferencia de algunos tutores.

MÉTODO

Conscientes de la relevancia que supone la tutorización de los estudiantes universitarios en relación con la Atención a la Diversidad y dirigida a la formación integral desde una educación basada en aprender y en la adquisición de competencias, hemos planteado el desarrollo de este estudio con la finalidad principal de analizar las características y necesidades del alumnado respecto a la tutoría de orientación, en función de las distintas Titulaciones de Grado correspondientes al ámbito de la Educación que se desarrollan en la universidad de Almería.

En este sentido, los objetivos específicos de la investigación son:

- Análisis de las características relacionadas con el desarrollo y formación integral de los estudiantes universitarios.
- Delimitación de necesidades concretas referidas a las actividades de tutoría de orientación: acogida, seguimiento y transición.
- Propuesta de pautas para la mejora de la tutoría de orientación en la universidad de Almería, en función de las orientaciones del EEES.

Atendiendo a estos objetivos planteados, en este estudio, hemos adoptado un diseño metodológico de tipo descriptivo, utilizando como técnica de investigación la encuesta, una técnica que permite la obtención de datos a través del cuestionario para el análisis descriptivo-cuantitativo e interpretación de resultados (Goetz y LeCompte, 1988).

Se trata de una encuesta de opinión, elaborada ad-hoc con quince preguntas cerradas y semiabiertas, formuladas de una forma clara y concisa que tratan de conocer la opinión de los alumnos respecto a la tutoría de orientación como sujeto activo de su propia formación. La encuesta se ha llevado a cabo de forma on-line y totalmente anónima, en la que han participado de manera voluntaria 147 estudiantes de la universidad de Almería, correspondientes a las titulaciones de Grado en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Tras la obtención de datos, hemos llevado a cabo el análisis descriptivo de las características y necesidades del alumnado en relación con su formación integral, utilizando para ello estadísticos tales como la

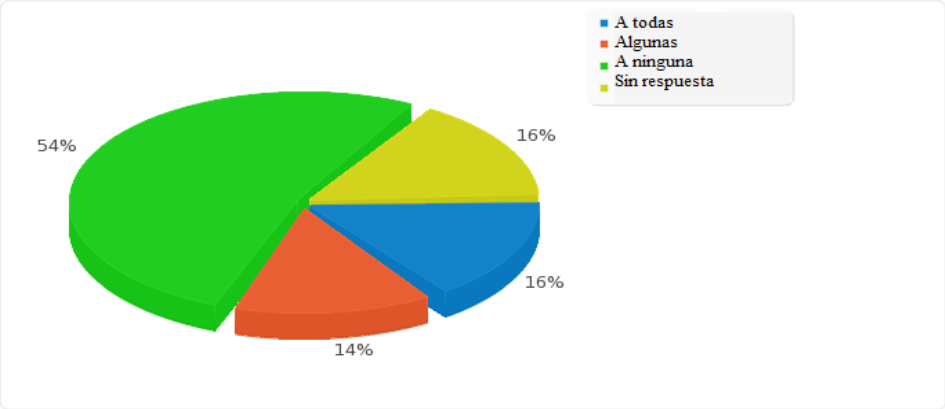
frecuencia y el porcentaje, junto con los correspondientes gráficos. Finalmente, atendiendo a los datos analizados hemos reflexionado acerca de los obstáculos que presenta en la actualidad el modelo de tutoría de orientación en la universidad de Almería, analizando/construyendo posibles pautas de mejora para el desarrollo de las actividades de tutoría de orientación (acogida, seguimiento y transición).

RESULTADOS

A continuación, presentamos los resultados más relevantes con respecto al análisis de las características y necesidades del alumnado universitario respecto a la tutoría de orientación:

En relación con el ítem "¿has asistido a las reuniones convocadas por el/la tutor/a de Orientación?", sólo el 16% de los estudiantes han afirmado positivamente, como se puede observar en el siguiente gráfico 1.

Gráfico 1. Asistencia a reuniones con el /la tutor/a de Orientación

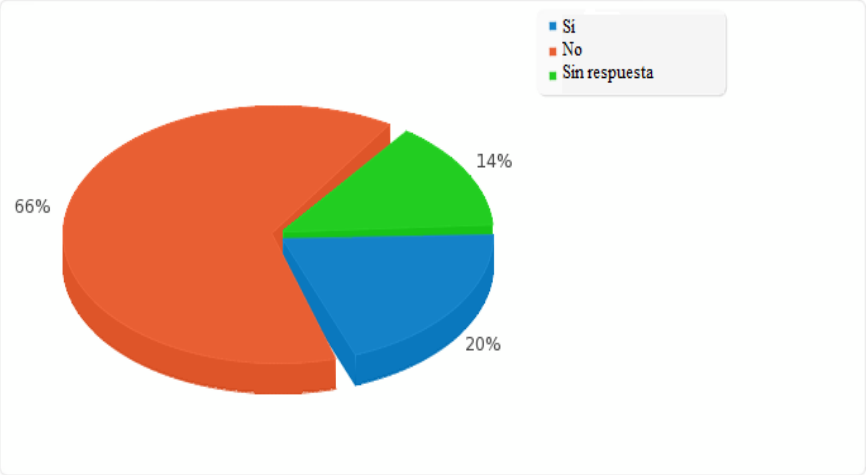


Siendo el 54% de los alumnos los que señalan que no han asistido a ninguna reunión, por las siguientes razones:

- Información
- Falta de tiempo
- Falta de información clara de la reunión y de los motivos de hacerla
- El/la tutor/a no ha convocado ninguna reunión, ni se ha puesto en contacto con el alumnado
- Desconocimiento

Referente al ítem "¿has solicitado entrevistas personales al/la tutor/a de Orientación?", hemos observado que el 66% de los estudiantes confirman que no lo han solicitado (véase el siguiente gráfico 2).

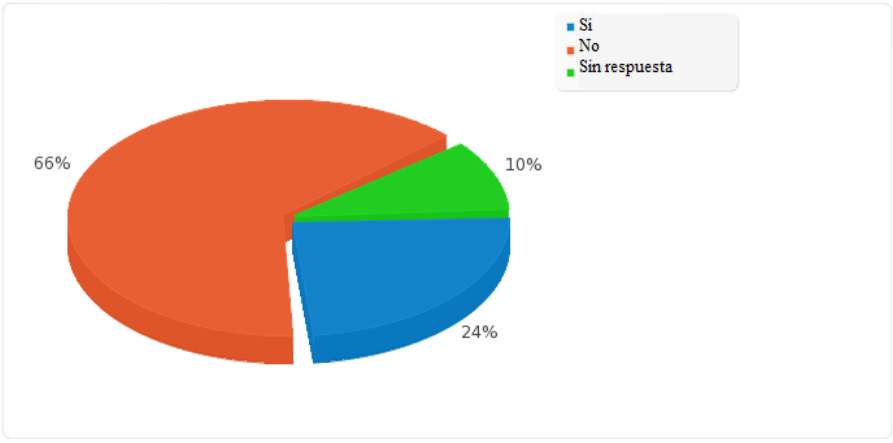
Gráfico 2. Solicitud de entrevistas personales al/la tutor/a de Orientación



Resulta interesante señalar cómo solamente el 20% sí han solicitado entrevistas personales, alegando entre otras, las siguientes razones: conocer en qué me puede ayudar este servicio y qué interés hacer por orientarme; orientación para búsqueda de empleo y becas; ampliar información y seguimiento del trabajo académico; obtener información.

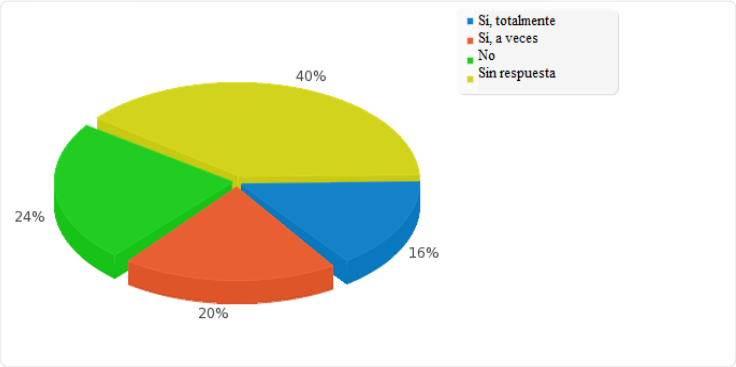
Cuando se le pregunta al alumnado si conoce los horarios de atención de su tutor/a de Orientación, sólo el 24% están informados de dichos horarios, siendo el canal de comunicación más utilizado el E-mail (véase el siguiente gráfico).

Gráfico 3. Conocimiento de horarios de tutoría



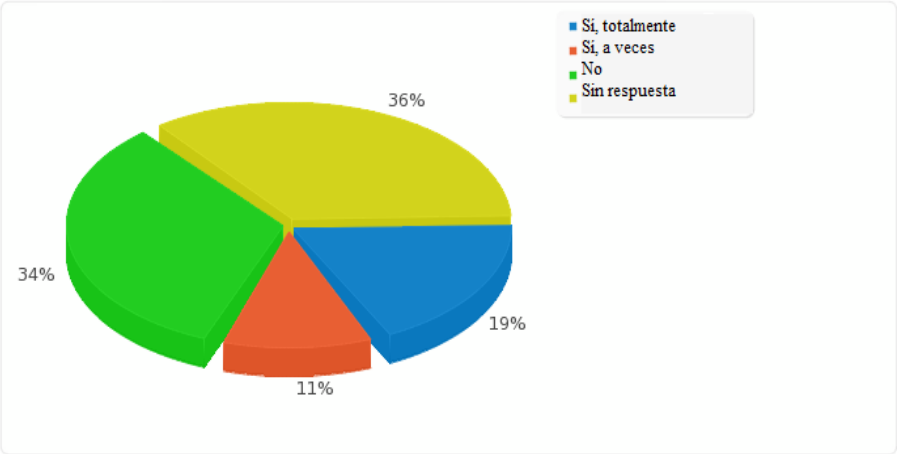
Con respecto al ítem "¿consideras que la información proporcionada por el/la tutor/a de Orientación responde a las necesidades de los estudiantes?", el 24% piensa que la información ofertada por el tutor no es suficiente ni relevante para la adaptación académica de los estudiantes (véase el gráfico siguiente).

Gráfico 4. Información proporcionada por el/la tutor/a de Orientación



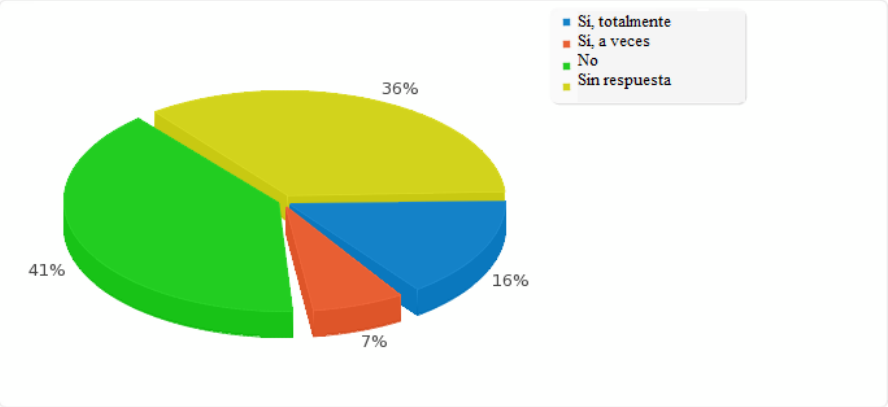
Ante la pregunta "¿El/la tutor/a de Orientación ha contribuido a que utilizara los servicios y recursos de la UAL?", como se puede observar en el siguiente gráfico, el 34% afirman que no sienten satisfechos con la actitud del tutor/a en el uso de los recursos universitarios dirigidos al aprovechamiento académico y orientación vocacional.

Gráfico 5. Contribución del/la tutor/a de Orientación a los estudiantes en la utilización de los servicios y recursos de la UAL



Por último, en referencia al ítem "¿El/la tutor/a de Orientación ha contribuido en la planificación de sus estudios?", hemos encontrado que sólo el 23% considera que el tutor/a facilita y orienta en el desarrollo de su proceso formativo como sujeto activo y participativo (véase el gráfico siguiente).

Gráfico 6: Contribución del/la tutor/a de Orientación en la planificación de los estudios



CONCLUSIONES

En un contexto de constante cambio en el que la universidad atiende a un alumnado cada vez más diverso, la calidad de la formación universitaria pasa por proporcionar acciones tutoriales bien organizadas, promoviendo el diseño e implementación de políticas y programas favorecedoras de espacios más democráticos, inclusivos e interculturales, procurando fortalecer los procesos de ingreso, permanencia y graduación de todos los estudiantes.

Esta acción tutorial formando parte de las actividades docentes dirigidas al estudiante, de manera planificada, con un seguimiento constante, puede ser fundamental para que el estudiante con o sin discapacidad adquiera competencias de tipo procedimental, actitudinal y conceptual en una formación universitaria integral (Zamorano, 2003).

Por tanto, la tutoría universitaria supone un apoyo fundamental en los distintos momentos de la vida universitaria del estudiante con o sin discapacidad, apoyando en los cambios que se produzcan a nivel formativo, en la toma de decisiones, los hábitos de estudio o la inserción socio-laboral (Gairín, Muñoz, Galán, Fernández y Sanahuja, 2013). Asimismo, a través de programas tutoriales y de orientación, se procura que los estudiantes con discapacidad puedan desempeñar sus estudios universitarios con todas las garantías, reduciendo los índices de abandono en los primeros cursos y superando con éxito sus estudios, ya que esto constituye además, un factor determinante del prestigio y la estabilidad de la universidad (Gairín et al., 2013).

Sin embargo, como se viene comentando, es necesario analizar de manera más específica las causas por las que el alumnado prescinde del uso de las tutorías de orientación, ya que un alto porcentaje de los estudiantes no acude a ellas por diversos motivos. De esta manera, se hace necesaria una concienciación por parte del alumnado sobre la importancia de dicho servicio ya que, la tutoría universitaria supone un apoyo fundamental en los distintos momentos de la vida universitaria del estudiante con o sin discapacidad, apoyando en los cambios que se produzcan a nivel formativo, en la toma de decisiones, los hábitos de estudio o la inserción socio-laboral (Gairín et al., 2013).

Finalmente, es necesaria una cultura institucional comprometida en la que la institución universitaria promueva el impulso de actuaciones que favorezcan el acceso de todos y todas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, M. (1995). *Orientación Profesional*. Madrid: Cedes.

Gairín, J., Muñoz, J. L., Galán, A., Fernández, M. y Sanahuja, J. M. (2013). El plan de acción tutorial para estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista nacional de educación inclusiva*, *6*(3), 89-108.

Gil, J. (2002). El servicio de Orientación en la universidad. En *Tendencias Pedagógicas*, 7 (137-154)

Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**.** Madrid: Morata.

Luque de la Rosa, A. (2013). Los sistemas de tutorización en la universidad de Almería. En J.A. Conejero Casares, M.A. Fernández Prada, L.J. Rodríguez Muñiz y V. Vivancos Ramón (Ed.), *Sistemas de acogida y tutorización en estudios universitarios* (pp. 61-69). Madrid: MECD.

Magdalena, C. (2010). Análisis comparativo de la orientación educativa y profesional en los distintos países de la Unión Europea. Diferentes programas e iniciativas comunitarias. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas, 29,*1-20.

Rodríguez, S. (Coord.) (2012). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro, S.L.

Rodríguez, M. y Gallego, S. (1999). El proyecto profesional, herramienta de intervención en la función tutorial universitaria. *Revista de Orientación y Psicopedag*ogía, 15, 87-107.

Salmerón, H. (2002). Orientación universitaria en los ámbitos europeos y anglosajón. En A. J. Lázaro Martínez y V. Álvarez Rojo (Coords.), *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp. 433-458). Madrid: Aljibe.

Zamorano, S. (2003). La tutoría en la formación de formadores. En Michavila, F. y García, J. (Eds.). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad.* Madrid: UPM –UNESCO. (pp. 153-168).

44

PROPUESTAS PARA FAVORECER UN ENVEJECIMIENTO SALUDABLE EN PERSONAS CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO DEL AUTISMO

José Luis Cuesta Gómez
María Merino Martínez
Concepción Remírez De Ganuza López
Sergio Sánchez Fuentes
Martha Orozco Gómez

INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

Según el documento de posición del CERMI Estatal (2012), las personas con discapacidad, son más proclives a percibir el envejecimiento activo como algo natural, dado que a lo largo de su vida activa, laboral o no, han debido dar respuestas vitales a esas limitaciones que ahora se le plantean al resto de la población en su etapa de envejecimiento.

Este documento, afirma que existe muy poca información sobre la situación y las necesidades derivadas del proceso de envejecimiento en las personas con Trastorno del Espectro Autista (en adelante TEA), y realiza las siguientes consideraciones:

- No se dispone de información sobre las implicaciones que los TEA por sí mismos tienen para las personas que los presentan a lo largo de las distintas etapas de su vida.
- No existe información sobre los cambios en el funcionamiento neuronal asociados a los procesos de envejecimiento en esta población.

Centrándonos en los estudios en envejecimiento de personas con Trastorno del Espectro del Autismo (en adelante TEA), estos son fundamentales no solo para poder planificar de forma apropiada los servicios, de manera que se reduzcan los costes sociales y sanitarios de una población con una adecuada esperanza de vida pero con grandes necesidades de apoyo, sino también para arrojar luz sobre la trayectoria de desarrollo de un trastorno neurológico frecuente, que a su vez puede llegar a suponer un conocimiento clave sobre su etiología y su neuropatología (Happé y Charlton, 2011). Diversos estudios de meta-análisis, según Fomobonne (2012), señalan la existencia de un serio vacío sobre este tema y concluyen que apenas existe conocimiento sobre los cambios neurológicos a lo largo del tiempo ni sobre las necesidades médicas, psiquiátricas y sociales específicas, ni sobre los servicios ni necesidades a largo plazo de los adultos con TEA (Martínez y Cuesta, 2002 y Magiati, Tay & Howlin, 2014).

La escasez de estudios y publicaciones a este respecto rebela la necesidad de desarrollar conocimiento y contrastar aspectos tan importantes como los indicadores de calidad de vida, las diferencias con respecto al envejecimiento en otras discapacidades o con respecto a la media poblacional.

El entorno accesible, predecible, con claves visuales y con necesidades de ajuste a las posibles alteraciones sensoriales presentes en el autismo son importantes a lo largo de todo el ciclo vital de la persona con TEA, pero se hace especialmente relevante si encontramos que en la vejez independientemente de su deterioro cognitivo van a encontrarse en espacios residenciales y en centros asistenciales específicos en los que se realice una transición y adaptación de los centros de días para adultos hacía centros de promoción de la autonomía y el envejecimiento activo

Investigaciones recientes muestran que en el proceso de envejecimiento de las personas con TEA se produce un deterioro físico y cognitivo precoz, entre otras razones, debido a los hábitos de vida menos saludables de este colectivo, al uso de medicación y a otros factores comórbidos tales como una mayor incidencia en problemas de sueño, alimentación y autorregulación. (Ayanouglou, 2012; Mukaetova-Ladinska, Perry, Baron & Povey. 2012 y Mouridsen, Brønnum-Hansen, Rich & Isager, 2008).

Por otra parte, en un estudio realizado por Gillberg y cols (2010), con una muestra de 120 personas con TEA se encontró una tasa 5,6 veces mayor de fallecimiento de lo esperado, con una diferencia igualmente significativamente mayor entre las mujeres.

En la misma línea, un estudio realizado en Francia sobre las deficiencias sensoriales de la personas con TEA en proceso de envejecimiento, concluye que presentan vulnerabilidad a un envejecimiento diferencial debido a la comorbilidad, las dificultades para autoregular su salud y tener conciencia del peligro, así como la necesidad de que se les establezcan externamente hábitos de vida saludable que regulen sus alteraciones propioceptivas y vestibulares (Azema y Martínez, 2003).

El **objetivo general del proyecto** es generar conocimiento sobre el proceso de envejecimiento en las personas con Trastorno del Espectro del Autismo y Discapacidad Intelectual, en todos los ámbitos de la persona, para proporcionar una senectud con la mayor calidad de vida posible.

Los **objetivos específicos** son:

1. Describir el perfil de la persona mayor con TEA
2. Estudiar la sintomatología y las patologías propias del envejecimiento
3. Plantear medidas de prevención y promoción de la salud compensatorias para el envejecimiento
4. Estudiar las patologías y trastornos más frecuentes
5. Desarrollar un documento de promoción de la salud integral
6. Observar y documentar los efectos de la medicación
7. Promover la necesidad de controlar periódicamente el estado de salud de las personas con TEA
8. Estudiar la afectación en la parte emocional del envejecimiento
9. Estudiar adaptaciones en las actividades de la vida diaria que favorezcan la autonomía y retrasen el deterioro cognitivo

Sujetos y métodos

El proyecto se centra en los modelos de investigación básica y representa un estudio pionero descriptivo del proceso de envejecimiento de las personas con TEA. La metodología seleccionada en esta primera fase del estudio es el desarrollo de grupos focales para recoger la percepción de profesionales y familiares sobre las dificultades y necesidades que tienen las personas con autismo en la edad adulta, atendiendo a las variables comúnmente medidas en los procesos generales de envejecimiento y demencia, esto es explorando aspectos sociales, físicos y de autonomía en las Actividades de la Vida Diaria (AVD's y ABVD's). Para la obtención de datos se diseñarán unos indicadores y dominios tomando como referencia herramientas de evaluación en población adulta y envejecimiento (ICAP, CALS, VINELAND, índice de Lawton y Brody) adaptadas al colectivo que nos ocupa, mediante consenso de expertos.

El primer grupo focal ha estado formado por 12 profesionales y el segundo por 5 familiares de personas con TEA.

El criterio de selección para formar los grupos ha sido: a) conocer en profundidad al colectivo objeto de la investigación; y b) tener una vinculación de al menos 5 años con personas con TEA. Se ha asegurado en todos ellos la representación paritaria. Todos los grupos han contado con un coordinador experimentado en la técnica. Además, se ha contado con un observador encargado de anotar información relevante en el transcurso de la investigación.

Para el análisis de datos se ha utilizado el programa de análisis cualitativo Nud*ist VIVO 8.0 (QSR International Pty Ltd., 2008), que nos ha permitido disponer y transformar los datos mediante el recuento de unidades de texto adjudicadas a los diferentes nudos o categorías. Esta reducción de datos y su separación en categorías nos ha posibilitado la identificación y clasificación de los elementos para su posterior análisis de forma relevante y significativa.

Por otra parte, se ha diseñado un cuestionario, que consta de 37 preguntas: las dos primeras hacen referencia al ámbito de trabajo o relación y experiencia con el autismo, que tiene la persona que lo cumplimenta; y las otras 35 restantes están basadas en el modelo de calidad de vida. Para su realización, el grupo de investigación se ha centrado en las 4 dimensiones que, según su criterio y la constatación de la bibliografía consultada (Happé & Charlton, 2011; Mukaetova-Ladinska, Perry, Baron, & Povey, 2012; Schalock, & Verdugo, 2007), están más relacionadas con el proceso de envejecimiento de las personas con autismo. El cuestionario ha sido cumplimentado por 20 profesionales, entre ellos los que han participado en el primer grupo focal.

Por último, con el fin de enriquecer la información de los sujetos objeto de investigación: personas adultas con TEA mayores de 30 años, administramos dos escalas utilizadas de forma habitual en población normotípica que en se encuentran en procesos de envejecimiento: *Escala de valoración funcional de actividades básicas, instrumentales y avanzadas de la vida diaria para enfermos de Alzheimer* (Bastida, 2000), y el *Índice de Barthel*: Instrumento válido para la valoración funcional de pacientes con enfermedad cerebrovascular. (Baztán, Pérez del Molino, Alarcón, San Cristóbal, Izquierdo y Manzarbeitia, 1993).

RESULTADOS

Documento descriptivo del proceso de envejecimiento y una guía de buena práctica sobre servicios y apoyos parar personas en situación de envejecimiento orientada a la mejora de la calidad de vida y que describe las potenciales condiciones de vida necesarias y deseadas por una persona en relación a distintas dimensiones: bienestar emocional, bienestar físico, bienestar material, desarrollo personal, autodeterminación, relaciones personales, autodeterminación y derechos.

CONCLUSIONES

Los aspectos en que los distintos grupos focales han mostrado un mayor consenso, han sido:

- Importancia de contar con profesionales de la salud (psiquiatría, neurología, enfermería, vinculados a las organizaciones, y que conozcan la salud de las personas adultas con autismo en su contexto natural.
- Necesidad de fomentar hábitos de vida saludable (ejercicio físico, higiene postural, alimentación, adaptados a la edad y características individuales.
- Dificultad en valorar los efectos secundarios a largo plazo de los tratamientos farmacológicos prolongados.
- Necesidad de incidir en el conocimiento de cada persona, de manera individualizada, y teniendo en cuenta la especificidad del trastorno.
- Necesidad de adaptar progresivamente actividades (funcionales), ritmos y entornos a las demandas propias de la edad.
- Mejoría en el conocimiento y sensibilización social hacia el trastorno; sin embargo, sigue existiendo una imagen infantilizada del mismo. La existencia de conductas problemáticas condiciona la aceptación social en mayor medida que la edad.

En relación a las encuestas cumplimentadas por familias y profesionales:

- La totalidad de encuestados consideran que la atención a adultos mayores de 35 años con TEA debe cumplir las siguientes características:
  - Disponer con Centros específicos y especializados.
  - Contar con médicos de referencia de diferentes especialidades.
  - Incluir en los equipos de profesionales a fisioterapeutas
  - Desarrollar nuevas actividades en la edad adulta, flexibilizando rutinas en los servicios
  - Diseñar programas que promuevan el mantenimiento y autonomía en las AVD , que prevengan el deterioro cognitivo,
  - Contar con programas de protección social para los adultos con TEA que hayan perdido la protección familiar.
- Al menos 3/4 partes de los encuestados consideran muy importante:
  - Contar con protocolos de coordinación con urgencias.

- Disponer en los Centros de Día de profesionales especialistas en enfermería, médicos y en salud mental, con una formación específica complementaria en manejo conductual y discapacidad intelectual.
- Desarrollar diariamente actividades de deporte adaptadas
- Apertura de los servicios de vivienda a las familias,
- Tener programas de acompañamiento en procesos de duelo.
- Desarrollar programas de sensibilización
- Fomentar los apoyos naturales en la comunidad.

Los estudios ponen en evidencia la existencia de un serio vacío sobre este tema y concluyen que apenas existe conocimiento sobre los cambios neurológicos a lo largo del tiempo ni sobre las necesidades médicas, psiquiátricas y sociales específicas, ni sobre los servicios ni necesidades a largo plazo de los adultos con TEA.

Los estudios sobre el envejecimiento en el autismo serán importantes no sólo para planificar los servicios adecuados, sino también para arrojar luz sobre la trayectoria de desarrollo completo de este estado del desarrollo neurológico, y tal vez proporcionar pistas sobre la neuropatología y etiología.

La vida es un continuo, un proceso en el que las etapas van sucediéndose progresivamente, sin ruptura, por ello la respuesta que garantiza un envejecimiento activo, y una mayor calidad de vida, apuesta por un modelo ecológico en el que los servicios actuales se vayan transformando y adaptándose a las necesidades personales, y permitan que la persona siga viviendo en el contexto social y comunitario actual.

La presente investigación sugiere la necesidad de contar con profesionales sanitarios de referencia que conozcan y traten a las personas adultas con TEA en sus entornos naturales.

Los grupos de interés, familias y profesionales de personas con TEA, consideran necesario adaptar los servicios de apoyo para prevenir procesos de envejecimiento y las características que estos pueden tener asociadas en las personas con TEA.

El modelo de envejecimiento activo, que promueve la inclusión, una actividad adaptada, y programas de desarrollo personal adaptados al ritmo y capacidades de cada persona, supone la alternativa más favorable para las personas con TEA.

Se destaca la importancia de adaptar entornos y desarrollar planes individualizados, que contemplen los diferentes desarrollos evolutivos de cada persona con TEA, y que incluyan actividades funcionales, dirigidas al desarrollo de hábitos de vida saludables y a la prevención del deterioro cognitivo

Se recomienda iniciar líneas futuras de investigación basadas en estudios longitudinales y replicar el presente estudio en otras entidades y comunidades**.**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ayanouglou, F. (2012). Évolution de personnes adultes avec autisme et déficience intellectuelle: étude rétrospect.

Azéma, B., & Martinez, N. (2003). *Les personnes handicapées vieillissantes: espérances de vie, projections démographiques et aspects qualitatifs. Rapport d'étude pour la DREES, (Ministère des Affaires sociales du*

Travail et de la Solidarité-Ministère de la Santé de la Famille et des Personnes Handicapées). Montpellier, CREAI Languedoc Roussillon

Bastida J. (1999*). Una Escala de valoración funcional de actividades básicas, instrumentales y avanzadas de la vida diaria para enfermos de Alzheimer*. Barcelona: FPCEE.

Baztán JJ, Pérez del Molino J, Alarcón T, San Cristóbal E, Izquierdo G, Manzarbeitia I. Indice de Barthel: Instrumento válido para la valoración funcional de pacientes con enfermedad cerebrovascular. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*. 1993; 28: 32-40.

CERMI Estatal, (2012). El envejecimiento de las personas con discapacidad. Recuperado de:http://www.cermi.es/esES/Biblioteca/Lists/Publicaciones/Attachments/284/01.EL%20ENVEJECIMIENTO%20DE%20LAS%20PERSONAS%20N%C2%BA%2015.pdf

Fombonne, E. (2012). Autism in adult life. *Canadian Journal of Psychiatry*, 57(5), 273.

Gillberg C., Billstedt E., Sundh V., Gillberg I.C. (2010). Mortality in autism: a prospective longitudinal community-based study. J Autism Dev Disord, 40(3):352-7.

Happé, F., & Charlton, R. A. (2011). Aging in autism spectrum disorders: a mini-review. *Gerontology*, 58(1), 70-78.

Magiati, I., Tay, X. W., & Howlin, P. (2014). Cognitive, language, social and behavioural outcomes in adults with autism spectrum disorders: a systematic review of longitudinal follow-up studies in adulthood. Clinical psychology review, 34(1), 73-86.

Martínez, M., & Cuesta, J. (2012). *Todo sobre el autismo. Los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA). Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia*. Tarragona: Publicaciones Altaria.

Mouridsen S.E., Brønnum-Hansen H., Rich B., Isager T. (2008). Mortality and causes of death in autism spectrum disorders: an update. Autism 12(4):403-14.

Mukaetova-Ladinska, E. B., Perry, E., Baron, M., & Povey, C. (2012). Ageing in people with autistic spectrum disorder. *International journal of geriatric psychiatry*, 27(2), 109-118.

JOSÉ LUIS CUESTA GÓMEZ

Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Burgos. Centra su investigación en el ámbito de la calidad de vida y procesos de inclusión en el colectivo de personas con discapacidad.

MARÍA MERINO MARTÍNEZ

Psicóloga en la Asociación Autismo Burgos. Doctora en Ciencias de la Educación. Responsable del Servicio de Apoyo a Personas con Trastornos del Espectro del Autismo de Alto Funcionamiento.

CONCEPCIÓN REMÍREZ DE GANUZA LÓPEZ

Psicóloga en la Asociación Autismo Burgos. Licenciada en Psicología. Desempeña su actividad profesional en el Servicio de Diagnóstico y como responsable del área formativa del Centro de Día para Adultos.

SERGIO SÁNCHEZ FUENTES

Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Salamanca. Centra principalmente su investigación en el análisis del paradigma del diseño universal para el aprendizaje en entornos de habla hispana y el análisis de la situación de las personas con discapacidad en la universidad.

MARTHA OROZCO GÓMEZ

Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos. Doctora en Currículo e Interculturalidad por la Universidad de Valladolid. Centra su investigación especialmente en diversidad e interculturalidad.

45

DINAMIZACIÓN DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO A TRAVÉS DE HERRAMIENTAS DIGITALES

Inmaculada Tello Díaz-Maroto
Susana Mateos Pedrero
Marta Méndez Camacho
Anita Feriouni

Universidad Autónoma de Madrid

INTRODUCCIÓN

En la actualidad la forma de aprender de los estudiantes ha cambiado, en base a ciertas competencias que se van desarrollando en ellos. En base a esta nueva forma de aprender de nuestros estudiantes, se requieren nuevas formas de enseñar por parte de los docentes.

El Aprendizaje Colaborativo es la base para el cambio de la metodología basada en el docente. A través de esta metodología el estudiante es el verdadero protagonista de su propio aprendizaje. Además, la realidad profesional exige de los futuros profesionales competencias para trabajar en colaboración con otros profesionales en el ámbito laboral.

Todo indica que debemos fomentar el aprendizaje colaborativo en nuestros estudiantes. En este sentido y dado que nos encontramos en la sociedad de la información y el conocimiento, se hace esencial utilizar en el aula las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

De este modo, podemos formar una simbiosis beneficiosa para el aprendizaje significativo, entre la metodología didáctica de Aprendizaje Colaborativo y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula.

Hoy en día, existen muchas aplicaciones digitales que fomentan el Aprendizaje Colaborativo pues cada vez más se tiende a diseñar y desarrollar aplicaciones en las que se pueden compartir contenidos y editar a la vez varias personas.

A través del uso adecuado de las TIC, se puede dinamizar el Aprendizaje Colaborativo en el aula, para lo cual debemos conocer las aplicaciones que nos permiten compartir y colaborar.

MARCO TEÓRICO

En la literatura sobre Aprendizaje Cooperativo y Aprendizaje Colaborativo**,** se encuentran alusiones a los términos cooperación y colaboración, muchas veces de forma indiferenciada, o en otras ocasiones con sutilezas de

significado en favor de uno de los dos términos. Aunque existe gran diversidad en la conceptualización, vamos a destacar algunas de las definiciones aportadas por distintos autores.

Paintz (2001), menciona que existe una diferencia entre aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo (como más frecuentemente se le denomina). La colaboración es una forma de interacción ligada al estilo de vida mediante la cual los individuos son responsables de sus actos, incluyendo el aprendizaje en sí mismo y el respeto hacia las contribuciones de sus pares, mientras que la cooperación es una estructura de interacción diseñada con el fin de facilitar la consecución de un objetivo o producto común a partir de personas que trabajan de forma conjunta en un grupo.

Roschelle y Teasealy (1995), dicen que el aprendizaje cooperativo incide más en el diseño de una actividad que el docente hace con las tareas y los roles marcados, dondese suele hacer una división del trabajo en partes para posteriormente unirlas en q un producto final. Mientras que el aprendizaje colaborativo necesita de la interacción de los miembros del grupo para poder concluir la tarea Así, existe una interdependencia positiva en la propia definición del término.

Johnson, Johnson y Holubec (1994), se refierene a este concepto como "*el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás*".

En base a las distintas conceptualizaciones, podemos decir que el aprendizaje colaborativo se basa en el enriquecimiento que la interacción con el entorno social aporta a los conocimientos y aprendizajes del individuo.

Entonces, ¿qué hace que una forma de trabajo en el aula sea colaborativa? Johnson y Johnson (1999), establecen cinco elementos esenciales.

- **Interdependencia positiva**, mediante la cual, cada integrante de un grupo es completamente consciente de que sus propios esfuerzos no sólo le benefician a él mismo, sino también a sus compañeros.
- **Responsabilidad individual y grupal**. El grupo de alumnos debe asumir la responsabilidad de alcanzar sus objetivos comunes, y además, cada miembro será responsable de cumplir con la parte de la tarea que le corresponda.
- **Interacción estimuladora cara a cara.** Los alumnos deben realizar una labor conjunta que promueva el éxito de los demás, para lo cual deben compartir recursos, ayudarse, respaldarse y felicitarse entre ellos por su empeño en aprender.
- **Técnicas interpersonales y de equipo** imprescindibles para el aprendizaje colaborativo debido a la complejidad del mismo. Es necesario el aprendizaje de prácticas interpersonales necesarias para funcionar como parte de un grupo.
- **Evaluación grupal,** que debe producirse para que el grupo analice si han alcanzado sus objetivos mediante relaciones de trabajo eficaces o no, y determinar qué acciones han resultado positivas y cuáles negativas para conservar o modificar lo necesario para conseguir una mayor eficacia del trabajo en equipo.

Se puede deducir de estos elementos que el hecho de trabajar en grupos colaborativos conlleva a la adquisición de ciertas competencias necesarias para el buen funcionamiento de los grupos. Pero además,

podemos trabajar de forma colaborativa de diversas maneras, por lo que las competencias a desarrollar serán distintas también en función de la forma de trabajo colaborativo por la que optemos.

Johnson, Johnson y Smith (1998) señalan tres tipos de agrupamiento:

- **Grupos informales de aprendizaje cooperativo:** Son grupos temporales que se forman para trabajar el contenido de una sesión, normalmente expositiva. Las tareas deben ser cortas, dar respuesta individual, compartirla en el grupo, y elaborar una respuesta conjunta para exponerla al resto de compañeros.
- **Grupos formales de aprendizaje cooperativo:** Son grupos pequeños, de 2 a 4 integrantes, que pueden durar desde una sesión hasta varias semanas. El profesor elige los miembros de cada grupo, los roles que debe tener cada uno de ellos, la estructuración y división de la tarea-Además hace un seguimiento del funcionamiento grupal, no sólo en cuanto al aprendizaje de la materia y realización de tareas sino también formando en habilidades colaborativas de trabajo.
- **Grupos cooperativos base:** Se trata de grupos heterogéneos formados por un período largo de tiempo, como es todo un curso o incluso un ciclo educativo. En este tipo de grupos se deben establecer reuniones de seguimiento en las que se informe de los avances individuales, se tomen decisiones y se debatan propuestas para conseguir los objetivos académicos que el grupo tiene.

Por su parte las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son una realidad ya en las aulas, como potentes herramientas colaborativas. Cuando surgió Internet y la Web 1.0, el principal objetivo era simplemente la transmisión e intercambio de información. Pero a partir de la Web 2.0 se dio una vertiente social a la Red. Es a partir de ese momento cuando el trabajo colaborativo conforma uno de los objetivos de las diversas aplicaciones que han ido surgiendo. Son pocas las aplicaciones digitales que existen en la actualidad que no se puedan compartir e incluso editar entre varias personas.

DESARROLLO DE LA PROPUESTA

Existe numerosas técnicas de trabajo en el aula diseñadas por autores expertos en la materia, que aseguran el cumplimiento de los elementos imprescindibles para que se dé el aprendizaje colaborativo. A partir de estas técnicas, los docentes podrán ir adquiriendo las competencias necesarias para el desarrollo de su materia en base a esta metodología didáctica. Algunas de estas técnicas son:

- **Rompecabezas (Jigsaw):** Se forman grupos heterogéneos de entre tres y seis estudiantes y se divide la tarea. Cada componente se hace experto de la sección que le pertenece para después explicársela al resto de sus compañeros.
- **Rompecabezas II. Expertos:** Se forman grupos de expertos en temas diferentes, para posteriormente unirse en grupos formados por un integrante de cada tema y completar la tarea.
- **Aprender juntos:** El profesor agrupa a los alumnos para que realicen la lectura de un tema y aprendan el contenido. Cuando el grupo se sabe la materia, el profesor preguntará al azar a uno de los integrantes para evaluar al grupo completo.
- **Técnica de Grupo de Investigación:** Se organiza a los estudiantes en pequeños grupos para que realicen una investigación colaborativa. Deberán elegir el tema a investigar, dividirlo en tareas individuales, realizar todas las actividades que sean necesarias para completar la investigación y elaborar un informe final que posteriormente deberán exponer.
- **Técnica Co-op Co-op:** El profesor introduce el tema a la clase para despertar interés en el mismo a partir de explicaciones, lecturas experiencias, etc., y seguidamente se forman los grupos de trabajo heterogéneos de cuatro o cinco integrantes. Cada agrupación debe entonces elegir su tema de trabajo a partir de lo que resultó más interesante; el profesor debe mediar para que no se repita ningún tema. En cada grupo se realiza una distribución del trabajo por apartados para trabajarlo de forma individual. Y posteriormente hacer una presentación formal de su trabajo. Cada grupo debe elaborar un informe del tema completo basado en estos apartados que tendrán que presentar al resto de los grupos de la clase.

Para poder desarrollar estas técnicas en el aula, existen muchas herramientas digitales que nos facilitan ese trabajo colaborativo entre los estudiantes.

A continuación, se presentan dichas herramientas agrupadas en los epígrafes facilitados por la Guía de Herramientas TIC para el trabajo Colaborativo (2012) de la Comunidad de Castilla y León.

Herramientas web para la organización de proyectos		
Herramienta /aplicación	**Explicación**	**Enlace e información**
Google Calendar	Herramienta de calendario o agenda con posibilidad de compartir con otros usuarios, los cuales a su vez podrán hacer comentarios en los eventos.	
Doodle	Herramienta online para organización de reuniones o eventos de forma rápida y sencilla. Permite elaborar un cuestionario sobre la disponibilidad para organizar reuniones. Se puede sincronizar con *Google Calendar*.	http://doodle.com/es/
Trello	Herramienta para crear una agenda digital con edición de colores, opciones, etc.	https://trello.com/
Skype	Software que permite comunicación de voz, vídeo y texto por internet de forma gratuita entre usuarios de cualquier parte del mundo. Se puede compartir el escritorio del ordenador de los usuarios.	https://www.skype.com/
Herramientas colaborativas para el trabajo en la nube		
Herramienta /aplicación	Explicación	Enlace e información
Google Drive	Servicio de almacenamiento de archivos en la nube que incluye el antiguo **Google Docs**, con procesador de textos, hoja de cálculo, programa de presentación básico, creador de dibujos y editor de formularios.	http://www.google.es/drive/apps.html
Dropbox	Almacenamiento de datos en la nube a la que se puede acceder desde varios tipos de dispositivos en cualquier sitio. Puede ser compartido bajo diferentes criterios de privacidad.	https://www.dropbox.com
Picasa	Herramienta de *Google* para visualizar, organizar y editar fotografías digitales desde un espacio web, o bien mediante la descarga e instalación de un programa en el ordenador. Permite compartir álbumes mediante invitación a otros usuarios de *Google*.	https://picasaweb.google.com
Gobby	**Editor de textos colaborativo** y multiplataforma con el que podemos escribir textos de manera compartida con varios colaboradores	https://gobby.github.io/

VoiceThread	Es una herramienta gratuita y bastante útil para el trabajo colaborativo, ya que ofrece facilidades para la recolección de ideas en diferentes formatos.	https://voicethread.com/
Evernote	Ayuda a organizar ideas y archivos de texto, audio, imágenes y páginas web. Una vez que estos documentos son subidos a la nube, se puede agregar etiquetas para que el trabajo con el material sea más ordenado.	https://evernote.com/intl/es/
Pocket	Es un servicio en la nube que nos ofrece un gran complemento para Evernote, que es una multiplataforma. Podremos acceder y/o enviar contenido a Pocket desde nuestro navegador web, vía correo electrónico, desde más de 300 aplicaciones , dispositivos iOS, Android, Kindle Fire, Symbian, BlackBerry, Web OS y Windows Mobile.	https://getpocket.com/
OneNote	Es un programa con licencia freeware desarrollado por Microsoft para facilitar la toma de notas, la recopilación de información, y la colaboración multiusuario.	https://www.onenote.com/
Blendspaced	Es una excelente alternativa para profesores que buscan acostumbrar a sus alumnos al manejo y almacenamiento de contenido multimedia.	https://www.tes.com/lessons
Herramientas colaborativas para la gestión del conocimiento		
Herramienta /aplicación	**Explicación**	**Enlace e información**
Wiki	Espacio web cuyo contenido, ya sea texto, imágenes, enlaces, etc., se puede crear, modificar o suprimir, y además generalmente es compartido por cualquiera de sus usuarios registrados.	https://www.wikispaces.com/
Blog	Espacio web en el que uno o varios autores hacen publicaciones cronológicas, apareciendo siempre en primer lugar la más reciente. Además se establecen diálogos con los lectores a través de los comentarios de cada entrada.	www.blogger.com

Mindomo	Realizar mapas mentales con los miembros de nuestro equipo o en solitario, tanto en línea como desde nuestro escritorio	www.mindomo.com
Dipity	**Es una herramienta que nos sirve para crear líneas de tiempo, las cuales podemos elaborar con más usuarios. El servicio ofrece incluir fotografías y texto, y generar resultados que pueden ser insertados en otras plataformas.**	www.dipity.com
ramientas de generación y edición multimedia		
Herramienta /aplicación	**Explicación**	**Enlace e información**
Youtube	Sitio web para subir y compartir videos en la red de forma gratuita. El usuario puede grabar vídeos, editarlos recortando partes, añadiendo texto, imágenes, links subtítulos, etc…	www.youtube.com
WIX	Es un editor online que permite crear y publicar un sitio web en HTML 5 o flash indexado en buscadores, gratuitamente, con una dirección de tipo www.wix.com/nombre de usuario/nombre de documento.	www.wix.com
Piktochart	Plantillas para crear infografías. Es una herramienta en la que dispone de plantillas gratuitas y otras de pago.	piktochart.com
Hapyak The Mad Video Edpuzzle	Herramientas de edición de vídeo. Ofrecen la posibilidad al usuario de segmentar los videos en capítulos y dibujar sobre ellos.	edpuzzle.com
Scratch	Es un entorno de aprendizaje de lenguaje de programación, que permite a los principiantes aprender a escribir de manera sintácticamente correcta primero. Permite investigar, introducirse y jugar con la programación de ordenadores utilizando una interfaz gráfica muy sencilla	https://scratch.mit.edu/

CONCLUSIONES

Es cuestión de concienciación el hecho de que las nuevas generaciones de estudiantes han evolucionado y necesitan nuevas formas de enseñanza, dado que utilizan otros procesos de aprendizaje.

La educación debe combinar metodologías de enseñanza y aprendizaje innovadoras para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Entre las metodologías innovadoras destaca el aprendizaje colaborativo, permitiendo llegar a desarrollar un aprendizaje significativo y activo a través de diversas técnicas de trabajo.

Estas metodologías innovadoras y entre ellas el Aprendizaje Colaborativo, pueden verse apoyadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación, para llegar a desarrollar aprendizaje activo y creativo.

Entre los recursos tecnológicos existentes en la actual sociedad, destacan aquellas aplicaciones colaborativas en las que varios estudiantes pueden colaborar para crear y compartir conocimiento.

Es importante conocer diversas herramientas digitales que nos permitan innovar en el aula, utilizando la más adecuada en cada momento en función de los objetivos, contenidos y destinatarios del aprendizaje.

A través de las metodologías innovadoras de enseñanza y aprendizaje y su combinación con nuevos recursos digitales, podemos desarrollar y aumentar la motivación de los estudiantes, así como su creatividad e iniciativa de trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

García-Valcárcel, A. (Coord). *Proyectos de trabajo colaborativo con TIC*. Madrid:Editorial Síntesis

Jhonson, D., Jhonson, R., & Hulebec, E. (1994). *El aprendizaje cooperativo.* Barcelona: Paidós.

Johnson, D. & Smith, K. (1975). *Learning together and alone.* Nueva Jersey: Prentice Hall.

Johnson, D. W. (1998). *Active Learning: Coperation In the Collage Classroom.* Edinna: Interaction Book Company.

Johnson, D. W. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula.* Buenos Aires: Paidós SAICF.

Johnson, D., Johnson, R., & Stanne, M. (1986). Comparison of computer assisted cooperative, competitive and individualistic learning. *American Educational Research Journal,, 23*(3), 382-92.

Panitz, T. &. (1996). Assessing students and yourself by observing students working cooperatively and using the One Minute Paper. *Cooperative Learning and College Teaching*(6), 3.

Panitz, T. (1999). *Benefits of Cooperative Learning in Relation to Student Motivation, Motivationfrom within: Approaches for encouraging faculty and students to excel, New directions for teaching and learning* . San Francisco.

Panitz, T., & Panitz, P. (Sept de 1997). *Encouraging the use of collaborative learning in higher education Issues Facing International Education*. (F. ed, Editor) Obtenido de Ted's Cooperative Learning e-book: http://home.capecod.net/~tpanitz/ebook/contents.html

Pintz, T. (2001). *Learning Together: Keeping Teachers and Students Actively Involved by Writing Across the Curriculum.* Oklahoma.

Panitz, T. (1996). Assessing students and yourself by observing students working cooperatively and using the One Minute Paper. *Cooperative Learning and College Teaching*(6), 3.

Roschelle, J. & Teasley, S. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. *C. O'Malley (Ed.), Computer-supported collaborative learning*, 69–197.

INMACULADA TELLO DÍAZ-MAROTO

Doctora en Educación. Licenciada en Psicopedagogía. Máster en Educación y Multimedia. Máster en Diseño y Programación Web. Experto profesional en E-learning 2.0. Actualmente Delegada del Decano para la coordinación del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de la Universidad Autónoma de Madrid.

SUSANA MATEOS PEDRERO

Licenciada en Psicopedagogía, Diplomada en Educación Social, Agente de Desarrollo e Igualdad de Oportunidades, Formadora de Formadores y Formadora Ocupacional. En la Actualidad Personal Investigador en Formación (PIF) y Estudiante de Doctorado en la Universidad Autónoma de Madrid.

MARTA MÉNDEZ CAMACHO

Maestra de Primaria por la UAM, Máster en Tecnologías de la Información y de la Comunicación aplicadas a la Educación y Formación por la UAM, doctoranda en Educación por la UAM. Actualmente desarrolla su actividad laboral en el departamento de Docencia en Red UAM.

ANITA FERIDOUNI

En la Actualidad Personal Investigador en Formación (PIF) y Estudiante de Doctorado en la Universidad Autónoma de Madrid.

46

APRENDIZAJE DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES DE ALUMNOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA: UNA INVESTIGACIÓN DESDE LA COLABORACIÓN ENTRE INSTITUCIONES

Josefina Lozano Martínez
Sarai Merino Ruiz
Francisco Jesús Luque Rodríguez

INTRODUCCIÓN

Uno de los apartados contemplados en nuestra legislación, es la Atención a la Diversidad, considerándose un dispositivo de calidad del sistema educativo (LOE, 2006; LOMCE, 2013; Decreto 359/2009; Orden 2010 CARM). El motivo por el que cada día se tiene más en cuenta esta sección, proviene de la inclusión en las aulas de alumnado cada vez más diverso, quienes cuentan con una serie de necesidades a las que la institución educativa debe responder (Echeita, 2008; Escudero y Martínez, 2011; Pujolàs, 2012). Un sector del alumnado de nueva incorporación en los centros educativos ordinarios, y por tanto, al que habrá que cubrir esos aspectos que aún no se encuentren muy desarrollados, es el diagnosticado con trastorno del espectro autista (TEA).

Tenemos el convencimiento de que las personas con TEA deben desarrollar su vida en torno a diferentes ámbitos de relación, al igual que cualquier otra persona independientemente de sus circunstancias. Pero para que esa interrelación con otros entornos sea factible, dejando en un segundo plano las características provenientes del trastorno, será preciso y fundamental, que adquieran aquellas competencias y habilidades necesarias para el establecimiento de relaciones con el contexto y las personas que en él se encuentran (Lozano y Alcaraz (2010, 2012); Lozano, Alcaraz y Colás (2010 a y b).

Son estos los motivos que nos incitaron al desarrollo de una intervención educativa dirigida a la enseñanza de habilidades emocionales y sociales a personas con TEA, pero además quisimos introducir en esta investigación a dos entornos muy cercanos al alumno, su familia y la escuela.

Tras una revisión bibliográfica en busca de estudios que avalaran nuestra idea, encontramos los resultados provenientes de numerosas investigaciones, que resaltaban la importancia de la existencia de una adecuada relación entre el entorno familiar y escolar, de cara a mayores mejoras en los chicos objeto de estudio, en contraposición a aquellas investigaciones donde el contexto familiar quedaba excluido. La investigación desarrollada por Ozonoff y Cathcart (1998) confirmaba que aquellos programas de intervención que incluían el entorno del hogar en sus implementaciones eran eficaces para la mejora del desarrollo de los niños con TEA. Alfonso (2010) fue una gran defensora de que se produjera un trabajo colaborativo entre escuela y familia, pues la vinculación entre ambos contextos de desarrollo es importante para cualquier niño, pero se torna fundamental

en el caso de los alumnos/as con necesidades educativas especiales. Otro investigador que defendía estos diseños de intervención fue Hortal (2011), que afirmaba que si, en general, consideramos a los padres como la mejor fuente de información sobre sus hijos, debiendo ser los mejores aliados del centro educativo, con más razón aún lo serán cuando sus hijos presenten algunas necesidades más específicas y concretas y que requieren de un trabajo más pormenorizado e individualizado que los chicos con desarrollo típico.

La incorporación de la familia en las intervenciones educativas que se lleven a cabo con sus hijos, se encuentra también entre los indicadores de calidad de los programas de intervención, siendo estos los siguientes (Martos y Llorente, 2013):

Todo programa de intervención debe ser individualizado; es preciso la existencia de una evaluación previa y pormenorizada de las características presentadas por los participantes de la intervención, previo diseño de los objetivos y estrategias de intervención de la investigación; hay que apostar porque el programa de intervención asegure la generalización de los aprendizajes, diseñando actividades que puedan implementarse en entornos naturales. Es fundamental la existencia de una estructura, anticipación y predictibilidad, en el modelo de intervención, que favorezcan su desarrollo a las personas con TEA; el programa debe incitar a la adquisición de aprendizajes funcionales; a la hora de diseñar los materiales didácticos de intervención, se deben tener en cuenta los intereses de la persona con TEA; el programa de intervención debe incluir objetivos concretos que sean fácilmente medibles y susceptibles de valoración; y por último, se incorporará a la familia como un agente activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos.

Cada uno de estos principios, fueron tenidos en cuenta a la hora de diseñar y desarrollar nuestro proyecto de intervención educativa, ya que el cumplimiento de cada uno de ellos, supondría un mayor éxito del programa a nivel general.

METODOLOGÍA

Objetivos

El objetivo general pretendido con la investigación que resumimos en esta comunicación, fue comprobar si un programa de intervención educativa llevado a cabo desde la colaboración entre la familia, la escuela y la Universidad dirigido a la comprensión de emociones y predicción de creencias en alumnado con TEA, mejoraba estas habilidades emocionales y sociales, consiguiendo, además, la generalización de los aprendizajes adquiridos en dichos entornos naturales.

Los objetivos específicos planteados fueron:

- Comprobar los beneficios aportados por el programa de intervención educativa en el alumnado participante de cara a sus habilidades emocionales y sociales y la generalización de las mismas.
- Valorar los beneficios del trabajo cooperativo entre familias y docente en los resultados obtenidos y la percepción de los mismos con respecto a ello.

Participantes

Quienes formaron parte de esta investigación, fueron cuatro alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a trastornos del espectro autista. Las edades de estos alumnos estaban comprendidas entre los 16 y 17 años, encontrándose escolarizados en un aula abierta específica de esta discapacidad en un centro de Educación Secundaria de la región de Murcia. Dichas aulas abiertas son aulas especializadas, que constituyen una medida de carácter extraordinario, tendente a conseguir los principios de normalización e inclusión, destinada a determinados alumnos y alumnas, con necesidades educativas especiales graves y permanentes, que precisen de apoyo extenso y generalizado en todas las áreas del currículo (Orden de 24 de Mayo de 2010).

Además, formaron parte del estudio como agentes participantes una maestra del centro educativo especialista en pedagoga terapéutica, que era tutora del aula abierta en la que el alumnado con TEA se encontraba escolarizado; los padres de los alumnos y dos miembros de un equipo de investigación del departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, responsables de implementar el programa de intervención en el centro educativo y participar en los seminarios de trabajo, junto con las familias y la docente.

Procedimiento e instrumentos de implementación y de recogida de información

La investigación desarrollada tuvo una duración de tres cursos académicos, estando en todo momento interconectados los tres ámbitos de actuación, la familia, la escuela y el equipo de investigación universitario. El proceso de intervención educativa con los alumnos se llevó generalmente en su aula de referencia, aula abierta en este caso, y en el hogar con sesiones de no más de 30 minutos semanales a lo largo de los tres cursos, utilizando los materiales, que se describirán a continuación, en el centro educativo y en el entorno del hogar. El punto de partida, tuvo lugar a partir de los resultados obtenidos en la evaluación inicial, tras valorar el nivel de los alumnos en la comprensión de emociones y predicción de creencias, utilizando para ello los propios materiales de evaluación *Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales* (Lozano y Alcaraz, 2009). A través de los seminarios se fue exponiendo la función de cada uno de los agentes participantes y su actuación en cada momento.

El trabajo en el hogar tenía que estar siempre enfocado de un modo lúdico y lo importante ya no era responder a todas las tareas de los materiales didácticos seleccionados, sino y por el contrario, el objetivo consistía en utilizar las actividades como un medio para que el alumno/el hijo pudiese personalizar ese acontecimiento, pudiese asociarlo a otro que él hubiese vivido en algún momento, o que le aconteciese a otra persona cercana a él.

Los instrumentos utilizados para comprobar si el desempeño de un trabajo colaborativo entre las familias de los alumnos y la docente, destinado a que alumnos con TEA adquirieran una serie de habilidades emocionales y sociales tras un programa de intervención educativa, así como estrategias necesarias para su vida cotidiana, fueron los siguientes:

-Materiales didácticos del programa de intervención educativa

Un instrumento de recogida de información a la vez que proceso de enseñanza-aprendizaje han sido *los materiales didácticos* del programa de intervención**.** Dichos materiales utilizados para el proceso de enseñanza-aprendizaje han sido diferentes en el contexto escolar y familiar aunque todos ellos compartieran un nexo común y un objetivo: la enseñanza y aprendizaje de estados mentales (emociones y creencias) y habilidades sociales. Las emociones que fueron objeto de estudio han sido cuatro emociones básicas (alegría, tristeza, enfado y miedo) y cuatro emociones complejas (interés, pensamiento, sorpresa y aburrimiento).

En el contexto familiar, se trabajó con los materiales *Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales* (Lozano y Alcaraz, 2009). Estos materiales están divididos en varias fases, fragmentadas a su vez en diferentes niveles, que incorporan numerosas actividades que van aumentando de dificultad a medida que se avanza en el material. Así, están diseñados, de modo tal, que puede llevarse a cabo la evaluación inicial, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación final.

En el ámbito escolar, se utilizaron unos materiales diseñados por el equipo de la universidad, al igual que ocurrió con los anteriormente reseñados, pero en este caso se trataba de unas historias sociales, denominadas *Ilusiónate con Tachín y sus historias emocionales y sociales* (Lozano, Cerezo, Merino y Castillo, 2014), siendo estos, y a diferencia de los anteriores, unos materiales didácticos, algo más complejos, que contemplan historias sociales, situaciones que los alumnos pueden encontrarse en su vida cotidiana.

-Cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales

Dicho instrumento es una síntesis y acomodación del realizado por Lozano, Alcaraz y Sotomayor (2009); Lozano y Alcaraz (2012). El cuestionario de tipo likert, con coeficiente de fiabilidad o alfa de Cronback de 0.957, consta de 26 ítems, valorados del 1 al 5, (1= No, nunca; 2= Casi nunca; 3= A veces; 4= Casi siempre; 5= Sí, siempre). Por consiguiente, 1 significaba que la persona no tenía adquirida la capacidad que se evaluaba y una puntuación de 5, indicaba que si tenía adquirida dicha capacidad. Por lo tanto, cuanto mayor fuera la puntuación otorgada, mayor sería el grado de competencia social de la persona valorada.

Con la finalidad de determinar la validez de su contenido, los ítems de dicho cuestionario habían sido evaluados, previamente, por expertos en metodología educativa y "Atención a la diversidad y enseñanza inclusiva" de distintas facultades de Educación, así como por especialistas en la intervención de niños con TEA.

En la presente investigación, este cuestionario fue cumplimentado por los padres y la docente de los alumnos al inicio y al final de cada curso académico, para valorar los avances acaecidos en cada curso.

-Seminarios de trabajo

En estas reuniones de trabajo participaron, de modo colaborativo, la docente del aula abierta, las familias y el equipo investigador universitario. Estos seminarios se llevaban a cabo en el primer y tercer trimestre de cada uno de los cursos, a modo de evaluación inicial y final. Los objetivos por los que se crearon este tipo de seminarios, fueron para formar un espacio de reunión en el que todos los participantes en el mismo se enriquecieran de los comentarios del resto; de cara a establecer un traspaso de información de los avances de los alumnos o de las necesidades aún presentes en esos momentos de la investigación, desde los distintos ámbitos, escolar y familiar;

dar respuesta a todo aquello que solicitasen las familias o la docente, en cuanto a dificultades en su vida cotidiana, que eran analizadas, comentadas en grupo, y donde se proponían sugerencias para el cambio. Además, se hacía entrega de todos los materiales que los alumnos debían trabajar en casa, que posteriormente serían recogidos, con el fin de hacer un vaciado de resultados, y analizarlo de cara a la siguiente reunión.

-Entrevistas

Otro instrumento de recogida de información cualitativa empleado, fue una serie de entrevistas dirigidas a la tutora del aula abierta y a los padres de los alumnos participantes, con el fin de obtener ciertos datos, que contribuyeran a que tuviéramos una visión de cómo advertían los avances de los chicos. También sirvió para que valoraran los materiales didácticos con los que los alumnos, objeto de estudio, desarrollaban las habilidades emocionales y sociales en el entorno escolar y familiar, y que comentaran todas las sugerencias que creyeran convenientes para mejorar los materiales e incluso ampliarlos con todas aquellas estrategias que aún no tuvieran adquiridas y que necesitaran para seguir avanzando.

RESULTADOS

Los resultados hallados a través de los diversos instrumentos de recogida de información utilizados, se exponen a continuación:

Resultados procedentes del trabajo con los materiales didácticos que formaban parte del programa de intervención:

- Los materiales han sido de gran ayuda para el desarrollo de esta investigación pues han sido muy motivadores para el alumnado, ya que disponían de material impreso como otro digital interactivo. El mayor avance que se puede observar, se encuentra en el reconocimiento de emociones complejas, pues en las básicas presentaban menor dificultad desde el comienzo, y la justificación de ambos tipos de emociones. Precisamente, en el motivo por el que el alumnado participante pensaba que el personaje de la historia debía sentir una determinada emoción ha sido lo más complejo. Ahí ha radicado la mayor dificultad y ha sido donde se hizo mayor hincapié en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Un aspecto fundamental y que, debido a todas las respuestas que hemos podido recabar del trabajo realizado con los alumnos, podemos afirmar que se adquirió, es el referido a la generalización de los aprendizajes sobre competencias emocionales y sociales. Las respuestas tanto del alumnado como los comentarios de los padres así lo han afirmado pues se ha visto cómo lo aprendido en un contexto (escolar o familiar) se generalizaba en otro.

Resultados provenientes del cuestionario valorativo de habilidades emocionales y sociales:

- los datos obtenidos a partir de la cumplimentación de dicho cuestionario por las familias y la docente del aula abierta, mostraron la presencia de avances en cuanto a la adquisición de nuevas competencias emocionales y sociales en los alumnos objeto de estudio. Como puede observarse en los siguientes gráficos, las puntuaciones establecidas a este alumnado, aumentaron a lo largo de los tres cursos de duración de la investigación.

Figura 1. Resultados del primer curso

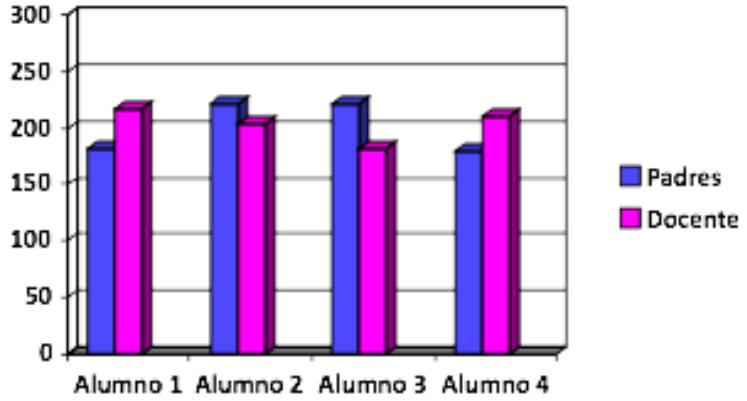


Figura 2. Resultados del segundo curso

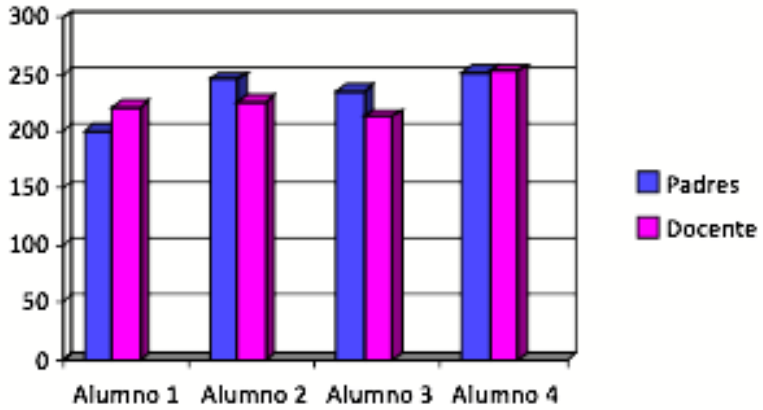
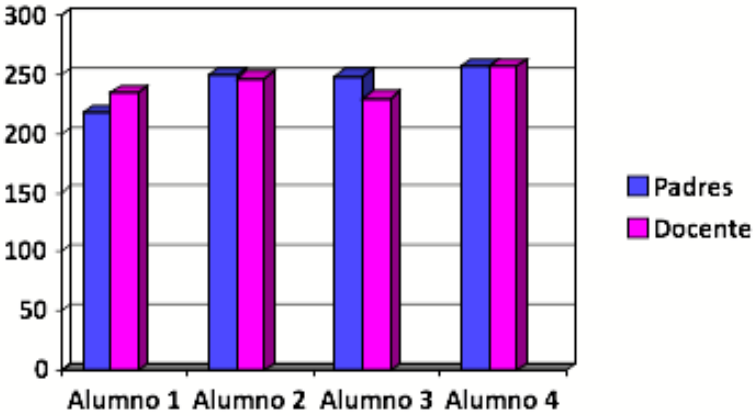


Figura 3. Resultados del tercer curso



A pesar de que cada alumno avanzara a un ritmo diferente, provocando por tanto puntuaciones distintas en el cuestionario, todos ellos mejoraron en mayor o menor medida en el aprendizaje de estados emocionales. A su vez, interiorizaron una serie de estrategias relacionadas con la resolución de conflictos y las relaciones sociales.

Resultados procedentes de los seminarios de trabajo: todos los comentarios aportados por los padres de los alumnos y por su docente, indicaban los beneficios que estas reuniones les habían supuesto.

Las aportaciones que habían supuesto a las familias, fueron la existencia de unos materiales y directrices de eficacia probada, consejos y estrategias de intervención para que pudieran solventar conflictos que pudieran desembocar en casa y el establecimiento de una ayuda mutua entre las familias, que habían surgido espontáneamente.

La docente había adquirido asesoramiento por parte del grupo de investigación universitario, sintiéndose muy agradecida por ello. También resaltó que estos seminarios crearon un espacio de reflexión e intercambio de opiniones entre todos los asistentes.

Resultados derivados de las entrevistas realizadas a padres y a la docente: los resultados conseguidos mediante este instrumento, serán divididos en tres bloques que a continuación mostramos:

-Beneficios para el alumnado: estos beneficios se manifestaron en mejoras de ciertas actitudes, en la adquisición de numerosas habilidades y en el logro de generalizar los aprendizajes adquiridos en el centro educativo y en el hogar a otros contextos.

-Beneficios para las familias: recibieron apoyo por parte del equipo investigador universitario, obteniéndolo también por el resto de familias participantes en el proyecto, y por la tutora del aula abierta. Adquirieron una serie de pautas de trabajo sobre cómo debían orientar y ayudar, siempre que lo necesitaran, a sus hijos para la realización de las tareas que se les entregaban para efectuarlas en casa.

-Beneficios para la docente: mostró que había sido aún más consciente de la importancia de trabajar las emociones con los alumnos, y que le dedicaba un tiempo mayor. También manifestó que su participación en la investigación le había supuesto la obtención de materiales diseñados específicamente para la enseñanza de habilidades emocionales y sociales así como una relación muy directa con las familias.

CONCLUSIONES

Una vez finalizado el análisis de los resultados obtenidos a través de los distintos instrumentos de recogida de información utilizados, concluimos lo siguiente en función de los objetivos planteados:

Así, con relación al primer objetivo, *Comprobar los beneficios aportados por el programa de intervención educativa en el alumnado participante de cara a sus habilidades emocionales y sociales y la generalización de las mismas,* se comprueba que los alumnos con TEA avanzaron en la adquisición de habilidades emocionales y sociales. Existió unanimidad en los resultados presentados por los tres instrumentos, ya que así lo ratificaron los comentarios de la docente y de los padres de los alumnos, proporcionados durante los seminarios de trabajo y en la entrevista que se les realizó. También, y como hemos podido precisar en los resultados expuestos, dichos

avances quedaron patentes en las puntuaciones otorgadas en el cuestionario de habilidades emocionales y sociales cumplimentado a lo largo de los tres cursos de duración de la investigación. La existencia de mejoras en este tipo de competencias, supone un aumento de la calidad de vida de los alumnos, ya que como afirman Lozano y Alcaraz (2010, 2012); Lozano, Alcaraz y Colás (2010 a y b), el hecho de que estas personas consigan una serie de capacidades relacionadas con la competencia emocional, revierte en una mejora en su calidad de vida, debido a que se facilita su proceso de inclusión social.

Respecto del segundo objetivo de investigación, *Valorar los beneficios del trabajo cooperativo entre familias y docente en los resultados obtenidos y la percepción de los mismos con respecto a ello,* los resultados obtenidos hasta este momento, nos inducen a pensar en la línea aportada por Ozonoff y Cathcart (1998); Alfonso (2010); y Martos y Llorente (2013) respecto de lo fundamental y prioritario que resulta ser que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se realice de forma aislada en ambientes desconocidos para los chicos con TEA, sino que se lleve a cabo en contextos cercanos para ellos, lo que llamamos entornos naturales, como son la escuela y la familia. Y junto a ello, otra consideración que debemos tener en cuenta a la hora de realizar este tipo de procedimientos, es no olvidar la importancia de realizar un trabajo conjunto entre varias instituciones: la familia, el centro educativo junto con la colaboración de otra institución educativa como ha sido la aportación del equipo universitario en un proceso de reflexión-acción colaborativo ha sido fundamental. Hemos de destacar que esta aportación del equipo de investigación universitario ha servido de asesoramiento pedagógico en los seminarios de trabajo y en la implementación personalizada del programa de intervención educativa. Por otro lado, concedemos mucha importancia a las opiniones y valoraciones de las familias, pues son ellos los que tienen la oportunidad de observar y comprobar cómo actúan sus hijos ante situaciones que en el ámbito educativo no sería posible constatar.

El establecimiento de una coordinación entre los distintos contextos cercanos a los alumnos, resultó exitosa para todos, creyendo en los beneficios de un clima participativo entre la familia y la escuela. Esta coordinación resultaría exitosa en cualquier ámbito y con cualquier colectivo, pero en el caso de los alumnos/as con necesidades educativas especiales (NEE), aún es más fundamental, ya que entre otros motivos facilita la transferencia y generalización de los aprendizajes adquiridos en el entorno escolar y familiar.

Concretamente, los padres han resaltado el gran trabajo realizado por la docente y por el equipo investigador universitario, porque desde que se inició la intervención han observado multitud de habilidades y de estrategias en los chicos con las que hasta el momento no contaban.

Los beneficios aportados por un trabajo colaborativo en una investigación con alumnos con TEA, nos alientan a continuar trabajando e investigando en esta línea, con el objetivo de conseguir aquellos retos que por el momento quedaron por el camino, pues este tipo de estudios requieren periodos largos de investigación y un trabajo constante y continuado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alfonso, B. (2010). Alumnos/as con NEE, familia y escuela, juntos por la integración. *Revista digital para profesionales de la enseñanza, 9*, 1-11.

Batten, A. et al. (2006). *Make school make sense: Autism and education the reality for families today*. Londres: The National Autisitic Society.

Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se regula y establece la respuesta educativa a la Diversidad en la CARM.

Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. "Voz y Quebranto". *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Eficacia y Cambio en Educación*, *6*(2), 9-18.

Escudero J.M. y Martínez B. (2011) Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación, 55*, 85-105.

Hortal, C. (coord.) (2011). *Alumnado con Trastorno del Espectro Autista.* Barcelona: Editorial GRAÓ.

Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (LOE).

Lozano, J. y Alcaraz, S. (2009). *Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales.* Madrid: Wolters Kluwer.

Lozano, J. y Alcaraz, S. (2010). Enseñar emociones para beneficiar las habilidades sociales del alumnado con trastornos del espectro autista. *Revista Siglo XXI*, *28*(2), 261-288.

Lozano, J. (2010). Trastornos del espectro autista y familia. *Padres y Maestros, 301*, 21-26.

Lozano, J. Alcaraz, S. y Colás, P. (2010a). Experiencia educativa sobre la comprensión de emociones y creencias en alumnado con trastornos del espectro autista. *Revista de Investigación (RIE), 28*, 65-78.

Lozano, J. Alcaraz, S. y Colás, P. (2010b). La enseñanza de emociones y creencias a alumnos con trastorno del espectro autista: Una investigación colaborativa*. Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 14*, 367-382.

Lozano, J. y Alcaraz, S. (2012). *Respuesta educativa a las personas con Trastorno del Espectro Autista*. Madrid: La Muralla.

Lozano, J. (Coord.), Cerezo, M.C., Merino, S. y Castillo, I. (2014). Ilusiónate con Tachin y sus historias emocionales y sociales. http://hdl.handle.net/10201/39773.

Martos, J. y Llorente, M. (2013). Tratamiento de los trastornos del espectro autista: unión entre la comprensión y la práctica basada en la evidencia. *Revista de Neurología, 57,* 185-191.

Orden de 24 de mayo de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regulan la autorización y el funcionamiento de las aulas abiertas especializadas en centros ordinarios públicos y privados concertados de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM).

Orden de 4 de Junio de 2010 por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los centros públicos y privados concertados de la Región de Murcia (CARM).

Pujolàs Maset, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, *30*(1), 89-112.

JOSEFINA LOZANO MARTÍNEZ

Profesora Titular de la Universidad de Murcia en la Facultad de Educación dentro del departamento de Didáctica y Organización Escolar. Pertenece al grupo de investigación "**Comunicación, Innovación Educativa y Atención a la Diversidad**" de la Universidad de Murcia. Sus líneas de investigación son Educación intercultural- inclusiva; Atención a la diversidad y concretamente personas con Trastornos del espectro autista.

SARAI MERINO RUIZ

Diplomada en Educación Social, Licenciada en Pedagogía y Titulada Master oficial en Innovación e Investigación en Educación Infantil y Primaria por la Universidad de Murcia. Becaria de Investigación (FPU). Pertenece al grupo de investigación "**Comunicación, Innovación Educativa y Atención a la Diversidad**" de la Universidad de Murcia Su línea de investigación es Atención a la diversidad-Trastornos del espectro autista.

FRANCISCO JESÚS LUQUE RODRÍGUEZ

Diplomado en Educación Primaria por la Universidad de Castilla La Mancha y Graduado en Pedagogía por la Universidad de Murcia. Alumno interno del departamento de Didáctica y Organización de Educación de la Universidad de Murcia. Su línea de investigación es Atención a la diversidad- Trastornos del espectro autista.

47

NUEVAS TENDENCIAS EN EL DIAGNÓSTICO DE ALUMNOS TDAH

Mª Inés Martín García

INTRODUCCIÓN

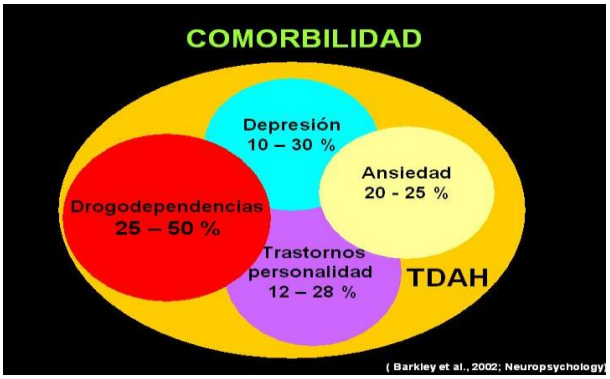
Antes de comenzar, debemos conocer el Manual estadístico y de diagnóstico de los trastornos mentales, quinta edición, (DSM-5, en inglés), publicado por la Asociación Americana de Psiquiatría (APA), el cual define los criterios a ser usados por los médicos, profesionales de la salud mental y otros profesionales clínicos de la salud calificados cuando realizan un diagnóstico de TDAH, ya que El DSM-5 fue actualizado en el 2013 y se realizaron cambios a la definición del TDAH, lo que afectará a cómo este trastorno se diagnostica en niños y adultos.

En el diagnóstico del TDAH en los adultos, los profesionales clínicos actualmente examinan la infancia media (12 años de edad) y durante todo el transcurso de la adolescencia para trazar el momento de aparición de los síntomas, sin llegar hasta la niñez temprana (7 años de edad).

En la edición anterior, el DSM-IV TR, al TDAH se le subclasificaba en tres "subtipos". Esto se ha modificado y a los subtipos ahora se les denomina "presentaciones clínicas". Además, las "presentaciones clínicas" de la persona pueden variar en el transcurso de su vida.

Esta modificación describe de mejor manera el efecto del trastorno en el individuo durante las diferentes etapas del ciclo vital.

Un individuo con TDAH ahora puede padecer TDAH en grado leve, moderado o severo. Esto se basa en el número de síntomas que la persona experimenta y cuán dificultosos dichos síntomas hacen la vida cotidiana. Como hemos comentado con anterioridad, con el DSM-V han cambiado algunos matices respecto al TDAH en adultos, ya que durante muchos años, los criterios diagnósticos del TDAH manifestaban que eran los niños a quienes se les diagnosticaba con el trastorno. Esto significaba que los adolescentes y adultos que padecían síntomas del trastorno, y quienes podrían estar enfrentando dificultades por muchos años desconociendo la razón, no podían ser diagnosticados formalmente con el TDAH.



El DSM-5 ha modificado esta definición y ahora tanto adultos como adolescentes pueden ser diagnosticados formalmente con el trastorno.

Los criterios diagnósticos hacen mención y proveen ejemplos de cómo el trastorno se presenta en los adultos y adolescentes.

El TDAH es una trastorno neurobiológico que aqueja tanto a adultos como a niños.

Es descrito como un patrón persistente o continuo de inatención y-o hiperactividad e impulsividad que impide las actividades diarias o el desarrollo típico.

Los individuos 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.

Existen tres tipos distintos de TDAH:

- Inatento.
- Hiperactivo-impulsivo.
- Inatento e hiperactivo-impulsivo combinado.

También es fundamental saber qué es imprescindible para realizar UN BUEN DIAGNÓSTICO: no basta con comprobar la presencia de los síntomas citados en los criterios de diagnóstico. Es necesario, también, disponer de una buena anamnesis donde conoceremos:

- Historia clínica detallada.
- Factores biológicos.
- Factores psicológicos.
- Factores sociales.

Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDA-H)

Especificar si:

- F90.2.Presentación combinada.
- F90.0.Presentación predominante con falta de atención.
- F90.1.Presentación predominante hiperactiva/impulsiva.

Especificar si: En remisión parcial.

Especificar la gravedad actual: **Leve, Moderado, Grave**

- F90.8.Otro trastorno por déficit de atención con hiperactividad especificado.
- F90.9.Otro trastorno por déficit de atención con hiperactividad no especificado.

No existen marcadores biológicos que permitan diagnosticar el TDAH ni sus tres subtipos.

- Hay que basarse en los criterios diagnósticos del DSM-5
- Las escalas específicas para el diagnóstico del TDAH pueden usarse de forma complementaria, nunca como sustitutos de la observación y análisis clínicos, a ser posible en contextos naturales, y las entrevistas.

CONCLUSIONES

Para concluir, siempre debemos buscar la mayor autonomía posible en su vida diaria, normalmente son personas que requieren apoyo y **refuerzo estratégico a nivel individual**, terapias cognitivas conductuales y abordaje psicopedagógico, las cuales son algunas de las líneas en las que se basan las actividades llevadas a cabo por asociaciones de afectados.

Está comprobado que el **tratamiento multidisciplinar** es exitoso y permite una evolución positiva del trastorno.

Este **trabajo conjunto de diversos profesionales** supone coordinar simultáneamente tratamientos de tipo farmacológico, psicológico y psicopedagógico.

Siempre, ante cualquier pequeña sospecha, se debe consultar a un **profesional especialista** en la materia, o a un referente de cabecera que nos indique cuáles son los profesionales que mejor nos pueden ayudar en este caso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Psychiatric Association, (2014), *DSM-5. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales,* Madrid, España: Editorial Médica Panamericana

Mª INÉS MARTÍN GARCÍA

Licenciada en Psicopedagogía (UNED), y Diplomada en Magisterio con Doble Especialidad (UCLM), Máster en Innovación e Investigación en Educación (UNED), Perito Judicial (COPYPCV) y Coach Educativo y Personal (COPYPCV).

48

LA FUNCIÓN DEL FISIOTERAPEUTA EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD MOTORA.

M. Teresa Aliaga Vega

INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa supone entender la heterogeneidad como lo normal, diseñando un currículo diverso y flexible para conseguir que todos los alumnos puedan participar con normalidad en los aprendizajes junto a sus compañeros, como mediación hacia una inclusión social de todas las personas.

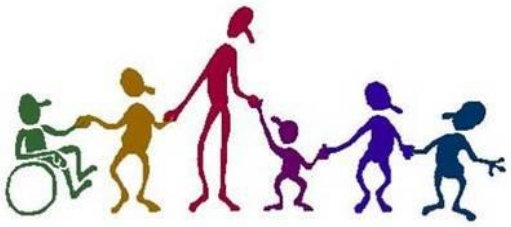
En las discapacidades motoras trabajaremos para compensar las dificultades de movilidad y fomentar la autonomía personal, pero cada vez menos mediante una intervención individual y más actuando globalmente sobre el entorno, desde el contexto físico, organizativo y humano.

Nuestra estrategia, fruto de la experiencia de que tanto una buena coordinación transdisciplinar como la participación de la familia son imprescindibles, y cuyos beneficios están empezando a ser demostrados por los investigadores, será reforzar los objetivos que sea necesario durante cada etapa, introduciendo el fomento específico de sus capacidades sensorio-motrices dentro del aula, del centro y de la comunidad.

Se puede describir en tres fases el recorrido conceptual y normativo realizado:

1º) Asumir nuestra obligación como servicio público básico de afrontar cualquier circunstancia potencialmente desfavorecedora (LISMI, 1982)

Es crucial que este alumnado reciba en su escuela la atención fisioterapéutica que necesita, porque sólo así será posible dar una respuesta ajustada ante los efectos que el trastorno motor puede generar en su proceso de aprendizaje (Rodríguez y Rolanía, 2015).

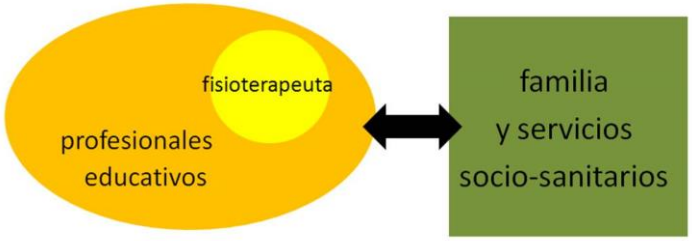


2º) Trabajar en equipo con un enfoque globalizado:

El ámbito pedagógico tiene unas características diferentes a las de otros ámbitos de actuación y exige competencias específicas. Un programa individualizado debe tener en cuenta múltiples aspectos. La legislación vigente destaca la necesidad del trabajo interdisciplinar (Jaso y Gómez-Conesa, 2005).

El fisioterapeuta no trabaja de manera aislada. Se requiere un continuo trabajo de cooperación con tutores, especialistas, apoyos específicos, Enfermeras, Trabajadores Sociales (Ruíz, 2016).

La atención indirecta de Fisioterapia se realiza mediante la coordinación educativa y con profesionales externos, el asesoramiento a familias, elaboración de documentos del centro y del alumno, y de adaptaciones materiales de acceso.



3º) <u>Abandonar modelos de segregación/integración y esforzarse por organizar inclusivamente los agrupamientos, los espacios y los tiempos:</u>

La intervención educativa del fisioterapeuta pediátrico se fundamentará en el modelo funcionalista para la atención a la discapacidad, en los principios de inclusión y normalización, y en la evidencia científica (Rodríguez y Rolanía, 2015).

Para explicar la adquisición de las habilidades motrices, las teorías basadas en la maduración nerviosa se deben completar con el factor medioambiental. Los progresos del niño resultan más de su capacidad de interaccionar que de prácticas analíticas aisladas. Hay que proponerle actividades físicas motivadoras y divertidas, que sean significativas para la escuela y para la familia, creando un continuo vital (Hoyas y Casbas, 2015).

Conviene permitir la imitación natural y la iniciativa del niño, aprovechar las oportunidades de profundización y planificar cómo generalizar sus adquisiciones. En contraste con los apoyos realizados sacando al alumno del aula individualmente, lo más eficaz es intervenir sobre las rutinas grupales habituales. Los especialistas enfocarán sus acciones hacia la capacitación del resto de profesionales, sirviéndoles de modelo y a su vez observándoles y consultándoles continuamente. El conjunto del alumnado resultará beneficiado en su comprensión de la diversidad y surgirán redes de cooperación (Sociedad Española de Fisioterapia en Pediatría, 2015).

MÉTODO

A continuación se describe un modelo de atención inclusiva al alumnado con deficiencia motora en centros ordinarios (Infantil, Primaria, Secundaria), plasmado dentro de los correspondientes documentos organizativos:

- Programación General Anual del centro
- Evaluación Psicopedagógica del alumno
- Plan de Trabajo Individualizado del alumno

Programación General Anual del centro (Equipo Directivo)

Respecto a los p*rocesos de enseñanza y aprendizaje, incluyendo Orientación y Atención a la Diversidad* explicamos que:

- la Fisioterapeuta es un recurso personal especializado del centro para la atención educativa del alumnado con necesidad específica de apoyo por deficiencia motora.
- son funciones generales de los profesionales de apoyo educativo asesorar al Equipo Directivo, colaborar con Tutores y responsables de Orientación, informar a las familias y realizar un seguimiento con los servicios socio-sanitarios.
- son funciones específicas de la Fisioterapeuta identificar y valorar las necesidades educativas en el aspecto motor, proponer medidas de adaptación curricular, estimular y habilitar al alumnado, asesorar sobre materiales de acceso y orientar al profesorado.
- su intervención, aplicando técnicas basadas en el conocimiento del desarrollo biomecánico y neuromotor normal y patológico, será global sobre el alumno y su entorno, dirigida a reforzar transversalmente los objetivos curriculares establecidos para cada etapa (Aliaga, 2016).

Respecto a la *coordinación con otros centros, servicios e instituciones* añadimos:

- Servicios de Neuropediatría y de Rehabilitación del Hospital Universitario.
- Centro Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas (CEAPAT) del IMSERSO.
- Ortopedias Técnicas.

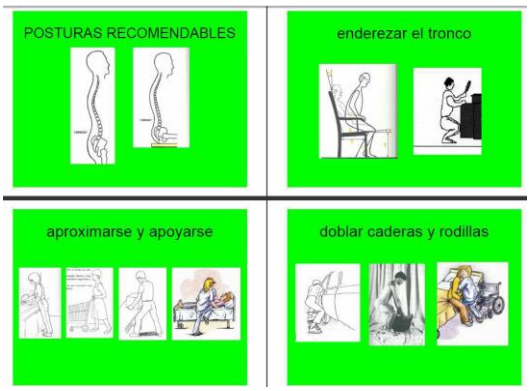
Respecto a la *planificación de las actuaciones*:

La Fisioterapeuta participa en los Planes de Trabajo Individualizados entregando sus aportaciones al Tutor, asistiendo a las reuniones de coordinación interdisciplinar y a las evaluaciones.

También colabora con el Orientador en los Dictámenes (Escolarización, Repetición Extraordinaria, Final de Etapa) y en las Solicitudes de recursos personales y de material de acceso.

Respecto a las *lineas prioritarias para la formación* nos responsabilizamos de:

- Diagnósticos sensorio-motores.
- Prevención de riesgos de salud asociados a la inmovilidad.
- Higiene postural durante el manejo del alumnado.



Fuente: elaboración propia

Respecto a los *aspectos organizativos* nos comprometemos a que:

Las sesiones semanales de apoyo de la Fisioterapeuta se realizarán de manera inclusiva (tiempos, espacios, agrupamientos), aparte de programar cuando el alumno lo necesite su posicionamiento adecuado para cada actividad durante el horario lectivo.

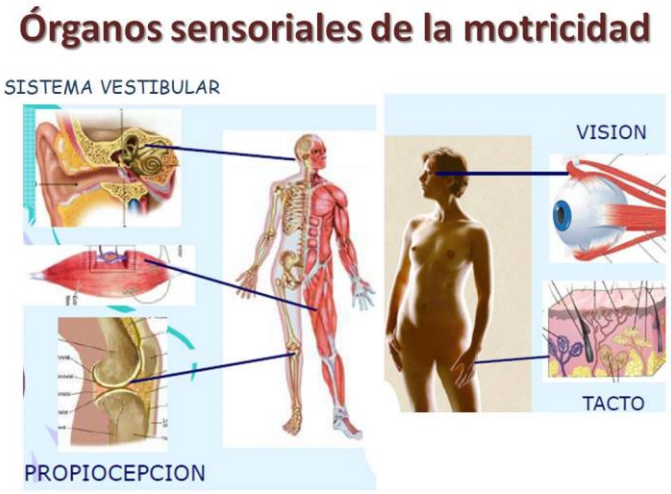
Respecto a las *reformas, acondicionamiento y mejoras* recordamos que:

El centro debe ser un entorno de igualdad de oportunidades para todo tipo de situaciones personales. *Para favorecer una educación inclusiva para todo el alumnado se adecuarán las condiciones físicas y tecnológicas en relación con las discapacidades y necesidades.* Los impedimentos existentes se corregirán conforme a la Ley 1/1994 de Accesibilidad y eliminación de Barreras en Castilla-LaMancha y al Código Técnico de la Edificación (CTE-SUA).

Evaluación Psicopedagógica del alumno con Deficiencia Motora (Orientador)

Hay que recoger información temprana y cualificada sobre las necesidades educativas especiales del alumnado, también prever los recursos materiales y personales adecuados, así que las Fisioterapeutas colaboraremos aportando:

a) explicación del diagnóstico médico, a qué estructuras motoras y senso-perceptivas afecta y cómo se están desarrollando las capacidades funcionales.

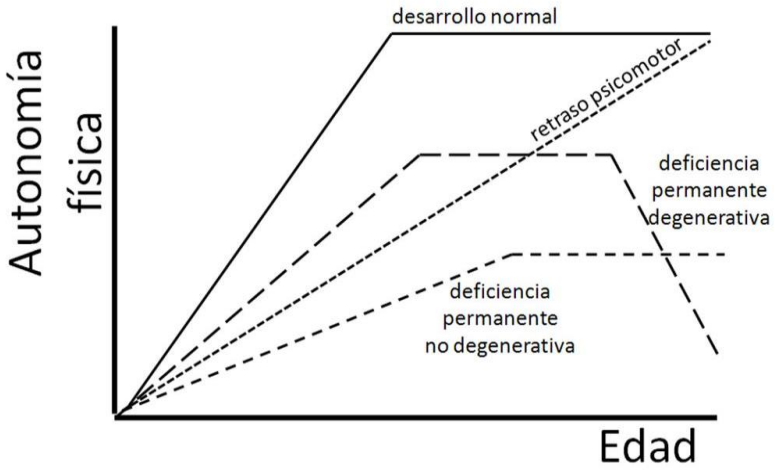


Fuente: elaboración propia

b) clasificación evolutiva de la deficiencia motora, para tener un pronóstico a priori de la autonomía física que podrá tener el alumno con el paso de los años, sabiendo que múltiples factores intrínsecos y extrínsecos (psico-sociales) van a influir a posteriori:

- afectación neuromotríz permanente/no degenerativa: encefalopatías (tetraplejia, diplejia, hemiplejia, ataxia, atetosis); lesiones neurológicas centrales o periféricas (daño medular, parálisis braquial obstétrica); malformaciones (artrogriposis, acondroplasia, agenesia).
- afectación neuromotríz progresiva/degenerativa: tumor cerebral; ataxias hereditarias; epilepsia; enfermedades neuromusculares; enfermedades reumáticas (artritis crónica juvenil, hemofilia), síndromes químico-metabólicos (mucopolisacaridosis, fibrosis quística).

- Retraso Psicomotor por causa no neuromotriz: gran obesidad; Síndrome de Down, déficit cognitivo, abandono infantil; trastorno de espectro autista; ceguera.



Fuente: elaboración propia

c) relación entre el grado de afectación del alumno, las exigencias de la etapa educativa y el propio entorno escolar donde tiene que desenvolverse:

- requisitos de accesibilidad del edificio (detección de barreras arquitectónicas concretas en patios, aulas, aseo, comedor) o de los transportes.
- solicitud de mobiliario adaptado y útiles específicos para el posicionamiento (bipedestadores, sillas y mesas), desplazamiento, manipulación (grafomotricidad, TIC), etc
- grado de asistencia por parte de un Auxiliar Técnico Educativo.
- se necesita el trabajo de la Fisioterapeuta si la participación y la autonomía del alumno están siendo frenadas por sus dificultades motoras.
- la Fisioterapia puede ayudar además al lenguaje oral, la alimentación y otras funciones orgánicas.

En cuanto a una valoración detallada a nivel estructural y funcional (alineación osteo-articular, regulación muscular, equilibración, respiración, etc), nos interesa prioritariamente a los Fisioterapeutas. En el alumnado con deficiencia motora *la valoración fisioterápica determinará las capacidades funcionales, el grado de afectación de la inervación, fuerza y amplitud del movimiento*. Por ejemplo en niños cuyas posibilidades de marcha están afectadas, la medición del rango de movilidad es crucial para un seguimiento clínico, elección del método de reeducación y toma de decisiones terapéuticas (ortésicas, quirúrgicas, farmacológicas) (Aliaga y Recio, 2008).

Plan de Trabajo Individual del alumno con Deficiencia Motora (Tutor)

Respecto a las *necesidades educativas,* puede haber dificultades en:

Currículo Educación Infantil

-descubrir su propio cuerpo y el de los otros, actuar con seguridad y aprender a respetar las diferencias.

-observar y explorar el mundo que les rodea a través del juego y de la acción.

-adquirir hábitos de higiene, alimentación, vestido, descanso y protección.

-desarrollar las habilidades comunicativas a través de distintos lenguajes y formas de expresión mediante el movimiento, el gesto y el ritmo.

-iniciarse en las herramientas lógico-matemáticas, la lecto-escritura y las tecnologías de la información.

Currículo Educación Primaria

- higiene y salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.

- soluciones a necesidades de la vida diaria, utilizando recursos materiales y la colaboración de otras personas

-conocer y valorar los rasgos básicos del patrimonio a partir de la observación y de la acción

- hábitos de trabajo individual y de equipo, responsabilidad, actitudes de confianza en sí mismo, iniciativa y creatividad

- lengua castellana, hábitos de lectura y escritura

- problemas de cálculo, geométricos y estimaciones, ser capaces de aplicarlos en situaciones cotidianas

- tecnologías de la información y la comunicación

- medios de representación y expresión artística

Currículo Educación Secundaria

-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 así como conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad…

- confianza en sí mismo, participación, sentido crítico, iniciativa personal y capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

- 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…

- desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información …

-comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana… y desarrollar el hábito y el gusto por la lectura.

- comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras…

Respecto a los *estándares de aprendizaje evaluables por áreas,* se pueden añadir:

AREA SENSORIO-MOTRÍZ	**1erT**	**2ºT**	**3erT**
PERCEP. CORPORAL/ESPACIOTEMPORAL Y CONTROL POSTURAL			
Percibe y regula la tensión de su musculatura			
Percibe y alinea la posición de su esqueleto			
Se mantiene y resiste desequilibrios en diferentes posturas			
Realiza transferencias entre tumbado, sentado y de pie			
Permanece de pie prolongadamente			
Percibe y calcula los giros y las distancias recorridas			
MOTRICIDAD GLOBAL			
Se desplaza horizontalmente volteándose y gateando			
Camina por interiores/exteriores rodeando obstáculos			

Coordina la marcha lateral y de espaldas				
Sube y baja escaleras				
Corre y salta desde una altura/ hacia delante				
Monta en un correpasillos/triciclo/bicicleta				
USO DE EXTREMIDADES SUPERIORES				
Se apoya fuertemente sobre las manos para sostener su cuerpo, empujar…				
Se agarra fuertemente con las manos para izar su cuerpo, estirar…				
Eleva brazos, extiende codos y gira manos para alcanzar a tocar, manipular…				
Puede hacer pinzas y presas manuales/bimanuales				
Se quita y pone solo prendas de vestir/calzado/ortesis				
Maneja eficazmente utensilios: lápiz, tijeras, cubiertos…				
FUNCIONES MOTORAS ORGANICAS Y SALUD				
Expande completamente sus pulmones al inspirar				
Vacía con potencia sus pulmones al espirar: toser, gritar…				
Muerde, mastica y traga alimentos sólidos/líquidos				
Se come su almuerzo solo				
Controla esfínteres				
Utiliza wáter y lavabo solo				
Conserva toda la amplitud articular en sus extremidades				
Endereza simétricamente tronco y cabeza				
AUTOCONCIENCIA Y ACTITUDES				
Comprende y sabe explicar sus dificultades motoras				
Pide ayuda si la necesita y solamente cuando la necesita				

Respecto a la *metodología de trabajo* del conjunto de profesionales:

- Integración perceptiva corporal y espacio-temporal (vestibular, propioceptiva, táctil, visual).

Fuente: elaboración propia

-Estimulación (facilitación, moldeado, modelado) de las capacidades de movimiento y regulación postural afectadas.

Fuente: elaboración propia

-Habilitación funcional hacia la máxima autonomía posible mediante sus movimientos voluntarios.

Fuente: elaboración propia

-Uso de los materiales necesarios para acceder a los aprendizajes con la mayor independencia posible.

Fuente: elaboración propia

-Desarrollo de sus funciones motrices vitales (respiración, deglución, peristaltismo, esfínteres) y prevención de complicaciones para su salud debidas a la inmovilidad física (clínicas, ortopédicas).

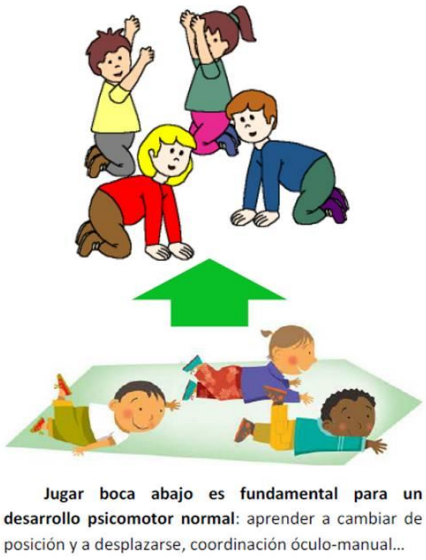
Fuente: elaboración propia

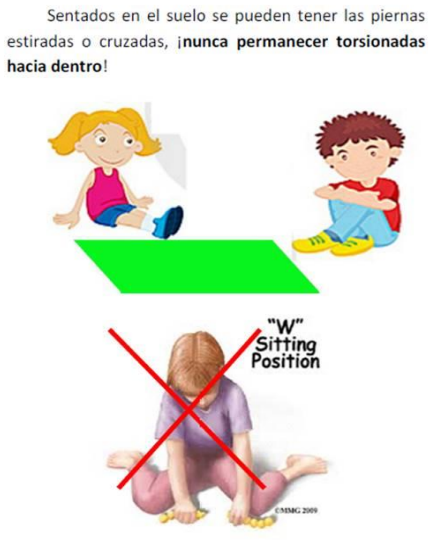
Respecto a los *recursos materiales*

- utilizar siempre espacios compartidos como son las aulas (ordinarias, de Psicomotricidad en la etapa Infantil, de E. Física, Plástica o Música en la etapa Primaria), los patios y las zonas de tránsito (pasillos, escaleras).
- servirse de todos los materiales comunes posibles y fomentar que los demás alumnos experimenten con los materiales específicos.

Respecto al *horario de apoyo*:

El fisioterapeuta debe apoyar con flexibilidad en aquellas actividades en las que el alumnado presenta más barreras y/o en aquellas que pueden favorecer su desarrollo motor y su bienestar.





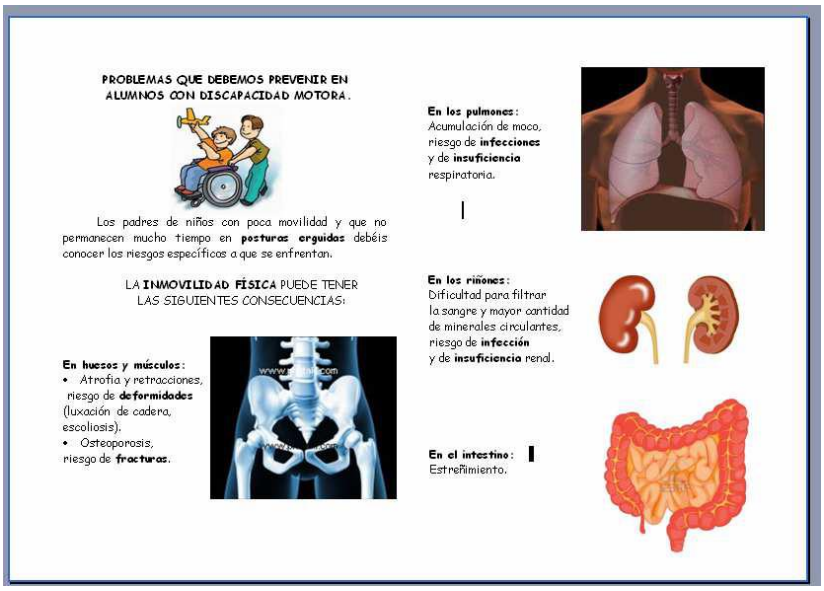
Fuente: elaboración propia

Respecto a la *colaboración familiar:*

Debemos intercambiar información con los Servicios Socio-Sanitarios y asesorar a los padres sobre las características físicas del alumno.

Para consolidar aprendizajes en casa seleccionamos conjuntamente aquellas rutinas a trabajar mediante un Cuestionario de Actividades de la Vida Diaria, elaborado a partir de las escalas internacionales PEDI, GMFM, Barthel y Katz:

- autocuidado: alimentación (texturas, manejo de utensilios), control de esfínteres, higiene (bucal, peinado, manos, cuerpo) y vestido/calzado.
- movilidad: transferencias (cama, wáter, bañera) y desplazamientos (interiores, exteriores, escaleras).



Fuente: elaboración propia

RESULTADOS

Investigaciones sobre la deficiencia motora en el ámbito clínico han demostrado que la mejora en las habilidades correlaciona con la capacitación del entorno y no con el número de sesiones terapéuticas individuales. En el ámbito educativo se ha hallado que los logros obtenidos gracias al trabajo del Fisioterapeuta dentro del grupo-aula son mayores, que los docentes se sienten más acompañados y dotados de estrategias para facilitar la inclusión de todo el alumnado, y que en general escuelas y familias expresan mayor satisfacción (Casbas y Hoyas, 2015).

Sin embargo hay que denunciar que todavía existen condicionantes en contra de una verdadera educación inclusiva en general, y de los alumnos con deficiencias motoras en particular:

- intervención tardía o insuficiente por subestimarse las necesidades futuras o por falta de apoyos especializados.
- expectativas excesivas (sobre-exigencia) o demasiado bajas (sobre-protección).

- descoordinación entre los profesionales, comentarios en presencia del alumnado, insuficiente relación con las familias.
- masificación de las aulas (falta de espacio físico, ruido, calor).
- barreras organizativas (falta de tiempo, primacía de la grafomotricidad) y arquitectónicas.

CONCLUSIONES

Todos estamos interesados en intervenir eficazmente para disminuir el impacto personal y académico que pueda tener sobre un alumno su deficiencia motora, que puede afectarles de manera transversal e irreversible al interferir con su bienestar físico y con sus capacidades para el control postural, la motricidad gruesa y fina, la comunicación... Para poder llevar a cabo un proceso adecuado de enseñanza-aprendizaje hay que determinar de manera conjunta y flexible metodologías, actividades, soportes, etc. Como especialistas en patologías neuromotrices, biomecánica y salud, las Fisioterapeutas deben apoyar específicamente a dicho alumnado.

La escuela inclusiva es un proyecto apasionante y difícil, pues va a requerir un valiente empoderamiento docente, apoyado no tanto en una todavía mayor especialización o en una todavía más compleja tecnología sino en la trans-disciplinariedad y en la creatividad. Los profesionales educativos necesitaremos ampliar nuestros conocimientos técnicos y nuestras habilidades emocionales, pero también implicar plenamente a las familias y luchar para que las administraciones realicen las debidas inversiones económicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aliaga, MT y Recio, E (2008). Fiabilidad de la valoración articular en niños con parálisis cerebral. *Cuestiones de Fisioterapia*. Vol 37(1), 13-21.

Aliaga, MT (2016). Fisioterapia educativa. *Infancia: Educar de 0 a 6 años.*

Casbas, M y Hoyas, I (2015). El fisioterapeuta en la escuela: el porqué del trabajo basado en rutinas y centrado en el entorno. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación*. Vol 41.

Jaso, M y Gómez-Conesa, A (2005). Desarrollo de la fisioterapia en centros de educación primaria y secundaria. *Fisioterapia.* Vol 27(3), pags 146-151.

Rodríguez, S y Rolanía, A (2015). *La fisioterapia en la escuela*. Editorial Círculo Rojo.

Ruíz, F (2015). *Guía básica de fisioterapia educativa*. Editado por la C.Educación de Murcia.

Sociedad Española de Fisioterapia en Pediatría (2015). *A camino entre la integración y la inclusión: una mirada desde la fisioterapia pediátrica en la escuela.* 25º Documento Científico.

M. TERESA ALIAGA VEGA

Fisioterapeuta de la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha. Postgrado en Biomecánica. Postgrado en Atención Temprana y Psicomotricidad. Postgrado en Reeducación Cerebromotríz.

49

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LOS CENTROS ORDINARIOS. INTERVENCIÓN EN ALUMNADO CON DISFASIA Y SÍNDROME DE ASPERGER

Silvia Navarro Luque
Francisco Javier Hinojo Lucena
Miriam Ágreda Montoro
Santiago Alonso García

INTRODUCCIÓN

Actualmente, y en la mayoría de los centros, se intenta trabajar por una educación inclusiva en la que todos los sujetos puedan acceder a ésta más allá de sus particularidades educativas y personales. Antes de iniciar esta investigación se debe especificar qué se entiende por educación inclusiva, y un recorrido histórico del término actual, pues aunque actualmente esta palabra se ha extendido con bastante frecuencia y es entendida con normalidad, no siempre ha sido así, esto supuso un profundo cambio en la conciencia social de las personas.

Partiendo de la aclaración de que educación inclusiva hace referencia a una educación no discriminatoria, igualitaria para todos sin distinción a su capacidad intelectual, aprendiendo todos los alumnos en un mismo aula. Muchos de los autores que han trabajado la materia apuntan a ciertas particularidades del término. Por un lado, Valenciano (2009:16 en Sarto y Venegas) cuando alude a educación inclusiva hace referencia a una educación que "debe formar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciones, étnicos o religiosos y promover la paz", conjuntamente este mismo autor afirma que la inclusión es un reto de la educación contemporánea, para la cual se requiere una transformación de la sociedad en cambios de actitud y acciones que repercutirá en el sistema educativo de la sociedad, fomentando el respeto a la diversidad. En esta misma obra citada, Arnaiz (2005:57 en Sarto y Venegas 2009:18) añade que "si queremos que las escuelas sean inclusivas (...) es imprescindible que los sistemas educativos aseguren que todos los alumnos tengan acceso a un aprendizaje significativo". Por otro lado autores como Barrio (2008:13-14) señala que es aquel "proceso que lleva consigo la idea de participación, rechaza cualquier tipo de exclusión educativa y reclama el aprendizaje de igualdad (…) [así como] la posibilidad de construcción de una sociedad inclusiva en la que se reconozcan y participen todos los ciudadanos, eliminando todo tipo de exclusiones sociales, económicas y culturales. (…). La inclusión se refiere a todas las personas y a todos los colectivos. La Educación Inclusiva pretende educar juntos a todo el alumnado, prestando especial atención a aquellos alumnos que tradicionalmente han sido objeto de exclusión en la escuela". Así mismo Cáceres, López y Sola (2009:37) cuando hacen referencia a la educación inclusiva señalan que es necesario "crear los medios y espacios para que en los profesionales se desarrollen estas actitudes positivas respecto a la inclusión de un alumno en aulas ordinarias sin hacer distinción de sus características, mucho menos

de sus discapacidades o de sus competencias académicas (…) [recibiendo] en el aula ordinaria (…) la atención educativa incorporando las ayudas específicas y apoyos especializados". Por último el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015) entiende por educación inclusiva aquella que "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".

En relación a estos autores, es conveniente destacar a uno de los precursores de la educación inclusiva a nivel internacional, Stainback y Stainback (2007:11), en su libro Aulas inclusivas: un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículo, señala que las escuelas inclusivas tienen por objetivo "garantizar que todos los alumnos sean aceptados en pie de igualdad, reconocidos por lo que cada uno tiene que ofrecer a la comunidad educativa y se les ofrezcan las adaptaciones curriculares y ayudas necesarias".

ORIGEN EDUCACIÓN INCLUSIVA

Fue en la conferencia de Salamanca, bajo la custodia de la UNESCO, donde 88 países y 25 organizaciones internacionales relacionados con la educación se comprometían a desarrollar, mejorar e impulsar sistemas educativos orientados a la inclusión de modo internacional. A partir de ahí surgió un movimiento inclusivo el cual buscan los países desarrollados y al que aspiran los países en vías de desarrollo. Asimismo en la declaración de Salamanca se reconoció la orientación inclusiva como derecho que tienen todas las personas.

> De este modo, el concepto de inclusión pasa a formar parte de las preocupaciones habituales de profesionales de muy diversos ámbitos. La inclusión supondrá el reto (…) de crear un espacio de convergencia de múltiples iniciativas y disciplinas. Educación Especial, Sociología de la Educación, Antropología Cultural, Psicología Social, del Aprendizaje, etc. son campos y ámbitos del saber y del hacer, que desde la inclusión están llamados a encontrarse (Parrilla, 2002:12)

Pero todo lo que hoy se ha conseguido en cuanto a esta educación, pudo verse atrasado ya que en 1936 España asiste a la Conferencia Internacional de Instrucción Pública, en la cual se apostaba por una educación diferente, según el tipo de deficiencia de cada sujeto (Peñafiel en Fernández, Peñafiel y Torres, 2014)

RECORRIDO LEGISLATIVO: DESDE LA EDUCACIÓN ESPECIAL HASTA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Peñafiel (en Fernández et *al.* 2014) establece cuatro etapas importantes en cuanto a las leyes educativas se refiere, desde la diferenciación de escuelas especiales y ordinarias, hasta la escuela inclusiva, que son las que se citan a continuación:

En el año 1970, la Ley General de Educación (LGE) introdujo el término de educación especial, era un sistema paralelo a la educación ordinaria. Los centros de educación especial eran centros específicos con aulas específicas, basado en las deficiencias de los alumnados y etiquetándolos. Las aulas específicas estaban organizadas de forma homogénea, según las características del alumnado, en algunos casos si la deficiencia era escasa, el sujeto asistiría a un centro ordinario, pero el proceso de enseñanza-aprendizaje se daría en un aula específica. Se tenía como finalidad preparar a los deficientes e inadaptados a una futura vida social y laboral en la medida de lo posible.

En 1985, se produjo una etapa de transición en este ámbito, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), la cual implantó el concepto de integración. Se priorizaban aspectos socializadores, por lo que se empezó

a unificar, las personas con ciertas necesidades se sumaron al resto de niños y niñas; en esta etapa había distintas modalidades de integración, pero aún se seguía etiquetando. El término integración escolar conllevaba tres principios básicos en esta ley:

- Principio de normalización → uso de recursos educativos lo más generalizado posible, solo en casos particulares alejar al alumnado del grupo ordinario así como atenderlo con material distinto; viendo la diversidad como algo positivo.
- Principio de sectorización → el alumnado debe tener cubierta las atenciones que precise de acuerdo a sus capacidades en cualquier momento dentro de su centro ordinario, sin necesidad de salir fuera. Gracias a este principio se ha hecho viable que todos los centros cuenten con diversos especialistas
- Principio de integración → unión de la educación ordinaria y especial para ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños según sus características personales, pero todo ello en un mismo sistema educativo.

Así mismo se establecieron 4 modalidades de integración.

- Modalidad A: el sujeto está incorporado totalmente en el grupo ordinario.
- Modalidad B: En esta modalidad se puede diferenciar dos: *Modalidad B1*, el sujeto pasa la mayor parte del tiempo en el grupo ordinario, pero en momentos concretos asiste al aula de apoyo. *Modalidad B2*, el sujeto pasa la mayor parte en el aula de apoyo, en momentos concretos asiste con el grupo ordinario. El currículum estará adaptado en función de sus necesidades educativas.
- Modalidad C: El alumnado está en el aula específica en todo momento.
- Modalidad D: El alumnado asiste a un centro específico de educación especial. En estos casos el currículum está adaptado totalmente a sus necesidades.

En 1990, la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) introdujo el término de atención a la diversidad, a partir del cual ya no se hablaba de integración sino de escolarización. Gracias a dicho término se fue promoviendo una educación igualitaria entre todos los alumnos con o sin necesidades. En los centros se contaba con recursos para atender a la diversidad, cuyo fin era desarrollar sus capacidades cognitivas, sociales y afectivas. Se defendían las aulas heterogéneas ya que la sociedad era diversa, por este motivo, la ratio en las clases se vería afectada, por cada niño con Necesidades Educativas Especiales (NEE) la ratio debía bajar a cinco menos, ya que se establecía que este alumnado necesitaba más atención.

Otra fecha en dicha evolución, fue en 2006, la Ley Orgánica de Educación (LOE), cuyo referente fue la construcción de la comunidad educativa. El currículum se fue flexibilizando para adaptarse a la variedad de alumnado, atendiendo a los intereses, capacidades, ritmos… Ahora el proceso de enseñanza aprendizaje estaba centrado en el alumno, y no en el currículum. En este proceso se produjo un cambio en la sociedad, un compromiso de cambio por todos, en el que todos son iguales y en el cual la diversidad enriquecía a todos. Todo esto se consiguió gracias a la importancia de los valores de igualdad, justicia y equidad. Ya que todos los niños y niñas asistían a un centro ordinario, con clases heterogéneas. En las escuelas inclusivas se beneficiaban todos los alumnos de una enseñanza adaptada, en lo que lo único que tienen en común entre todos ellos es la edad. “En una escuela para todos las situaciones problemáticas a atender serían mucho más amplias, y excederían de la

mera discapacidad. Estaríamos hablando de necesidades específicas de apoyo educativo, [en esta escuela] no existen <<requisitos de entrada>> ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer (…) efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación (…) [mejorando] la calidad educativa de todos sus miembros: alumnos, familia, comunidad…" (Peñafiel en Fernández et *al.* 2014:30,31).

Por último, cabe resaltar la última ley aprobada por el Gobierno, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE 2013), la cual resalta en su Preámbulo V que "esta mejora en los niveles de educación debe dirigirse también a las personas con discapacidad, a quienes se les habrá de garantizar una educación y una formación inclusivas y de calidad en el marco de la iniciativa <<Juventud en movimiento>>". Conjuntamente destaca "La equidad, [la cual debe 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, y que actúe como elemento compensado de las desigualdades personales, culturales (…) con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad". Por último señala que "corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para los alumnos que requieran de una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar necesidades educativas especiales, dificultades de aprendizaje" y que "la escolarización del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje se regirá por los principios de normalización e inclusión".

CARACTERÍSTICAS Y OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Las características más relevantes de la educación inclusiva y para que ésta se dé en condiciones óptimas según la Universidad Internacional de Valencia (2014) son:

- El principio superior y filosófico de dicho proceso de enseñanza-aprendizaje debe basarse fundamentalmente en el concepto de nosotros.
- Debe ser una educación flexible en su currículo, evaluación, promoción y organización, teniendo las adaptaciones oportunas y personalizando la educación de acuerdo a cada una de las necesidades del alumnado.
- Debe estar encaminada y prestar atención a la diversidad de intereses, capacidades, necesidades… de cada alumno
- Los principales valores de esta inclusión son: igualdad, humanización, libertad, democracia…
- Se parte del supuesto de que todos los alumnos pueden aprender de la vida normal de la escuela.

Del mismo modo los objetivos que pretende alcanzar la educación inclusiva según la UNESCO son:

- Favorecer el desarrollo de una serie de capacidades necesarias para que el alumnado pueda ser partícipe e integrarse de la sociedad en que vive.
- Buscar la coordinación de los distintos agentes y entornos formativos avanzando hacia la formación de una comunidad educadora.
- Impulsar el dinamismo y la interacción entre las instituciones para que se dé la inclusión en todos los ámbitos.
- Aumentar las estrategias de intervención y medidas de apoyo necesarias para detectar y atender las necesidades y características personales del alumnado.

Para que todo este se dé en las condiciones más óptimas el profesorado debe estar en constante formación, no solo en cuanto a las NEE, ya que los tiempos han cambiado y las características del alumnado también, por lo que deben formarse a lo largo de su vida profesional.

RECURSOS PERSONALES, MATERIALES E INSTRUMENTOS

Para que la educación inclusiva se realice con éxito, es necesario que las escuelas cuenten con los recursos materiales y personales necesarios. Sin dichos recursos los centros no podrían atender las necesidades del alumnado, y de dicho modo, la educación inclusiva no sería viable. Por lo tanto algunos de los recursos a destacar, haciendo especial hincapié en las necesidades que sigue la línea de investigación: síndrome de Asperger y disfasia son:

Tabla 1. Recursos e instrumentos necesarios para la inclusión. Elaboración propia

Recursos personales	**Recursos materiales**	**Instrumentos**
- Especialista audición y lenguaje - Especialista pedagogía terapéutica - Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) - Coordinación tutorial - Equipo de salud mental	- Adaptación curricular - Emocionario - Programas de habilidades sociales - Material visual y pictográfico - Material manipulativo - PEHIS	- PLON (aspectos fonológicos, morfosintácticos, semánticos y pragmáticos) - ITPA (memoria visual, auditiva, fonológica, expresión motora…) - CEG (Compresión de Estructuras Gramaticales)

Aunque no es un recurso como tal, la evaluación psicopedagógica es un componente más en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es un elemento de recogida, análisis y valoración de la información del alumno y los aspectos más relevantes que en dicho proceso intervienen. Esta evaluación sirve para detectar NEE de los alumnos o que puedan llegar a presentarlas, en caso afirmativo, diagnosticarlas, argumentar y especificar las adaptaciones que se realizaran para su formación en los distintos ámbitos (afectivo, emocional, social, intelectual…) y los recursos/apoyos necesarios. Tras la realización de dichas evaluación y de sus resultados, en caso conveniente se realiza un dictamen de escolarización (Peñafiel en Fernández et *al.* 2014).

Dicha evaluación debe realizarse por el Equipo de Orientación Educativa (EOE), con la participación del tutor, resto de profesorado que atiende al alumnado…

MÉTODO

El principal motivo por el que se escogió este trabajo sobre educación inclusiva para iniciar una investigación en un centro sobre esta educación es la importancia de la inclusión para la diversidad del alumnado. Actualmente es un tema de gran sensibilización e importancia a nivel de la comunidad científica, por lo que hay muchos artículos de literatura científica que tratan esta temática. Esta elección también se ha visto influenciada por el estudio en cuarto año en la mención de educación especial.

Además la educación inclusiva no sólo trata de dar las mismas oportunidades a todos en el proceso educativo, sino que esta inclusión tiene como objetivo la socialización del alumnado con el resto sin distinción alguna. Así mismo se cree conveniente realizar dicha investigación para conocer todo lo que los alumnos con NEAE requieren para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea lo más favorable posible, ya que si la inclusión se realiza pero no son atendidos adecuadamente, todo lo demás es trabajo en vano.

Formulación del problema

Según Trinchet y Trinchet (2007:1) el problema de una investigación:

> Permite conocer y delimitar el terreno de lo desconocido, es decisivo en el resultado final [puesto que] una definición incorrecta nos lleva a encontrar una pseudo solución. Su planteamiento adecuado no sólo implica considerar la situación problemática, es necesario también atisbar las posibles vías de solución. El planteamiento correcto del problema significa, en ocasiones, más que de la mitad de su solución.

En este sentido el problema que se plantea en esta investigación es "el estudio de la inclusión del alumnado con disfasia y Asperger en un centro educativo de Granada". Analizar cómo se lleva a cabo dicha inclusión y examinar algunos de los programas/actividades específicas llevadas a cabo para este tipo de alumnado. Esta indagación se hará a través de una contraposición final sobre lo visto en la práctica y lo que la ley expone sobre cómo debe llevarse a cabo una educación inclusiva. En relación al problema, es conveniente delimitar lo que se entiende por las necesidades de disfasia y Asperger.

La disfasia conlleva una dificultad en la comprensión-expresión oral y escrita. Los sujetos con disfasia presentan un retraso en la adquisición del lenguaje y dificultad a la hora de expresarse. Además estos presentan un escaso vocabulario, inmadurez en las destrezas motoras, escasa memoria a corto plazo... Una característica fundamental a la hora de diagnosticarla es que esta no está explicada por un déficit intelectual o sensorial (Fernández, 1999-2000). Esta disfasia puede ser solo comprensiva, expresiva, o mixta (si está alterada tanto la comprensión como la expresión).

Por otro lado, el síndrome de Asperger es definido como personas "con inteligencia normal, que [muestran] comportamientos extraños, una interacción social cualitativamente alterada sin alteración o retraso del lenguaje y, muchos de ellos con coordinación pobre" (Calleja-Pérez, Fernández-Jaén, Martín, y Muñoz, 2007: 53).

En gran parte se puede decir que este problema tiene una visión constructivista, ya que la educación inclusiva es algo que se lleva a cabo en la práctica diaria y que se va moldeando constantemente, ya que como se ha dicho esto es algo que aun no se ha conseguido al totalmente, por lo que se va construyendo social y experiencialmente. Esto también se ve reflejado en la realización de las entrevistas, ya que estas no son ni más ni menos verdaderas, sino subjetivas, la información se deriva del punto de vista de los entrevistados. (Arnal, Del Rincón, Latorre, y Sans, 1995) Pero conjuntamente también es algo social, ya que depende de varios factores como el tiempo en el que se encuentre, factores políticos, culturales, económico…

Objetivos

En cuanto a los objetivos, cabe diferenciar entre objetivo general y objetivos específicos de los interrogantes que nos ocupan:

Objetivo general: Analizar la planificación didáctica y organizativa que se realiza en el centro para adaptarse a las necesidades educativas de disfasia y Asperger que el alumnado presenta.

Objetivos específicos:

1- Identificar el perfil personal y profesional de los docentes y especialistas que componen la muestra donde se realiza el estudio.
2- Conocer cuál es la opinión que se tiene acerca del centro y su inclusión.
3- Determinar cuáles son los indicios para detectar las necesidades de disfasia y Asperger.
4- Describir cual es la metodología que se realiza con este alumnado.
5- Enumerar las actividades, agrupamientos y tiempo que se lleva a cabo.
6- Determinar cuáles son los recursos personales y materiales necesarios para atender al alumnado correctamente.
7- Conocer los aspectos positivos y negativos de la intervención llevada a cabo.

Contextualización: centro y casos de disfasia y Asperger

El centro donde se va a realizar la investigación es un centro público de la provincia de Granada, situado en la zona del Zaidín. Este centro es de Educación Infantil y Primaria, de línea uno. La ratio de las aulas es de 23 a 26 alumnos por cada una. Además este colegio es preferente en disfasia. Por lo que el fin de esta indagación es conocer como se trabaja en el día a día con el alumnado con disfasia y Asperger.

Dicho centro cuenta con una plantilla de 16 profesionales que atienden al alumnado. Entre ellos y por las necesidades que nos ocupa cabe destacar una maestra de Audición y Lenguaje y una maestra de Pedagogía Terapéutica, con sus respectivas aulas.

En cuanto a Asperger, el centro atiende a dos niñas. Una de ellas está en 5º curso y actualmente y debido a su gran mejoría desde que entró en 1º y era atendida por la PT, ya no asiste a la especialista. Ésta le ha dado algunas pautas al tutor para que en momentos puntuales las siga. En el otro caso, la niña está en 3º y sale una hora a la semana para trabajar con la maestra de PT, a veces estas sesiones se dan con toda la clase, ya que lo que se trabaja son habilidades sociales. Tanto el alumnado con disfasia como con Asperger, es en las materias instrumentales cuando asisten al aula de PT y/o Audición y Lenguaje.

Las familias de estos alumnos pertenecen a un nivel socioeconómico medio, su estructura familiar es de dos-tres hermanos, los cuales también están o han estado escolarizados en dicho centro. Estas familias son muy diversas, desde familias formadas por los dos progenitores, monoparentales, etc. El alumnado que acude al centro es un alumnado con una buena disciplina, alumnado respetuoso y un buen comportamiento que no sale de lo característico de un niño de su edad.

Uno de los elementos clave del centro es el Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT), ayuda a detectar y a trabajar estas necesidades. Algunos de sus objetivos son: recoger información del alumnado al comenzar la escolarización, realizar el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, detectar dificultades de

aprendizaje, desarrollar hábitos, actitudes y valores que permitan una integración en la sociedad y un crecimiento personal, etc. Así mismo, en éste se concretan algunas de las directrices que se llevan a cabo con los diversos componentes del centro; como pueden ser:

- En el primer trimestre, coordinación con maestra de PT y logopeda para programar las líneas de actuación con los alumnos/as de NEE, reuniones con las familias para sensibilizar a las familias de la importancia de participar de forma activa en la educación de sus hijos.

- En el segundo trimestre, programar actividades para alumnos con necesidades educativas especiales y dificultades de aprendizaje.

- En el tercer trimestre, coordinación con los profesionales que han intervenido con los alumnos/as de NEE, traspaso de información

El documento señala que en el desarrollo de las programaciones didácticas se incluirán medidas de atención a la diversidad, en las que se tendrá en cuenta: las necesidades y características del alumnado, la secuenciación coherente de los contenidos y su integración coordinada en el conjunto de las áreas del curso, ciclo y etapa. Estas medidas contemplarán la inclusión escolar y social y no podrán suponer una discriminación que impida al alumnado alcanzar los objetivos de la educación básica. Por último, se establecerán medidas de detección y atención temprana durante todo el proceso de escolarización, con el objeto de que el alumnado que la requiera alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional.

METODOLOGÍA

La metodología que se ha seguido para llevar este estudio es una metodología descriptiva y cualitativa. Por un lado es descriptiva ya que se trata de describir una realidad la cual no se manipula ni se intenta cambiar, sólo se trata de conocerla y comprenderla; por otro lado es cualitativa, puesto que dicha investigación se lleva a cabo a través de un instrumento: la entrevistas, la realización de éstas a varios docentes y especialistas del centro hará comprender el proceso que se lleva a cabo con el alumnado que presenta las necesidades anteriormente citadas.

Al mismo tiempo se ha realizado una búsqueda y recogida de información acerca de lo que ya se ha escrito sobre la educación inclusiva.

A continuación, se realizarán las entrevistas a algunos docentes y a las especialistas de Audición y Lenguaje (AyL) y de Pedagogía Terapéutica (PT) del centro elegido. Con estas entrevistas se pretende recabar la mayor información posible acerca del tratamiento que se les da a las necesidades de Asperger y disfasia, cómo influye esto en el aula ordinaria, cómo es tratada la diversidad en el centro, que opinión merece y qué aspectos serían necesarios cambiar para mejorar el trabajo que se está realizando. Posteriormente, estas entrevistas son transcritas con el fin de ser analizadas con una mayor atención, y así poder extraer conclusiones de todas ellas y conocer más a fondo la intervención con este alumnado, cual es la preparación y cómo se debe actuar.

Se ha tenido un contacto directo y continuado en el centro al estar realizando las prácticas de Magisterio de Primaria en la mención de educación especial durante cuatro meses. En este tiempo se está teniendo contacto directo tanto con el aula ordinaria como con las distintas especialistas y así conocer y entender su actuación pedagógica. Al mismo tiempo, y para poder contrastar la información con una mayor exactitud se ha tenido acceso a algunos documentos del centro como es el Plan de Centro y el Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT).

Instrumento y participantes de la investigación

El instrumento de investigación es aquello que se utiliza para recabar una información concreta acerca de un tema, todo esto con un objetivo concreto. En este caso el instrumento que se emplea es la entrevista. La cual será realizada a docentes del centro. La entrevista según Arnal et *al*. (1995) es "una estrategia de recogida de información, dado que el investigador es el agente fundamental en la obtención de información e implica una relación personal entre entrevistador-entrevistado". Ésta es de tipo semiestructurada, ya que las preguntas partían de una idea concreta, pero a su vez dan cabida a otra información la cual puede ser útil para el estudio que se lleva a cabo. Las características de una entrevista según Sandin citado a través de Arnal et *al.* (1985: 307) son: comunicación verbal, cierto grado de estructuración, finalidad específica, proceso bidireccional y adopción de roles específicos por ambas partes.

Conjuntamente también se emplea una observación sistemática, ya que como se ha dicho anteriormente se trata de recoger la mayor información posible, solamente observando, sin pretensión de modificar o criticar dicha actuación, únicamente para extraer unas conclusiones. Así mismo, los participantes en este sentido han sido el profesorado y especialistas que componen la plantilla del centro educativo, concretamente siete profesionales seleccionados, aplicando un muestreo criterial; la especialización de dos de las entrevistadas, y el resto de participantes por su antigüedad en dicho centro.

DISCUSIÓN

A continuación, se expone una tabla a modo de síntesis, sobre los diferentes ámbitos en los que se ha organizado las distintas preguntas para contrastar y examinar los datos obtenidos de los entrevistados.

	Perfil entrevistado	**Opinión centro/inclusión**	**Detección disfasia y Asperger**	**Metodología alumnado**
E. 1	Mujer (37) Maestra de AyL	No se da completamente, un poco segregadora.	Tutores/observación, orientador/pruebas específicas Instrumentos: ITPA, Peabody, CEG.	Aula: adaptación material. PT y AyL: intervención individualizada. Intentan que no salgan solos.
E. 2	Mujer (63) Maestra de Infantil y Primaria		Tutor/observación; percibe dificultades; se deriva a los especialistas.	Tutor/especialista, coordinación y programación.
E. 3	Mujer (50) Espacialidad en Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza. Actualmente Infantil y Primaria	Se da trato muy personalizado e individualizado.	Asperger: problemas de comportamiento, de relación, al manifestar emociones, e inteligentes Disfasia: no entienden lo que se les dice, caprichosos/pegan voces.	Disfasia: pictogramas, manipulación, material visual. Trabajo individualizado. Asperger: desconoce.
E. 4	Varón (46) Maestro; diplomado en Música	Inclusión buena.	Asp: introvertidos, inteligentes, violentos. Disf.: Tutores; problemas de atención, se queda perdido.	Disf: Adaptación individualizada. Coordinación tutor y especialistas. Trabajar lo mismo que el resto.

E. 5	Varón (39) Maestro de Primaria.	Inclusión bastante normalizada. Centro abierto.	A través de los padres y Equipos de Orientación. Tutores detecta anomalías.	Disf: Refuerzo pedagógico, adaptaciones. Atención y ayuda directa. Asp: desconoce
E. 6	Varón (61) Maestro de Primaria; Licenciado en Psicología.	Anterior año mejor.	Edades tempranas: lenguaje, comportamiento y de percibir. En los primeros curso el diagnostico.	No sabe. Desconoce lo que hacen las especialistas.
E. 7	Mujer (44) Maestra de PT¸ licenciada en Pedagogía y Magisterio de Educación Infantil.	Inclusión puede ser mejorable.	Asp: observación, dificultades de relación, aleteos, emocionales… deriva a salud mental. Disf: evolución lenguaje. Instrumentos: PLON, CEG, ITPA.	Disf: contenido visual y táctil, manipulación. Asp: todo muy estructurado, que sepan lo que se va a hacer.

Tabla 3. Opiniones sobre los diferentes ámbitos en los que se ha organizado la entrevista. Elaboración propia.

	Actividades/agrupamientos	**Recursos personales/materiales**	**Aspectos positivos/negativos**
E. 1	Disfasia: Asisten en materias instrumentales a especialistas, que no salgan solos. Actividades: memoria, lógica, fonológica, de palabras y dígitos. Comprensión y construcción de estructuras gramaticales, Asperger: actividades socioemocionales en aula.	Recursos personales: logopeda y pedagogía terapéutica. Recursos materiales: en disfasia; amplificador, material de elaboración propia… en Asperger; programas de habilidades socioemocionales. (PEHIS, programa de Valle Arandiga o de Yuste, la mente de Monzoe…)	Bien atendidos con lo que hay. Dificultad: coordinación tutores. Expectativas buenas. Se debería cambiar la mentalidad, dar estrategias a los tutores. Destaca aspectos negativos: es segregador y etiqueta.
E. 2	Disf: actividades/apoyo visual, pictogramas y recursos manipulativos. Asp: actividades: habilidades sociales con alumnos, …	Recursos personales: apoyo Recursos materiales: medios tecnológicos, manipulativos, biblioteca.	Bien atendidos. Aspectos positivos: hay buenos resultados. Aspectos negativos: solo una logopeda, escaso apoyo en clase
E. 3	Disf: espacios cortos y respuesta inmediata. Actividades: comprensión y expresión.		Bien atendidos. Dificultad: escasa preparación. Buenas expectativas. Aspectos positivos: metodología Aspectos negativos: recursos
E. 4	Disf: Asisten en materias instrumentales con los especialistas. Actividades: comprensión de problemas y lectura.	En su clase ordinaria no necesita ningún tipo de recurso.	Bien atendidos. Dificultad: tiempo escaso. Cambiar horario escolar y forma de trabajo. Aspectos positivos: su progreso.

	Asperger: nada distinto al resto.		Aspectos negativos: coordinación y comunicación.
E. 5	Los tiempos de clase se pierda lo menos posible. Más tiempo en su trabajo diario. Asiste a las especialistas en áreas instrumentales. Disf: actividades: razonamiento. Se trabaja casi igual que con el resto.	Recursos personales: logopeda y PT Recursos materiales: pizarra digital, más de los que se tienen.	Bien atendidos. Dificultad: no conocer bien el problema. Buenas expectativas. Aspectos positivos: alumnos se sienten bien. Aspectos negativos: cambiar muchas cosas, escaso refuerzo en el aula.
E. 6	Desconoce espacios y tiempos. Le gustaría realizarlo con los especialistas. Actividades adaptadas, que sean el centro de la actividad.	Recursos materiales: adaptar lo que se tiene a estos niños.	Bien atendidos. Dificultad: comunicación con profesores Expectativas positivas. Aspectos positivos: adaptarse al alumnado.
E. 7	Disf: darles más tiempo. Actividades: comprensión lectora, del lenguaje, de vocabulario, razonamiento, verbal, matemático. Asp: actividades: lenguaje pragmático, habilidades sociales, previsión de lo que va a pasar.	Recursos personales: maestra AyL, maestra educación especial, y apoyos dentro de la clase. Recursos materiales: en disfasia; información visual, ordenador, material manipulativo. En Asperger; programa en la mente de Monfort.	Bien atendidos. Dificultades: desconocimiento del profesorado de necesidades. Expectativas muy buenas. Aspectos positivos: los resultados son buenos. Aspectos negativos: falta de recursos personales, escasa formación del profesorado.

Aunque es un centro inclusivo, todos los maestros apoyan este modelo de escuela y la mayoría de ellos opinan que se lleva a cabo adecuadamente, aunque dos de los entrevistados señalan que, en ocasiones, es un poco segregadora, ya que a veces se etiqueta y los niños salen de clase para asistir a las sesiones de los especialistas, cuando debería ser estos especialistas los que entraran al aula. Además debe darse una perfecta coordinación entre especialistas y tutores que en ocasiones no hay.

La realización de estas entrevistas y la observación, ha ayudado a conocer el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con disfasia y Asperger además de cómo detectar ambas necesidades. Así, el alumnado con disfasia asiste al aula de PT y AL tres-cuatro sesiones semanales, en estas sesiones se trabajan actividades de memoria, en sus distintos ámbitos, comprensión de textos, problemas, comprensión oral, construcción de estructuras gramaticales, correcta articulación, ampliación de vocabulario, actividades de atención, relajación… usando material manipulativo y visual, fichas. En el alumnado con Asperger, hasta el momento, suele ser casi siempre la especialista la que entra al aula para llevar a cabo programas de habilidades sociales con todo el grupo.

Los entrevistados coinciden en que los alumnos están bien atendidos, aunque también señalan que si hubiese más recursos estarían mejor. Ellos explican que “se hace lo que se puede con los recursos que disponen”. Este es un aspecto negativo que todos destacan, la falta de recursos, sobre todo a nivel personal, ya que el

alumnado necesita más sesiones de logopedia, más apoyo y refuerzo en el aula… una dificultad que se encuentra es que a pesar de ser un centro preferente en disfasia, no todos los maestros tienen un conocimiento sobre estas necesidades, pero ellos mismos se informan para ayudarlos en su día a día, además hay muchos maestros que actualmente se están formando.

En contraposición, destacan que el alumno va mejorando bastante desde que inicia su escolarización y se tiene grandes expectativas en la mayoría de ellos, gracias también a las familias, las cuales se implican bastante y colaboran en todo lo que las especialistas y tutores les indican. En general, hay opiniones muy variadas, ya que unos docentes ven bien la actuación que se está llevando a cabo y otros no, al igual que ciertos maestros no ven ningún aspecto negativo, todo lo ven positivo y otros docentes todo lo contrario.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Como ya se ha comentado anteriormente, el centro donde se ha realizado el estudio es inclusivo, por lo que en el Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT) de dicho centro exponen que "en la medida de lo posible y siempre que esto sea posible los especialistas deben entrar al aula para atender a los alumnos con NEE y así no excluirlos, con el objetivo que se dé una inclusión", pero durante el periodo de prácticas se ha podido observar que no se corresponde la teoría de dicho documento con la práctica, ya que en ningún momento las especialistas entran al aula para atender al alumnado, siempre es el alumno el que asiste a las aulas de PT y/o logopeda. A pesar de esto la mayoría de profesorado está satisfecho con la actuación que se lleva a cabo. Sólo en el caso de Asperger sí se trabaja con todo el grupo de clase en distintas sesiones.

Cabe señalar también que todo el profesorado está a favor de la inclusión, pero no todos están preparados lo suficiente, pues muchos maestros generalistas lo reconocen, además hay maestros que al hablar de inclusión expresan que los intentan integrar lo mayor posible, por lo que aún confunden una acción con otra; integrar de incluir. Al mismo tiempo algunos docentes afirman que no saben cómo tratar las necesidades de disfasia, en gran parte esto se debe a que no han tenido ningún alumno con disfasia. Por lo que se ha observado, las especialistas cuentan con "bastante" recursos pero elaborados por ellos mismos, los cuales son de gran ayuda en el aprendizaje del alumnado, también trabajan con el ordenador, ya sea para explicarles algo de forma visual y/o para utilizar juegos interactivos en los que se trabajen distintos ámbitos como la memoria, vocabulario, estructuras gramaticales… material para explicar problemas matemáticos, las lecturas de los temas además de ser en pictogramas realizan un pequeño teatro para comprobar si lo han comprendido.

En general se considera que el alumnado con disfasia y Asperger está atendido bien, aunque si el centro contase con más recursos personales como indican algunas docentes, la evolución de estos sería más rápido y eficaz, pero consta que el centro hace todo lo que puede. Pero para que esta inclusión sea más efectiva, como bien señala una especialista, éstas deberían impartir sus sesiones en el aula ordinaria.

Para concluir, como propuesta de mejora y como muchos docentes han señalado, sería conveniente contar con más recursos sobre todo a nivel personal y pizarra digital en todas las clases, ya que para los niños con disfasia es un medio visual muy eficaz a la hora de la comprensión de los contenidos. Además si la ratio de clase fuese más pequeña los maestros tendrían más tiempo para atender a estos alumnos de la forma que demandan.

Así mismo y debido a que es un centro preferente, sería interesante que las administraciones públicas estableciesen cursos de formación para docentes, ya que en algunos docentes se observa esa necesidad. En cuanto a la inclusión del alumnado, se debería intentar que al menos algunas sesiones se pudiesen impartir en el aula ordinaria con el resto de compañeros, aunque con ellos/as se trabajase con distintas actividades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnáiz, P. (2005). Atención a la Diversidad. Programación curricular. Costa rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Arnal, J., Del Rincón, D., Latorre, A., y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales.* Madrid, España: Dykinson.

Aznar, I., Cáceres, Mª P., Hinojo, F. J. y Santiño, C. (2012). Resposta educativa as necesidades dos alunos imigrantes: o caso espanhol. *Revista APRENDER. (Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre, PORTUGAL)*, nº 32, 2012. Pag. 72-77.

Barrio, J.L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación, 20.* (1), 13-31.

Calleja-Pérez, B., Fernández-Jaén, A., Martín, D., y Muñoz, N. (2007). Síndrome de Asperger: diagnóstico y tratamiento. *Neurología, (44)*, 53-55.

Cáceres, M.P., López, N., y Sola, T. (2009). *La educación especial en su enmarque didáctico y organizativo.* Granada, España: Grupo editorial universitario.

Fernández, C. (1999-2000). Trastornos específicos del desarrollo del lenguaje: la disfasia. *El Guiniguada, nº 8-9,* 195-207.

Gallego, J.L., Rodríguez, A. (2012). *Bases teóricas y de investigación en educación especial*. Madrid, España: Pirámide.

Ley General de Educación, (LGE) de 4 de agosto de 1970 (*BOE* 187, 6-8-1970).

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) (*BOE*, 04/07/85)

Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI). Ley 13/1982 de 7 de abril (*BOE* 103, 30-4-1992).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (*BOE*, 4-05-06).

Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. Ley Orgánica 1/1990 de octubre (LOGSE) (*BOE* 20).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (*BOE,* 9-12-13)

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación,* núm. 327, 11-29.

Plan Nacional de Educación Especia 1978, de 7,8 y 9 de febrero.

Peñafiel, F. (2014). De la educación especial a la educación inclusiva. En J.M Fernández, F. Peñafiel y J.A, Torres (Ed.), *Evaluación e intervención didáctica. Atención a las necesidades específicas de apoyo educativo* (pp.13-38). Madrid, España: Pirámide.

Real Decreto 334/1985, de 3 de marzo, de ordenación de la Educación Especial (*BOE* de 16 de marzo).

Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con nee (*BOE* de 2 de junio).

Sandin, B. (1985). La entrevista psicológica. En J.F. Morales (Coord.). *Metodología y Teoría de la Psicología*, Vol. 2. Madrid: UNED.

Stainback, S., y Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas: un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículo.* Madrid, España: Narcea.

Trinchet, C., y Trinchet, R.M. (2007). La definición del problema: el paso primero y fundamental del proceso de investigación científica. *Acimed, 16* (2), 1.

Valenciano, G. (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. En M.P. Sarto, y M.E. Venegas (Ed.), *Aspectos clave de la Educación Inclusiva (*pp. 13-25*).* Salamanca, España.

Warnock, M. (1987). Encuentro sobre necesidades de educación especial. *Revista de educación*, 45-73

Webgrafía:

Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2015). *Educación Inclusiva en el sistema educativo*. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva.html. 30--04-2015

Universidad Internacional de Valencia (2014). *Recursos para la enseñanza y la educación inclusiva.* Características y buenas prácticas para la educación inclusiva. Recuperado de http://www.viu.es/blog/caracteristicas-buenas-practicas-para-la-educacion-inclusiva/. 04/05/2015

UNESCO. Educación Inclusiva. *Objetivos de la escuela inclusiva*. Recuperado de http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/unidad1/u1.I.6.htm. 04/05/2015

SILVIA NAVARRO LUQUE

Graduada en Educación Primaria con la Mención en Educación Especial. Realiza tareas de colaboración con el Grupo de Investigación A.R.E.A. (Análisis de la Realidad Educativa Andaluza), HUM/672.

FRANCISCO JAVIER HINOJO LUCENA

Diplomado en Educación Física, Licenciado en Psicopedagogía y Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada. Tiene más de un centenar de publicaciones científicas en el ámbito nacional e internacional. Ha sido profesor pasante en la Universidad de Costa Rica y la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Portalegre, Guarda y Odivelas (Portugal) y en la Universidad de Bolonia (Italia), entre otras. Ha obtenido varios Premios Académicos y Becas del MECD, del MAE y de la Universidad de Granada en el ámbito de la Educación Superior. Ha participado en diferentes proyectos de Investigación e innovación educativa, siendo una de sus líneas de actuación la Formación Profesional y la educación a lo largo de la vida. Profesor Titular en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.

MIRIAM ÁGREDA MONTORO

Diplomada en Magisterio de Educación Especial por la Universidad de Córdoba, Licenciada en Pedagogía y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada. Actualmente desarrolla su labor docente e investigadora como profesora en la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), donde aborda como temáticas de interés en su carrera profesional, entre otras, el uso de las TIC en la Educación Superior Española (formación del profesorado, aplicaciones didácticas, detección de necesidades para la mejora de la calidad educativa en la Universidad). Se muestran importantes publicaciones al respecto en revistas como “The New Educational Review” y Pixel-Bit, en Congresos Internacionales sobre TIC y aprendizaje Ubicuo, etc.

SANTIAGO ALONSO GARCÍA

Diplomado en Magisterio de Educación Infantil y Licenciado en Psicopedagogía por la Universidad de Granada. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada. Tiene más de una veintena de publicaciones científicas catalogadas y participación en proyectos nacionales e internacionales de investigación e innovación educativa (Ecuador, Estados Unidos, Alemania, Portugal, Colombia, etc.), siendo director de dos; en líneas de investigación vinculadas al liderazgo organizacional, innovación a través de TIC, orientación integral y escuela de padres, etc. Ha sido profesor de la universidad de Castilla la Mancha (España) y la Universidad Nacional de Chimborazo (Ecuador). Actualmente desarrolla su labor docente e investigadora en la Universidad Nacional de Educación (Ecuador).

50

DESARROLLO DE CAPACIDADES EMPRENDEDORAS DESDE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN FORMACIÓN PROFESIONAL

Antonio Fabregat Pitarch

Isabel Maria Gallardo Fernández

Dime y lo olvido,
enséñame y lo recuerdo,
involúcrame y lo aprendo
(B. Franklin)

1. INTRODUCCIÓN

Esta experiencia se ha llevado a cabo en el contexto de las Escuelas de Artesanos de Valencia durante el curso académico 2015-2016. En concreto, en el Ciclo Formativo de Grado Medio de "Instalaciones Eléctricas y Automáticas" en el módulo/asignatura *Empresa e Iniciativa Emprendedora.* Tomamos como referente las características del grupo-clase que está conformado por alumnado carente de hábitos de estudio, con retraso académico por repetición de algunos cursos en la etapa de educación Secundaria Obligatoria por lo que se encuentran desmotivados y no siempre están dispuestos a esforzarse e implicarse en los estudios.

Ante esta realidad, los docentes nos encontramos con problemas de absentismo, con riesgo de abandono antes de finalizar el primer trimestre y en general, en riesgo de exclusión después de haber recibido el boletín de notas de la 1ª evaluación.

Nuestro plan de acción en el aula consiste en motivar, atender y dar respuesta a cada alumno intentando implicarlos en las tareas, fomentando la participación y haciendo la clase atractiva de manera que encuentren sentido a lo que hacen y comprendan para que lo hacen. Sabemos que la implementación de este tipo de tareas así como las interacciones alumno-profesor generan procesos de motivación y optimizan el clima de aula. Pretendemos organizar situaciones de aprendizaje centradas en el alumnado utilizando metodologías que fomenten la cooperación, el diálogo y la reflexión. Los objetivos se concretan en:

- Promover el desarrollo de capacidades emprendedoras necesarias para que los alumnos/as puedan participar e integrarse en el aula y en la sociedad.
- Desarrollar estrategias de intervención educativa para atender a las necesidades y características del alumnado.
- Fomentar la cooperación del alumnado participando en actividades y proyectos de la vida real potenciando el diálogo y la reflexión como elementos cohesionadores del grupo de aula.
- Promover una cultura emprendedora y valorar su importancia como fuente de creación de empleo por cuenta propia y ajena.

2. METODOLOGÍA

Asumimos un planteamiento de investigación cualitativa en la que los modelos interpretativos cobran importancia (Van Manen, 2003). Estos modelos se basan en la idea de la posibilidad de comprender mejor a las personas a partir de la realidad experiencial. Para ello, el investigador/docente ha de ser reflexivo, intuitivo, sensible al lenguaje y abierto a la experiencia. Es importante acercarse a la experiencia de forma tan imparcial como sea posible. Dado que la experiencia es más inmediata, compleja y ambigua que las descripciones que se hagan de ella, el investigador/docente ha de creer en el poder del lenguaje para hacer inteligible y comprensible aquello que va más allá del lenguaje.

Desde la planificación de la tarea docente hemos organizado situaciones de aprendizaje fomentando una metodología participativa en la que el propio alumnado interviene activamente a través de investigaciones en la que descubre y toma contacto con la realidad empresarial. El conjunto de acciones y tareas propuestas en esta experiencia han sido desarrolladas a través de diferentes estrategias, tales como: formulación de preguntas, organización de grupos de trabajo, debates, análisis de historias de vida, etc. Todas estas estrategias de intervención que están basadas en la cooperación y el diálogo han facilitado la construcción conjunta del conocimiento y la atención a la diversidad.

La formulación de preguntas por parte del profesor ha provocado el interés del alumnado, despertando la necesidad de respuesta, por lo que los alumnos pasan a la acción buscando el objetivo de contestar correctamente produciéndose una motivación del individuo al cubrir su necesidad. Por ello, es importante que el alumno interiorice la necesidad para empezar a actuar y así activar la motivación intrínseca. La escucha activa por parte del profesor hacia el alumnado capta y mantiene la atención así se implican más en las tareas aceptando sugerencias y críticas.

El diálogo reflexivo del grupo a través de la exposición y argumentación de cada uno de sus individuos potencia el desarrollo de un pensamiento crítico, construyendo nuevos significados y posibilitando un mayor nivel de comprensión. Así el alumno se implica a través de interacciones abiertas entre iguales y con el profesor. Todo ello, provoca vivencias afectivas y de relación que a su vez, generan estímulos para construir y reelaborar el conocimiento.

Hay que resaltar que la visualización y reflexión de documentos digitales activa la participación del alumnado, mejora la percepción y mantiene la atención en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Las historias de vida de emprendedores son investigaciones cualitativas que buscan descubrir, conocer y describir la experiencia de personas comprometidas con un proyecto empresarial y la manera o forma de hacer realidad su idea (Paoloni, 2011).

El papel del profesor ha sido de facilitador y guía, orientando a que el discente descubra progresivamente la cultura emprendendora, mientras que el alumnado asume la responsabilidad de su aprendizaje participando en todo el proceso (Bono, 2010). La realización de trabajos en grupo de tipo colaborativo y la utilización de técnicas de investigación en el aula a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han contribuido a una mayor motivación generando un clima afectivo y de confianza en el aula.

3. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

El marco teórico de referencia se concreta en plantear en el grupo-clase tareas que faciliten un aprendizaje significativo y relevante tomando como punto de partida los saberes del alumnado (Pérez Gómez 2014; Wells, 2001). Iniciamos esta experiencia desde el dialogo que se genera en el aula para centrar la enseñanza en el alumnado desde la realización de tareas complejas.

A continuación, iremos explicitando el recorrido seguido en el desarrollo de la experiencia: Formulación de preguntas; Historias de vida de personas emprendedoras; Confección listado de motivos por los cuales una persona es emprendedora; Elaboración de frases motivadoras para alcanzar el éxito empresarial; Elaboración listado causas de fracaso en el emprendimiento; Búsqueda, selección y visionado de videos "experiencias emprendedoras" Elaboración Documento-registro vídeos; Análisis-Reflexión sobre visionado de videos; Actividad Extraescolar: Día del Emprendedor 2015. Focus Innova Pyme. Comunitat Valenciana; Para finalizar con la conferencia: "Tiempos para aprender…, tiempos para emprender" de Dr. Roberto Luna Arocas.

3.1. Formulación de preguntas

La experiencia se inicia en el aula planteando las siguientes preguntas de reflexión: ¿Qué significa para ti emprender? ¿Conoces alguna persona emprendedora? ¿Qué aspectos destacarías de esa persona?

Constatamos que las preguntas abiertas como recurso didáctico hacen pensar, reflexionar e introducir al alumnado en la actividad. El propio alumno toma conciencia y conocimiento de una cultura emprendedora cambiando su actitud. Se pretende acercar el alumnado a la realidad empresarial. Cada uno de los alumnos explica su opinión y a su vez discute en gran grupo comparando su aportación con la de sus compañeros.

3.2. Historias de vida de personas emprendedoras

La tarea a realizar consiste en la búsqueda y selección de personas emprendedoras para lo que utilizamos el aula de informática. Se forman y organizan diez grupos de trabajo constituidos por tres personas cada grupo. Tarea que realizan los propios alumnos sin apenas intervención del profesor. Se trata de que cada grupo busque en Internet cinco personas emprendedoras.

A través de esta actividad se pretende acercar al alumno al origen, desarrollo, progresiones y en algunos casos, regresiones alcanzadas por personas con iniciativas empresariales que desarrollaron y pusieron en marcha su idea de negocio.

Presentamos algunos ejemplos de historias de vida realizadas por el alumnado:

Figura 1. Historia de Vida: Steven Paul Jobs

HISTORIA DE VIDA

Steven Paul Jobs

Steven Paul Jobs, más conocido como Steve Jobs, nació un 24 de febrero de 1955, asistió a las escuelas Cupertino Junio nigh School y a Homestead High School en Cupertino, California, ciudad que más tarde se convertiría en sinónimo de Apple. Luego del horario escolar, él solía asistir a conferencias y clases en Hewlett-Packard Company, en Palo Alto, también en California. Tiempo más tarde consiguió un trabajo de verano en esta empresa, donde conoció a otro personaje emblemático de la tecnología y de la famosa manzana: Steve Wozniak.

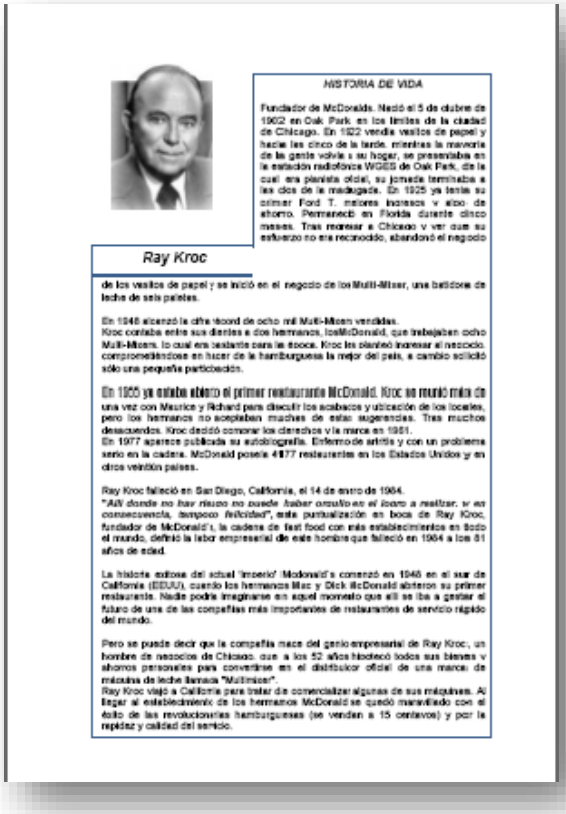
En 1972, Jobs se graduó de la escuela superior y comenzó a cursar estudios en Reed College, en Portland, Oregon. Como muchos de nosotros conocemos gracias a su famosa conferencia en la Universidad de Stanford, Jobs abandonó estos estudios luego de un semestre pero siguió asistiendo como oyente a aquellas clases que consideraba interesantes, por curiosidad y por amor al aprendizaje. Durante esos años, los que él llamó algunos de los años más maravillosos y apasionantes de su vida, Jobs dormía en el piso de las habitaciones de sus amigos, juntaba tapas de botellas de refrescos para cambiarlas por dinero, y asistía al templo Hare Krishna una vez a la semana para poder tener una comida decente. En edición, es en este momento cuando conoce la caligrafía (gracias a una de las clases a las que asistió por curiosidad), un elemento, una característica que años después se traduciría en un pilar estético y en una marca distintiva de Apple.

Más tarde, en el otoño de 1974, Steve Jobs volvió a California donde comenzó a juntarse con Wozniak en las reuniones de Homebrew Computer Club, y en este momento también aceptó un trabajo como técnico en Atari (la popular compañía de video juegos) con un objetivo en mente: ahorrar dinero y viajar a un retiro espiritual en la India, algo que finalmente logró. No se conocen demasiados detalles sobre esta etapa de su vida, sin embargo, se sabe que durante su estadía en Oregon, él experimentó con LSD, y que describió esta etapa como una de las dos o tres cosas más importantes que jamás hizo.

El año 1976 es clave, no sólo para Steve Jobs sino también para Apple, más particularmente porque en este momento nació la compañía de la manzana. Dicho de otro modo, en el garage de una casa, Jobs, Wozniak, y Ronald Wayne, fundaron Apple. Más tarde, recibieron financiación por parte de Mike Markkula pero lo importante de este momento fue la creación y el lanzamiento de Apple I, la primera verdadera computadora hogareña. Jobs comenzó a mostrarse como líder desde aquel entonces: empujo el desarrollo de los equipos Mac y entendió hacia donde debía ir el futuro. Es decir, ya desde esta temprana etapa de la compañía, Steve Jobs se mostró como un gran líder y visionario, algo que, inseparablemente, tendría un impacto negativo.

Para muchos, los siguientes años de Apple fueron maravillosos: se lanzó la famosa publicidad del Super Bowl titulada "1984" y Steve presentó el Macintosh a un público tremendamente eufórico y entusiasta, sólo fue opinar pequeño ordenador con interfaz gráfica que tuvo éxito comercial.

Figura 2. Historia de Vida: Ray Krok



HISTORIA DE VIDA

Ray Kroc

Fundador de McDonalds. Nació el 5 de octubre de 1902 en Oak Park en los límites de la ciudad de Chicago. En 1922 vendía vasitos de papel y hacia las cinco de la tarde, mientras la mayoría de la gente volvía a su hogar, se presentaba en la estación radiofónica WGES de Oak Park, de la cual era pianista oficial, su jornada terminaba a las dos de la madrugada. En 1925 ya tenía su primer Ford T, ahorros ilusiones y algo de ahorro. Permaneció en Florida durante cinco meses. Tras regresar a Chicago y ver que su esfuerzo no era reconocido, abandonó el negocio de los vasitos de papel y se inició en el negocio de los Multi-Mixer, una batidora de leche de seis paletas.

En 1948 alcanzó la cifra record de ocho mil Multi-Mixer vendidas.
Kroc contaba entre sus clientes a dos hermanos, los McDonald, que trabajaban ocho Multi-Mixers, lo cual era bastante para la época. Kroc les planteó ingresar el negocio, comprometiéndose en hacer de la hamburguesa la mejor del país, a cambio solicitó sólo una pequeña participación.

En 1955 ya estaba abierto el primer restaurante McDonald. Kroc se reunió más de una vez con Maurice y Richard para discutir los acabados y ubicación de los locales, pero los hermanos no aceptaban muchas de estas sugerencias. Tras muchos desacuerdos, Kroc decidió comprar los derechos y la marca en 1961.
En 1977 aparece publicada su autobiografía. Enfermo de artritis y con un problema serio en la cadera, McDonald poseía 4177 restaurantes en los Estados Unidos y en otros veintitrés países.

Ray Kroc falleció en San Diego, California, el 14 de enero de 1984.
"Allí donde no hay riesgo no puede haber orgullo en el logro a realizar, y en consecuencia, tampoco felicidad", esta puntualización en boca de Ray Kroc, fundador de McDonald's, la cadena de fast food con más establecimientos en todo el mundo, definió la labor empresarial de este hombre que falleció en 1984 a los 81 años de edad.

La historia exitosa del actual 'imperio' Mcdonald's comenzó en 1940 en el sur de California (EEUU), cuando los hermanos Mac y Dick McDonald abrieron su primer restaurante. Nadie podría imaginarse en aquel momento que allí se iba a gestar el futuro de una de las compañías más importantes de restaurantes de servicio rápido del mundo.

Pero se puede decir que la compañía nace del genio empresarial de Ray Kroc, un hombre de negocios de Chicago, que a los 52 años hipotecó todos sus bienes y ahorros personales para convertirse en el distribuidor oficial de una marca de máquina de leche llamada "Multimixer".
Ray Kroc viajó a California para tratar de comercializar algunas de sus máquinas. Al llegar al establecimiento de los hermanos McDonald se quedó maravillado con el éxito de las revolucionarias hamburguesas (se vendían a 15 centavos) y por la rapidez y calidad del servicio.

3.3. Confección listado de motivos por los cuales una persona es emprendedora

El profesor inicia la actividad planteando la pregunta: ¿Por qué ser emprendedor?

Surge el dialogo en el aula y entre todos llegamos al consenso de que *ser emprendedor es un concepto complejo* que no significa lo mismo para todos en tanto que el concepto de éxito es personal, único e intransferible. Cada persona tiene, en un momento preciso de su vida, su propia noción de éxito: válida para ese individuo, en ese ciclo vital concreto. Por tanto, el ser emprendedor significa elegir una opción de estilo de vida y un reto personal que debe desarrollar unas habilidades para que su negocio tenga éxito.

Con esta actividad se pretende que el alumnado reflexione sobre las actitudes frente a la vida y aptitudes/cualidades que debe tener el emprendedor.

Para la *elaboración del listado de motivos por los cuáles una persona elige ser emprendedor* se constituyen seis grupos de cinco personas de forma aleatoria y tienen que elaborar un listado de motivos por los cuáles una persona elige ser emprendedor.

Cada grupo expresa cada uno de los motivos reflexionados y el profesor hace un listado común que posteriormente enviará por e-mail a cada uno de los alumnos/as. Recogemos algunas de las ideas que surgen de esta actividad. Entre ellos destacan:

"Ser dueño de tus propias ideas"; "Trabajar para ti"; "Tener tu propia empresa y generar riqueza"; "Poner en práctica tus sueños empresariales"; "Salida hacia el mundo laboral"; "Alternativa a trabajar por cuenta ajena"; "Salir de la situación de desempleo"; "Me da libertad y puedo hacer lo que más me gusta"

Cada una de estas ideas y pensamientos descritos son meditadas y reflexionadas por el grupo con el objetivo de que el alumnado se vaya identificando plenamente con la proposición de emprender. Se trata de sentir y despertar la necesidad que *el emprendimiento puede ser una oportunidad* y no una necesidad. Todos coincidimos en que conocer los motivos para emprender es realmente importante para saber el objetivo que nos permitirá diseñar el proyecto empresarial (Plan de negocio) y avanzar hacia el reto planteado.

3.4. Elaboración de frases motivadoras para alcanzar el éxito empresarial

Individualmente los alumnos tienen que elaborar o buscar a través de las TIC frases motivadoras para alcanzar el éxito empresarial. Centramos la tarea en reflexionar sobre cada frase y este análisis nos proporciona información sobre el desarrollo de un proceso emprendedor en sus fases intermedias.

A continuación, mostramos algunos de las frases comentadas:

Tabla 1. Frases motivadoras para analizar

FRASES MOTIVADORAS PARA ANALIZAR
"Todos tus sueños pueden hacerse realidad si tienes el coraje de perseguirlos" (Walt Disney).
"Aquellos que dicen que algo no puede hacerse, suelen ser interrumpidos por otros que lo están haciendo" (Joel A. Barker).
"Cualquiera que no esté cometiendo errores es que no está intentándolo lo suficiente". (Wess Roberts).
"No puedes escapar de la responsabilidad de mañana evadiéndola hoy" (Abraham Lincoln).
"El éxito no es el resultado de una combustión espontánea. Tú tienes que encenderte primero" (Fred Shero).
"Muchos de nuestros sueños parecen al principio imposibles, luego pueden parecer improbables y luego, cuando nos comprometemos firmemente, se vuelven inevitables" *(Christopher Reeve).*

"El fracaso derrota a los perdedores e inspira a los ganadores" (Robert T. Kiyosaki).
"No puede impedirse el viento, pero hay que saber construir molinos*"* (Proverbio holandés).
"El fracaso es sólo la oportunidad de comenzar de nuevo de forma más inteligente… Un negocio absolutamente dedicado al servicio sólo tendrá una preocupación sobre las ganancias: serán demasiado grandes" (Henry Ford).
"Un negocio que no hace otra cosa más que dinero es un negocio pobre" (Henry Ford).
"Empender no es ni una ciencia ni un arte. Es una práctica*"* (Peter Drucker).
"Un emprendedor ve oportunidades donde otros solo ven problemas" (Michel Gerbe).
"El emprendedor siempre busca el cambio, responde a él y lo utiliza como oportunidad*"* (Peter Drucker).

Entre las reflexiones surgidas en el aula, se comenta que no todo emprendedor se convierte en empresario de éxito sino que también hay muchas personas que fracasan. El profesor sugiere realizar un análisis de los posibles fracasos de los emprendedores y plantea la siguiente actividad.

3.5. Elaboración listado causas de fracaso en el emprendimiento

Para realizar esta actividad los alumnos se organizan en 8 grupos de trabajo: seis grupos de cuatro personas y dos grupos de tres reflexionando sobre los factores que llevan al fracaso en el emprendimiento. Para ello se realizan búsquedas en internet de documentos, blogs y foros donde aparecen experiencias negativas de las cuáles reflexionamos en gran grupo. Cada grupo expone los argumentos de la reflexión aportada. Entre todos elaboramos un documento conjunto y el profesor será el encargado de enviarlo por email.

En esta actividad hemos analizado por qué fracasan los emprendedores para aprender de los errores y no volver a caer en las mismas razones que otros han sufrido y no han podido desarrollarse empresarialmente. Se trata de recomendaciones para no volver a fracasar y orientar mejor en el inicio y desarrollo de una iniciativa emprendedora (Valls Pasola, 2012).

Del análisis realizado hay que señalar que entre las causas de fracaso podemos distinguir factores internos y externos: las primeras son razones asociadas al propio emprendedor, mientras que los factores externos son variables relacionadas con el entorno de la empresa.

Según Gulst y Maritz (2011) hay varias causas de fracaso en el emprendimiento. Entre ellas distingue las causas asociadas a problemas de gestión; Causas de fracaso asociadas a problemas de Recursos Humanos; Causas asociadas a problemas financieros y causas de fracaso asociadas al papel del Gobierno y del entorno.

Del análisis y reflexión de las causas de fracaso de los emprendedores hemos obtenido información relevante sobre las razones que dificultan la creación de negocios y así mejorar planteamientos futuros en la puesta en marcha de un plan de empresa.

3.6. Selección de videos con experiencias emprendedoras. Visionado y elaboración documento-registro

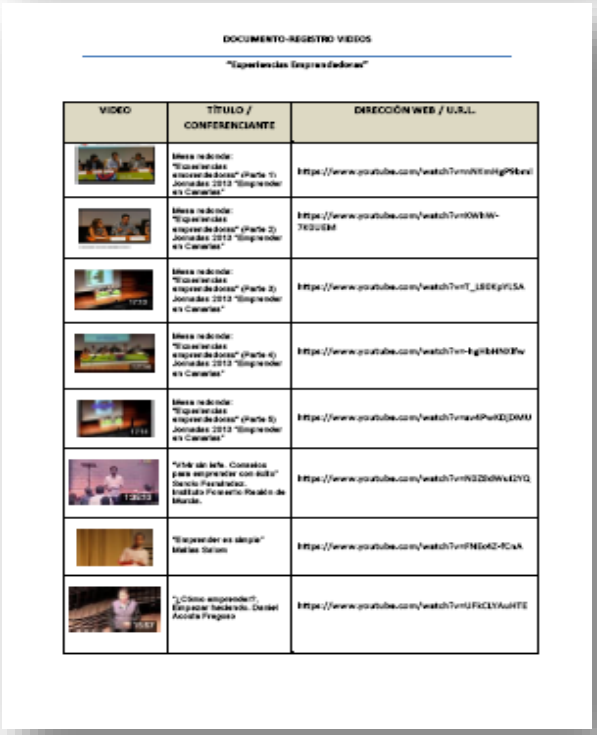
Esta actividad es propuesta por el propio alumnado dado su interés en conocer experiencias emprendedoras. El profesor guía y reconduce las preguntas que plantean los alumnos. La tarea consiste en buscar y seleccionar videos de "Experiencias emprendedoras"

En el aula de informática cada alumno debe buscar, seleccionar y registrar de internet cinco experiencias emprendedoras, de las cuáles posteriormente, cada alumno presentará al resto del grupo la que considera más

interesante. A nivel de gran grupo se confecciona un listado de todas las experiencias y se difunde el listado a cada uno de los alumnos/as.

El Documentos-Registro de videos "Experiencias Emprendedoras" es el siguiente:

Figura 3. Documento-Registro Videos Experiencias Emprendedoras



DOCUMENTO-REGISTRO VIDEOS

"Experiencias Emprendedoras"

VIDEO	TÍTULO / CONFERENCIANTE	DIRECCIÓN WEB / U.R.L.
	Mesa redonda: "Experiencias emprendedoras" (Parte 1) Jornadas 2013 "Emprender en Canarias"	https://www.youtube.com/watch?v=nNHmHgP9bnI
	Mesa redonda: "Experiencias emprendedoras" (Parte 2) Jornadas 2013 "Emprender en Canarias"	https://www.youtube.com/watch?v=KWbW-7K0UBM
	Mesa redonda: "Experiencias emprendedoras" (Parte 3) Jornadas 2013 "Emprender en Canarias"	https://www.youtube.com/watch?v=T_L8DKgYUSA
	Mesa redonda: "Experiencias emprendedoras" (Parte 4) Jornadas 2013 "Emprender en Canarias"	https://www.youtube.com/watch?v=-hgHB4N0IPw
	Mesa redonda: "Experiencias emprendedoras" (Parte 5) Jornadas 2013 "Emprender en Canarias"	https://www.youtube.com/watch?v=ux4PwKEjDMU
	"Vivir sin leña. Consejos para emprender con éxito" Sancho Fernández. Instituto Forestal Reales de Monte.	https://www.youtube.com/watch?v=N3ZBdWvL42YQ
	"Emprender es simple" Matías Sirlom	https://www.youtube.com/watch?v=PNEbX2-fCsA
	"¿Cómo emprender?... Empezar haciendo. Daniel Acosta Pregano	https://www.youtube.com/watch?v=UFtCLYAuHTE

Entre todo el alumnado se decide ver el vídeo de la Mesa redonda: "Experiencias Emprendedoras". Jornadas 2013 "Emprender en Canarias":

https://www.youtube.com/watch?v=nNXmHgP9bmI&index=8&list=PLLAJbVW5-xMCFVV9ArvhXREyTnM4lU8YF

(1ª Parte)

https://www.youtube.com/watch?v=KWhW-7K0UEM&index=9&list=PLLAJbVW5-xMCFVV9ArvhXREyTnM4lU8YF

(2ª Parte)

https://www.youtube.com/watch?v=T_L80KpYL5A&index=10&list=PLLAJbVW5-xMCFVV9ArvhXREyTnM4lU8YF

(3ª Parte)

https://www.youtube.com/watch?v=-hgHbHNXlfw&index=11&list=PLLAJbVW5-xMCFVV9ArvhXREyTnM4lU8YF

(4ª Parte)

https://www.youtube.com/watch?v=av4PwKDjDMU&index=12&list=PLLAJbVW5-xMCFVV9ArvhXREyTnM4lU8YF

(5ª Parte)

En esta tarea realizada constatamos que el video como medio didáctico es una herramienta de autoaprendizaje que facilita el descubrimiento y el conocimiento de experiencias emprendedoras que son motivadoras para el alumnado.

3.7. Análisis-Reflexión sobre visionado de videos

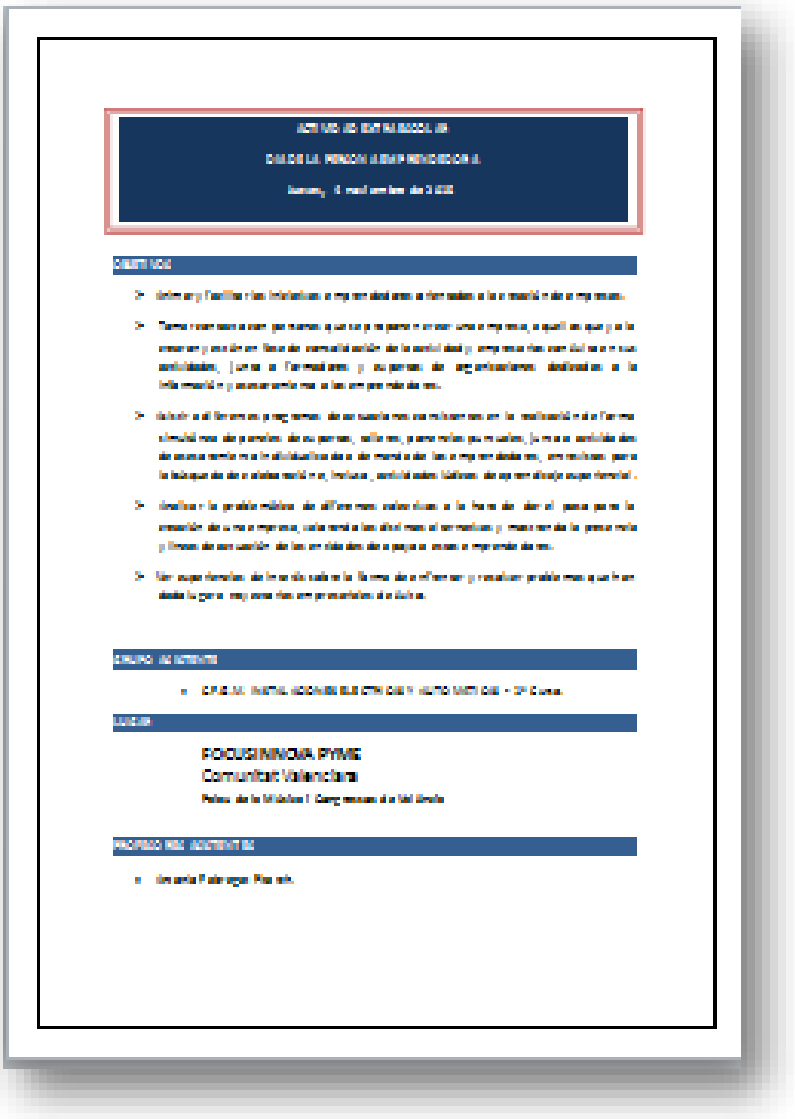
Los videos nos han servido para reflexionar en torno a las siguientes cuestiones: ¿Cuál es el perfil del emprendedor? ¿Qué edad tiene? ¿Qué estudios ha realizado? ¿Si se ha formado en emprendedurismo? ¿Qué experiencia laboral tiene en el sector?

Después de la reflexión realizada por el grupo-clase, podemos concluir que las principales causas del fracaso están en el interior de la organización por lo que el propio emprendedor puede incidir para evitarlas. Hay que señalar que la habilidad y experiencia en gestión van a ser factores claves en su éxito mientras que los factores externos son ajenos y no se puede actuar sobre ellos. Además, en el diálogo que se ha generado en las diferentes actividades todos los alumnos destacan la necesidad de que el emprendedor sea una persona creativa con capacidad para afrontar y asumir riesgos, tenaz, persistente y optimista. Se necesita formación para gestionar y conocer el sector empresarial sobre el cuál va a crear la empresa.

3.8. Actividad extraescolar: día del emprendedor 2015. *Focus Innova Pyme Comunitat Valenciana. Palacio de la Música y Congresos de Valencia.4 noviembre 2015.*

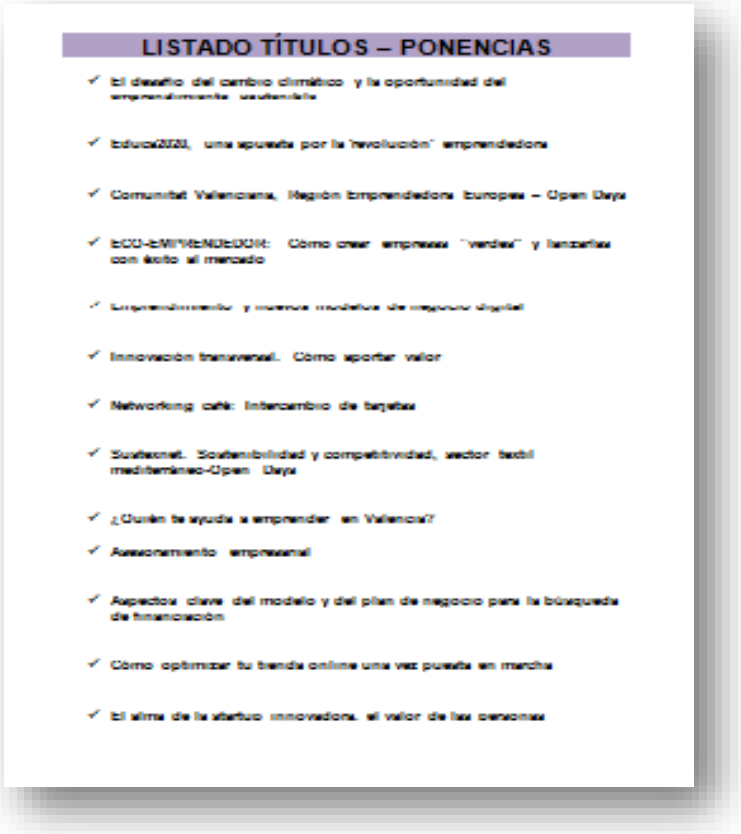
Los alumnos/as se registraron en la página web y planificaron la asistencia a este evento participando en talleres específicos y conferencias. Esta Jornada tiene como objetivo ser punto de encuentro entre emprendedores, empresarios, estudiantes, representantes de entidades institucionales públicas y privadas. El profesor facilita un DOCUMENTO INFORMATIVO al alumnado detallando la programación de la actividad y los objetivos que se pretenden conseguir (Figura 4).

Figura 4. Documento objetivos Actividad Día del Emprendedor 2015



Así mismo el profesor presenta una **FICHA PERSONAL** con un listado con los títulos de ponencias a las cuales podían asistir previa planificación según el interés del alumnado. Dicho listado contenía todas las ponencias que se imparten en la actividad y cada alumno según su interés debería planificar su asistencia.

Figura 5. Ficha personal listado de ponencias Día Emprendedor



LISTADO TÍTULOS – PONENCIAS

- El desafío del cambio climático y la oportunidad del emprendimiento sostenible
- Educa2020, una apuesta por la "revolución" emprendedora
- Comunitat Valenciana, Región Emprendedora Europea – Open Days
- ECO-EMPRENDEDOR: Cómo crear empresas "verdes" y lanzarlas con éxito al mercado
- Emprendimiento y nuevos modelos de negocio digital
- Innovación transversal. Cómo aportar valor
- Networking café: Intercambio de tarjetas
- Sustainet. Sostenibilidad y competitividad, sector textil mediterráneo-Open Days
- ¿Dónde te ayuda a emprender en Valencia?
- Asesoramiento empresarial
- Aspectos clave del modelo y del plan de negocio para la búsqueda de financiación
- Cómo optimizar tu tienda online una vez puesta en marcha
- El alma de la startup innovadora, el valor de las personas

Figura 5.1. Documento-Registro Ponencias

FOCUS

INSCRIPCION PONENCIAS
DIA DEL EMPRENDEDOR

ACTIVIDAD EXTRAESCOLAR 4 Noviembre 2015

Apellidos:

Nombre:

C.F.G.M. INSTALACIONES ELÉCTRICAS Y AUTOMÁTICAS
1º Curso
EMPRESA E INICIATIVA EMPRENDEDORA

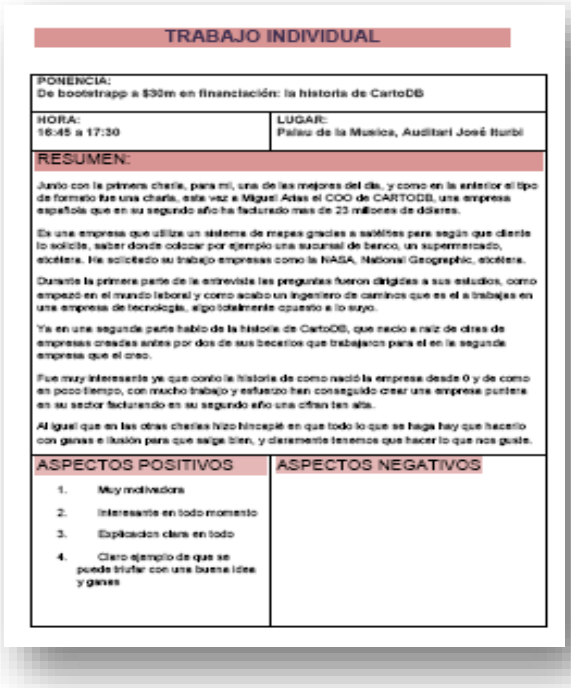
PONENCIA:	
HORA:	Lugar:

PONENCIA:	
HORA:	Lugar:

PONENCIA:	
HORA:	Lugar:

Al asistir a cada una de las ponencias, cada alumno tiene que elaborar un breve resumen del contenido de la charla, así como aquellos aspectos positivos o negativos que le habían llamado la atención.

Fig. 6. Ejemplo Trabajo individual A



TRABAJO INDIVIDUAL

PONENCIA:
De bootstrapp a $30m en financiación: la historia de CartoDB

HORA:	LUGAR:
16:45 a 17:30	Palau de la Musica, Auditori José Iturbi

RESUMEN:

Junto con la primera charla, para mi, una de las mejores del día, y como en la anterior el tipo de formato fue una charla, esta vez a Miguel Arias el COO de CARTODB, una empresa española que en su segundo año ha facturado mas de 23 millones de dólares.

Es una empresa que utiliza un sistema de mapas gracias a satélites para según que cliente lo solicite, saber donde colocar por ejemplo una sucursal de banco, un supermercado, etcétera. Ha solicitado su trabajo empresas como la NASA, National Geographic, etcétera.

Durante la primera parte de la entrevista las preguntas fueron dirigidas a sus estudios, como empezó en el mundo laboral y como acabo un ingeniero de caminos que es el a trabajas en una empresa de tecnología, algo totalmente opuesto a lo suyo.

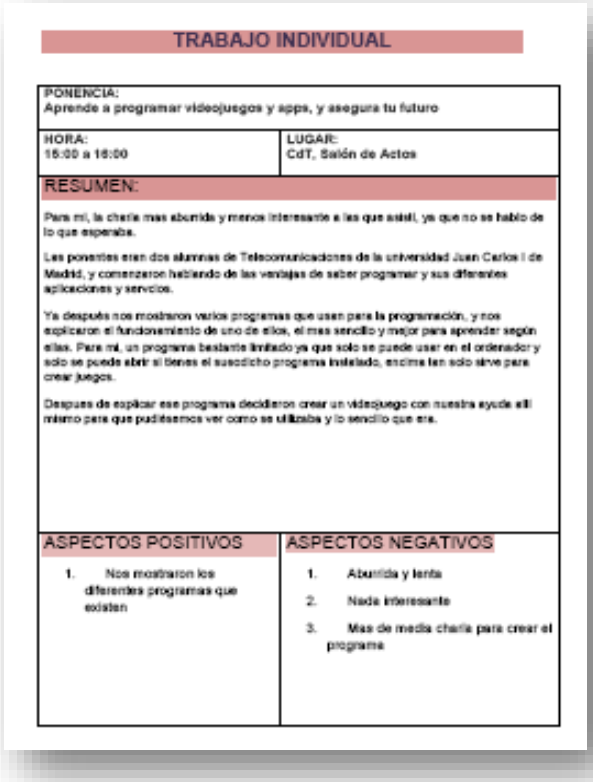
Ya en una segunda parte hablo de la historia de CartoDB, que nacio a raiz de otras de empresas creadas antes por dos de sus becarios que trabajaron para el en la segunda empresa que el creo.

Fue muy interesante ya que conto la historia de como nació la empresa desde 0 y de como en poco tiempo, con mucho trabajo y esfuerzo han conseguido crear una empresa puntera en su sector facturando en su segundo año una cifras tan alta.

Al igual que en las otras charlas hizo hincapié en que todo lo que se haga hay que hacerlo con ganas e ilusión para que salga bien, y claramente tenemos que hacer lo que nos guste.

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
1. Muy motivadora 2. Interesante en todo momento 3. Explicacion clara en todo 4. Claro ejemplo de que se puede triufar con una buena idea y ganas	

Fig. 7. Ejemplo Trabajo individual B



TRABAJO INDIVIDUAL

PONENCIA:
Aprende a programar videojuegos y apps, y asegura tu futuro

HORA:	LUGAR:
15:00 a 16:00	CdT, Salón de Actos

RESUMEN:

Para mi, la charla mas aburrida y menos interesante a las que asistí, ya que no se habló de lo que esperaba.

Las ponentes eran dos alumnas de Telecomunicaciones de la universidad Juan Carlos I de Madrid, y comenzaron hablando de las ventajas de saber programar y sus diferentes aplicaciones y servicios.

Ya después nos mostraron varios programas que usan para la programación, y nos explicaron el funcionamiento de uno de ellos, el mas sencillo y mejor para aprender según ellas. Para mí, un programa bastante limitado ya que solo se puede usar en el ordenador y solo se puede abrir si tienes el susodicho programa instalado, encima tan solo sirve para crear juegos.

Despues de explicar ese programa decidieron crear un videojuego con nuestra ayuda allí mismo para que pudiésemos ver como se utilizaba y lo sencillo que era.

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
1. Nos mostraron los diferentes programas que existen	1. Aburrida y lenta 2. Nada interesante 3. Mas de media charla para crear el programa

Finalmente, en una sesión en clase a nivel de asamblea se comentan cada una de las ponencias a las que los alumnos han asistido y reflexionamos sobre las mismas.

***3.9. Conferencia**: "tiempos para aprender, tiempos para emprender"*

Los alumnos comentan en clase que en la prensa dominical aparece un suplemento de economía con noticias sobre empresas, es por lo que, el profesor, contacta con el catedrático de Organización de Empresas de la Universitat de València Dr. Roberto Luna-Arocas (articulista tanto en el periódico Levante-El Mercantil-Valenciano como en el periódico las Provincias) para impartir una conferencia sobre motivación emprendedora, a la cual accede de forma voluntaria y gratuita.

El día 1 de diciembre de 2015 el Dr. Roberto Luna imparte la conferencia motivacional *¡Tiempos para aprender, tiempos para emprender!* en el salón de actos de las Escuelas de Artesanos. En dicha conferencia combina experiencias profesionales, anécdotas y temas de actualidad.

Desde su perspectiva, sintetizó las cuatro ideas clave antes de emprender: 1ª. "Tener pasión, convicción, sueño y deseo"; 2ª. "Reflexionar sobre lo que vamos a hacer" diseñando nuestro mapa conceptual; 3ª. "Aterrizar en un proyecto concreto" y 4ª. "Atreverse a hacer lo proyectado, lanzándonos al mercado".

Con su aportación el Dr. Roberto Luna clarificó el tema haciendo hincapié en que todo proceso de emprendimiento no puede basarse sólo en la idea empresarial, ni sostenerse únicamente en la elaboración de un proyecto empresarial o estudio de viabilidad, sino que la persona emprendedora tiene que aprender a actuar centrándose en los elementos de su modelo "Talento emprendedor".

4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

La educación no es una preparación para la vida, la educación es la vida en si misma

John Dewey

En cuanto a resultados y conclusiones, constatamos que esta forma de trabajar ha mejorado las relaciones personales dentro y fuera del aula. Se han creado canales de comunicación que han propiciado un clima de aprendizaje positivo. El alumnado ha adquirido habilidades y conocimientos sobre motivación, concienciación y sensibilización emprendedora. Asimismo, el alumnado tiene un mayor autoconcepto de sí mismo, por lo tanto un mayor nivel de motivación positiva; Asisten de forma continúa a las clases, aprenden a gestionar las tareas de forma autónoma, relacionan conceptos y tienen la necesidad de formarse desarrollando las cualidades personales relacionadas con el espíritu emprendedor. Los alumnos están concienciados acerca del empleo por cuenta propia como posible futuro profesional.

La colaboración y la ayuda entre iguales les han motivado porque veían cómo progresaban sus conocimientos hacia el logro de sus objetivos, aunque los ritmos de aprendizaje eran diferentes. Las puestas en común de las reflexiones individuales han contribuido al enriquecimiento de propuestas con iniciativa emprendedora.

Para el profesorado ha supuesto también un reto al conseguir que el alumnado se interese y al mismo tiempo se esfuercen en aprender no sólo la asignatura sino también despertar el deseo de conseguir la recompensa de obtener una cualificación profesional específica. Hay que señalar que se ha generado un clima

cálido de aula que permite al alumnado asistir a las clases como una necesidad formativa. Hemos potenciado el diálogo y la reflexión lo que ha favorecido la implementación de un aprendizaje relevante y con sentido.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bono, A. (2010). Los docentes como engranajes fundamentales en la promoción de la motivación de sus estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2 (52), 1-8. Disponible en:http://www.rieoei.org/deloslectores/3273Bono.pdf (17/01/2016)

Dewey, J. (2010). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata

Gulst, N., Maritz, P. A. (2011). "The Paradoxical Nature of New Venture Failure". Journal of Asia Entrepreneurship and Sustainability, 8th AGSE IERE Special Issue.

Paoloni, P. V. (2011). Motivación y tareas académicas. Interacciones complejas en contextos reales de aprendizaje. En Vogliotti, A., Mainero, N. E. y Medina, E. (Eds.) (2011). *Estudios en Educación Superior* (pp. 297-312). Córdoba: Universitas.

Pérez Gómez, A. I. (2014). Aprender a pensar para poder elegir. *Cuadernos de Pedagogía, 447,* 38-41.

Valls Pasola, J. (2012). "Causas de fracaso de los emprendedores" [en línea]. *Red emprendia.* Oleiros (La Coruña): <https://www.redemprendia.org/sites/default/files/descargas/causas_de_fracaso_de_los_emprendedores.pdf> [Consulta: 19 Nov. 2015]

Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación.* Barcelona: Paidós

ANTONIO FABREGAT PITARCH

Profesor de Formación Profesional. Licenciado en Pedagogía y Psicopedagogía por la Universidad de Valencia.

ISABEL M. GALLARDO FERNÁNDEZ

Profesora Titular de la Universitat de Valencia. Líneas de investigación vinculadas con el Desarrollo e Innovación del Curriculum en Educación Infantil, Primaria y Secundaria en contextos diversos.

51

LA ESCUELA DE ADULTOS Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL COMO OPORTUNIDADES PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL

Rosa María Serna Rodríguez
Jesualdo E. Moreno Sánchez
Inés Martínez Iñíguez

INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual se observa una evolución de las desigualdades y los sistemas de estratificación social evidencian unas diferencias muy acusadas entre los diferentes sectores de la población apreciándose un aumento significativo de colectivos que se encuentran en una situación de vulnerabilidad que les sitúan en una posición de riesgo de exclusión social.

Esta exclusión puede deberse a multitud de causas y quizá sea la pobreza, desde el punto de vista económico, una de las más importantes; que además es agravada si ésta se traslada generacionalmente. Desde esta premisa, poco puede promover las administraciones públicas que no sea la ayuda asistencial y brindar oportunidades educativas que pudieran facilitar la salida de esa "herencia". Cabe entonces destacar, que la forma de promoción de la inclusión social lo ofrece la democratización y universalización de la educación; un bien de primera importancia mejorando la calidad del sistema y desarrollando al máximo el potencial del alumnado. La educación se convierte, ahora mismo, en la salida más viable para evitar las situaciones de riesgo y exclusión social ante la incapacidad de ese colectivo en articular estrategias que le permitan una vida autosostenible. Aunque, por sí sola, la educación no puede resolver las dificultades que encuentra el individuo para el acceso laboral y una mejor integración en su entorno, permite articular y desarrollar estrategias para ir "paso a paso" adquiriendo aquellos conocimientos y habilidades para desenvolverse de manera adecuada, social y laboral. Tal es así que las administraciones educativas coordinan actuaciones en las distintas facetas y momentos más difíciles del sujeto que permita una actuación inclusiva.

La Ley 7/2010, de 20 de Julio, de Educación de Castilla la Mancha, en su artículo 120, considera la diversidad como un valor señalando que la respuesta a dicha diversidad del alumnado se regirá por:

> "…los principios de la igualdad de oportunidades y acceso universal, normalización, inclusión escolar e integración social, flexibilidad, interculturalidad y coordinación entre administraciones…" (Art 120)

En el preámbulo de la LOMCE se especifica que:

> "…los estudiantes con problemas de rendimiento deben contar con programas específicos que mejoren sus posibilidades de continuar…" (Apartado 1)

Esta atención educativa, como propugna las mencionadas leyes, recoge el conjunto de intervenciones que tratan de dar respuesta inmediata a las necesidades del alumnado.

Cuando se habla de diversidad y educación inclusiva rara vez se piensa en el colectivo de personas adultas sino en alumnado de Educación Primaria y Secundaria, posiblemente por la prioridad y la importancia de prevenir los efectos que determinadas dificultades pudieran influir negativamente en el rendimiento del alumnado. Como lo recoge la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), dicha Ley establece que la atención a la diversidad se convierte el principio clave que debe desarrollarse en toda la enseñanza obligatoria, con objeto de proporcionar a todo el alumnado una educación ajustada a sus características y necesidades. De ahí el sentido de la universalización y democratización de la educación, como un bien público de primera importancia, que permita la mejora del sistema y desarrolle el potencial del alumnado.

La atención y gestión de la diversidad en los centros se concibe, desde esta perspectiva, con los principios de la escuela inclusiva y debe ir encaminada a todo el alumnado sin excepción, pues se entiende como la única manera de garantizar los principios de equidad y calidad educativas, así como favorecer mayor cohesión social, valores deseables para una sociedad abierta y plural.

Asimismo, el Decreto 66/2013 introduce aspectos en relación a la concepción y práctica de la atención a la diversidad de manera que desarrolle la orientación profesional, la formación y la orientación laboral y oferta la elección de trayectorias académico-profesionales, analizando y valorando los perfiles del alumnado en condiciones de cursar con éxito su formación académica. Además, promueve las ventajas de acceder a la Formación Profesional, como vía para conseguir un futuro puesto de trabajo, especialmente en los Centros de Educación de Personas Adultas (CEPA), dada la idiosincrasia de este tipo de alumnado.

Si tenemos en cuenta que las condiciones personales que conllevan desventaja social y una historia escolar de marginación prescriben una atención individualizada y específica por parte de la administración educativa, en el alumnado de los centros de adultos también, es de justicia, se debería articular similares mecanismos para adquirir los objetivos propuestos.

El capítulo IV del Decreto 66/2013 sobre compensación de desigualdades en educación obliga en los centros educativos, los equipos directivos y los docentes a emplear aquellas estrategias metodológicas y organizativas necesarias y eficaces para dar respuesta a las necesidades específicas de apoyo educativo por procedencia sociocultural desfavorecida.

En dicho decreto, en el artículo 31 sobre la orientación en Centros de Educación de Personas Adultas, la consejería diseñará actuaciones dirigidas a la mejora de la atención de orientación educativa con objeto de dar respuesta a las necesidades que la realidad social impone, fomentando la orientación profesional y la inserción en el mercado de trabajo a través de planes, programas, acuerdos y convenios de colaboración con entidades públicas y privadas. En cualquier caso, se fomentará la adquisición de una formación básica con la finalidad de ampliar/renovar conocimientos y destrezas que, sobre todo, le permitirá mejorar su cualificación profesional de modo que le prepare para el ejercicio profesional.

La ignorancia del adulto lo margina relegándole, en algunos casos, a la exclusión social. Si bien, aunque la intervención en educación de adultos no lleva las mismas directrices que en la etapa de la Educación Secundaria

Obligatoria, la metodología didáctica seguida por los docentes ha tomado otro giro y se enfoca tanto a conseguir los objetivos propuestos como a motivar al alumnado a terminar los estudios y corregir los riesgos que lo dirigen a la exclusión social mediante la orientación en la asistencia a programas, especialmente dirigidos a los sectores más desfavorecidos. Es por ello, que la escuela de adultos contempla entre su oferta educativa numerosos programas adaptados a las posibles características del colectivo susceptible de cursar sus estudios en dicha modalidad. Así, el CEPA contempla dos vertientes: la de la formación permanente que permite una formación básica con la obtención del graduado en Educación Secundaria Obligatoria y otra más inclusiva e integradora vertebrando la posibilidad de que al término de la escolaridad obligatoria se inicien en estudios de Formación Profesional de Grado Medio Modular. El término de la Formación Profesional de Grado Medio permitirá el acceso a la Formación profesional Superior con mayores posibilidades de acceso al trabajo o proseguir los estudios superiores universitarios.

Este trabajo contempla como objetivos informar sobre el itinerario formativo del alumnado que abandonó el sistema educativo, especificando distintas salidas que le permitan eliminar situaciones de exclusión social y mejorar su competencia profesional en pro de una mejora laboral.

MÉTODO

En la investigación se utilizó una combinación de una metodología descriptiva y explicativa con un corte diagnóstico y orientativo pues parte de una descripción de las condiciones sociales identificando los rasgos más peculiares y diferenciadores del colectivo.

RESULTADOS

El propósito de este trabajo no va encaminada a la descripción de situaciones y eventos, sobre cómo son y cómo se manifiestan los distintos fenómenos sino especificar las posibilidades que pueden tener las personas para dirigir cauces de decisión que les permitan volver a introducirse en el sistema educativo y poder dirigir su formación para la eliminación de esas situaciones que favorecen su exclusión social por no poder acceder a la formación suficiente para acceder a un entorno laboral digno así como poder desarrollar una competencia profesional que permita su integración tanto laboral como social.

Los resultados son meramente descriptivos y permitirán a los lectores encontrar cauces para orientar a los docentes sobre las muchas posibilidades que tienen determinados colectivos en riesgo de exclusión social de ofertarles otras salidas profesionales previa la inclusión en el sistema educativo a través de una educación de adultos y la posibilidad tras su obtención del título en E.S.O de acceder a la formación profesional mediante la oferta modular y de ahí proseguir su formación permanente que les permita encontrar ofertas laborales adecuadas a sus características personales y profesionales.

CONCLUSIONES

A partir de la reforma educativa LOGSE se dio un giro muy positivo al sistema educativo (aunque en otros aspectos el giro ha sido nefasto) ofreciendo a lo largo de la vida de las personas la posibilidad de entrar y salir en el sistema educativo. La escuela de adultos ha experimentado un cambio tanto en su consideración como en su oferta

formativa, ya no vinculada con un determinado colectivo, sino que aparece como puente para el acceso al conocimiento de todos aquellos que comprueban en la formación el instrumento de promoción sociolaboral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Decreto 66/2013, de 03/09/2013, por el que se regula la atención especializada y la orientación educativa y profesional del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha

Ley Ordenación General del Sistema Educativo 3 de octubre de 1990.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

ROSA MARÍA SERNA RODRÍGUEZ

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Murcia. Licenciada en Antropología Social y Cultural por la Universidad Complutense de Madrid. Imparte docencia en Ciclos Formativos en el IES Tomás Navarro Tomás de Albacete y en la Facultad de Educación de Albacete de la UCLM como profesora asociada.

JESUALDO E. MORENO SÁNCHEZ

Maestro en Educación de Adultos. Licenciado en Pedagogía. Director del CEPA Los Llanos de Albacete. Profesor asociado de la Facultad de Educación de Albacete de la UCLM.

INÉS MARTÍNEZ IÑÍGUEZ

Graduada en Magisterio en Educación Infantil. Facultad de Educación de Albacete de la UCLM.

52

EL RELATO PROFESIONAL DE LA DOCENTE MARA

Fátima Ramos Andreu

"Yo también quiero ser eficaz, pero sin renunciar, como decía al principio, a la reflexión teórica" (Álvarez Méndez, 1996, p.81).

INTRODUCCIÓN

Nos centramos en el desarrollo del Relato Profesional sobre la narración de una profesora acerca de su experiencia como docente. Actualmente se encuentra en un Equipo de Formación en innovación educativa. Esta investigación nació durante el trascurso del Máster de Políticas y Prácticas de Innovación Educativa en la Universidad de Almería en el curso escolar 2014/2015.

Vemos oportuno contextualizar el Instituto de Enseñanza Secundaria (ESO) (el cual recibirá el nombre ficticio *Nayarit*) en el que ejerce actualmente su profesión la docente (identificada como *Mara*) con la que trabajamos para realizar dicho relato. Continuamos detallando el contexto del Instituto *Nayarit,* el cual se encuentra ubicado en la periferia de la capital almeriense, en el suroeste, exactamente cerca del puerto de la ciudad. El centro educativo se considera de deprivación sociocultural, coyuntura a considerar para comprender e interpretar la dinámica durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje establecida entre la profesora, el alumnado y el resto de la comunidad educativa.

METODOLOGÍA

> "El objetivo fundamental de la investigación basada en las historias de vida consiste en (…) para decirlo en palabras de Stenhouse, construir `una narrativa de la acción dentro de una teoría del contexto´" (Goodson, 2004, p.50).

Para el desarrollo debemos centrarnos en el paradigma de investigación en el cual nos basamos. Concretamente es el paradigma naturalista el que nos acontece en este análisis, donde la investigación social movida por el interés de conocer, comprender e interpretar la realidad social actúa como eje vertebrador. Es decir, nos interesa "comprender con la mayor profundidad posible la complejidad inherente al hábitat social en cuestión" (Barquín Ruíz y Fernández Sierra, 1992, p.25).

Para especificar el diseño metodológico dentro del diseño biográfico -como método de investigación-, empleamos la historia de vida como estrategia metodológica clave para llevar a cabo este acercamiento y análisis de la vida profesional que nos interesaba. Como afirman Fernández Sierra y Fernández Larragueta (2007):

> "La aportación que pueden hacernos las historias y relatos de vida escolar, está en su potencial de explicación y comprensión racional y sensitiva, a través de situaciones personales, de las peculiaridades, sin desestimar la transferibilidad pedagógica y humana que dicho concepto conlleva" (p. 3).

También es de especial consideración la distinción entre la historia de vida propiamente dicha (el relato situado en un contexto histórico) y el relato profesional en sí (la narración construida a partir de la historia de vida) (Goodson, 2004). Principalmente la entrevista semi-estructurada ha sido el instrumento de recogida de la información.

Detallado lo anterior pasamos a concretar los propósitos, que inicialmente planteamos grupalmente, especificados ahora de forma individual. Estos nos ayudaron y guiaron en el desarrollo de nuestra investigación. Nos interesaba:

- Conocer la construcción pedagógica de la docente.
- Conocer e interpretar la realidad educativa de la docente, es decir, su actuación en el aula.
- Saber qué entendía por innovación educativa.
- Entender qué estrategias empleaba en el aula para atender a la diversidad al alumnado.
- Indagar qué factores incidían en el clima de aula.
- Saber cuál era la relación con la comunidad educativa y sobre todo con el alumnado.

El planteamiento de las intenciones guardó carácter flexible, en cambio, cabe destacar que estos propósitos también sufrieron cierto grado de transformación. Añadimos la cuestión de género en la experiencia como docente y concedimos valor, a la pertenencia al equipo de formación del IES *Nayarit*, a las expectativas que tenía sobre este proceso de aprendizaje así como a las propuestas de mejora para próximos encuentros en el ulterior curso escolar. Así la adquisición de información que previamente no habíamos considerado concedió rigor y enriquecimiento al presente proceso de investigación.

A fin de dar cuerpo y tesón a la investigación, primordialmente hemos empleado como instrumento de recogida de información la entrevista desde la premisa de que las personas entrevistadas pueden reflexionar sobre sus propias acciones (Fernández Sierra y Fernández Larragueta, 2014). Teníamos planificadas unas cuestiones pero en el desarrollo éstas fueron variándose considerablemente en el fluir de la interacción entre la informante y la investigadora. De esta forma queríamos conseguir una comunicación fluida, cómoda y natural para ambas.

Desarrollamos un clima de confianza informando y pidiendo permiso a la docente para grabar la entrevista, con el fin de mostrársela transcrita, haciendo ver que su identidad se mantendría en anonimato con un nombre ficticio, al igual que el centro educativo en el que trabaja garantizando la confidencialidad y privacidad (Fernández Sierra y Fernández Larragueta, 2007). Asimismo se le informó de que esta investigación tenía la intencionalidad de conocer, comprender e interpretar la realidad educativa a través de las historias de vida.

Incluso debemos añadir las conversaciones informales con la docente, en el grupo de trabajo donde se llevó a cabo el diseño de la propuesta de actividad innovadora, donde la información fluía con total naturalidad (Fernández Sierra y Fernández Larragueta, 2007). Pudiendo conocer la realidad profundamente desde sus intervenciones activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entorno complejo y ambiguo en cuanto a los

diversos factores influyentes. Momentos que llegamos a definir como catárticos, necesarios para el avance del proceso de formación y construcción del conocimiento.

Antes de finalizar no debemos olvidar que en este pequeño proceso de indagación "se presta especial atención al conocimiento tácito (…) al descubrimiento de lo que no se dice, al lenguaje de los silencios, de las dudas, de los titubeos, de las excusas, de los gestos, de los hechos…" (Barquín Ruíz y Fernández Sierra, 1992, p.28). En la narración del Relato Profesional intentamos hacer alusión a la dimensión implícita que hemos observado e interpretado durante este proceso de investigación.

RELATO PROFESIONAL: VIDAS Y VIVENCIAS DE DOCENTES EN CENTROS DE DEPRIVACIÓN SOCIOCULTURAL

Una calurosa tarde de junio, aprovechando el fresco ofrecido por los ya descendientes rayos de sol, *Mara* una profesora de Filosofía de la provincia almeriense, comienza a narrar su historia profesional estrechamente vinculada a su experiencia vital.

Antes de comenzar la entrevista, en la primera conversación telefónica la informante cuestiona *"¿Cuánto va a durar más o menos la entrevista?", "Pues no lo sé, depende de lo que tarde en contestarme"* le sugiero, *"Es que mañana hay que trabajar, ya sabes tú".* Probablemente valores postmodernos como la inmediatez y el hecho de entender el tiempo como oro, hayan evocado a la docente a hacernos llegar esa frase que trasmitía cierta celeridad por culminar la acción que aún no se había iniciado.

Ese brillo en sus ojos avecina de alguna manera nostalgia, mientras comienza a narrar el factor clave que le hizo estudiar una titulación universitaria relacionada con el ámbito de la educación. Paulatinamente las risas empiezan a emerger, valora la faceta comunicativa como elemento esencial en su vida, afirma que el ímpetu por conocer, averiguar y compartir le acompaña desde su infancia.

> *"La enseñanza de siempre me ha gustado. Yo cogía mis muñecas y les contaba cuentos, verbalizaba con ellas, y a las niñas chicas de mi barrio, y en fin ese aspecto un poco pedagógico como que siempre lo he tenido".*

También habla del grato recuerdo de sus maestros y maestras, de los cuales destaca la fotografía y la frase que una práctica en quinto de primaria le dio. Afirma este acontecimiento clave para toda su vida personal y profesional, entre risas y una sutil sonrisa en su tez afirma que aún guarda la impresión de la docente en formación.

Aunque en un inicio la Pedagogía suscitaba interés para elegirla como posible profesión atraída por los retos de atención a la diversidad, lo singular y especial, considerando el aspecto social y biográfico de las personas, termina estudiando en la Universidad de Almería la titulación de Filosofía. Al principio me percato de que no entra en más aspectos descriptivos sobre su vida personal, la tensión sutilmente llega a invadir el escaso espacio que ocupamos en esa mesa de la cafetería. Su cara algo rígida varía al igual que lo hace el tiempo, así su comportamiento refuerza seguridad y comodidad a medida que continúa con el relato histórico. La escucho evitando así intimidar su persona, hace alusión en varias ocasiones a coyunturas personales que hicieron que tomara la decisión profesional mas sin entrar en detalles avanza en otras cuestiones.

Una vez finalizada la formación universitaria, hablando sobre la relación establecida entre la teoría y la práctica, incide en la necesidad de vincular ambas partes para la construcción del conocimiento. Afirma la existencia de un gran salto entre la literatura estudiada y la praxis real, hace hincapié en la búsqueda de puentes para el avance pedagógico.

Cuando se refiere a la acción de educar, relacionándolo con el pensamiento pedagógico, así como la posible definición de esta y la relación establecida entre la enseñanza y aprendizaje lo hace aludiéndolo como una transmisión:

> *"La educación es una transmisión es (silencio), un dar unas posibilidades de formarte como persona, de formarte como un profesional (…) no tiene una dirección, como decirte yo, unívoca o unilateral. Yo entiendo que un buen docente tiene que aprender de sus alumnos, tiene que crecer con ellos, tiene que modificar sus planteamientos, esa es la teoría que tengo".*
>
> *"Es una cuerda floja en la que tenemos que saber andar por ella, pero por los niños, por los alumnos".*

Llega a desarrollar una autocrítica, aportando la trascendente idea de que por explicar contenidos al alumnado, no se debe dar por sobreentendido la comprensión. Así como dar por sentado el conocimiento de ciertos aspectos por parte de los y las discentes, los considera como aspectos a valorar y reflexionar por parte de la figura del profesorado. Concede más relevancia al aprendizaje de valores y actitudes que al hecho de culminar el currículum y los objetivos preestablecidos. Todo ello nos acerca al concepto que tiene de filosofía educativa.

Al hablar de la construcción de su identidad personal, afirma que ésta se fue formando a partir del cúmulo de situaciones y experiencias como profesional. Durante once años estuvo como profesora de la asignatura (Filosofía) con la que consiguió plaza en la etapa educativa de Educación Secundaria. Tras ello formó parte, durante nueve años, de un Programa de ATAL[29] llevado a cabo por la Administración Andaluza. Del que resalta:

> *"Por coyunturas, por decisiones personales, prioridades, etc, me metí (…) en otra tarea laboral, que la pasé muy mal, muy mal, esto no es un valle de rosas, (…) porque era romper con toda una historia profesional, de ejercicio de un trabajo que llevaba implícito un borrón y cuenta nueva, en lo que se refería a la materia a trabajar".*

Se puede considerar como un punto de inflexión para la docente, valorando la densidad de la coyuntura imperiosa de atender al alumnado de distintas culturas con una situación singular no exenta de complejidad. El hándicap residía en no comprender el español así como la atención a esa diversidad, por ello transforma la manera de llevar la clase.

> *"Rompiendo un poquillo los moldes tradicionales".*

[29] Aula Temporal de Atención Lingüística. Ver Artículo 5. Orden de 15 de enero de 2007 (BOJA).

En cambio indica el enriquecimiento experimentado una vez trascurridos los dos primeros años en ese centro educativo, una vez aclimatada al contexto la flexibilidad en relación a los objetivos, metodología y expectativas favorecieron su profesión en la dinámica del programa educativo.

> *"Mis recuerdos son maravillosos porque encontré una gente maravillosa con la que pudimos hacer muchísimas cosas y sobre todo con el alumnado, porque ya no eran alumnos que no sabían español yo creo que un poco se generó una situación de tratamiento de niños que tenían que aprender español y más cosas. Ya sea ser reconocidos socialmente, de integrarse en un contexto social diferente, de formar y de reconocer una identidad para ellos".*

La transformación de su rostro llega al anticipar la salida del Programa, las risas se entremezclan con el sentimiento de añoranza entremezclándose con un extenso silencio reflexivo al especificar su finalización en esta etapa profesional. Con nostalgia cuenta que volvería a formar parte de este reto educativo, de este Programa de ATAL pero que la Administración no le concedió esa oportunidad. Le echó y cierta tristeza reside en los gestos que acompañan las palabras que salen de su voz, el nuevo perfil para entrar en él la dejan fuera, los aspectos profesionales y los personales quedan tenuemente afectados por sentimientos de distinta idiosincrasia tras su experiencia. Llega a vincularlo con la dificultad y el escaso reconocimiento a nivel social que experimenta cuando realiza alternativas en el ámbito educativo para darlas a conocer a la comunidad.

> *"Te das cuenta de la cantidad de usurpadores que hay también con respecto a lo que es tu trabajo y tu dinámica".*

Después de la extensa estancia en el puesto anteriormente especificado vuelve a introducirse en la etapa educativa caracterizada por la disciplinariedad de las asignaturas. Danza a lo largo de cuatro años en Institutos de Educación Secundaria dentro de la capital almeriense.

***

Llega así al Instituto *Nayarit,* que tiene un contexto complejo y singular, situado en la periferia de la ciudad cuyo alumnado pertenece mayoritariamente a clase baja. Reconocido como un centro de deprivación sociocultural. De eso ya han pasado cuatro años. *Mara* enfatiza la importancia de la coyuntura idiosincrásica de este contexto en concreto, mostrando preocupación por la relación establecida con la familia y el resto de la comunidad educativa concibiéndola como una tribu necesaria para la educación de las generaciones emergentes. Define la labor del profesional como la de un o una hechicera entendiendo la figura de liderazgo en la praxis. Reincide en varias ocasiones en la realidad del contexto de deprivación sociocultural en el que está el alumnado

> *"Lo que yo tengo muy claro es que el factor familia, en el sentido de preocupación, de atención, seguimiento, reconocimiento es fundamental, eso es fundamental. Y aquí falta mucho, pero, yo a ellos se lo digo `Vamos lo que dice la maestra, que rompamos la cadena´, lema `Que rompamos la cadena ¿qué cadena?´ Pues esa cadena que me*

lleva si quiero ser o no moverme del barrio, las expectativas de vida que me genero ¿vale?. Pero si quiero romper esas expectativas, de salir fuera del barrio, de abrirme al mundo, de explorar por mí mismo y no seguir la cadena".

Del mismo modo la profesora hace ver que las expectativas hacia el alumnado actúan como elementos sensibles en su desarrollo personal y académico.

"Creo que con la educación, con la capacidad y con el esfuerzo y una buena orientación los niños pueden mejorar su calidad de vida".

La socialización aparece como factor clave para el desarrollo de su profesión, especialmente en la relación con el alumnado. Proceso que invita a la reflexión crítica y constructiva hacia sus discentes. Podemos interpretarlo bien como una actitud de transformación social por parte de la docente, bien como una estrategia de apertura de conciencia y libertad hacia los ciudadanos y ciudadanas de la sociedad en la que nos encontramos inmersos. O como una simbiosis entre ambas.

Enlazándolo con las estrategias y el clima de aula, quizás *Mara* en el inicio de su andadura por el Instituto *Nayarit,* se siente con menos confianza en la dinámica del aula.

"Entendí que necesitaban verse observados ellos"

Se centra en detallar la necesidad de combinar metodologías tradicionales e innovadoras apreciando las peculiaridades de cada grupo específico. Quizá la evolución en su práctica profesional desde el comienzo en esta institución educativa, se ve reflejada con esta acción.

"Creo que el arte de la enseñanza, es el arte del manejo de diferentes recursos, ante diferentes personas, ante diferentes contextos (…). Eso y de unas cosas se aprende por error, y de otras se aprende por aciertos y hay que tomar nota, hay que registrarlo".

Actualmente continúa en el IES *Nayarit*, en el cual colabora activamente en un Equipo de Formación, asevera que cuando llegó este grupo ya existía. En el presente curso escolar se centran en la innovación educativa y el diseño de una propuesta innovadora (con el CEP y una profesora de la Universidad de Almería). Se siente entusiasmada en el grupo de colaboración, el silencio invade así la conversación. *Mara* da un escueto trago a su café, y sigue contando sentimientos que afloran en esta tarea compartida con algunos compañeros y compañeras del Instituto. Identifica al equipo como *mosqueteros* ya que han colaborado como una piña –según lo que interpretamos- y en medida a sus posibilidades. El apoyo mutuo, la confianza y los logros conseguidos los valora como aprendizajes considerables. Empero la ilusión por hacer cosas alternativas y diferentes queda reducida probablemente a una breve concepción de innovación:

"Intentar hacer cosas que respondan a los intereses de los que están implicados, comprometiéndoles, implicándolos, haciéndolos partícipes y cómplices de esos cambios. Eso es como yo entendería una innovación".

¿Entonces el salto de dimensión en el centro educativo? ¿Qué ocurre con el equipo directivo y con el resto de compañeros y compañeras con los que no comparte este Equipo de Formación? ¿Cómo sería posible transferir esa innovación de aula a otras dimensiones curriculares y organizativas cercanas a los altos estamentos? La voz se le entrecorta, siento, percibo e interpreto que es un tema que conlleva ciertas reticencias así como cierto respeto, pero todo son palabras y sentimientos positivos al resto de las personas que componen la vida en la institución educativa.

Con esta situación escolar las dificultades son patentes, concede especial importancia al hecho de ir caminando poco a poco, otorgando espacio a las pequeñas transformaciones con la intención de evitar crispaciones y malestar que suponen un obstáculo considerable a la hora de poner en práctica otras políticas educativas.

> *"Los cambios en la enseñanza no son espontáneos, no son inmediatos. Los cambios inmediatos en la enseñanza ya está la literatura escrita de que eso no es posible (…) Si te enfrentas directamente, a veces, los resultados son menos productivos que si vas dando pequeños pasos. Entre otras cosas porque bajar a cada uno después de su larga experiencia de vida, de sus conclusiones, al escalón de que como lo has hecho, y lo otro, no vale, hay que tener un poquito de mirada y sensibilidad del otro. Pues eso es ineficaz, y no operativo".*
>
> *"Yo creo que se ha ido andando, yo creo que en el centro seguimos andando y se tiene que andar más".*

Reconoce esta experiencia positiva como docente en este Equipo de Formación, así como en el centro *Nayarit*.

> *"El centro también tiene otras características muy singulares (…) a veces los contextos se hacen, se enriquecen, se refuerzan, se modifican y bueno y ahí estamos en esa tarea de ir cambiando las cosas que son necesarias".*

Seguidamente las propuestas de mejora y las expectativas de futuro acerca de la implementación del diseño de la práctica innovadora cobran un singular interés. Desde su punto de vista dice que la formación teórica se alargó en el tiempo, le concede más importancia a la práctica, pudiéndose interpretar como la necesidad de implementar y actuar en la realidad, esto a lo mejor demuestra subordinación de la parte teórica. Contradictoriamente en el inicio de la entrevista sendas partes se consideraban fundamentales.

> *"Pues la valoro bien porque evidentemente a mí me ha proporcionado una bibliografía, una documentación, una experiencia de trabajo muy positiva. Pero luego esa otra dimensión de llevar a la práctica real, todo ese diseño esa propuesta se nos ha quedado entiendo que corto (…) porque no vamos a tener esa oportunidad en lo que se dice en el curso".*
>
> *"Que pueden sumarse el año que viene, personas que tengan las mismas iniciativas mejores o más maravillosas. Que yo no estoy limitando, o no estoy futurizando algo negativo, no. Estoy diciendo (…) que será diferente en el sentido de que nos ha faltado tiempo de reflexionar sobre lo que hemos creado y luego realidad de haberlo aplicado simplemente. Eso es lo que veo"*

En este proyecto el cometido estaba en la elaboración del diseño de la propuesta de innovación educativa, sin embargo, *Mara* vuelve a hacer hincapié en la falta de tiempo sin olvidar el aspecto positivo de la experiencia que en varias ocasiones lo hace explicito. La mezcla de recuerdos, expectativas y situaciones imaginadas para el nuevo curso escolar con respecto al diseño de la actividad innovadora se hace patente en la conversación en aquella mesa del café.

El fin de la entrevista va aproximándose, así la cuestión de género se convierte en la penúltima cuestión de nuestra interacción. Relata que por el hecho de ser mujer, en su profesión encontró dificultades a lo largo del Programa de ATAL, con el alumnado que la *ninguneaba* y algunos de los familiares cuando no querían dirigirse a ella prefiriendo hablar con el director. Empero no supone algo negativo sino que lo justifica al sesgo de las diferentes culturas. Por el resto no considera obstáculos en el desarrollo de su labor educativa.

Continuando con el hilo conductor menciona otra cuestión con énfasis acerca de un debate con un alumno sobre el machismo. Se altera a medida que avanza, quizás por la salida de un sentimiento profundo e interno que puede incluso afectarle emocionalmente. La narración comienza a ser pausada, la lentitud se hacía partícipe mezclada por los tragos de café con leche. Destaca hacer evidente la cuestión de género en el aula día a día. Contradictoriamente como nos afirma a nivel curricular queda reflejado en una mera efeméride.

En vez de citar a algún autor o autora reconocida para culminar vuelve a crear una definición de educación. Realidad creativa para el colofón del intercambio e interacción entre la entrevistada y la entrevistadora.

> *"Para mí la educación es un proceso continuo de renovación de ideas, eso es para mí la educación porque es la proyección del mismo pensamiento humano, de la acción humana".*

Nos despedimos. Ya reflexionando en la distancia, como investigadora, aparece esta frase que sintetiza todo lo compartido y experimentado con *Mara:* La labor educativa nos invita a bailar entre luces y sombras, avances y retrocesos… es ahí cuando encontramos nuestro crecimiento personal y profesional en el día a día, en los simples momentos y sucesos que conceden sentido a nuestras vidas.

***

CONCLUSIONES

En el desarrollo del relato me percato de un cierto caos a la hora de estructurar la entrevista. La reorganizo para el hilo conductor de esta narración nacida a partir de la historia de vida relatada por la docente. Creo que para próximas entrevistas debo ser más clara, concisa y no alargar demasiado mis cuestiones. Puede que eso haya perdido en algunas ocasiones a la informante, me doy cuenta así de las paradojas en mi propia persona como investigadora neófita. Entiendo ahora los silencios en los cuales *Mara* tal vez organizaba en su mente la manera de afrontar mis preguntas.

A lo largo de la entrevista pude sentir inseguridad, miedo y descontrol. En el inicio al no encontrar una descripción de la etapa personal, llegué a descolocarme. Entonces intenté reconfortar mi posición de investigadora sacando recursos y cuestiones flexibles que iban emanando del acto creativo que allí iba surgiendo.

Teniendo en mente en todo momento el guión modificable de propósitos y preguntas pre-elaboradas, iba buscando el significado del proceso. La inseguridad iba desapareciendo cuando iba analizando la comunicación verbal y no verbal de la docente, la relajación empezó a cubrir nuestros cuerpos y así intenté avanzar partiendo de mis dificultades. Después llegó el sentimiento reconfortante del trabajo conseguido.

En definitiva, tanto a la persona entrevistada como a la entrevistadora fueron visitándonos una vez más las contradicciones y los momentos de lucidez.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Méndez, J. M. (1996). Yo también quiero ser eficaz. *Cuadernos de Pedagogía* (Mayo, 247), 78-82.

Barquín Ruíz, y Fernández Sierra, J. (1992). Metodología de investigación. En Barquín Ruíz, y Fernández Sierra (Ed.), *Investigación e intervención en el ámbito sociocultural* (pp.23-43). Málaga, España: Clave.

Fernández Sierra, J. y Fernández Larragueta, S. (2007). *Historias y relatos de vida escolar. Utilización y utilidad para la investigación e innovación educativa.* Junta de Andalucía. Red Averroes. Recuperado de: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/contenido?pag=/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/InvestigacionEducativa/MaterialesInvestigacionEducativa/Seccion/InvestigarEnEducacion/T210HistoriaRelatosVida&&idSeccion=28921

Fernández Sierra, J. y Fernández Larragueta, S. (2014). Capítulo I: Investigar las Transiciones Educativo-culturales: Estudios de caso. En Fernández Sierra, (coord), *Transitar la cultura* (pp.15-30). Málaga, España: Ediciones Aljibe.

Goodson, I. F. (2004). Profesorado e historias de vida: un campo de investigación emergente. En Goodson (ed.), *Historias de vida del Profesorado* (pp.45-62). Barcelona, España: Octaedro.

FÁTIMA RAMOS ANDREU

Diplomada en Magisterio Especialidad Primaria, Licenciada en Psicopedagogía y Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa por la Universidad de Almería. Colaboradora mensual en un periódico comarcal.

53

CLAVES PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR DESDE EL PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Maria Ángeles Pascual
Ana Isabel Gómez
Marta Soledad García

INTRODUCCIÓN

La Ley Orgánica de Educación (2006) y posteriormente la Ley Orgánica de Mejora de la educación (2013) establecen que la atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos y que la respuesta educativa que se dé a los alumnos se ha de realizar a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. Se interpreta la diversidad como un principio y no como una medida que responde a las necesidades de unos pocos.

En una sociedad cambiante, donde conviven personas de diferentes condiciones, culturas, religiones, intereses y expectativas distintas, la escuela ha de llevar a cabo políticas educativas complejas (…) que permitan satisfacer, desde un clima de respeto y acogida a todas las personas que constituyen la comunidad educativa. Estas políticas de la complejidad forman parte de los centros educativos, pero no siempre las directrices gubernamentales son claras y se opta, en ocasiones, por otros caminos de no inclusión.

En este sentido, la escuela del S.XXI debe promover *una escuela democrática*, donde se garantice la igualdad, equidad y justicia social, y por eso, el profesorado debe trabajar en un clima de colaboración que favorezca la innovación y la mejora educativa (Arnáiz, 2012).

La escuela inclusiva va más allá de lo educativo, la sociedad necesita de la educación y la educación de la sociedad, son necesarias políticas no segregadoras que eviten procesos de exclusión y apuesten por la inclusión de todos los ciudadanos (Arnáiz, 2012).

Para que una sociedad sea inclusiva es necesaria la participación, centrarse en los grupos de riesgo de exclusión y que la sociedad sea educadora (Mendía, 2007). La educación inclusiva es un concepto amplio que afecta e impregna el hecho educativo más allá de los muros de la institución escolar, vinculada a la comunidad, a lo social. Valcarce (2011) define la escuela inclusiva

Como un espacio formal que debe adaptar la oferta educativa a la diversidad del alumnado y aspirar a la plena escolarización, facilitando la aceptación, reconocimiento y promoviendo las oportunidades de participación, que sirva para la posterior inclusión en una sociedad más equitativa, en la que la diferencia no se interprete como

elemento de segregación sino como identidad y riqueza capaz de transformar el entorno integrando la diversidad. (p.122)

Por otro lado, la participación implica tener voz y ser aceptado por lo que cada uno es. Como afirma Ainscow (1999), la participación conlleva una "mayor implicación de los alumnos en las escuelas y una reducción de su exclusión de los currículos escolares, las culturas y las comunidades" (p.7). La participación conlleva cambios en: la cultura, los currículos y las comunidades educativas, no es suficiente que nuestro sistema "responda a la diversidad" de estudiantes" porque esto puede implicar la creación de agrupamientos diferentes para algunos estudiantes y el establecimiento de una jerarquía de valor en cada centro.

La participación es una de las claves en la mejora de la atención a los alumnos y de la consecución del éxito escolar. Para la creación de este ambiente inclusivo es preciso enfatizar la creación de culturas donde resalte el diálogo, la negociación, se eviten los estereotipos y se refleje la diversidad en todas sus formas; donde predomine un clima de compromiso, aceptación, comunicación y colaboración.

La inclusión como indica Fierro (2013) "tiene que ver con dos procesos fundamentales: la experiencia de pertenecer y formar parte del grupo, y el reconocimiento y valoración de la propia identidad, lo que permite a las personas saberse igualmente valiosas y distintas a la vez". (p.11)

En este contexto entendemos con Furlán, Saucedo y Lara (2004) "el concepto de convivencia como todas aquellas acciones que permiten que los individuos puedan vivir juntos a través del diálogo, el respeto mutuo, la reciprocidad y la puesta en práctica de valores democráticos y de una cultura para la paz" (p.28). La convivencia remite a la calidad de las relaciones interpersonales que se han construido en la institución y que dan lugar a un determinado clima escolar que, a su vez, influye sobre éstas. La búsqueda de una convivencia positiva es una meta esencial de la educación y no puede entenderse exclusivamente como una reacción ante la aparición de determinados conflictos (IDEA-Ararteko, 2006).

La convivencia ha sido analizada desde diferentes dimensiones, social, moral, psicoeducativa y jurídica. Desde la dimensión psicoeducativa, tal y como nos indica Oneto (2003) "la educación sólo ocurre a través del encuentro intersubjetivo entre personas, de modo que, si éste no se desarrolla con parámetros de bienestar psicológico, éticos y emocionales pueden ser muy difíciles o aún imposibles los procesos de enseñar y aprender" (p. 100). Por otra parte, desde la dimensión social y moral Ortega (2007) señala que incluye "el reconocimiento del otro, como semejante y diferente al mismo tiempo (p. 177).

A manera de síntesis y siguiendo a Fierro (2013):

> La convivencia escolar puede entenderse como un proceso interrelacional que prevé tanto una dimensión interpersonal como colectiva, ya que en ella confluyen la actuación de personas singulares y sus intercambios intersubjetivos, así como el conjunto de políticas y prácticas institucionalizadas que, de alguna manera, configuran y enmarcan dichos intercambios, en una cultura escolar y local determinadas que, a la vez, tienen su propia historicidad.

La convivencia como expresa el autor, forma parte de la vida del centro, de su especificidad como espacio educativo, de construcción cultural que refleja su posición hacia la segregación, la inequidad, la exclusión y la violencia. La convivencia es responsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa y condiciona en

gran manera el aprendizaje, el desarrollo de las personas, la construcción de sus identidades, y el sentido de pertenencia a sus culturas de referencia, así como a la propia institución.

Cómo se gestione a nivel de centro y a nivel de aula el Programa de atención a la diversidad es un elemento clave en el desarrollo de la convivencia en el centro educativo.

METODOLOGÍA

La investigación titulada "Aplicación de las medidas de atención a la diversidad en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria para la prevención del fracaso escolar" se lleva a cabo en el contexto asturiano y tiene entre sus objetivos análisis de las medidas de atención a la diversidad y de qué manera pueden contribuir sus aspectos organizativos y didácticos a la mejora de la convivencia escolar en el centro. Para alcanzar los objetivos del proyecto hemos seguido las recomendaciones de Dendaluce (1994) quien nos indica que lo importante, metodológicamente es responder a los problemas que se plantean sabiendo que es el problema el que dicta el método y no al revés.

Se ha utilizado una metodología cuantitativa mediante la técnica del encuestado, aunque somos conscientes de la necesidad de una complementariedad y triangulación con técnicas cualitativas, que nos permitan extraer unas conclusiones más sólidas.

Para el análisis de datos y con el objetivo de poder establecer las hipótesis de trabajo hemos seguido una serie de etapas. Esas etapas y tareas han sido:

1. Preparación del marco población educativa en el cual trabajamos.
2. Selección del tipo de muestra que se va a emplear y determinación de su tamaño.
3. Elaboración de los instrumentos que se utilizarán en la recopilación de información.
4. Prueba de los instrumentos e introducción de modificaciones.
5. Revisión de la información recogida (grado de desarrollo de los cuestionarios, adecuación para la investigación, validación de los cuestionarios, etc.).
6. Codificación de la información recogida y revisada de acuerdo con una norma previamente preparada.
7. Preparación de un plan de análisis de acuerdo con los objetivos de la investigación (diseño de cuadros estadísticos, cálculo de asociaciones y correlaciones).
8. Análisis e interpretación de los resultados (lectura de los cuadros y valores obtenidos en el procesamiento estadístico de la información).

Los centros a los que va destinada la investigación son los centros educativos de Educación Infantil y Educación Primaria de todas las zonas 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 y en ambos casos, se denominó "*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. Para la validación del cuestionario de profesores, el grupo estaba formado por profesores de Educación Infantil y Educación Primaria, profesores de Audición y Lenguaje y profesores de Pedagogía Terapéutica. El grupo que validaba el cuestionario de directores estaba compuesto por directores y orientadores. Y finalmente la prueba piloto que permitió modificar levemente algunos de los ítems que por su redacción generaban dificultad en la comprensión.

Las variables de referencia fueron las mismas en los cuestionarios de profesores y en el de directores.

Las macrovariables del cuestionario de profesores fueron las siguientes:

1. Medidas de atención a la diversidad (11 ítems).
2. Organización del centro (14 ítems).
3. Organización del aula (17 ítems).
4. Recursos materiales (9 ítems).
5. Implicación del profesorado en el plan de atención a la diversidad (6 ítems).
6. **Clima de centro entre los alumnos** (4 ítems).
7. Satisfacción del profesorado (3 ítems).
8. Relación con las familias (6 ítems)

Se recogieron un total de 1.062 cuestionarios, de un total de 89 centros. Se realizó un análisis descriptivo de los datos y un análisis de varianza simple a través del software SPSS.15.

RESULTADOS

Los resultados que aquí presentamos son los obtenidos en el cuestionario de profesores en la macrovariable clima de centro, por considerar este un indicador claro de la convivencia en el centro. La relación entre los alumnos, la satisfacción del profesorado y la relación de las familias con los profesores son las tres variables que hemos estudiado en los centros de educación infantil y primaria y son reflejo de la atención a la diversidad en el centro y si el tratamiento hacia la diversidad, realmente es adoptado como principio educativo o solo como medidas que implementamos en función de un conjunto de intereses.

- El clima entre los alumnos fue medido a través de 4 categorías: participación de los alumnos con NEAE en las actividades del centro, participación en los juegos de alumnos, aceptación de las diferencias y relación con los maestros.
- La satisfacción del profesorado hacia los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo fue medida teniendo en cuenta 3 categorías: Rendimiento académico, relación con los alumnos con NEAE y relación con las familias de los alumnos con NEAE.
- Y la relación de las familias con el profesorado de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo fue medida a partir de 5 categorías: conocer los resultados académicos, presentar quejas, participar en actividades del aula y del centro, felicitar la labor del docente, conocer los progresos o dificultades y reforzar lo aprendido.

Los datos señalan que la participación, la aceptación y la relación como indicadores de convivencia son altas y se ven influidas por las medidas de atención a la diversidad según han indicado los profesores:

- El 59,4% de los profesores encuestados opinan que los alumnos con NEAE participan mucho en las actividades del centro y un 36% consideran que participan bastante en esas actividades.
- El 54,7% de los profesores opinan que los alumnos con NEAE participan mucho en los juegos que se organizan en el centro y el 38,2% consideran que participan bastante en los juegos organizados por los alumnos o por los profesores.
- El 53,4% de los profesores opinan que es muy alta la aceptación de las diferencias en el centro mientras que un 40% consideran que es alta o media.
- El 52% de los profesores opinan que la relación de los alumnos con NEAE con los maestros es muy buena y el 40% consideran que es buena.

La satisfacción del profesorado

Consideramos que uno de los aspectos que influyen en el clima de un centro y en la gestión del mismo tiene una estrecha relación con el grado de satisfacción del profesorado hacia sus alumnos, en este caso hacia los alumnos con NEAE, ya que la satisfacción hacia ellos es generadora de mejores expectativas, interés y búsqueda de recursos y metodologías para cubrir las necesidades de todos. Cómo se gestionen las medidas de atención a la diversidad pueden generar mayor o menor satisfacción en el profesorado.

En esta investigación hemos utilizado como indicadores 3 variables que son el grado de satisfacción que siente el profesorado hacia el rendimiento de los alumnos, la relación con ellos y la relación con la familia.

En relación a la primera variable podemos decir que el grado de satisfacción de los profesores con el rendimiento académico de los alumnos con NEAE es bueno para el 35,5% de los encuestados y normal para el 45,7%. En relación a la segunda de las variables analizadas el 62% del profesorado tiene un buen grado de satisfacción en cuanto a la relación con los alumnos y un 26% dicen que su satisfacción es normal. Y en tercer lugar el grado de satisfacción manifestado por los profesores en la relación con las familias es normal para el 45% de los encuestados, tan solo el 37,2% manifestó una buena satisfacción. Este es un aspecto en el que deberíamos profundizar en un futuro.

Por otra parte resultó ser un dato relevante el alto número de encuestados que no contestan a estos ítems de satisfacción.

En el contraste de ANOVA simple realizado sobre esta variable y las variables de referencia del cuestionario queremos comentar algunos resultados obtenidos. Así se encontraron diferencias significativas entre ser tutor y la satisfacción en la relación con los alumnos (?=2,12 F=5,3) El grado de satisfacción más señalado por estos es normal.

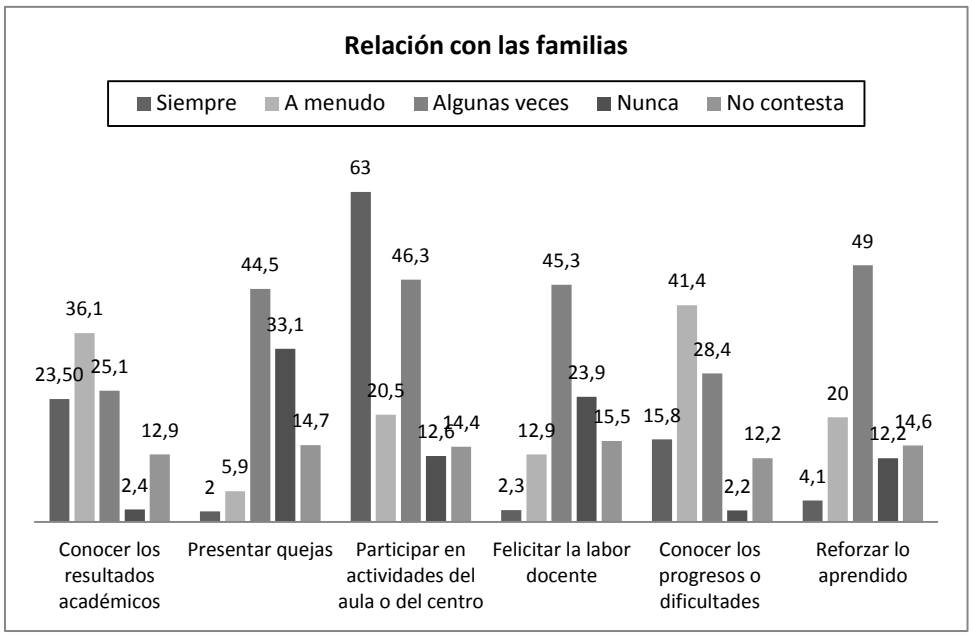
También encontramos diferencias significativas entre el especialista y el grado de satisfacción con el rendimiento académico (?=2,46 F=5), en la relación con los alumnos (?=2,12 F= 6,5) y en la relación con las familias (?=2,48 F=3,8). Este grado de satisfacción es bueno en la relación con los alumnos con NEAE y es normal en la relación con la familia.

Por otra parte también se encontraron diferencias significativas en función de la etapa educativa. La satisfacción hacia el rendimiento académico (?=1,71 F= 8,3) y hacia la relación con las familias (?=1,65 F=10,2). Siendo esta satisfacción buena en educación Infantil y normal en educación primaria.

La relación con las familias

La familia y la relación de los docentes con las familias es otro de los pilares de la calidad de vida de un centro. Las familias depositan su confianza en el buen hacer de los docentes, entienden que el centro ha de cubrir las necesidades que tienen sus hijos y una buena relación entre profesores y padres ayuda en el progreso académico y social de los estudiantes.

Gráfico 1. Relación con las familias



En cuanto a la relación con las familias hemos querido conocer con qué frecuencia acuden al centro para saber los resultados académicos, presentar quejas, participar en actividades del aula o del centro, felicitar la labor docente, identificar los progresos o dificultades de sus hijos y reforzar los aprendizajes que se trabajan en el aula.

Casi el 60% del profesorado considera que las familias suelen acudir al Centro a menudo y siempre para conocer los resultados académicos de los hijos. El 67% opina que acuden siempre/a menudo para participar en actividades del aula o del centro, tan solo el 6% lo hacen a menudo para presentar quejas, el 13% para felicitar la labor docente y el 20% para reforzar lo aprendido.

Por otra parte el 44,5% de los profesores opinan que acuden al centro algunas veces para presentar quejas, el 45% para felicitar la labor docente y el 49% para reforzar lo aprendido.

Podemos concluir que la percepción que tienen los docentes sobre las familias de los alumnos con NEAE es que participan activamente en las actividades del centro y que muestran interés por los resultados académicos de sus hijos y sus progresos aunque deberían reforzar en mayor medida lo aprendido en el aula y reconocer el esfuerzo que se realiza en el centro para atender las necesidades de sus hijos. En muchas ocasiones los centros se encuentran muy limitados en los recursos humanos y materiales que poseen para atender las necesidades de todos los alumnos y eso genera cierto estrés y malestar en los espacios educativos, sin que ni unos ni otros sean culpables sino víctimas de la situación.

CONCLUSIONES

El crear un contexto agradable es una pieza clave para reducir las desigualdades, la marginación y la exclusión. Un ambiente relajado favorece la convivencia, y una convivencia armónica contribuye a mejora de las relaciones entre los alumnos, entre los profesores y entre profesores y alumnos. Todo ello redunda en la calidad de vida del centro y en el desarrollo integral de los estudiantes.

Las familias son otra pieza clave necesarias para ayudar y colaborar, participando para paliar las desigualdades sociales. Una escuela inclusiva no se puede llevar a cabo sin la implicación y el compromiso de la familia, y a su vez, tampoco se puede tratar de prevenir las dificultades en los resultados académicos y atender a las necesidades de los alumnos sin la colaboración de la familia.

El liderazgo del Equipo Directivo es fundamental para conseguir que el resto de los maestros se impliquen en cambios, innovaciones o modificaciones dentro de la escuela, por ello, es imprescindible el trabajo en equipo y una formación permanente.

Estamos convencidas de que, si entendemos mejor a los alumnos, si se les motiva, si se les hace partícipes, implicando cada vez más a la familia, a los maestros, a los Equipos Directivos, conseguiremos mejorar los resultados académicos, la motivación, la autoestima haciendo que cada vez la escuela sea más un espacio de aprendizaje de todos.

Es obvio, que la escuela inclusiva es, por todo ello, un reto para la mejora de la diversidad y del éxito escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades. Siglo Cero, vol. 30(1), pp. 37-48.

Arnáiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: contradicciones y variedades en la inclusión. En Verdugo, M. A. y De Urríes, F. (coord.). Apoyos, autodeterminación y calidad de vida (p.145-160). Salamanca: Amarú.

Dendaluce, I. (1994). Prólogo. En Colás, M.P. y Buendía, L. (Eds.). Investigación educativa (p.9-17). Sevilla. Alfar.

Fierro, M.C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. Sinéctica Revista Electrónica de Educación, 40. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=561_convivencia_inclusiva_y_democratica_una_perspectiva_para_gestiona

Furlán, A., Saucedo, C. y Lara, B. (Coords.) (2004). *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares.* Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara-Centro Universitario de Ciencias de la Salud/Secretaría de Educación de Jalisco.

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. Inédita.

IDEA-Ararteko (2006). Convivencia y conflictos en centros escolares. Informe extraordinario sobre la situación en los centros de educación secundaria de la CAPPV. España: Ararteko.

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.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006.

Onetto, F. (2003). Criterios de intervención en las problemáticas de convivencia escolar. En Convivencia escolar y calidad de la educación. Santiago: OEI/Gobierno de Chile.

Ortega, R. (2007). La convivencia: un regalo de la cultura a la escuela. Revista de Educación de Castilla la Mancha, 4, 50-54.

Valcarce, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. Revista Innovación educativa, 21, p.119-131.

Mª ANGELES PASCUAL SEVILLANO

Doctora en Ciencias de la Educación. Área DOE. Universidad de Oviedo.

ANA ISABEL GÓMEZ GONZÁLEZ

Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora de Ped. Terapéutica. Consejería de Educación de Asturias.

MARTA SOLEDAD GARCÍA RODRÍGUEZ

Doctora en Psicología. Área DOE. Universidad de Oviedo.

54

LA TABLET COMO TECNOLOGÍA PARA EL APRENDIZAJE EN CONTEXTOS DIVERSOS

Mª Esther Martínez-Figueira
Manuela Raposo-Rivas
Mª Beatriz Páramo-Iglesias

Universidad de Vigo

INTRODUCCIÓN

Las tecnologías de la información y la comunicación, para el aprendizaje y el conocimiento, son una pieza clave para la inclusión educativa del alumnado con Necesidades Educativas Específicas de Apoyo Educativo (en adelante NEAE). Esta afirmación se asienta en tres pilares básicos:

1) *La atención a la diversidad como un principio e índice de calidad educativa*, que recogen los textos legislativos como primeros niveles de concreción curricular que pautan todo el quehacer educativo. Así mismo, la igualdad de oportunidades fundamenta la educación actual. Esto supone inclusión en todos los ámbitos de la vida de todas y cada una de las personas, con o sin necesidades. He aquí una puntualización necesaria: estamos hablando de atender a la diversidad, entendido como todas las medidas y acciones cuyo fin es adecuar la respuesta, en este caso en el ámbito educativo, a las diferentes características, necesidades, motivaciones, intereses, ritmos y situaciones de todo el alumnado. Así lo recoge como principio el texto consolidado de la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE) con las modificaciones de la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa de 2013 (LOMCE): la flexibilización para adecuar la educación a la diversidad a las necesidades del alumnado, así como también todas las acciones de carácter compensatorio que sean necesarias para hacer efectivo el principio de igualdad e inclusión.
2) Las *TIC convertidas en Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento* (TAC), no siendo novedosas en el contexto educativo, sí lo son en relación a la atención a la diversidad. García y López (2012) nos adelantan que su cometido oscila entre favorecer el acceso a la información y el aprendizaje, la adopción de nuevos métodos y prácticas para enseñar y aprender, la adaptación según las necesidades existentes, la apropiación de todas sus ventajas y la innovación, descubriendo nuevos usos y combinando métodos, prácticas, recursos, tiempos, espacios y agentes. Hasta ahora, las líneas de investigación se han centrado en el diseño, producción y evaluación de materiales tecnológicos para atender a la diversidad, el acceso a los ordenadores, al uso de las tecnologías para el diagnóstico, a las posibilidades laborales que las tecnologías abren, la accesibilidad en los nuevos entornos multimedia, entre otros. Pero sus nuevas aplicaciones y campos de estudio, que caminan hacia esa innovación e

inclusión, las convierten en auténticas TAC. Lozano (2011) define las TAC como aquellas que inciden especialmente ya no en informar y comunicar, sino en el cómo, en la metodología, en conocer y explorar sus usos al servicio del aprendizaje y de la construcción de conocimientos de todos y todas. Se formula así una nueva ruta de investigación hacia la inclusión digital, respetando el ritmo de aprendizajes, habilidades y necesidades (Palacios, 2005).

3) *La inclusión del alumnado mediante las tecnologías*. Cabero (2004) hace más de diez años, señalaba la necesidad de contextualizar este tipo de investigaciones en problemas reales y prácticos. Así, como las posibilidades de las TAC son múltiples e incluso desconocidas, lo son también sus múltiples recursos y soportes. Uno de ellos es la tablet, como soporte e instrumento para trabajar en la atención a la diversidad, de forma individualizada y personalizada.

Por ello, desde un enfoque orientado a la práctica (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996), a continuación, se presenta una relación de buenas prácticas de uso e integración de la tablet como recurso tecnológico para el aprendizaje y el conocimiento en la atención a la diversidad, con la finalidad de dar a conocer la investigación o innovación desarrollada y disponer de referentes que permitan replicarlas, dado que en un contexto y momento determinado, han resultado exitosas.

Se ofrecen once ejemplos donde la motivación para integrar la tablet fue la mejora de: los procesos cognitivos, la competencia lingüística, el trabajo en las distintas áreas curriculares, particularmente en la lectoescritura y de las emociones. De cada una de ellas se detallan sus objetivos, instrumentos, participantes y principales resultados.

LA TABLET PARA LA MEJORA DE PROCESOS COGNITIVOS

La investigación desarrollada por Martínez-Figueira, Vasallo Barrueco y Raposo-Rivas (2014a y b) y Raposo-Rivas, Martínez-Figueira y Vasallo (2013) pretende conocer si el uso de una tablet, puede favorecer una mejora significativa de los procesos cognitivos.

Los **objetivos** principales son: 1) conocer si el sujeto que usa el Ipad y la app Cognifit obtiene una mejora significativa de los procesos cognitivos de atención, planificación, procesamiento sucesivo y procesamiento simultáneo; y 2) averiguar si la aplicación es efectiva para ayudar a mejorar su inteligencia general. La investigación realizada es un experimento de caso único de revisión (retirada) y estudio intrínseco con un diseño ABA (A_1 = pretest; B = intervención; A_2 = postest) con enfoque de investigación mixto (multimétodo).

Los **instrumentos** de investigación utilizados han sido: el Test de percepción de diferencias Caras (Thurstone y Yela, 1995); la Escala de Inteligencia de Weschler para niños (Weschler, 2003); D.N. CAS (Deaño, 2005); Escalas de observación elaboradas *ad hoc*; la App Display Recorder y el diario personal. Al mismo tiempo, el instrumento de intervención fue la *App Cognifit* (https://www.cognifit.com/es).

La **participante** es una niña de nueve años de edad de 4º curso de Educación Primaria en un colegio privado concertado. Presenta dificultades de aprendizaje. Se ha trabajado con ella 36 sesiones en 12 semanas del curso.

Los **resultados** muestran mejoras significativas en la planificación y atención, mientras que, en el procesamiento simultáneo y sucesivo, la diferencia no es estadísticamente significativa. También se observa un incremento tanto en la escala verbal como en la manipulativa. Se constata la desaparición progresiva de conductas inatentas y problemas de comportamiento, manteniendo la actitud positiva. Se concluye que la aplicación *Cognifit* es efectiva para ayudar a mejorar los procesos cognitivos, y existe una correlación positiva entre la mejora de los procesos cognitivos y la inteligencia en general.

La investigación llevada a cabo por Rolán (2014), tiene como objetivo conocer la repercusión del Software Sígueme en los procesos cognitivos.

El **objetivo** principal es determinar la efectividad del software educativo Sigueme con sujetos con trastorno del espectro autista (TEA). Los objetivos específicos son: 1) mejorar los procesos cognitivos de los participantes con la ayuda del *Software Sígueme*; 2) proporcionar conocimientos necesarios para la utlización del Software; 3) fomentar el uso de tic en tea; 4) Facilitar la comunicación y realización de tareas concretas. La investigación es un estudio de caso múltiple no probabilístico, con un diseño ABA y un enfoque cualitativo.

Los **instrumentos** de investigación han sido el sistema de evaluación cognitiva DN.CAS (Deaño, 2005), la observación y notas de campo. Por otro lado, el instrumento de intervención ha sido la aplicación Sígueme (http://www.proyectosigueme.com/).

Los **participantes** son 9 sujetos entre 5 y 21 años de edad diagnosticados con TEA. Se han realizado entre 5 y 6 sesiones por sujeto para los pre y postest y entre 16 y 20 sesiones de intervención.

Los **resultados** muestran que la intervención resultó atractiva y agradable. Se observó una reacción positiva al realizar actividades con la aplicación y la tablet y un incremento de la motivación en general. Las puntuaciones del postest mejoraron en referencia a los pretest. Así, podemos concluir que el software Sígueme es adecuado para trabajar los procesos cognitivos, mejorando la expresión verbal y comunicación, específicamente.

La investigación de García (2013) consiste en una intervención para potenciar la atención a través de actividades creadas con *LIM*, una herramienta para la creación de actividades digitales.

El **objetivo** principal es diseñar una secuencia didáctica para la mejora de la capacidad de atención, propuesto para un estudio de caso. Los objetivos más específicos son: mejorar la atención sostenida y selectiva, potenciar la extrapolación a la vida cotidiana, mejorar la percepción visual y aumentar la motivación. Además, se pretende incidir en contenidos propios de la edad.

Los **instrumentos** de investigación propuestos es una lista de cotejo elaborada ad hoc, y los instrumentos de intervención es un programa de intervención con actividades creadas con *LIM* (http://www.educalim.com/cinicio.htm).

El **participante** es un niño de 9 años de edad que presenta retraso psicomotor severo y trastorno congénito sindrómico, que cursa con la asociación de una microsomía global con microcefalia. Se han realizado 20 sesiones de entre 5 y 30 minutos.

Los primeros **resultados** muestran que incrementó con el paso de las sesiones el tiempo de atención realizando las actividades programadas, así como un aumento de respuestas correctas.

LA TABLET PARA LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

Raposo-Rivas y Reija (2016) llevan a cabo una investigación para constatar en qué medida el uso de la tablet favorece el desarrollo de la comprensión oral.

Se plantean como **objetivos**: 1) realizar una selección adecuada de aplicaciones que respondan a este fin; y 2) constatar si un programa de intervención basado en la tablet favorece el desarrollo de la comunicación oral. La metodología de investigación ha sido un diseño A-B-A de caso único. Se realiza una evaluación inicial, en una sesión de 10 minutos, seguidamente una intervención durante 31 sesiones individuales en el rincón TIC del aula, de 40 minutos cada una de ellas, y una evaluación final, en una sesión de 10 minutos.

El **sujeto** es un niño de 6 años de edad del tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil de un colegio privado concertado, diagnosticado con Síndrome de Down con un retraso en el lenguaje.

Se utiliza como **instrumentos** de investigación: 1) el Test de vocabulario en Imágenes Peabody (Dunn et al., 1986); 2) un diario de campo; 3) e instrumentos de evaluación. El instrumento de intervención es un programa de intervención diseñado en base a aplicaciones según su gratuidad, la adecuación a la edad, a los contenidos y claridad en la utilización.

Los **resultados** muestran una pequeña evolución, constatando el aumento de resultados positivos, así como en la autonomía en el uso del dispositivo y el rechazo a actividades de contenido más curricular. Se concluye con que la tablet produce mayor motivación que el formato tradicional, favoreciendo avances en la competencia oral.

Pérez, Martínez-Figueira y Raposo-Rivas (2015) y Pérez, Raposo-Rivas y Martínez-Figueira (2015) desarrollan a intervención con la tablet como herramienta favorecedora de situaciones comunicativas con un sujeto con TEA.

Así, los **objetivos** de la investigación son: 1) realizar y llevar a cabo un programa de intervención a través de la tablet para potenciar la comunicación, la interacción y la autonomía en un alumno con TEA; y 2) constatar si el uso de la tablet potencia la comunicación, la interacción y la autonomía de ese alumno. Se trata de una investigación descriptiva y cualitativa a partir de un estudio de caso.

El **participante** es un niño de 14 años de edad, diagnosticado con TEA que posee un lenguaje estereotipado y repetitivo, con un número limitado de palabras, y problemas en sus relaciones sociales y autonomía. Se ha diseñado y desarrollado un programa de intervención a lo largo de un mes en sesiones de 30 minutos.

Los **instrumentos** de evaluación han sido: la hoja de registro para la evaluación del programa y del alumnado (continua). El instrumento de intervención ha sido una secuencia didáctica conformada por diferentes actividades pertenecientes a las aplicaciones: *Mueve la mano* (http://goo.gl/el0S9b), *Baby Bublles* (https://goo.gl/qegwBD), *Rincón solidario* (http://goo.gl/lvJaCA), *E-MINTZA* (http://goo.gl/Kf9vT0), *Proyecto Azahar* (http://goo.gl/r4vFwU), y *Pictoaplicaciones* (http://goo.gl/JFziz1).

Los **resultados** muestran que el nivel comunicativo del sujeto ha mejorado, resaltando también la mejora muy significativa en cuanto al uso y manejo de la tablet que se traduce en un nivel alto de autonomía. La motivación ha sido constante y se han retenido e interiorizado los conceptos trabajados.

La investigación llevada a cabo por Martínez-Figueira, M. E., Raposo-Rivas, M. y Diéguez Leal, C. (2013) es una intervención en un contexto concreto cuyo objetivo era el potenciar la competencia comunicativa a través del software *In-Tic*.

Los **objetivos** han sido: 1) diseñar un programa de intervención que favorezca el desarrollo comunicativo a través del Software In-Tic; y 2) constatar su utilidad tras su puesta en marcha en un contexto concreto y promover cambios y mejoras. La investigación realizada es un experimento de caso único con un diseño ABA.

El **participante** es un alumno de 17 años de edad diagnosticado con síndrome X frágil. Se han realizado 23 sesiones a lo largo de tres meses, de hora y media cada una.

Los **instrumentos** de evaluación fueron: 1) la Escala de desarrollo psicomotor de Brunet- Lezine (Brunet, 1997) y 2) la prueba Passalong, Inventario para la Planificación de Servicios y Programación Individual (ICAP), (Montero, 1993). Los instrumentos de intervención han sido el software *In Tic* (https://www.proyectosfundacionorange.es/intic/) y un programa de intervención diseñado en base a sus aplicaciones.

Los **resultados** muestran que el grado de logro de los objetivos en cuanto a habilidades comunicativas y de iniciativa se han alcanzado eficazmente, constatado también por el resto de profesionales del centro y dado el impacto de la intervención en otros momentos de la jornada escolar del sujeto. A través de la propuesta, aun siendo por un periodo de tiempo corto, ha aportado las herramientas necesarias a las necesidades existentes para comunicarse de manera adecuada y funcional.

LA TABLET COMO RECURSO PARA LAS ÁREAS CURRICULARES

Lorenzo (2015) realiza una propuesta de intervención a través del Ipad y una selección de aplicaciones para trabajar las áreas curriculares de manera significativa y personalizada.

El **objetivo** general es caracterizar el uso del Ipad como mediación pedagógica y metodológica en el aula y modernizar el aula de Pedagogía Terapéutica (PT) a través de los siguientes objetivos: 1) identificar los usos y propósitos del manejo de Ipad durante el desarrollo de las actividades de la clase, 2) fomentar la adquisición de aprendizajes significativos, mejorando su competencia matemática y lingüística, 3) aumentar los tiempos de concentración del alumnado, y 4) facilitar un aprendizaje autónomo y la creatividad.

Los **destinatarios** del proyecto son en total 37 niños y niñas que presentan diferentes necesidades asociadas al Síndrome de Angelman, X-Frágil, retraso mental moderado, dificultades motrices y cognitivas graves, retraso madurativo, dificultades de aprendizaje y de relación social); y 6 docentes (dos de PT, dos de audición y lenguaje –AL-, uno de educación física que cubre sus horas con apoyo y un orientador). Las sesiones se realizan en contexto ordinario del aula de PT, entre 3 y 5 sesiones semanales.

El **instrumento** de investigación es un plan de evaluación que recoge rúbricas, cuestionarios y escalas de valoración y a través de la observación directa. Y el de intervención es un programa derivado de la selección de aplicaciones con carga educativa.

Los **resultados** derivados del estudio han sido muy positivos tanto para los alumnos/as implicados como los docentes. La experiencia está resultando gratificante y positiva ya que está siendo muy sencillo el manejo de la herramienta, creando un ambiente motivador favoreciendo el aumento de la concentración y de la atención,

trabajando contenidos de una manera significativa. Se potencia la autonomía de cada niño/a, respetando intereses, capacidades y ritmos de trabajo.

La investigación de Martínez-Figueira y Fernández (2015) es una intervención realizada para mejorar el rendimiento académico en general, además del comportamiento con actividades creadas con Edilim para soporte tablet.

El **objetivo** principal es mejorar el rendimiento académico y la conducta diaria en el aula de alumnos con TDAH a través de los siguientes objetivos específicos: 1) diseñar un multimedia adecuado a las características de los sujetos, 2) implantar el multimedia mediante sesiones individuales y constatar la mejora de la conducta, 3) comprobar la motivación y el interés del alumnado con el uso de las TIC. Es un estudio de caso múltiple con un diseño ABA de enfoque cualitativo de tipo inductivo.

Los **destinatarios** son dos sujetos de 8 años que cursan segundo curso de Educación Primaria diagnosticados con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) con los que se han trabajado a lo largo de 14 sesiones de entre 15 y 20 minutos a lo largo de 30 semanas.

Los **instrumentos** de investigación han sido creados *ad hoc,* como un cuestionario sobre aspectos del TDAH y entrevistas para los docentes, pruebas de evaluación continua, registros sobre los multimedia creados y escalas de observación. El instrumento de intervención ha sido un programa educativo de 22 actividades creadas con *LIM*.

Los **resultados** muestran que el uso de las TIC y de las actividades interactivas permitió la mejora en el rendimiento académico, así como una clara evolución a nivel de organización y atención del alumnado. Del mismo modo, se observó una mejora en las conductas individuales de los sujetos. Todo esto permite afirmar que se ha potenciado un trabajo más creativo en el aula.

Ageitos (2013) ha llevado a cabo en su investigación el diseño de un recurso multimedia para mejorar los aprendizajes de la lengua castellana.

El **objetivo** es analizar si unas actividades digitales creadas son eficaces a la hora de afianzar determinados contenidos en casos específicos con TDAH. Los específicos serían: 1) potenciar el conocimiento de contenidos curriculares de la lengua castellana, y 2) favorecer la comprensión de conceptos lingüísticos. Es una intervención basada en un estudio de caso múltiple.

Los **destinatarios** son 5 sujetos de 11 años diagnosticados con TDAH con los que se han realizado 7 sesiones de ejercicios interactivos de manera grupal en el contexto aula.

Los **instrumentos** de investigación han sido dos pruebas diseñadas para la evaluación inicial y final del alumnado en relación a los contenidos específicos de aprendizaje. Y el instrumento de intervención ha sido un programa teórico-práctico diseñado con ejercicios creados con la aplicación *Jclic* (http://clic.xtec.cat/es/jclic/)

Una primera valoración de los **resultados** revela cambios significativos en los sujetos en el aprendizaje de contenidos en la citada área educativa, así como en la actitud de los de los mismos ante las tareas escolares, las notas de la pruebas de evaluación después de la intervención con las actividades multimedia subieron en todos los alumnos y alumnos de la clase. Esto permite concluir con la eficacia del programa de intervención, derivado también del conocimiento del recurso, del soporte digital como la tablet y la adaptación a las necesidades de los destinatarios.

LA TABLET COMO RECURSO PARA TRABAJAR LA LECTOESCRITURA

Suárez (2015) desarrolla una investigación dirigida a dilucidar si la utilización de aplicaciones educativas del Ipad influye positivamente en la mejora de las capacidades de lectura.

Se diseña un estudio con el **objetivo** de comprobar la utilidad y potencialidad didáctica de las aplicaciones *Caligrafía*, *Yo Leo*, *Dic-Dic* y *Abecedario*, obtenidas a partir de la descarga en *AppStore* (https://itunes.apple.com/es/genre/ios/id36?mt=8). Son objetivos específicos: 1) analizar si la utilización de dispositivos móviles como el Ipad pueden influir positivamente en la mejora de las capacidades de lectura, 2) analizar si la utilización del Ipad pueden influir positivamente en la mejora de las capacidades de escritura, y 3) intervenir en las distintas dificultades individualizadas de los sujetos a través de aplicaciones y comprobar si esas aplicaciones tienen potencial educativo. Se realizó una investigación de diseño A_1-B-A_2 a partir de un modelo de caso múltiple de tipo terapéutico y de intervención c

Los **participantes** de seis años de edad que cursaban primer curso de Educación Primaria eran ocho estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo por disponer de adaptaciones curriculares individualizadas, posibles casos de trastorno por déficit de atención con hiperactividad y de incorporación tardía. El tiempo estimado de las sesiones de intervención eran de veinte minutos en la jornada de tarde del centro, trabajando con cuatro sujetos por día.

Los **instrumentos** para la recogida de datos de la investigación son: 1) la prueba de evaluación de los niveles iniciales del aprendizaje de la lecto-escritura (Ruiz, 2000); 2) el diario personal; 3) registros de vídeo y de sonido. Para la intervención se utilizó: el Ipad 2, un lápiz táctil, y un banco de actividades de cuatro aplicaciones orientadas al trabajo de la lectura y escritura: *Caligrafía, Yo Leo, Dic-Dic* y *Abecedario*.

Los **resultados** evidenciaron una mejora en las habilidades de lectoescritura, un aumento del interés y de actitudes positivas (derivado de las observaciones de vídeo y audio y anotaciones de diario); y una valoración y ranking de las diferentes aplicaciones Así en cuanto a la escritura se constató mejoras más notables que en la lectura. Se pone así de manifiesto la idoneidad del uso del Ipad y de las aplicaciones con las que se trabajaron para la intervención educativa.

LA TABLET PARA TRABAJAR LAS EMOCIONES

Y por último, Touriño, M. (2014) realizó una investigación-acción con la pretensión de mejorar el aprendizaje de las emociones básicas a través de un multimedia susceptible de realizar en la tablet.

El **objetivo** principal que se persigue es mejorar el conocimiento de los estados de ánimo básicos en varios niños con TEA (Trastorno del Espectro Autista) de la etapa de Educación Infantil. Para el alcance del objetivo señalado se concretan los siguientes objetivos específicos: 1) diseñar e implementar un multimedia para desarrollar un conocimiento sobre los estados de ánimo de forma personalizada y eficaz, 2) constatar el nivel de atención de los sujetos durante la intervención, 3) evaluar la implementación contrastando el conocimiento adquirido sobre los estados de ánimo, y 4) comprobar el nivel de satisfacción y motivación del alumnado ante el uso y manejo del multimedia. Se basa en una investigación descriptiva bajo la modalidad de un estudio de caso múltiple.

Los **destinatarios** son 4 niños de entre 3 y 4 años. Se llevan a cabo 8 sesiones individuales a lo largo de dos meses y medio de dos horas de duración a la semana.

Los **instrumentos** de investigación creados para el efecto fueron una escala de estimación y un registro de observación y el de intervención ha sido un libro digital compuesto de 69 actividades creadas con Edilim.

Los **resultados** permiten confirmar que la aplicación *EdiLim* permite crear un multimedia adecuado para trabajar los estados de ánimo con los niños con TEA. Éstos se han mostrado receptivos a la hora de su utilización y han presentado una buena respuesta ante el multimedia sobre todo en aquellas actividades que incluían vídeo, sonido e imagen. Debido a ello su motivación se ha visto incrementada consiguiendo centrar su atención en la actividad durante un mayor tiempo y permitiendo así que interiorizasen en mayor medida los conceptos que se les pretendía enseñar. Se ha podido observar una mejoría evidente ya que incluso extrapolan los conocimientos adquiridos a otras situaciones de la vida escolar.

PARA FINALIZAR

En este trabajo hemos realizado un primer análisis de contenido de once investigaciones e intervenciones que proponen un uso innovador de la tablet en el aula para atender a la diversidad. De esta manera, intentamos enfrentarnos a lo que Sierra-Arizmendiarrieta y Méndez-Giménez (2010) denominaban como el desconocimiento en materia innovadora de las TAC y al uso limitado que se hace de los recursos (Suárez, Almerich, Gargallo y Aliaga, 2010). Dicho análisis pretende que las experiencias mostradas puedan servir como referentes de buenas prácticas inclusivas para otros profesionales ante situaciones probablemente similares. Al mismo tiempo, facilita un ejercicio de reflexión sobre el punto de arranque para nuevos estudios. Así, una vez conseguido dotar la investigación en TIC de bases educativas y los elementos propios de la investigación aplicada (Martínez-Figueira y Raposo-Rivas, 2014), las consideraciones como prospectiva de investigaciones en este campo sugieren:

- En cuanto a la tipología de trabajos, decantarse por investigaciones e intervenciones, facilitando que las propuestas presentadas se puedan poner en práctica, creando los mecanismos adecuados entre universidades, investigadores, centros educativos y otros agentes. Así mismo, el centrarse en una tipología de necesidad educativa permite poder aprovechar los recursos creados en otras necesidades similares en el contexto de aula ordinaria, como actividades y recursos de presentación, de asimilación, de refuerzo o ampliación. Y vinculado con la temática curricular, estos estudios analizados confirman los nuevos ejes educativos a la hora de programar, las competencias (Correa y De Pablos, 2009) y su importancia a la hora de desarrollarlos de manera transversal y con diferentes recursos y momentos. Otros contenidos académicos susceptibles de aunar TAC y atención a la diversidad son los ejes transversales como adelantábamos al inicio de la comunicación, como la educación en valores.

- En relación al contexto donde se realizan los estudios, abogamos, después de la presentación realizada, por una mayor presencia de estudios con el género femenino, así como también de estudios de caso múltiples, que aún conscientes de las dificultades de acceder a la muestra cuando hablamos de NEAE, las ventajas derivadas son múltiples en cuanto a detección de necesidades, pautas de mejora, etc.

- Por otro lado, hablando de la edad de los sujetos participantes, estos trabajos han analizado un rango de edad muy amplio (de 3 años a 15 años, centrándose fundamentalmente en alumnado de

Primaria), de manera muy satisfactoria lo que nos puede estar induciendo a la necesidad y adecuación de estudios de carácter longitudinal. Y sobre los contextos, es de una naturaleza mirífica contemplar la diversidad de espacios y modalidades donde se realizan las intervenciones, no limitándose a centros de educación especial ni aulas especiales.

- Es necesario aprovechar los múltiples recursos tanto TIC como manipulativos disponibles para organizar y realizar secuencias didácticas interdisciplinares y con carácter globalizado, que permitiera una presencia en las aulas de recursos para el aprendizaje y el conocimiento.

- Y por último, en cuanto a los instrumentos, consideramos que en futuras investigaciones que se aborden las TAC y la atención a la diversidad, debiera existir un mayor tipo de instrumentos de investigación cuyos destinatarios fueses otros agentes implicados en la atención a la diversidad, como docentes, familias, asociaciones, médicos, etc., así como la validación y el dar a conocer todos los instrumentos para unificar criterios e índices de calidad en este tipo de trabajos. Y sobre los instrumentos de intervención, aprovechar los múltiples recursos TIC y manipulativos disponibles para organizar y realizar secuencias didácticas interdisciplinares y con carácter globalizado, que permitiera una presencia en las aulas de las TAC.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ageitos, M. (2013). *Diseño de recurso multimedia para la atención de alumnado con TDAH*. Facultad de Ciencias da Educación, Universidade de Vigo, Trabajo no publicado.

Brunet, O. (1997). *Escala de desarrollo psicomotor de la primera infancia Brunet-Lezine Revisada*. Madrid: PSYMTEC.

Cabero, J. (2004). La investigación en Tecnologías de la educación. *Bordón, 56*, 3-4.

Deaño, M. (2005). *D.N.: Cas Das-Naglieri: Sistema de Evaluación Cognitiva*. Adaptación española. Vigo: Gersam.

Dunn Dunn, L. M., Dunn, L. M., Padilla, P. D y Lugo, M. A. (1986). *Test de Vocabulario en Imágenes Peabody.* Adaptación hispanoamericana del Peabody Picture Vocabulary Test-Revised. Minnesota: American Guidance Service

España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la *Mejora de la Calidad Educativa*. (LOMCE) Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.

España. Ley Orgánica de 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación* (LOE). Boletín Oficial del Estado, 106, España, de 4 de mayo de 2006.

García, S. (2013). *La utilización de actividades interactivas para la mejora de la atención*. Facultad de Ciencias da Educación, Universidade de Vigo, Trabajo no publicado.

García, M. y López, R. (2012). Explorando, desde una perspectiva inclusiva, el uso de las TIC para atender a la diversidad. *Profesorado*, *16* (1), 277-293.

Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: GR 92.

Lorenzo, A. M. (2015). *O uso do IPAD na aula de Pedagoxía Terapéutica*. Facultad de Ciencias da Educación, Universidade de Vigo, Trabajo no publicado.

Loureiro, D. (2013). *Propuesta de intervención en la comunicación mediante sistemas alternativas y aumentativos de comunicación y pizarra digital interactiva*. Facultad de Ciencias da Educación, Universidade de Vigo, Trabajo no publicado.

Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento. *Anuario ThinkEPI*, 5, 45-47. Disponible en: http://xurl.es/f6zp4

Martínez-Figueira, M.E., y Fernández, C. (2015). Un recurso multimedia para a mellora do rendemento e conducta en TDAH: un estudio de caso. En En. J.J. Escola, M. Raposo-Rivas, M.E. Martínez-Figueira y A.P. Florencio (coords.) Investigação e inovação no dominio das TIC no ensino. Ourense: Auria, pp.117-134.

Martínez-Figueira, E.; Vasallo, N. y Raposo-Rivas, M. (2014a). O uso da tablet para a melhora dos procesos cognitivos: um estudo de caso único. En J. Escola; M. Raposo, A. P. Aires; M. E. Martínez. (coord.), *Rumo à inclusão educacional e integração das TIC na sala de aula* (pp. 59-82). Santiago de Compostela: Andavira.

Martínez-Figueira, E.; Vasallo, N. y Raposo-Rivas, M. (2014b). Un estudio de caso único centrado no uso do Ipad para a mellora dos procesos cognitivos. En M. Raposo-Rivas (coord.), *TIC e TAD como obxecto de investigación e de intervención en educación* (pp. 79-106). Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo.

Martínez-Figueira, M. E. y Raposo-Rivas, M. (2014). Investigaciones de caso sobre TIC en el apoyo en una Escuela Inclusiva. En J.J. Escola, M. Raposo-Rivas, A.P. Florencia y M.E Martínez-Figueira (Coord.), *Rumo à inclusão educacional e integração das TIC na sala de aula* (pp.35-58). Santiago de Compostela: Andavira Editora.

Martínez-Figueira, M. E., Raposo-Rivas, M. y Diéguez Leal, C. (2013). Un estudio sobre la inclusión educativa del alumnado con síndrome X-frágil a través del software IN-TIC (pp. 283-304). En J. Escola, M. Raposo-Rivas, M.E. Martínez-Figueira y P. Aires, Desafíos éticos na sociedade tecnológica: respostas ás necesidades educativas especiais e educaçao para os média. Santiago: Andavira

Montero, D. (1993). *Inventario para la planificación de servicios y programación individual ICAP.* Bilbao: ICE-DEUSTO.

Palacios, S. (2005). Variables psicodidácticas de las nuevas tecnologías. *Revista de Psicodidáctica, 10 (2),* 81-96.

Pérez, S.; Martínez-Figueira, M. E. y Raposo-Rivas, M. (2015). La Tablet como herramienta de comunicación en el trastorno del espectro autismo. En Escola, J.J.J.; Raposo-Rivas, M.; Martínez-Figueira, M371-378). Ourense: Auria.

Pérez, S.; Raposo-Rivas, M. y Martínez.Figueira, M.E. (2015). Me Comunico con Tablet: una experiencia con un sujeto con TEA. En Escola, J.J.J.; Raposo-Rivas, M.; Martínez-Figueira, M.E.; Florencio, A.P. (coord.), *Investigação e inovação no dominio das TIC no ensino* (pp. 233-241). Ourense: Auria.

Raposo-Rivas, M. y Reija, I. (2016). La Tablet para el desarrollo de la competencia oral: un estudio de caso con un Síndrome de Down. En Escola, J.J.J.; Raposo-Rivas, M.; Martínez, M.E. y Florêncio Aires, A.P. (coords.). *Experiências de Investigação e Intervenção Educativa com TIC*. Almería: Procompal. pp. 119-133.

Raposo-Rivas, M.; Martínez-Figueira, M. E.; Vasallo Barrueco, N. (2013). El Ipad como recurso para el entrenamiento y mejora de los procesos cognitivos. *Etic@net. Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 13 (II), Julio-Diciembre, 169-192.

Rolán, C. (2014). *Software educativo en TEA: un estudio de caso múltiple.* Facultad de Ciencias da Educación, Universidade de Vigo, Trabajo no publicado.

Ruiz, M.S. (2000). *La lecto-escritura: un modelo de aprendizaje significativo a partir de unidades didácticas, en el segundo ciclo de Educación Infantil.* Tesis doctoral. Universidad de Murcia.

Sierra-Arizmendiarrieta, B. y Méndez-Giménez, A. (2010). Necesidad y propuesta de un procedimiento para programar por competencias básicas. *Aula Abierta, 40*(3), 33-46.

Suárez, B. (2015). *Un estudo sobre a intervención co Ipad no retraso da lectoescritura que presenta alumnado de primeiro de Educación Primaria.* Facultad de Ciencias da Educación, Universidade de Vigo, Trabajo no publicado.

Suárez, J. M., Almerich, G., Gargallo, B. y Aliaga, F.M. (2010). Las competencias en TIC del profesorado y su relación con el uso de los recursos tecnológicos. *Education Policy Analysis Archives, 18*, 1-33.

Touriño, M. (2014). *Un recurso multimedia para el aprendizaje de las emociones con niños TEA.* Facultad de Ciencias da Educación, Universidade de Vigo, Trabajo no publicado.

Thurstone, L. L. y Yela, M. (1995). *Test de percepción de diferencias Caras*. Madrid: TEA.

Wechsler, D. (2003). *WISC-IV. Escala de Inteligencia Wechsler para niños*. Madrid: Editorial Tea.

Mª ESTHER MARTÍNEZ FIGUEIRA

Profesora Contratada Doctora Interina de la Universidad de Vigo. Doctora en Ciencias de la Educación, Licenciada en Psicopedagogía y Diplomada en Educación Infantil. Participa en redes y grupos de investigación y su docencia y producción científica versa sobre la educación inclusiva, tecnología educativa, practicum y formación de profesorado.

MANUELA RAPOSO-RIVAS

Profesora Titular de la Universidad de Vigo. Doctora en Psicopedagogía, Licenciada en Pedagogía y Diplomada en Educación Básica. Su docencia e investigación está relacionada con las tecnologías de la información y la comunicación como recursos para la docencia y el aprendizaje, el Practicum en la formación de futuros profesionales de la educación y la educación inclusiva.

Mª BEATRIZ PÁRAMO IGLESIAS

Maestra de Educación Infantil en el CPI Plurilingüe Virxe da Cela. Doctoranda en la Universidad de Vigo. Titulada en el Máster de Dificultades de Aprendizaje y Procesos Cognitivos y Diplomada en Educación Infantil. Sus líneas de investigación versan sobre Educación Infantil y su didáctica y la atención a la diversidad.

55

SENA, HACIA LA FORMACION DESDE LO TÉCNICO Y TECNOLÓGICO POR COMPETENCIAS EN POBLACIÓN CON RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL EN COLOMBIA

SENA TRAINING FROM THE TECHNICAL AND TECHNOLOGICAL SKILLS FOR PEOPLE AT RISK OF SOCIAL EXCLUSION IN COLOMBIA

Hugo Sarmiento Osorio
Raúl Bareño Gutiérrez
William Navarro Núñez
Sonia Cárdenas Urrea

Centro de Electricidad Electrónica y Telecomunicaciones CEET SENA, Grupo GICS
Bogotá, Colombia

INTRODUCCIÓN

El país en la actualidad demanda, para su realidad presente y futura, una educación acorde a los grandes cambios sociales, culturales, científico-tecnológicos y políticos del siglo XXI [1]. Existen problemas que no podemos ocultar en sistemas educativos tradicionales, mediante indicadores difíciles pero no imposibles de superar [10], por ejemplo: la baja calidad como proceso y producto, aprendizajes que no corresponden a la realidad ni a las necesidades de los estudiantes, desequilibrio entre la demanda de servicios educativos y los que se ofrecen, servicios educativos excluyentes[2] [3], junto a la débil participación de población vulnerable y del sector productivo, además de las amenazas de la violencia social, entre otros[4] [5].

Por ello el servicio nacional de aprendizaje SENA, desde las diferentes regionales distribuidas en todo el país, y en especial en el Centro de Electricidad, Electrónica y Telecomunicaciones CEET de la regional Distrito Capital, se aúnan esfuerzos por atender de manera permanente, a la diversidad de la población del país que incluye personas en condición y riesgo de exclusión desde diferentes ángulos como reinsertados, desplazados por la violencia, madres cabeza de hogar y sobre todo en la atención educativa para personas con condiciones de discapacidad o diversamente hábiles [6]; ello implicó modificar su proyecto educativo institucional o PEI sobre algunos factores principales: el sistema educativo se inclina hacia la diversidad; otro factor, llegar al máximo de población vulnerable o en condición de discapacidad de cualquier ser humano; y la equidad en un contexto de educación gratuita enmarcado dentro de la igualdad. Todos estos criterios por supuesto revisados desde diferentes escenarios: como política de estado, con legislación en el marco de normas y con lineamientos que apoyan los procesos de inclusión sin ningún tipo de distinción de clases, género, raza entre otros [7] [8].

Así mismo el Sena esta llamado como la entidad social del estado a prestar el apoyo en la inclusión de las personas que se reinsertan a la vida civil, como resultado del posible posconflicto que se espera llegue a partir del proceso de paz que actualmente se desarrolla en Colombia, aunque la entidad de forma permanente ha formado población reinsertada con riesgo de exclusión [9], es evidente que con el contexto actual esta demanda puede ampliarse de forma significativa. Refleja la necesidad de preparación de todas las entidades del estado en visionar las estrategias incluyentes necesarias para atender las necesidades de la nación [10].

La presente investigación recoge los diferentes tipos de inclusión en población en riesgo de exclusión dentro de la sociedad y se constituye y recuerda que la educación no es un privilegio, sino un derecho, no es una contribución o un acto asistencial, sino un acto de justicia que permite y estimula el desarrollo de las personas, las familias y las comunidades. En ese sentido el SENA está alineado a las políticas del plan Decenal de Educación 2006 -2016 Capítulo I desafíos de la Educación en Colombia, donde dos de sus principales objetivos son: Renovación pedagógica desde y uso de las Tecnologías de la Información –TIC- en la Educación y Ciencia y Tecnología integradas a la Educación con igualdad y la más educada al año 2020, con educación para todos; esto busca el fortalecimiento de la educación técnica, tecnológica o superior y señala los elementos requeridos para educar en medio de la diversidad que entraña la atención a la población con riesgo de exclusión.

Finalmente, El SENA a través del CEET brinda la posibilidad de inclusión, tanto formativa como laboral, para que este tipo de población puedan ser personas productivas y puedan demostrar el potencial que existe en este tipo de comunidad.

METODO

En el marco y uso de las TIC en el SENA CEET se implementan metodologías como E-learning, B-learning. Que buscan incentivar la educación mediante el uso de tecnología que fortalezcan las competencias de la población objeto de estudio de esta investigación, como estrategia educativa novedosa y alternativas de aprendizaje, abordadas y analizadas desde la óptica de las estrategias educativas motivacionales para el aprendizaje, las experiencias educativas interculturales; que contempla la inclusión al ambiente productivo por parte de este tipo de población en riesgo de exclusión [11] [12] [13].

También se incentiva la formación permanente de los instructores [14] [15] en el aprovechamiento del uso de las TIC, que contribuye a optimizar los procesos de enseñanza por parte del instructor y de aprendizaje por parte del aprendiz, ello redunda en el incremento de alianzas con otras instituciones de carácter educativo y del sector productivo del país; mediante cursos cortos en diferentes modalidades para atender aprendices vulnerables, o con alguna condición de discapacidad y fortalecer sus competencias en áreas como gestión de redes de datos, electromecánica, telecomunicaciones, refrigeración, biomédica, seguridad en redes, mantenimiento de equipos de cómputo, entre otras habilidades sin ningún tipo de discriminación.

Por tanto se reafirma la necesidad de ir más allá de la estructura física y del modelo tradicional de enseñanza mediante el empleo de las TIC apoyado en Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA)[16] [17].

Es así, como en el SENA CEET desarrolla e implementa los AVA e incluye interactividad y flexibilidad, base para la creación y vinculación de una comunidad de aprendices en riesgo de exclusión, además se presta atención a sus solicitudes propuestas y dudas, donde cada aprendiz tiene su espacio con el instructor y participan

activamente como si estuvieran en los ambientes de formación presencial, además mediante foros tableros de anuncios, actividades, materiales de estudio, y bases de datos y enlaces de internet se tiene la disponibilidad de la información del curso en formación de manera oportuna.

Se utilizan estrategias en el diseño instruccional dada la experiencia del SENA CEET que gira en torno a la continua búsqueda de novedosas formas de integrar la participación entre contenidos/aprendiz/instructor, es así, como se estructura el diseño de estos elementos de la siguiente forma:

- Los contenidos van orientados a la parte conceptual, actitudinal y /o procedimental,
- Los elementos diseñados dan como respuesta al principio del aprendizaje significativo, los cuales poseen significado en sí mismo para responder a una lógica y se estructuran ofrece motivación para mejorar la predisposición para el aprendizaje permitiéndole al aprendiz dirigirse al objeto de conocimiento,
- Las actividades de enseñanza aprendizaje permiten el aprendizaje activo, colaborativo y autónomo
- La evaluación tiene énfasis en el seguimiento y retroalimentación a la labor del aprendiz.

RESULTADOS

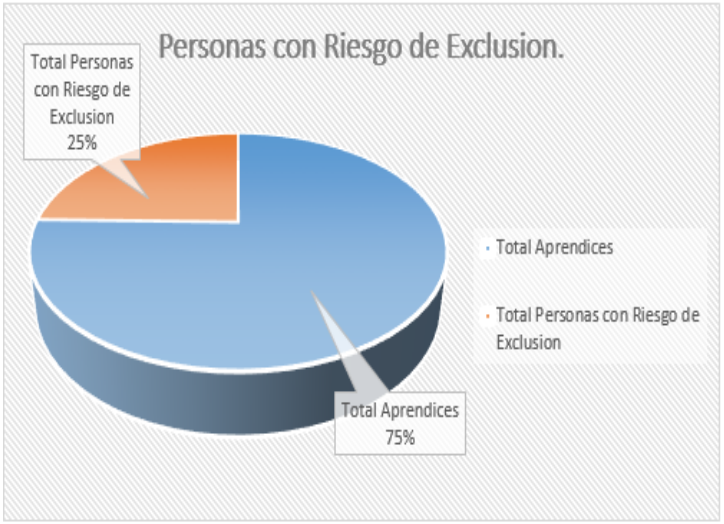
El Centro de Electricidad Electrónica y Telecomunicaciones CEET durante el año anterior capacito y recibió en formación más de 41.500 personas en varios campos, disciplinas o cursos especiales, desde lo Técnico, Tecnológico, Profundización Técnica y Especialización Tecnológica todos comprendidos bajo la modalidad e-learning, B-learning o presencial, la gran mayoría de personas aceptadas en este centro de formación de la capital del país se encuentran en un alto riesgo de exclusión, vulnerabilidad, y un pequeño sector en condición de discapacidad;

Por lo anterior el SENA como entidad del estado y dentro de sus políticas misionales acordes a su proyecto educativo institucional PEI responde a las necesidades educativas de esta población e intenta responder mediante planes y programas de capacitación satisfacer las necesidades laborales del sector productivo además de fortalecer alianzas con diferentes empresas públicos o privadas lograr la inserción y rápida vinculación de este tipo de población colombiana en riesgo de exclusión social.

La información base de esta investigación fue extraída de sistema de información Sena Sofía Plus herramienta de gestión en la que se registran y caracterizan los aprendices antes durante y después de los procesos de formación durante el periodo comprendido entre enero y diciembre de 2015.

La muestra por ser tan diversa y para tantas modalidades de formación dentro del CEET se puede destacar y discriminar así: de los 41500 en total para un resultado del 100%, el 25% es decir 13.572 personas presentan algún factor de riesgo de exclusión, que acorde al contexto nivel de vida, sector, grado de discapacidad, minorías étnicas, víctimas del conflicto armado por el que atraviesa el país, entre otros. Podría estar dentro de riesgo de nivel alto por ello se identifican y se enmarcan para elaborar un plan y estrategia inmediata que una vez culminen su etapa de formación se vinculen mediante la etapa productiva a su vinculación laboral inmediata. Ver figura 1.

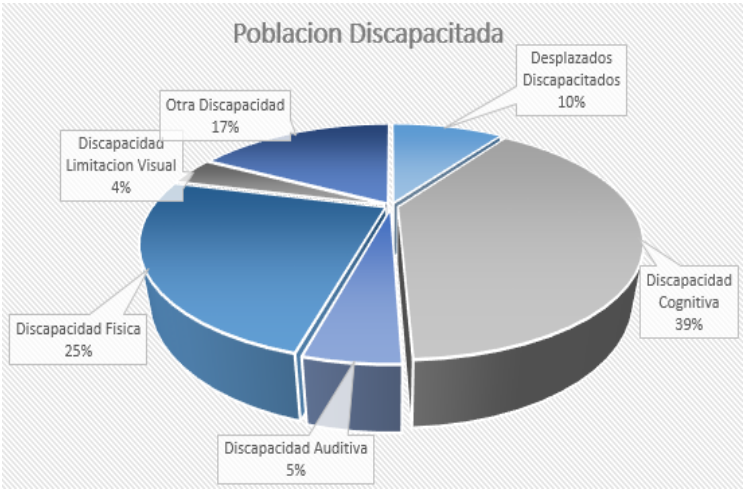
Figura 1. Personas en Riesgo de exclusión social



Fuente. Autor

También se resalta el alto porcentaje de personas con algún grado de discapacidad como física, cognitiva, visual entre otros que se forma en el complejo CEET ver figura 2; por ello se establece como política institucional la permanente capacitación a los instructores en atención no solo a población vulnerable sino de mayoría diversa.

Figura 2. Población discapacitada

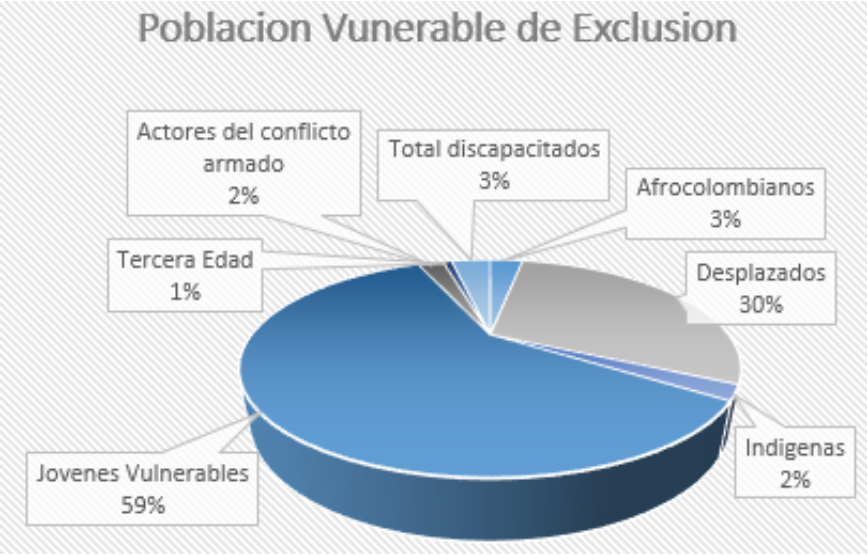


Fuente. Autor

A partir de las normas técnicas n.° 4595, 4596, 4732 y 4733 que determinan la importancia de las instalaciones accesibles, seguras y cómodas. Se efectuaron algunas adecuaciones locativas dentro y fuera de los ambientes de formación. Se especifican aspectos de señalización y mobiliario. Y además se plantearon estrategias para la eliminación de barreras arquitectónicas, a través de la señalización en braille, iluminación adecuada según la pérdida visual, adaptación de puertas y ventanas con apertura demarcada, pisos, rampas y escaleras con la distinción de relieves y sensaciones kinestésicas.

Otros resultados y no menos importante es la existencia de otros actores como personas víctimas diversas, grupos significativos minorías étnicas afrocolombianos e indígenas, victimas del desplazamiento, actores del conflicto armado, población en edades vulnerables, estos grupos con necesidades especiales no encuentran en otras instituciones públicas o privadas la posibilidad realizar procesos de formación debido a que dichas necesidades son demasiado específicas y son de difícil cumplimiento, es decir necesidades de un intérprete de lenguaje de señas para el caso de las personas con discapacidad auditiva o un software especializado para las personas con limitación visual, junto a las encuentran barreras acceso, y personas de la tercera edad que poca atención tiene dentro de la sociedad, y por su puesto desmovilizados o soldados profesionales víctimas del conflicto armado. Además, se prepara para la inclusión la población reinsertada durante el postconflicto en Colombia ver figura 3.

Figura 3. Población vulnerable de exclusión



Fuente. Autor

Además de la permanente capacitación a los instructores en atención especializada a población diversamente hábil, mediante metodologías activas de enseñanza y de evaluación que fortalezcan la comunicación entre instructor-aprendiz que fortalezcan su interacción entre iguales, es esto un reto para la institución que hace esfuerzos desde lo económico, pedagógico y curricular responder a estas necesidades de educación que minimicen su exclusión social. Como podemos observar en los resultados, es una gran responsabilidad para el SENA impactar en las personas que presenten algún grado de vulnerabilidad de exclusión, proporciona las herramientas educativas y de inclusión laboral más adecuadas para su desarrollo personal y profesional permitiéndoles tener una mejor calidad de vida.

DISCUSIÓN

Dentro de los diferentes escenarios de discusión en Latinoamérica, acerca de la población en riesgo de exclusión social [18] [19] se pueden plantear las siguientes recomendaciones [20]. Ver tabla 1.

Tabla 1. Recomendación hacia población en riesgo de exclusión social

Criterios	Alcances
Desde lo politico	Incentivar la permanente construcción de enfoques y perspectivas incluyentes a población en riesgo de exclusión social. Comprensión de la población vulnerable o en algún grado de discapacidad como condición del ser humano y su diversidad; y desarrollo de orientaciones para alcanzarlo.
Desde lo cultural	La sociedad debe estar convencida que todo ser humano está en condiciones de aprender. Convencimiento de culturas hacia la igualdad del ser humano en medio de la diversidad. Integración de cualquier tipo de población sin condiciones. Incentivar un clima social de colaboración mutua sin discriminación. Sensibilidad para identificar en el medio (cultura, estructura social, estructura física), condiciones que se convierten en barreras para el aprendizaje. Fomentar las posibilidades del país y del SENA CEET, con políticas públicas que potencien la atención a este tipo de población vulnerable y redefina su trabajo desde la experiencia alcanzada.
Desde la practica	Conocer e Identificar barreras, culturales o físicas, y generación de programas para eliminarlas. Revisar enfoques y perspectivas de lo pedagógico, que sea posible orientarse hacia mejores posibilidades incluyentes. Revisión de metodologías activas desde perspectivas investigativas. Difundir la experiencia para contribuir a la generación de conocimiento sobre la atención de la población en riesgo de exclusión social en el país. Conocer pedagogías flexibles como E-learning, B-learning para formular procesos de aprendizaje significativos efectivos para esta población diversa. Fortalecer desde lo pedagógico capacidades, no dificultades de los aprendices. Revisión permanente de indicadores de inclusión educativa. Trabajo interdisciplinario entre sector productivo y académico en aras de vinculación de esta población a la sociedad. Aprendizaje basado en el contexto de competencias acorde a su estilo o ritmo, e intereses de esta población.

Fuente. Autor

CONCLUSIONES

En el marco del programa SENA y sus políticas de inclusión busca brindar formación ocupacional a poblaciones en situación de vulnerabilidad y demás grupos especiales en riesgo de exclusión social, acorde a las necesidades del mercado laboral, busca mejorar sus niveles de empleabilidad promueve su inserción laboral; adelanta acciones en los 117 centros de formación del país dentro de los cuales se encuentra el CEET. Busca la inclusión de colectivos con vulnerabilidad y discapacidad a los ambientes de aprendizaje, y potencia las capacidades que tienen las

personas en riesgo de exclusión social. Todo ello, a partir de procesos formativos con los que podrán salir adelante sin importar las limitaciones que la vida les ha impuesto.

El reto que enfrenta Colombia, es construir sistemas educativos que actúen en medio de la diversidad, es decir, que superen la necesidad de normalizar a la persona sin discriminación y garanticen el respeto del derecho a la educación. En el sentido de la "educación para todos", con el compromiso de favorecer la vinculación y permanencia de todos e identificar y reconocer propuestas educativas vinculantes como el E-learning, el B-learning entre otros como alternativas educativas amplias, centradas en las capacidades de las personas, para fortalecer la educación en medio de la diversidad.

Por ello esta propuesta, que busca desarrollar la adecuación de las condiciones para favorecer el acceso, la permanencia y el aprendizaje de toda la población en riesgo de exclusión social. Estos lineamientos se basan en comprender las regulaciones implícitas en la igualdad para el caso de la población más vulnerable: es decir equidad, igualdad de oportunidades y especial protección. Y es necesario realizar prácticas incluyentes, hacer seguimiento de las propias experiencias y señalar sus posibilidades, estos serán algunos de los retos a los que como sociedad estamos en mora de establecer.

Será un reto para las entidades de educación garantizar los escenarios adecuados para brindar formación de personas con situación de discapacidad o riesgo de exclusión en las condiciones requeridas. Para un país como Colombia que avanza en un proceso de Paz es fundamental, visionar la incorporación adecuada a las personas con riesgo de exclusión que hacen parte de este escenario, asume desde el contexto educativo la misión de transformar y hacer incluyente la realidad académica y productiva de la población alzada en armas parte del postconflicto.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

[1] Fuentes, L. (2006). Género, equidad y ciudadanía: análisis de las políticas educativas. Revista Nómadas. Obtenido desde: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3996714.pdf

[2] Men; (2005). Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. Bogotá: MEN.

[3] Men; (2006). Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales -NEE-. Bogotá: MEN.

[4] Men; (2008). Cartilla de educación inclusiva. Educación inclusiva con calidad. "Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad". Guía y Herramienta. Bogotá: MEN.

[5] Men; (2009). Decreto 366 de 2009. Bogotá.

[6] Rojas, J. P. V. (2012). Reflexiones pedagógicas acerca de la aplicación del cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA) a los aprendices con discapacidad intelectual (DI) y trastorno del espectro autista (TEA) del servicio nacional de aprendizaje (SENA), regional Bogotá, Colombia. In Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias: [V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje], Santander, 27, 28 y 29 de junio de 2012.

[7] Onu; (2009). Derecho a la educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe. Informe para la Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Naciones Unidas.

[8] Oms; Banco Mundial. (2011). Informe mundial sobre discapacidad. Malta: World Health Organization.

[9] Mobilla, M. D. C. M. (2011). Experiencias de inclusión educativa en Colombia: hacia el conocimiento útil. RUSC, 8(1), 43.

[10] Sarmiento, A. (2011). Situación de la educación en Colombia. Preescolar, básica, media y superior. Una apuesta al cumplimiento del derecho a la educación para niños, niñas y jóvenes. Bogotá: Azoma Criterio Editorial Ltda.

[11] Unesco; (2008). La Educación inclusiva: el Camino hacia el Futuro. Conferencia Internacional de Educación. Cuadragésima octava reunión. Ginebra: UNESCO

[12] Echeita Sarrionandía, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo.

[13] Escudero, J. M., & Domínguez, B. M. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. Revista iberoamericana de educación, (55), 85-105.

[14] Blanco, G. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. Reice: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.

[15] Moriña-Díez, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. Revista de educación, (339), 517-539.

[16] De la Puente, J. L. B. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. Revista Complutense de Educación, 20(1), 13.

[17] Mato, D. (2008). Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

[18] Escudero, J. M., & Domínguez, B. M. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. Revista iberoamericana de educación, (55), 85-105.

[19] Valero, J. M., & Navarrete, D. C. (2014). Ser docentes en contextos educativos pluralistas. Propuesta de formación inicial de docentes hacia procesos educativos en la diversidad y la pluralidad. Refcale: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa. ISSN 1390-9010, 2(1), 27-46.

[20] Hargreaves, A., & Fink, D. (2008). El liderazgo sostenible: siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores. Secretaría Técnica, Ministerio de educación política social y deporte.

56

EVALUACIÓN DEL PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD PARA LA MEJORA DE LA INCLUSIÓN E IGUALDAD EDUCATIVAS EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Laura Sáez Corriols
María Jesús Fernández
Maria Ángeles Pascual

INTRODUCCIÓN

Sabemos que la Educación Secundaria tiene como objetivo transmitir a los alumnos una formación básica para su desarrollo integral, tanto personal como académico, además de prepararles para la toma de decisiones futuras y para la incorporación a la vida activa. Pero no todos los alumnos son iguales en cuanto a ritmo de aprendizaje, capacidades, situación familiar, formas de relacionarse etc., por lo que una atención a esta diversidad que se presenta en las aulas es necesaria si queremos conseguir una educación de calidad, equidad e igualdad de oportunidades para todos. (LOMCE, 2013). La misma ley de educación establece que la escolarización de los alumnos con dificultades de aprendizaje se regirá por los principios de normalización e inclusión y que se asegurará su no discriminación y la igualdad en el acceso y permanencia en el sistema educativo (art.79.2 LOMCE). Además, se adoptarán medidas para identificar a los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje y su intervención se realizará lo más temprano posible. Por estos motivos, debe desarrollarse un Plan de Atención a la Diversidad (PAD) que recoja las medidas educativas que se ofrecen para conseguir una educación en igualdad de oportunidades.

Se entiende 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". (Decreto 74/2007 de 14 de junio, BOPA). Lo que se pretende es ajustar las medidas educativas ordinarias a las necesidades reales del alumnado. En este contexto, el paradigma educativo que más encaja a lo que se plantea es el de una escuela inclusiva. Esta implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y eliminar la exclusión en los centros. En esencia, busca que todos los alumnos aprendan juntos y por lo tanto, no percibir la diversidad como un problema sino como una riqueza de la que todos nos podemos beneficiar. Para la educación inclusiva "todas las actividades que aumentan la capacidad de un centro para atender a la diversidad del alumnado" es entendido como "apoyo pedagógico" (Booth, Ainscow, 2000). Proporcionar apoyo a determinados alumnos permite hacer accesible los contenidos de aprendizaje a todo el alumnado y lograr una verdadera inclusión. Los responsables de ello será todo el personal del centro, por lo que este "apoyo" es parte integral de toda enseñanza.

En el ámbito internacional y en este mismo campo de la atención a la diversidad, desde la UNESCO se han celebrado conferencias con en las que se defiende una educación en igualdad. El objetivo es el de ofrecer una educación de calidad a todos los alumnos independientemente de sus circunstancias sociales, culturales, físicas o cognitivas. Esta idea se manifestó y desarrolló (además de adquirir una fuerza internacional) a partir de dos conferencias de la UNESCO; Conferencia Mundial sobre Educación para todos, "Atendiendo Necesidades Básicas" (Jomtien, Tailandia-1990) y "Conferencia Mundial sobre NEE" (Salamanca, España 1994). En esta última se expusieron temas como el compromiso de una educación para todos, reconociendo la enseñanza a todos los niños que presentan necesidades educativas especiales en los centros ordinarios.

Por otro lado, y en base al paradigma inclusivo propuesto anteriormente, se encuentra la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva, "Index for inclusión" (Booth, Ainscow, 2000) en la que se manifiesta una necesidad de atender a todo el alumnado por igual, independientemente de sus características y condiciones personales. Ante este planteamiento, la guía se compone de un proceso de auto-evaluación de los centros educativos en tres dimensiones referidas a la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva.

Ya en el ámbito nacional español, el RD 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, en el segundo capítulo especifica los principios generales de la Educación Secundaria y se manifiesta que la enseñanza obligatoria se organiza de acuerdo a principios de atención a la diversidad del alumnado. Además, las medidas propuestas responden a las necesidades educativas concretas del alumnado, al logro de los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria y la adquisición de las competencias correspondientes. En ningún caso, podrá suponer una discriminación que les impida alcanzar dichos objetivos y competencias y la titulación correspondiente.

En la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla se trata lo referente al Plan de Atención a la Diversidad para adecuar la intervención educativa a las necesidades del alumnado. El PAD supondrá la reflexión previa sobre las condiciones generales del centro, los recursos de que se dispone, los estilos de aprendizaje del alumnado, los procesos de enseñanza y aprendizaje que se generan y el desarrollo de cada alumno.

La aplicación de este Plan y sus medidas es una realidad en los centros educativos, sin embargo, es difícil encontrar un método de evaluación adecuado para conocer si realmente las acciones que se aplican son efectivas. Es por ello, que a partir de una experiencia personal desde el Departamento de Orientación, surge la demanda desde Inspección Educativa de una supervisión de estas medidas para comprobar el adecuado aprovechamiento de los recursos humanos asignados para ello.

Teniendo en cuenta el marco de teórico de referencia, el contexto de trabajo (Departamento de Orientacion Educativa) y la necesidad de la que se parte, el objetivo que se presenta es el de diseñar un procedimiento e instrumentos que sirvan para evaluar la adecuación del PAD a las necesidades del alumnado y profesorado del centro y a partir de ella realizar propuestas para mejorar la atención a la diversidad.

MÉTODO

En base al objetivo planteado y tratándose de una evaluación de un Plan es necesario aplicar un modelo de evaluación educativa. Stufflebeam y Schiklield, (1987) definen esta como:

> El proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados.

De entre los diferentes modelos de evaluación existentes en el campo educativo, el que hemos seleccionado para el diseño de este trabajo es el modelo de Stufflebeam: evaluación orientada a la toma de decisiones, también conocido como CIPP: Contexto, Input, Proceso, y Producto. Este modelo se organiza según estos aspectos mencionados:

- Evaluación del contexto. Se trata de identificar las características del entorno en el que llevamos a cabo el plan. Con ello, se definen las necesidades y problemas que se encuentran y se plantean unos objetivos.
- Evaluación de entrada o Input. Ayuda a determinar cómo utilizar los recursos disponibles para satisfacer y lograr los objetivos. Este punto sirve para elaborar y planificar las diferentes fases de intervención que se quieren llevar a cabo.
- Evaluación del proceso. Comprobar la puesta en práctica del plan. El objetivo es proporcionar la información necesaria para determinar si hay que introducir cambios en los aspectos que no han funcionado como se esperaba.
- Evaluación del producto. Tiene como finalidad recoger información que permita analizar y comprobar si los objetivos han sido logrados o no, con el fin de tomar determinadas decisiones para la mejora.

Estos puntos han sido la base para la elaboración del procedimiento de evaluación. Así mismo, se ha dividido el proceso de trabajo en dos grandes bloques o fases y a cada una de ellas ha recogido una serie de actividades. La primera fase ha sido de conocimiento del contexto en el que se desarrolla la innovación (el IES en el que hemos trabajado) y un análisis del PAD del centro. En este momento se plantea la necesidad de evaluar el plan. En el segundo bloque nos centramos en el diseño propiamente dicho del procedimiento de evaluación. Las actividades que se desarrollaron en esta segunda fase fueron: Determinación de la información que queremos recoger así como de los instrumentos necesarios para ello, la metodología y agentes que participan y la temporalización. También hemos diseñado dos cuestionarios que forman parte de este procedimiento.

A partir de la realización de estas actividades y con la información recogida, se ha elaborado el diseño de procedimiento de evaluación del PAD, que se recoge en esta tabla.

Tabla 1: Procedimiento de evaluación del Plan de Atención a la Diversidad

EVALUACIÓN DEL PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD			
Agentes implicados	Momentos y actuaciones		
	COMIENZO DE CURSO	DURANTE EL CURSO	FINAL DEL CURSO
FAMILIAS	-Folleto informativo sobre el PAD	-Entrevistas(en caso de que su hijo/a necesite estas medidas) para conocer el grado de satisfacción	-Cuestionario para la valoración del PAD
ALUMNOS	- Folleto informativo sobre el PAD	-Entrevistas a aquellos que cursan las medidas	-Cuestionario de valoración (a aquellos que cursaron las medidas)
PROFESORES (TUTORES, JEFES DE DEPARTAMENTO)	Tutores: Reunión de tutores: informar sobre el PAD y las medidas que recoge. Dar información de los casos que tienen en su aula desde el DO.	Tutores: -REDES ficha/cuestionario de seguimiento. -Reuniones de tutores para informar sobre: incorporaciones a medidas, diagnósticos, abandonos de medidas.	Jefes de departamento en CCP. -Cuestionario de evaluación final del PAD y las medidas que recoge.
CCP	----	Equipo directivo: Recoge información de las REDES.	Todos los implicados: -Cuestionario de valoración final.

Como se puede comprobar, el planteamiento diseñado para esta evaluación implica a los diferentes agentes de la comunidad educativa y tiene su comienzo a principios del año escolar, con una duración de un curso.

Además, para esta propuesta de innovación también se han diseñado dos de los cuestionarios recogidos en la tabla y que se presentan en los anexos:

- Cuestionario de seguimiento a cumplimentar por los docentes /tutores en reuniones de equipos docentes (REDES) denominado CPAD-REDES
- Cuestionario de valoración final a cumplimentar por los miembros de la CCP a final de curso llamado CPAD-CCP.

A lo largo de este curso escolar se ha dejado pendiente la aplicación de este diseño y los instrumentos de recogida de información a la jefatura de estudios y orientadora del centro. Una vez aplicado, se recogerá y analizarán los datos para conocer si la aplicación del PAD es realmente efectiva y enunciar propuestas de mejora.

RESULTADOS

Teniendo en cuenta que el objetivo de esta investigación se centra en el diseño y planteamiento de un procedimiento para la evaluación del PAD, los resultados serán obtenidos tras su aplicación en el IES. Esta se está llevando a la práctica, dado que este trabajo ha sido terminado en junio del 2014, al finalizar el curso escolar. Es por ello que estamos pendientes de la recogida de información y visitas al centro en cuestión para hacer un seguimiento del proceso y comprobar si cubrimos la necesidad por la que ha sido elaborado y por lo tanto, poder enunciar propuestas de mejora desde el Departamento de Orientación para atender a todas las necesidades educativas del alumnado.

CONCLUSIÓN

Es importante que desde los centros educativos, tanto el profesorado como el resto de profesionales tengan en cuenta las necesidades de todos y cada uno de los alumnos. Para ello debe existir un Plan de Atención a la Diversidad que recoja información y medidas ante esta problemática. Pero no solo es suficiente la existencia de este Plan, sino que debe comprobarse si realmente su puesta en práctica está siendo efectiva o si deben hacerse modificaciones para cumplir los objetivos por los que ha sido diseñado. Por ello, es necesario la elaboración de instrumentos de evaluación, como los aquí planteados, que ayuden a conocer mejor la realidad de los centros y a conseguir una verdadera inclusión de todo el alumnado.

La elección de basar este procedimiento de evaluación diseñado en el modelo de Stufflebeam nos permitirá, además de conocer los resultados obtenidos, tener una visión de todo el proceso y aplicación del PAD, así como del contexto de trabajo. Ello nos dará una visión más integral, permitiendo conocer todos los factores que afectan a la aplicación de este Plan.

Desde el Departamento de Orientación y jefatura de estudios del instituto para el que se ha diseñado este procedimiento, se muestran participes a colaborar con la implementación de este trabajo y atender a los cambios necesarios para mejorar la atención a la diversidad en su centro.

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.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa en Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 295 de 10 de diciembre 2013.

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 (BOE) núm. Núm. 3, de 3 de enero de 2015

España, Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de

gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla en Boletín Oficial del Estado (BOE) núm. 83 de 6 de abril 2010.

Stufflebeam, D.L, Schiklield, A. (1987). Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica. Paidós Madrid

UNICEF, UNESCO, FUNDACIÓN HINENI (2000). Hacia el Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Chile.

LAURA SÁEZ CORRIOLS

Licenciada en Pedagogía y Máster en Formación del Profesorado en la especialidad de Orientación Educativa. Universidad de Oviedo.

Mª JESÚS FERNÁNDEZ

Doctora en Psicología y Orientadora. Profesora del Programa de Postgrado y desarrollo profesional de Formación pedagógica. UNED.

Mª ANGELES PASCUAL

Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora en el Área de DOE. Universidad de Oviedo.

ANEXOS: CUESTIONARIO PARA EL SEGUIMIENTO DEL PROGRAMA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

A cumplimentar por el tutor de cada curso en REDES

La principal finalidad de este cuestionario es recoger su opinión sobre el Plan de Atención a la Diversidad y las medidas aplicadas al grupo/clase. Se cumplimentará cada mes y medio en REDES y las valoraciones se tendrán en cuenta para proponer mejoras del PAD.

CUESTIONARIO EVALUACION PLAN DE ATENCION A LA DIVERSIDAD							
Señala con una X el grado de cumplimento de los enunciados que se presentan a continuación. Por favor, elija sólo una de las opciones ofrecidas, y no deje ningún enunciado sin contestar. Escala del grado de acuerdo: N/S =No Sabe 1= Totalmente en desacuerdo 2= Parcialmente en desacuerdo 3= Ni acuerdo ni desacuerdo 4= Parcialmente de acuerdo 5= Totalmente de acuerdo							
Tutor		Grupo		Nº alumnos/ grupo			
Medida/programa				Nº alumnos/medida			
Ítem	VALORACION	NS	1	2	3	4	5
1	Como tutor , estoy informado de la gestión de la medida en el centro	NS	1	2	3	4	5
2	Los criterios para la aplicación de esta medida funcionan adecuadamente	NS	1	2	3	4	5
3	La coordinación entre los profesores que gestionan esta medida es adecuada.	NS	1	2	3	4	5
4	Los alumnos que cursan esta medida han mostrado un cambio positivo en su disposición hacia el aprendizaje	NS	1	2	3	4	5
5	La aplicación de esta medida tiene efectos positivos en el grupo aula	NS	1	2	3	4	5
Propuestas de mejora							

Fuente: elaboración propia

(Esta tabla se repetirá por cada curso y se especificará en cada caso la medida a la que se hace referencia)

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACION

CUESTIONARIO SEGUIMIENTO DEL PROGRAMA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Este cuestionario está dirigido para la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP), es decir, el Equipo Directivo (ED), Departamento de Orientado y jefes de departamentos didácticos de un centro educativo de Educación Secundaria.

La principal finalidad de este cuestionario es recoger la opinión de estos colectivos sobre el Plan de Atención a la Diversidad del centro para evaluar su efectividad y eficacia.

Se aplicará en junio y las conclusiones derivadas del mismo como las propuestas de mejora, serán incluidas en la memoria del centro para el siguiente curso escolar.

CUESTIONARIO PARA LA EVALUACION DEL PLAN DE ATENCION A LA DIVERSIDAD	
Fecha	

Evaluación realizada por: (marcar una X)

	Departamento didáctico
	Departamento de orientación
	CCP Equipo Directivo

NÚMERO DE ALUMNOS POR MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERDIDAD APLICADAS (ofrecido por Jefatura de Estudios y DO a 30 de mayo)

CURSO	Nº Alumnos/ curso	P	G FLE	ES	END	O PRO	T	L	EF	ADAP	PO TAR	OTRA ESPECIAL
1º ESO												
2º ESO												
3º ESO												
4º ESO												
BACH.												

Leyenda

OP: Oferta de optativa
AG FLE: Agrupamiento flexible
DES: Desdoble
PEND: Plan para alumnos con materias pendientes
NO PRO: Plan para alumnos que no promocionan
PT: Apoyo específico de PT
AL : Apoyo específico del AL
REF: Programa de refuerzo como optativa 1º y 2º

ADAPT: Adaptaciones significativas, no significativas o de acceso al currículo
APO TAR: Apoyo por la tarde por el BI
***OTRAS ESPECIAL:** Diversificación/ programa de mejora, acceso a PAU, Altas capacidad, Aulas Hospitalarias, Programa Acompañamiento Salud Mental, Acogida/Compensación, Inmersión Lingüística, Trampolín, Absentismo, etc.

Señala con una X el grado de cumplimento de los enunciados que se presentan a continuación. Por favor, elija sólo una de las opciones ofrecidas, y no deje ningún enunciado sin contestar.
Escala del grado de acuerdo:
N/S =No Sabe 1= Totalmente en desacuerdo 2= Parcialmente desacuerdo 3= Ni acuerdo ni desacuerdo 4= Parcialmente de acuerdo 5= Totalmente de acuerdo

Item	VALORACIÓN							S
1	Las familias están informadas de todo lo referente al PAD y a las medidas aplicadas (organización, recursos, espacios, condiciones…)	NS	1	2	3	4	5	
2	Los contenidos y objetivos que se trabajan en las medidas ordinarias son los que se corresponden con la programación del curso correspondiente	NS	1	2	3	4	5	
3	Se varía la metodología, recursos, materiales, etc. para favorecer el aprendizaje	NS	1	2	3	4	5	
4	Se respetan los ritmos de aprendizaje de cada alumno/a o del grupo en general	NS	1	2	3	4	5	
5	Se hace un seguimiento y valoración de la medida en las REDES y evaluaciones	NS	1	2	3	4	5	
6	Se hace una valoración inicial del grupo /clase	NS	1	2	3	4	5	
7	Se registra la evolución del alumno cuando cursa la medida aplicada	NS	1	2	3	4	5	
8	Se registra la evolución del alumno en el PTI	NS	1	2	3	4	5	
9	Se hace un seguimiento de las medidas y se plantean cambios si son necesarios	NS	1	2	3	4	5	
10	Existe un horario y espacio para la coordinación entre departamentos (DO y DD)	NS	1	2	3	4	5	
11	El DO elabora u ofrece material adaptado al equipo docente	NS	1	2	3	4	5	
12	Cuándo se aplica la medida en el aula se benefician todos los alumnos del grupo	NS	1	2	3	4	5	
13	Se intenta que el alumno trabaje los mismos contenidos y mismas competencias con diferentes objetivos	NS	1	2	3	4	5	
VALORACIÓN DE MEDIDAS*								
Medida: Optativas (elección de las optativas que oferta el centro para cada nivel)								
14	Todo el alumnado ha podido elegir la optativa deseada	NS	1	2	3	4	5	
15	Los resultados académicos en las optativas son más altos que en las obligatorias	NS	1	2	3	4	5	
Medida: Agrupamiento flexible (formación de grupos flexibles de las áreas básicas en 1º y 2º de la ESO para ofrecer apoyo a los alumnos que presentan dificultades.)								
16	Los contenidos y objetivos que se trabajan en los agrupamientos flexibles son los que se corresponden con la programación del grupo ordinario	NS	1	2	3	4	5	
17	El resultado y el rendimiento académico de los ha mejorado	NS	1	2	3	4	5	
18	Se valora la flexibilización como medida temporal	NS	1	2	3	4	5	
Medida : Desdobles (división del grupo ordinario en dos grupos)								
19	El resultado y el rendimiento académico de los alumnos en esta medida han mejorado.	NS	1	2	3	4	5	
20	Se posibilita una mayor atención a la diversidad, a las necesidades educativas y específicas del alumnado que cursa esta medida	NS	1	2	3	4	5	
Medida: Plan personalizado de asignaturas pendientes (seguimiento de los alumnos que promocionan con alguna asignatura pendiente del curso anterior con el fin de que la recuperen en la prueba extraordinaria.)								
21	Es efectiva la medida de Plan personalizado de asignaturas pendientes	NS	1	2	3	4	5	
22	Se da información suficiente sobre las actividades y las pruebas de asignaturas pendientes al alumnado y familias.	NS	1	2	3	4	5	
Medida: Plan personalizado para alumnos que no promocionan (ESO) (plan para ayudar a los alumnos que no promocionan a superar las dificultades detectadas mediante un seguimiento personalizado)								
23	Consideras efectiva esta medida	NS	1	2	3	4	5	
24	Realmente se logra una compensación educativa para afrontar con éxito el curso con la aplicación de la medida de Plan personalizado no promoción del curso anterior	NS	1	2	3	4	5	
Medida: Refuerzo de las áreas instrumentales básicas (dirigido a los alumnos de 1º y 2º ESO para reforzar las áreas básicas en grupos máximo de 10 alumnos)								
25	Los contenidos y objetivos que se trabajan con la medida de refuerzo educativo se adaptan a las necesidades de cada alumno	NS	1	2	3	4	5	
26	Se registra la evolución del alumno en la aplicación de la medida de refuerzo	NS	1	2	3	4	5	

27	La no calificación con nota de la medida de refuerzo influye en el rendimiento, ritmo de trabajo, clima del aula, motivación, etc	NS	1	2	3	4	5
Medida: Apoyo específico PT y AL (ofrecer apoyo especializado al alumnado que lo necesite para reforzar los aprendizajes instrumentales)							
28	Los contenidos y objetivos que se trabajan se adaptan a las necesidades de cada alumno	NS	1	2	3	4	5
29	Se registra la evolución del alumno en el PTI	NS	1	2	3	4	5
30	Realmente se logra con el apoyo una compensación educativa para afrontar con éxito el curso siguiente	NS	1	2	3	4	5
31	El rendimiento y notas de estos alumnos son positivos en las áreas en las que reciben apoyos	NS	1	2	3	4	5
32	Se hace un seguimiento de la medida de apoyo y se plantean cambios si son necesarios	NS	1	2	3	4	5
Medida: Programa diversificación (diseñada para aquellos alumnos que tras la aplicación de las medidas ordinarias se encuentre en riesgo de no alcanzar los objetivos de la etapa correspondiente. Supone aplicar un curriculum diferente, con una metodología diferente, a través de contenidos y de áreas específicas.)							
33	El alumnado del programa de diversificación obtiene buenos resultados académicos en las áreas específicas del programa	NS	1	2	3	4	5
34	El alumnado del programa de diversificación obtiene buenos resultados académicos en las áreas comunes con el grupo ordinario	NS	1	2	3	4	5
35	El perfil del alumnado del programa de diversificación se ajusta a la normativa (alumnado con dificultades de aprendizaje, fracaso escolar acumulado etc.)	NS	1	2	3	4	5
Medida: Plan específico para alumnos con altas capacidades (dirigida a atender las necesidades educativas de este tipo de alumnado mediante medidas específicas de acción tutorial y enriquecimiento o flexibilización del currículo, siguiendo la normativa vigente, siempre que se considere necesario.)							
36	Es efectiva la aplicación de esta medida	NS	1	2	3	4	5
37	Realmente se logran los objetivos planteados con esta medida	NS	1	2	3	4	5
Medida: ACIS (significativas/no significativas) (adaptaciones en el curriculum ordinario para facilitar el proceso de enseñanza – aprendizaje a los alumnos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo)							
38	Los contenidos y objetivos que se trabajan se adaptan a las necesidades de cada alumno	NS	1	2	3	4	5
39	El equipo docente elabora las ACIS y las registra en un documento	NS	1	2	3	4	5
40	Cuando se aplica esta medida , se observa que el alumnado mejora en su rendimiento académico	NS	1	2	3	4	5
Medida: Adaptaciones de acceso a PAU (adaptaciones del examen PAU a alumnos que presentan dificultades para realizar la prueba de manera ordinaria.)							
41	El DO ha ofrecido pautas para hacer adaptaciones de acceso a la prueba de PAU en la Junta Docente	NS	1	2	3	4	5
42	Mediante la aplicación de esta medida se consigue cubrir las necesidades del alumno	NS	1	2	3	4	5
43	El resultado académico en las materias ue ha precisado adaptación de acceso a la prueba PAU han sido positivas	NS	1	2	3	4	5
Medida : Programa de aulas hospitalarias (compensación educativa para dar respuesta a las necesidades específicas del alumnado que por motivos de enfermedad debe permanecer hospitalizado o convaleciente en el domicilio)							
44	El DO ha coordinado las actuaciones necesarias para desarrollar el Programa de Aulas Hospitalarias	NS	1	2	3	4	5
45	El alumnado que sigue el programa ha podido continuar sus estudios.	NS	1	2	3	4	5
46	Los resultados académicos del alumnado del Programa de Aulas Hospitalarias son en general positivos.	NS	1	2	3	4	5
Medida: Programa de acompañamiento (ayuda al alumnado que presenta dificultades justificadas para acudir al centro .Se le asignará una persona acompañante)							
47	Existe coordinación entre profesores y DO para desarrollar esta medida	NS	1	2	3	4	5
48	El alumnado que sigue el programa ha podido continuar sus estudios.	NS	1	2	3	4	5
49	Los resultados académicos del alumnado que cursa esta medida son en general positivos	NS	1	2	3	4	5

Medida: Programa de acogida/ incorporación tardía /compensación educativa (dirigido a alumnado que se incorpora al centro , y que puede presentar necesidades específicas de apoyo educativo, bien por su desconocimiento de la lengua castellana o por dificultades de acceso al currículo)							
50	El DO ha coordinado las actuaciones necesarias para desarrollar los Programas de Acogida/ Incorporación Tardía/ Compensación Educativa	NS	1	2	3	4	5
51	Los Programas de Acogida/ Incorporación Tardía/ Compensación Educativa ha sido realmente efectiva para lograr que el alumnado se integre en la vida escolar del centro y afronten con éxito los estudios de la ESO	NS	1	2	3	4	5
52	Los resultados académicos del alumnado de los Programas de Acogida/ Incorporación Tardía/ Compensación Educativa son positivos	NS	1	2	3	4	5
Medida: Programa aula de inmersión lingüística (enseñanza de la lengua castellana al alumnado extranjero.)							
53	El Programa ha sido efectivo para lograr que el alumnado adquiera una competencia lingüística mínima y pueda incorporarse a los estudios de la ESO	NS	1	2	3	4	5
54	El DO ha ofrecido material adaptado para trabajar en el aula ordinaria y apoyos específicos de PT y AL para el alumnado del Programa de Inmersión Lingüística	NS	1	2	3	4	5
Medida: Programa trampolín (orientado a prevenir el abandono prematuro de alumnos que presentan dificultades de adaptación al sistema educativo y diagnóstico de trastornos de la conducta que no han y respondido a otras medidas de atención a la diversidad aplicadas previamente)							
55	El Programa Trampolín es efectivo para modificar la conducta, y lograr una mayor adaptación e integración en la vida escolar del alumnado	NS	1	2	3	4	5
56	El DO ha coordinado las actuaciones necesarias para aplicar la escolarización combinada del Programa Trampolín del alumnado que precisa esta medida	NS	1	2	3	4	5
Propuestas de mejora							

Fuente: elaboración propia

*Las medidas que se mencionan pueden no cursarse. El cuestionario se adaptará a las medidas aplicadas en el curso escolar

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACION

57

LA BIBLIOTECA COMO ESPACIO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA A TRAVÉS DE LA LECTURA

María Elche Larrañaga

Universidad de Castilla-La Mancha

INTRODUCCIÓN

Queda un largo camino para conseguir la plena igualdad de oportunidades en la vida cotidiana de las personas con discapacidad; aún en la actualidad, se siguen demandando medidas de atención hacia la integración personal y social de este colectivo. Nos encontramos con medidas que tratan de trabajar la inclusión de este grupo en diferentes ámbitos de la vida (educativo, laboral, sanitario…), pero dejan en el olvido un aspecto muy importante; la integración y la aceptación de la diversidad.

En las últimas décadas, la imagen social de las personas con discapacidad ha evolucionado, entendiéndose que el problema reside en el entorno y no en el individuo. La Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF) define la discapacidad como un término genérico que abarca deficiencias de las funciones y/o estructuras corporales, limitaciones de la actividad y restricciones a la participación. Se entiende por discapacidad la interacción entre las personas que padecen alguna enfermedad y los factores personales y ambientales. En el artículo 2 de la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social, aparece definida la discapacidad, en líneas similares, 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. Una idea similar se recoge en el II Plan de Acción para personas con discapacidad, donde se plantea la discapacidad como un desajuste en la interacción entre la persona y el medio ambiente. Así, como indica Díez (2010), son las prácticas, actitudes y políticas del contexto social las encargadas de formar barreras o ayudas y, por tanto, obstaculizar o favorecer el acceso y participación en los distintos ámbitos de la vida.

En el caso de las personas con discapacidad, las actitudes que los demás mostramos hacia ellos pueden tener una clara influencia en sus conductas. Es decir, podrán determinar las relaciones que podrán establecer con los demás y, por tanto, inferir en su socialización, afectar a su interacción con los profesionales y al proceso de adaptación social (Luque y Luque-García, 2011). Si estas actitudes son negativas, llegan a generar un obstáculo para su integración y el desempeño de algunos roles sociales.

El conocimiento es una de las principales funciones de las actitudes, ya que nos ayuda a comprender nuestro entorno y dotarlo de significado, mediante un mecanismo de evaluación que nos permite clasificar la información en positiva y negativa (López, 2006). Como indican Mercado y García (2010), “la información

constituye un primer paso para la aceptación, integración y superación de los problemas diarios que presenta una persona con discapacidad" (p. 22). De esta manera, los autores afirman que el miedo y el rechazo hacia la discapacidad suelen estar vinculados a situaciones de desconocimiento, que dificultan empatizar con las personas que la padecen, llevan a valorarlas como inferiores, débiles y despertar distancia en las relaciones.

La mayoría de propuestas dirigidas a cambiar actitudes hacia las personas con discapacidad utilizan la información y el contacto directo como principales estrategias. En este trabajo presentamos una propuesta innovadora que utiliza la lectura como herramienta para promover las actitudes positivas y la empatía hacia las personas con discapacidad. Además, refleja y defiende la visión de la biblioteca como un lugar de integración comunitaria en el que diferentes colectivos vulnerables encuentran un espacio de encuentro e inserción social.

Yubero y Larrañaga (2010) señalan que la lectura ayuda a promover y formar en valores de convivencia y contribuye en la intervención de problemas de exclusión e inadaptación. La lectura se configura como un instrumento pedagógico para favorecer la socialización de valores para la convivencia, la toleraría y el respeto a la diversidad. Por ello, diversos autores consideran que la lectura puede ser una estrategia adecuada para trabajar con problemas de carácter social que se presentan en la actualidad, como es el tema de la integración de la discapacidad.

La literatura infantil permite comprender mejor el entorno, ubicarnos en una sociedad y ser partícipes de ella (Etxaniz, 2011). Según Calvino (2011), es un instrumento de autoconciencia de una sociedad, así como de transmisión de valores que conducen a un pensamiento crítico. Nos permite reflexionar, construir nuestras propias ideas y contrastarlas con las que ya tenemos para hacer frente a los estereotipos establecidos (Petit, 2008). Especialmente el álbum ilustrado, se configura como una herramienta de educación acorde con los nuevos valores sociales, culturales y educativos.

Como indican Alfaro, Sánchez y Alía (2007), las bibliotecas juegan un papel fundamental a la hora de facilitar el encuentro de los ciudadanos con la información, siendo además las encargadas de impulsar habilidades relacionadas con la comprensión lectora y el desarrollo del pensamiento crítico. La UNESCO a través de su Manifiesto sobre Bibliotecas Públicas de 1994 afirmaba que la biblioteca pública es un centro de información que facilita a los usuarios todo tipo de datos y conocimientos. Más adelante, diferentes autores van más allá considerando que la biblioteca es un agente de cambio al servicio de la comunidad (Lozano, 2004) y un espacio de cooperación (Mañá, 2002).

Tal y como recogen las Pautas sobre los servicios de bibliotecas públicas (MECD, 2002), la biblioteca pública deberá trabajar para evitar que las circunstancias económicas o sociales sean una barrera que impida a determinados sectores de la población acceder a la información, la formación y la cultura. En este sentido, las bibliotecas pueden y deben llevar a cabo diferentes iniciativas sociales y educativas que intenten ayudar a paliar las dificultades de estas personas, adaptándose a las necesidades reales de sus usuarios y a esta nueva situación social y económica. Es necesario buscar nuevas fórmulas para que los colectivos más necesitados puedan acceder a la educación y la cultura y acceder, no solo a las funciones tradicionales de las bibliotecas, sino también al uso activo del ocio que ofrecen.

Dentro de este marco, surge el Programa Biblioteca Solidaria, un programa de voluntariado cultural en las bibliotecas públicas de Castilla-La Mancha, impulsado por la Consejería de Cultura, Turismo y Artesanía de

Castilla-La Mancha. Fue iniciado por la Biblioteca Pública del Estado Fermín Caballero en Cuenca, encargada también de las labores de coordinación. Años más tarde la iniciativa se extiende a Toledo, debido a la demanda generada y la ampliación sustancial de sus actividades y de su ámbito de actuación a nuevos colectivos y centros asistenciales. Pretende extenderse a toda la red regional de bibliotecas. Se trata de un programa bibliotecario cultural para sectores desfavorecidos y vulnerables de la sociedad que no pueden, o tienen dificultades, para acceder a los servicios públicos culturales y educativos. La clave del proyecto es la solidaridad de los ciudadanos y las instituciones, quienes les coordinan, impulsan y apoyan. Es una oportunidad de llevar un paso más allá las tradicionales acciones asistenciales para con los colectivos desfavorecidos, ya que promueve la concepción de la biblioteca como institución de inclusión social y puerta de acceso a la información para todos.

Proponemos estos recursos para dar respuesta a uno de los grandes retos del ámbito educativo: reducir prejuicios y actitudes peyorativas, con el objetivo de fomentar actitudes positivas hacia el colectivo discapacitado y sensibilizar en torno al tema de la igualdad y la integración, promoviendo el apoyo de profesionales de la educación que colaboran con activadores motivadoras y creativas desde el entorno bibliotecario.

A través de la lectura, se pretende motivar la reflexión sobre comportamientos discriminatorios y llevar a la mejora de actitudes hacia la discapacidad, utilizando el álbum ilustrado como herramienta de intervención y como vehículo para formar valores de convivencia y reforzar los aspectos de aceptación, colaboración, integración, amistad y autoestima.

MÉTODO

Presentamos en este trabajo algunas propuestas de acción práctica y transferencia socioeducativa del Programa Biblioteca Solidaria. Están basadas en el diseño e implementación de acciones referidas al ámbito de la discapacidad, incluyendo un enfoque de prácticas de lectura para la mejora de la intervención a nivel individual, grupal e institucional.

El Programa Biblioteca Solidaria y sus acciones están dirigidos a sectores desfavorecidos y vulnerables de la sociedad que no pueden o tienen dificultades para acceder a los servicios públicos culturales y educativos. Son los colectivos más necesitados, que demandan la posibilidad de acceso igualitario a estos servicios y buscan participar en la sociedad y en la ciudadanía con el objetivo de conseguir mejorar su calidad de vida. Para todo ello, además, necesitan apoyos técnicos y estructurales que promuevan estos procesos de socialización y normalización. Conforman grupos de personas en situación o riesgo de exclusión social, entre los que se encuentran discapacitados físicos y psíquicos. En este caso, presentamos algunas acciones realizadas con entidades de discapacidad física, psíquica y enfermedad mental.

- Taller de lectura APROMIPS (Centro de Atención a Personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo Adultas Gravemente Afectadas).

Los usuarios del CAE APROMIPS son personas con discapacidad intelectual y del desarrollo gravemente afectadas, mayores de edad y de ambos sexos, con necesidades persistentes de apoyo de tipo intenso o generalizado en todas o casi todas las áreas de habilidades de adaptación, con un funcionamiento siempre por debajo de la media y, en general, muy limitado, y con presencia bastante frecuente de conductas desajustadas

y/o trastornos mentales asociados. En ocasiones se presentan junto con graves deficiencias sensoriales, motoras y/o graves alteraciones neurobiológicas

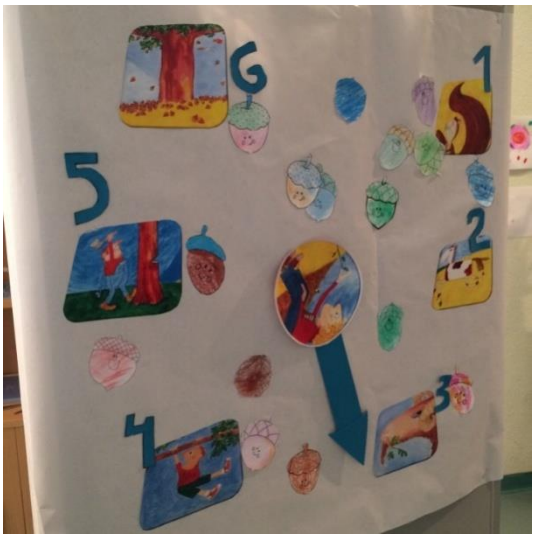
En los talleres de lectura trabajamos con álbumes ilustrados. Para cada lectura se realizan dos sesiones con una actividad en cada una de ellas. Se trata de facilitar la memorización e interiorización de las historias que nos cuentan los relatos. El álbum se lee al inicio de las sesiones por parte del coordinador del programa. Las actividades se realizan en colaboración con los técnicos de la entidad y del mismo programa, apoyados por los voluntarios.

- *Jaime y las Bellotas* de Tim Bowley (Kalandraka)

El álbum nos cuenta la historia de Jaime, que plantó una bellota, pero una ardilla la desenterró y la escondió. Jaime, al ver que no crecía, no se dio por vencido y plantó otra bellota, pero los animales la pisan, mordisquean y muerden. Más tarde, los niños estropean la planta que brota de otra semilla, los leñadores talan un árbol que había llegado a hacerse alto y fuerte… hasta que la enésima bellota que planta Jaime se convierte con el paso del tiempo en un roble robusto que da como fruto más bellotas.

- Sesión-actividad 1: "Huerto APROMIPS". Repartimos entre los participantes vasos de plástico en los que podrán plantar su propio fruto, con un poco de algodón y agua. Además, lo decoramos con pequeñas imágenes de bellotas sonrientes, para transmitirles una imagen de ánimo para no decaer, aunque falle la plantación, al igual que Jaime, el protagonista de la historia. En las semanas siguientes comprobamos cómo crecieron las plantas y lo compartimos con los demás, mostrando su ilusión.

- Sesión-actividad 2: "Cuento redondo". Dada la circularidad del relato que aparece en el cuento, proponemos crear una especie de mural en el que aparece como objeto central la bellota plantada/germinada, y alrededor los distintos personajes que se van topando con ella, con alguna imagen identificativa de la acción que realiza cada uno de ellos. Ponemos una flecha alrededor de la bellota que va señalando los personajes que van apareciendo, siendo los chicos los que van girándola para indicarlos. De esta manera, los participantes las relacionan de manera colectiva y dinámica.



- *El Libro Negro de los Colores* de Menena Cotttin (Telecote)

Tomás, que no puede ver los colores, nos invita a descubrirlos como lo hace él, desde la oscuridad de sus ojos. El atractivo formato de este álbum, totalmente en negro para introducir al lector en el mundo de los ciegos, incluye en cada página un texto, tanto escrito como en braille, mientras que en la página siguiente hay una ilustración en relieve que nos transmite el color del que habla Tomás.

  - Sesión-actividad 1: "Pintando el Libro Negro de los Colores". Rallamos con una pintura y un folio para que aparezca el dibujo que hay en relieve en las páginas del álbum, y preparamos el contorno de los objetos que van apareciendo para que los participantes lo rellenaran del color correspondiente con distintos materiales como hilo, recortes de revistas…

- Sesión-actividad 2: “La caja negra de los sentidos”. Presentamos una dinámica a través de la cual los chicos potencian sus sentidos y llevan a la práctica la experiencia que se cuenta en el libro, haciéndola realidad; desde oír los sonidos de la lluvia y el viento grabados en un CD, hasta oler la hierba recién cortada, pasando por tocar trocitos de algodón que representan las nubes y saborear la acidez de las fresas.

– Taller de lectura ASPADEC (Asociación de Padres y Amigos de Discapacitados de Cuenca. Centro Ocupacional).

ASPADEC atiende a personas con discapacidad intelectual –especialmente en edad adulta y procedentes del ámbito regional-, familias y sociedad en general. El centro ocupacional se encarga de la integración formativa, laboral y social de las personas con discapacidad intelectual.

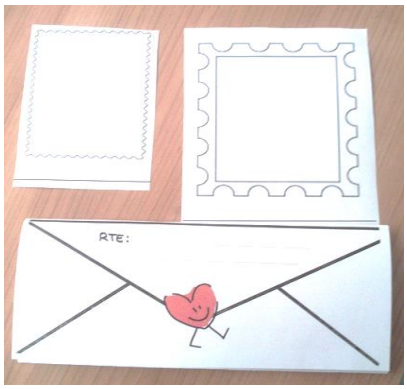
En los talleres de lectura trabajamos con distintos materiales según la temática que interese trabajar. Para cada lectura se realiza una sesión y distintas actividades según se ajusten al tiempo disponible. La lectura es conjunta entre voluntarios y participantes. Durante la lectura se realizan pausas para comprobar que los participantes entienden el texto y llamamos su atención para que se fijen en las imágenes que aparecen en el propio relato. Las actividades se realizan por parte de los voluntarios, con la aceptación y colaboración de los técnicos del programa. Se presta especial apoyo a aquellos participantes que lo requieren debido a sus limitaciones.

- *El león que no sabía escribir* de Martin Baltscheit (Lóguez)

Proponemos la lectura de este álbum para trabajar la temática del amor. Cuenta la historia de un león que se enamora de una leona y decide escribirle una carta. Pero él no sabe escribir, así que va buscando por la selva al resto de animales para que lo hagan por él. Ninguno consigue solucionarle el problema, ya que todos trasladan el tema a su estilo de vida personal, y los sentimientos e intereses que expresan en sus cartas no se corresponden con los del león. Al final, la leona se entera de todo el entramado que ha organizado su compañero, y le dice que no importa que no sepa escribir, que simplemente tenía que decirlo. Ella misma se encarga de enseñarle, mientras viven el amor a su manera propia.

- Actividad de la sesión: “Carta de amor”. Indicamos a los participantes que se sienten por parejas, para hacer el mismo trabajo que hacía el león con los animales; cada uno tendrá que

explicarle al compañero que tiene como pareja a quién quiere escribirle una carta y qué le quiere poner, para que se la redacte, y viceversa. Para facilitarles la tarea y motivar la participación, entregamos una plantilla de la carta con motivos amorosos. También entregamos una plantilla de los sellos, para trabajar en relación a las ilustraciones del libro en las que aparecen sellos con imágenes de distintos animales y nombres creativos de empresas de correos. Proponemos volver a hacer lo mismo que los animales, inventar el nombre de una empresa de correos ingeniosa y hacer un dibujo de animales, de ellos mismos, o incluso de ellos con cuerpo de animal.



CONCLUSIONES

Desde el punto de vista educativo, no se ha prestado la atención requerida al ámbito de la discapacidad, en lo que se refiere a inclusión y aceptación de la diversidad. Por lo tanto, es necesario que la sociedad reconozca los derechos de las personas con limitaciones y su valor como ciudadanos iguales y que no solo se ocupe de tratarlos como receptores de buena voluntad (Vega, 2002).

Los profesionales de la educación debemos esforzarnos para garantizar las oportunidades de participación en la comunidad a todas las personas, actuando como animadores y proponiendo acciones para entender la discapacidad desde la perspectiva social. Es decir, comprometernos con la integración de las personas con discapacidad, proponiendo alternativas que eliminen los obstáculos y permitan su plena participación en la sociedad.

La lectura y las bibliotecas se plantean, siguiendo a Yubero, Larrañaga y Sánchez (2012), como espacios y entidades que ofrecen recursos materiales y técnicos para ampliar los conocimientos y formación de profesionales, principalmente en torno a la promoción de la lectura y la alfabetización informacional.

Debemos entender la lectura como práctica sociocultural y no como una acción restringida al desarrollo de habilidades psicolingüísticas. Además, para ser ciudadanos activos, críticos y comprometidos, es importante que la lectura forme parte de nuestras vidas. Es importante disponer de espacios para reflexionar sobre las emociones, los valores y las actitudes que puede transmitir el texto y comentar conjuntamente cómo se puede trasladas el contenido del álbum a la vida cotidiana.

Según Sánchez y Yubero (2013), la biblioteca se convierte en un nuevo espacio de acción, donde educar a los ciudadanos para una participación social activa. Espacios donde todos encuentren un lugar para el diálogo y la reflexión; en los que se creen nuevos contextos donde individuos y colectivos en situación de riesgo o

marginación social puedan comenzar su proceso de adaptación y en los que se produzcan nuevas propuestas de ocio y tiempo libre que aseguren ciudadanos más comprometidos con la realidad social.

Para los colectivos la participación en el Programa Biblioteca Solidaria de la BPE en Cuenca supone un proceso de normalización, ya que entran en un contexto donde comparten espacios y tiempo con el resto de las personas de la sociedad. De la intervención directa se deduce un gran interés por parte de los colectivos hacia las iniciativas que se les ofrecen, destacando su entusiasmo y receptibilidad.

Resulta muy interesante, incluso necesario, disponer de materiales para poder realizar intervenciones puntuales, aunque no se puede garantizar que una intervención puntual produzca todos los aspectos deseados, ni que suponga un cambio radical en las conductas cotidianas. Por ello, las acciones no deben tomar la lectura como un suceso aislado, sino como una parte de una propuesta transversal y de trabajo continúo dirigido a potenciar las relaciones positivas.

Supone una apertura de una nueva vía profesional, para la cual es necesario que se formen profesionales que sean capaces de valorar los libros y la lectura como elementos de intervención socioeducativa, no solo en el aula, sino también en contextos no escolares como la familia, los centros culturales, los servicios sociales y las bibliotecas.

Resulta imprescindible la implicación de las administraciones educativas y culturales, además de buscar el apoyo de otros agentes para establecer las alianzas necesarias para la implementación de las bibliotecas y sus acciones. Es imprescindible que la administración promueva la implementación de redes bibliotecarias y diseñar servicios de asesoría, formación y herramientas específicas que posibiliten la necesaria cooperación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alfaro, P., Sánchez, S. y Alía, F. (2007). Bibliotecas infantiles y juveniles: la necesidad de contextualizar espacios para la lectura. En P. C. Cerrillo y S. Yubero (Coords.), *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (pp. 323-340). Cuenca: Cepli/SM.

Calvino, I. (2011). *Punto y aparte*. Barcelona: Bruguera.

Díez, A. (2010). Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de educación*, *353*, 667-690.

Etxaniz, X. (2011). La transmisión de valores en la literatura, desde la tradición oral hasta la LIJ actual. *Ocnos*, *7*, 73-83.

López, M. (2006). Actitudes, formación y cambio. En A. Gómez, E. Gaviria, y J. Fernández (Coords.), *Psicología Social* (pp.185-228). Madrid: Sanz y Torres.

Lozano, R. (2004). La biblioteca pública, un agente de cambio al servicio de su comunidad. *Pez de Plata, Bibliotecas Públicas a la Vanguardia. 1*(1). Recuperado de http://eprints.rclis.org/6430

Luque, D. J. y Luque-García, M. J. (2011). Conocimiento de la discapacidad y las relaciones sociales en el aula inclusiva. Sugerencias para la acción tutorial. *Revista Iberoamericana de Educación*, *54*, 1-12.

Mañá, T. (2002). Una biblioteca también para los jóvenes. En I Congreso Nacional de Bibliotecas Públicas, *La biblioteca pública: portal de la sociedad de la información* (pp. 242-247). Madrid: Secretaría General

Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones. Recuperado de http://travesia.mcu.es/portalnb/jspui/bitstream/10421/1181/1/com_243.pdf

Mercado, E. y García, L. M. (2010). Necesidades sociales de las personas con discapacidad en edad escolar y sus familias. *Cuadernos de Trabajo Social*, *23*, 9-24.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) (2002). *Pautas sobre los servicios de las bibliotecas públicas*. Madrid: Dirección General del Libro y Bibliotecas.

Petit, M. (2008). *El arte de la lectura en tiempo de crisis.* Barcelona: Océano.

Sánchez, S. y Yubero, S. (2013). El compromiso social de las bibliotecas y su aportación al Estado de Bienestar. En S. Torio, O. García-Pérez, J. V. Peña y C. M. Fernández (Coords.), *La crisis social y el Estado de Bienestar: las respuestas de la Pedagogía Social* (pp. 201-206). Oviedo: Servicio Publicaciones Universidad de Oviedo.

UNESCO (1994). *Manifiesto a favor de las bibliotecas públicas*. Recuperado de http://www.unesco.org/webworld/libraries/manifestos/libraman_es.html

Vega, A. (2002). La Educación Social ante el fenómeno de la discapacidad. *Pedagogía Social. Revista Universitaria*, *9*, 173-189.

Yubero, S. y Larrañaga, E. (2010). Educar en valores para la igualdad desde la lectura. En L. V. Amador y M. C. Monrreal, *Intervención social y género* (pp. 241-262). Madrid: Narcea.

Yubero, S., Larrañaga, E. y Sánchez, S. (2012). Animación sociocultural, educación de valores y lectura. En S. Morales, J. Lirio y R. Martí (Coords.), *La Pedagogía Social en la Universidad* (pp. 261-284). Valencia: Nau Llibres.

MARÍA ELCHE LARRAÑAGA

Graduada en Educación Social por la Universidad de Castilla- La Mancha (UCLM). Posee el título propio "Leer y vivir la igualdad. Educar actitudes igualitarias desde la lectura" del Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y la Literatura Infantil (CEPLI) de la UCLM, y el "Máster Universitario de Investigación en Psicología Aplicada" de la UCLM. Actualmente es alumna del "VIII Máster de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil" del CEPLI de la UCLM. Es personal investigador predoctoral en formación, y está desarrollando su tesis "Leer y comprender. El desarrollo de la competencia lectora en una sociedad mediática" (Doctorado en Investigación en Humanidades, Arte y Educación). Ha publicado distintos trabajos y participado en diversos congresos nacionales e internacionales.

58

FORMACIÓN DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN EN ATENCIÓN A LA DISCAPACIDAD MEDIANTE LA APLICACIÓN DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

Carolina Fernandez Jiménez
Mª Tamara Polo Sánchez
María Fernández Cabezas

INTRODUCCIÓN

El desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto importantes innovaciones tanto en metodologías como en sistemas de evaluación, con el fin de adecuarse a un nuevo perfil profesional que responda a la diversidad de personas y contextos. Como temática transversal en educación, la formación en la atención a la discapacidad debe perseguir el desarrollo en el alumnado de ciertas competencias relacionadas con la resolución de problemas de forma multidisciplinar y colaborativa, siendo efectivo para ello el uso de las denominadas metodologías activas (Palomares, 2011). El aprendizaje basado en problemas (ABP) representa un buen ejemplo de estas técnicas, en las que el alumnado se enfrenta a situaciones en las cuáles debe utilizar estrategias de búsqueda de información, trabajando de forma autónoma, reflexiva y crítica (De Miguel, 2006). También fomenta conocimientos y destrezas necesarias en el mundo laboral, así como valores y actitudes que permiten una formación integral contribuyendo a un aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida (Huber, 2008; Lucas et al., 2006). El objetivo del ABP es que el estudiante construya su conocimiento sobre la base de problemas y situaciones de la vida real y que utilice un proceso de razonamiento similar al que utilizará cuando sea profesional (Bernabeu y Còsul, 2007; Fernández, García, De Caso, Fidalgo y Arias-Gundín, 2006). Entendido de ese modo, el papel del profesor debe ser el de plantear experiencias cotidianas sobre las que reflexionar dentro del propio contexto de la asignatura (Álvarez y Romero, 2007). El ABP como modelo educativo, ha venido desempeñando un papel preponderante en el diseño de nuevas propuestas curriculares en la formación universitaria (Arias-Gundín, Fidalgo y García, 2008; Fernández et al., 2006; Hernández y Lacuesta, 2007). Sus orígenes se encuentran en el ámbito de la medicina, donde se implementa desde hace más de 30 años en instituciones universitarias de prestigio internacional, como McMaster (Canadá) y Maastrich (Holanda) (Morales y Landa, 2004). En este sentido, su aplicación ha sido más generalizada en el campo de la formación de profesionales de la salud (Prieto, 2006), concretamente en Medicina (Salinas et al., 2005; Suebnukarn y Haddawy, 2006), o en Enfermería (Hodges, 2011; Lin, Lu, Chung y Yang, 2010; Oja, 2011); mientras que, en otras áreas, como es el caso de las Ciencias Sociales, su aplicación ha sido menor (Fernández et al., 2006; García de la Vega, 2010). Aunque es notable el progresivo aumento de estudios en titulaciones como Magisterio (Sluijsmans, Moerkerke, Van Merriënboer y Dochy, 2001), Psicopedagogía (García, 2002), ingenierías (Denayer, Thaels, Vander Sloten y Gobin, 2003), o sectores industriales y públicos (Fenwick, 2002); como se observa en el meta análisis realizado por Fernández et al. (2006). Conviene

destacar que el ABP favorece el trabajo en equipo y las relaciones interpersonales, aspectos muy significativos en la educación, por lo que constituye una metodología muy interesante para su aplicación en la formación de futuros maestros (Casals, García, Noguera, Payá y Tey, 2005; Egido et al., 2006) y educadores sociales (Rodríguez, 2009); constatándose su eficacia en el desarrollo de competencias en estudiantes de magisterio (Arias-Gundín, Fidalgo, Robledo y Álvarez, 2009; García, Barandiaran, López de Arana, Martínez y Vitoria, 2008), y siendo utilizada en recientes investigaciones y experiencias de innovación (Alonso-Sanz, 2011; Arias-Gundín et al., 2009; Egido et al., 2006; García et al., 2008; Márquez, Uribe, Montes, Monroy y Ruiz, 2011; Rodríguez, 2009). El alumnado, a través de dicha metodología, consolida su conocimiento desarrollando a su vez competencias transversales, tales como trabajar en grupo, la capacidad de búsqueda de información, una adecuada comunicación oral y escrita o el aumento de sus habilidades interpersonales. Estas competencias consideradas deficitarias en un gran número de universitarios (Baños y Pérez, 2005) deben ocupar un lugar destacado en la actuación con estudiantes de educación, puesto que la sociedad actual ya lo está exigiendo a estos profesionales (Fernández et al., 2006). La necesaria y conveniente formación integral, implicaría conjugar competencias técnicas o profesionales con competencias sociales a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje (Durán-Aponte y Durán-García, 2012). Teniendo en cuenta estas demandas y condicionantes, un grupo de profesoras que imparten docencia en materias relacionadas con la atención a personas con discapacidad, han desarrollado una experiencia de innovación docente en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Con este proyecto de innovación se pretende aplicar el ABP para que el alumnado aprenda y desarrolle competencias básicas para su formación personal y profesional, mediante la utilización del ABP. El objetivo del presente trabajo era conocer la valoración y nivel de satisfacción que hace el alumnado de la metodología empleada en esta experiencia de innovación.

MÉTODO

Muestra

El proyecto estaba dirigido a alumnado de 2º curso de carrera matriculado en tres materias que abordaban la atención a la discapacidad en diferentes titulaciones impartidas en la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Granada. Participaron un total de 229 estudiantes (33 hombres y 196 mujeres) con una media de edad de 22.15 años y desviación típica de 3.760. Las titulaciones y materias implicadas, así como el número de alumnado participante se representan en la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución del alumnado por titulación y materias

	Titulación: Educación Social. Materia: *Capacidades Diversas y Educación Social*	**Titulación: Educación Infantil. Materia: *Trastornos del Desarrollo***	**Titulación: Pedagogía. Materia: *Procesos y Técnicas de Intervención Psicoeducativa***	**Totales**
Hombres	11	15	7	33
Mujeres	44	126	26	196
N	55	141	33	229
%	24	61,7	14,3	100%

Procedimiento

Antes de comenzar el curso académico, el profesorado responsable de las materias determinó las competencias que iban a ser fomentadas mediante la metodología del ABP, con el fin de mejorar la formación del alumnado en la atención a la discapacidad. Se tomaron como referencia las competencias recogidas en los Libros Blancos para los Títulos de Grado de Educación social, Pedagogía (Aneca, 2005) y Magisterio (Aneca, 2004).

Para la aplicación del ABP en el aula, cada profesor dedicó una sesión a la presentación de la metodología a seguir, al conjunto de la clase, solventando las posibles dudas sobre la técnica. En este sentido, se explicó al alumnado que el ABP se utilizaría como metodología complementaria a las clases expositivas. Dado que ninguno de los/as alumnos/as, lo habían utilizado anteriormente, se creyó conveniente combinar ambas metodologías docentes, con objeto de reducir la posible resistencia a esta innovación pedagógica y asegurar también el estudio y retención de determinados conceptos (Egido et al., 2006). En cada materia, se instó al alumnado a formar grupos de trabajo, pudiendo configurarlos en función de la distribución que el propio centro hace del alumnado (orden alfabético), para asistir a los seminarios de las diferentes asignaturas. De esta forma y en cada materia, el total del grupo (65-70 alumnos) se divide en grupos de 20-25 alumnos para asistir a un seminario semanal de una hora de duración, durante el cual tienen lugar las sesiones de ABP. Una vez constituidos los grupos formados por 5 alumnos, se desarrollaron las tres sesiones de trabajo, correspondientes a cada uno de los cuatro problemas a resolver (12 horas en total). En todas las materias se siguió el mismo procedimiento. En una primera sesión presencial, del grupo con el tutor, en la hora destinada a seminarios, se presenta la situación problema al inicio de clase, planteando el profesor varias preguntas relacionadas con el caso para orientar el trabajo. Durante esta sesión el alumnado intenta definir el problema, expresando sus ideas y conocimientos sobre el tema. Posteriormente, en una segunda sesión no presencial, cada grupo busca y completa la información necesaria para la resolución del problema. De manera autónoma, cada integrante del grupo recoge información relevante y se acuerda la planificación de las reuniones de grupo, así como los recursos a consultar. En este punto, los estudiantes cuentan con la ayuda del profesor en horario de tutoría, que guía y supervisa el desarrollo del trabajo y el logro de las metas de aprendizaje propuestas. Finalmente, todo este proceso, llevado a cabo por los grupos de trabajo, concluía en una tercera sesión presencial, en la que presentan y debaten un informe que deben entregar por escrito. En dicho informe el grupo tiene que analizar el contexto donde se presenta el problema, identificar información relevante, describir el problema, elaborar un diagnóstico situacional, formular hipótesis y plantear acciones y propuestas de actuación. En esta sesión además se debaten en clase las soluciones propuestas por cada grupo.

Instrumentos

Para conocer la valoración que hace el alumnado de la experiencia, se administró un breve cuestionario, diseñado ad hoc, que constaba de 17 ítems: los 9 primeros valoraban aspectos relativos al proyecto y la metodología y los 8 restantes, aspectos relacionados con la labor del profesor (Tabla 2). Se empleó una escala tipo Likert (1=Nada, 2= Poco, 3= Regular, 4=Bastante y 5=Mucho). El instrumento fue sometido a análisis de consistencia interna basados en la correlación inter-elementos promedio, arrojando un coeficiente de 0.89 (alpha de Cronbach). Para el tratamiento de los datos obtenidos se utilizó el programa informático SPSS (versión 23.0).

RESULTADOS

Se presentan los resultados acerca de la valoración que hace el alumnado de la metodología empleada así como su nivel de satisfacción con el ABP.. En la Tabla 2 pueden observarse las medias y desviaciones típicas correspondientes a las puntuaciones dadas a cada ítem del cuestionario, siendo la puntuación mínima 1 y la máxima 5. Como se puede constatar, en general, el alumnado está bastante satisfecho con la aplicación del ABP (M= 4.35), considerando que con esta metodología comprenden mejor la información que utilizando la metodología tradicional (M=3.99), aprenden más y mejor (M=3.96), prepara mejor para el futuro profesional (M= 4.24) y resulta bastante útil para la formación (M= 4.18).

Tabla 2. Ítems del cuestionario sobre valoración del ABP con puntuaciones medias y desviaciones típicas

Ítems	M	SD
1. Comprendo mejor la información con el ABP que utilizando la metodología tradicional.	3.99	.718
2. Aprendo más y mejor con la técnica del ABP.	3.96	.684
3. Las sesiones de clase resultan más interesantes con esta metodología.	4.13	.706
4. Esta metodología aumenta mi motivación por aprender.	4.03	.761
5. Me gustaría que se utilizara esta metodología en el resto de asignaturas.	3.86	.822
6. El ABP resulta más útil para mi formación.	4.18	.666
7. El ABP prepara mejor para mi futura profesión.	4.24	.710
8. El ABP aumenta mi motivación por asistir a las sesiones de clase.	3.88	.741
9. Grado de satisfacción con la utilización del ABP.	4.35	.710

DISCUSIÓN

La experiencia desarrollada se enmarca en un proyecto de innovación docente del plan propio de docencia de la Universidad de Granada. El objetivo fundamental de esta experiencia era facilitar el desarrollo de ciertas competencias utilizando el ABP, combinado con otros métodos tradicionales, en materias relacionadas con la atención a personas con discapacidad. El objetivo del presente estudio concretamente era conocer la valoración que el alumnado hace de la metodología empleada, así como su grado de satisfacción con la técnica del ABP. Tal y como se ha podido constatar, la valoración positiva que los estudiantes hacen de la metodología empleada confirman la aceptación de la experiencia de innovación, así como del ABP como una valiosa e interesante herramienta para la actuación docente. Esta evaluación coincide con los resultados obtenidos en experiencias similares (Egido et al., 2006; Márquez, et al., 2011), en las que también se ponía de manifiesto un mayor interés y motivación intrínseca del alumnado hacia su proceso de formación profesional, y aceptación y respeto a la diversidad (Huber, 2008).

La práctica de esta metodología, con grupos numerosos como los actuales, no está exenta sin embargo de dificultades y requiere un gran esfuerzo y habilidad por parte del profesorado, al necesitar no sólo un dominio del contenido de la asignatura; sino también por el hecho de dedicar una gran parte de su tiempo a preparar las situaciones problema. Además, debe saber actuar como moderador de las discusiones que surgen destacando las aportaciones relevantes, reforzando a todos los alumnos, y tutorizando de forma adecuada y continua, sirviendo de guía en todo este proceso (Márquez et al., 2011).

CONCLUSIONES

A pesar de las dificultades encontradas, los resultados obtenidos son alentadores y sugieren la conveniencia de continuar con esta metodología en próximos cursos, desde el momento en el que supone enfrentar a los estudiantes a situaciones realistas, provocando que busquen y analicen la información (De Miguel, 2006) y porque, además, se han demostrado sus beneficios frente a las metodologías tradicionales, tal y como indican Arias-Gundín et al. (2008). La aceptación por parte del alumnado de la técnica favorece la motivación por el aprendizaje, un aspecto considerado fundamental en el modelo de educación superior que actualmente se defiende. En este sentido, hoy resulta esencial la participación e implicación del estudiante en la construcción de su propio conocimiento, una situación que supone motivación e interés en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La consideración por parte del alumnado de que esta metodología además mejora su formación en la atención a la discapacidad confirmaría la idoneidad de la metodología empleada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia nacional de evaluación de la calidad y acreditación. (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio* (Vol. 1). Madrid. Disponible en http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf

Agencia nacional de evaluación de la calidad y acreditación. (2005). *Libro Blanco. Titulo de Grado de Pedagogía y Educación Social*: Disponible en http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf

Alexander, J.G., Mcdaniel, G.S., Baldwin, M.S. y Money, B.J. (2002). Promoting, applying, and evaluating problem-based learning in the undergraduate nursing curriculum. *Nursing Education Perspectives, 23*(5), 248-253.

Alonso-Sanz, A. (2011). Propuesta a estudiantes de Magisterio. Estrategias de diseño de entornos colaborativos desde la Cultura Visual Infantil. *Arte, Individuo y Sociedad, 23*(2), 121-134.

Álvarez, V. y Romero, S. (2007). Formación basada en competencias para los profesionales de la orientación. *Educación XX1, Revista de la Facultad de Educación, 10,* 15-37.

Arias-Gundín, O., Fidalgo, R. y García, J.N. (2008). El desarrollo de las competencias transversales en magisterio mediante el aprendizaje basado en problemas y el método de caso. *Revista de Investigación Educativa, 26*(2), 431-444.

Arias-Gundín, O., Fidalgo, R., Robledo, P. y Álvarez, L. (2009). *Análisis de la efectividad del aprendizaje basado en problemas en el desarrollo de competencias.* Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía. Braga: Universidade do Minho.

Baños, J. y Pérez, J. (2005). Cómo fomentar las competencias transversales en los estudios de Ciencias de la Salud: una propuesta de actividades. *Educación Médica, 8* (4), 216-225.

Benito, A. y Cruz, A. (2005). Introducción. En A. Benito y A. Cruz (Coords.), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp.11-20). Madrid: Narcea.

Bernabeu, M.D. y Cònsul, M. (2007). El método ABP. En M. Cònsul (Coord.), *Historia de un cambio: Un currículum integrado con el aprendizaje en problemas* (pp. 33-53). Barcelona: Escola Universitària d´Infermeria Vall d´Hebron.

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado*: *Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 12*(3), 1-16. Disponible en http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf

Casals, E., García, I., Noguera, E., Payá, M. y Tey, A. (2005). Innovación y mejora de la docencia universitaria mediante la metodología de aprendizaje basado en problemas (ABP). *Revista Iberoamericana de Educación, 36*, 10-11. Disponible en http://www.rieoei.org/experiencias106.htm.

De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior.* Madrid: Alianza Editorial.

Denayer, I., Thaels, K., Vander Sloten, J. y Gobin, R. (2003). Teaching a structured approach to the design process for undergraduate engineering students by problem-based education. *European Journal of Engineering Education, 28* (2), 203-214. Disponible en http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0304379031000079031

Durán-Aponte, E. y Durán-García, M. (2012). Competencias sociales y las prácticas profesionales. Vivencias y demandas para la formación universitaria actual. *Cultura y Educación, 24*(1), 61-76.

Egido, I., Aranda, R., Cerrillo, R., De La Herrán, A., De Miguel, S., Gómez, M., HernándeZ, R., Izuzquiza, D., Murillo, F. J. y Pérez, M. (2006). Aprendizaje basado en problemas (ABP). Estrategia metodológica y organizativa del currículum para la calidad de la enseñanza en los estudios de Magisterio. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, 20*(3), 137-149.

Fasce, E., Calderón, M., Braga, L., De Orúe, M., Mayer, H., Wagemann, H. y Cid, S. (2001). Utilización del aprendizaje basado en problemas en la enseñanza de física en estudiantes de medicina. Comparación con enseñanza tradicional. *Revista Médica de Chile, 129*(9), 1031-1037.

Fenwick, T. J. (2002). Problem-Based Learning, Group Process and the Mid-career Professional: Implications for Graduate Education. *Higher Education Research and Development, 21*(1), 5-21.

Fernández, M., García, J. N., De Caso, A., Fidalgo, R. y Arias-Gundín, O. (2006). El aprendizaje basado en problemas: revisión de estudios empíricos internacionales. *Revista de Educación, 341*, 397-418. Disponible en http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_17.pdf

Fernández, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria, 8*(1), 11-34.

García, J. N. (2002). El aprendizaje basado en problemas: ilustración de un modelo de aplicaciones en psicopedagogía. *Cultura y Educación, 14*(1), 65-79.

García, M., Barandiaran, A., López de Arana, E., Martínez, A. y Vitoria, J.R. (2008). *El Aprendizaje basado en problemas en la formación inicial del profesorado: innovando para mejorar.* V Congreso de Docencia Universitaria. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

García de la Vega, A. (2010). Aprendizaje basado en problemas: aplicaciones a la didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación Superior. CIDd: II Congrés Internacional de Didactiques 2010. Girona: Universitat de Girona.

Hernández, A. y Lacuesta, R. (2007). Aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas (PBL) bajo un enfoque multidisciplinar: una experiencia práctica. En J. C. Ayala (Coord.), *Conocimiento, innovación y emprendedores: Camino al futuro* (pp. 30-43). Rioja: Universidad de La Rioja.

Hodges, H.F. (2011). Preparing new nurses with complexity science and Problem-Based Learning. *Journal of Nursing Education, 50*(1), 7-13.

Huber, G.L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas [Active learning and methods for teaching]. *Revista de Educación, 348*, 59–81.

Lin, C.F., Lu, M.S., Chung, C.C. y Yang, C.M. (2010). A comparison of problem-based learning and conventional teaching in nursing ethics education. *Nursing Ethics, 17*(3), 373-382.

Lucas, M., García-Guasch, R., Moret, E., Llasera, R., Melero, A. y Canet J. (2006). El aprendizaje basado en problemas aplicado a la asignatura de pregrado de Anestesiología, Reanimación y Terapéutica del Dolor. *Revista Española de Anestesiología y Reanimación, 53*(7), 419- 425. Disponible en http://sedar.es/restringido/2006/n7_2006/4.pdf

Márquez, C.V., Uribe, J.I, Montes, R., Monroy, C.E. y Ruiz, E.D. (2011). Satisfacción académica con el ABP en estudiantes de licenciatura de la Universidad de Colima, México. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, *13*(1), 29-44. Disponible en http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/802/80218382003.pdf

Molina, J.A., García, A., Pedraz, A. y Antón, M.V. (2003). Aprendizaje basado en problemas: Una alternativa al método tradicional. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria, 3*(2), 79-85. Disponible en http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/ABP/molina.pdf

Morales, P. y Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria, 13,* 145-157. Disponible en http://redalyc.uaemex.mx/pdf/299/29901314.pdf

Oja, K.J. (2011). Using Problem-Based Learning in the clinical setting to improve nursing students' critical thinking: An evidence review. *Journal of Nursing Education 50*(3), 145-151.

Palomares, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación, 355,* 591-604. Disponible en http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_25.pdf

Pedraz, A., Oter, C., Palmar, A., García, A., Antón, M.V. y Alcolea, M.T. (2005). Impacto del aprendizaje basado en problemas en la formación práctico clínica de los estudiantes de enfermería. *Nure Investigación, 19*, 1-12.

Prieto, L. (2006). Aprendizaje activo en el aula universitaria: El caso del Aprendizaje Basado en Problemas. *Miscelánea Comillas, 64*(124), 173-196.

Rodríguez, H.M., Lugo, L.H. y Aguirre, C. (2004). El Aprendizaje Basado en Problemas, en el currículo de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquía. *IATREIA, 17(*3), 245-257. Disponible en http://www.scielo.org.co/pdf/iat/v17n3/v17n3a7.pdf

Rodríguez, R.M. (2009). Innovación metodológica docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior: Algunas reflexiones desde los retos de la sociedad del conocimiento. XX1, *Revista de Educación, 11,* 195-206.

Rounds, L.R. y Rappaport, B.A. (2008). The successful use of Problem-based Learning in an online nurse practitioner course. *Nursing Education Perspectives, 29*(1), 12-16.

Salinas, A.S., Hernández, I., Virseda, J.A., Segura, M., Lorenzo, J.G., Giménez, J.M., Donate, M.J., Ruiz, R., Cañamares, L., Polo, L., Pastor, J.M., Martínez, B. y Martínez, M. (2005). El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza de la urología. Modelo de la Facultad de Medicina de la Universidad de Castilla-La Mancha. *Actas Urológicas Españolas, 29*(1), 8-15. Disponible en http://scielo.isciii.es/pdf/aue/v29n1/comunicacion1.pdf

Sluijsmans, D., Moerkerke, G., Van Merriënboer, J. y Dochy, F. (2001). Peer assessment in problem based learning. *Studies in Educational Evaluation, 27*(2), 153-173.

Smits, P., Verbeek, J. y De Buisonje, C. (2002). Problem- based learning in continuing medical education: A review of controlled evaluation studies. *British Medical Journal, 324*, 153-156.

Suebnukarn, S. y Haddawy, P. (2006). Modeling individual and collaborative problem solving in medical problem-based learning. *User Modeling and User - Adapted Interaction, 16*(3-4), 211-248. Disponible en https://iist.unu.edu/sites/iist.unu.edu/files/biblio/haddawy-pub-46.pdf

Yuan, H., Kunaviktikul, W., Klunkin, A. y Williams, B. (2009). The Application of Problem-Based Learning in Chinese Baccalaureate Nursing Education. *Nursing Education Perspectives, 30(*4), 250-252.

CAROLINA FERNÁNDEZ JIMÉNEZ

Profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada (España).

Perteneciente al grupo de investigación Atención psicológico-educativa y social a personas con diversidad funcional (HUM 846), cuenta con diversas publicaciones relacionadas con la atención a la discapacidad en revistas de prestigio, así como también ha participado y coordinado varios proyectos de innovación docente sobre esta misma temática.

Mª TAMARA POLO SÁNCHEZ

Profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la UGR. Doctora por la UGR, ha completado su formación con el Máster en Integración de Personas con Discapacidad. Perteneciente al grupo de investigación Atención psicológico-educativa y social a personas con diversidad funcional (HUM 846), ha participado y coordinado proyectos que se han traducido en diversas publicaciones destacables.

MARÍA FERNÁNDEZ CABEZAS

Profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada. Miembro del Grupo de Investigación HUM 232 “Psicología de la Intervención en Educación”. Su investigación se centra en el ámbito de Educación Infantil, concretamente en la prevención de los problemas de conducta y desarrollo en contextos de riesgo, desarrollando la competencia social como factor de protección. Gran parte de su investigación también se centra en las competencias desarrolladas en los nuevos grados en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Ha participado en varios Planes de Acción Tutorial y Proyectos de Innovación.

59

E-LEARNING COMO ESTRATEGIA DE ATENCIÓN AL ALUMNADO CON DIVERSIDAD FUNCIONAL

Almudena Cotán Fernández
Antonio Segura Marrero
Ester Caparrós Martín
Manuel Gil Mediavilla
Vanesa Martínez Valderrey

INTRODUCCIÓN

Resulta evidente y cuantificable, que el número de personas con discapacidad que deciden acceder a la universidad para continuar su formación, ha ido en ascenso en los últimos años (Castro de Paz y Abad Morillas, 2009; Hadjikakou y Hartas, 2008; Holloway, 2001; Konur, 2002, 2006; Sánchez-Palomino, 2009, 2011). Tal y como nos indican Alba y Zubilaga (2012), uno de los principales retos que la educación ha de afrontar en la actualidad, es garantizar una educación de calidad y en igualdad para todo el alumnado con independencia de sus capacidades, ofreciendo por lo tanto, el derecho de participación en todos los espacios de las Instituciones de Educación Superior (ES).

Las Instituciones de ES, deberían manifestar un compromiso en la mejora constante de dos aspectos: 1) El sistema de acceso; y 2) La formación dirigida a las necesidades específicas que posee su alumnado. Según Moriña y Molina (2011), en la actualidad las Instituciones de ES centran su preocupación en garantizar una educación inclusiva equitativa y de calidad, dirigida a aquellos estudiantes que presentan alguna discapacidad.

Desde la actual y vigente Ley Orgánica 4/2007 de Universidades, se garantiza la inclusión de personas con discapacidad legitimando la igualdad de oportunidades y la no discriminación hacia las mismas, derivada de sus características educativas específicas.

Por otro lado, desde el Real Decreto Legislativo 1/2013 por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, la accesibilidad se reconoce como el derecho que tiene la persona con discapacidad de forma independiente a poder participar de forma plena en todos los ámbitos en las mismas condiciones de igualdad que el resto de las personas. Para ello, tanto el Gobierno como los poderes públicos han de adoptar las medidas que consideren oportunas para garantizar la accesibilidad universal y la igualdad de oportunidades en los diferentes entornos, servicios, transportes, etc. (art.22).

Por su parte, para que se cumplan las condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación, el Gobierno, dependiendo del tipo y el grado de discapacidad, ha de regular las condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación que garanticen la igualdad de oportunidades en los diferentes niveles, al menos, en los siguientes aspectos (art.23):

- Accesibilidad en los edificios y entornos, suprimiendo barreras en las instalaciones y adaptando equipos e instrumentos, señalizándolos.
- Condiciones más favorables en el acceso, participación y utilización de los recursos dentro de cada ámbito o área.
- Apoyos complementarios (ayudas económicas, tecnológicas, personales, etc.).
- Creación de normas internas en las empresas o centros con el fin de eliminar las situaciones de desventajas o discriminación.
- Creación planes y calendarios para implantar las exigencias de accesibilidad.
- Dotación de recursos humanos y materiales para la promoción de la accesibilidad y la no discriminación en el ámbito del que se trate (comunicación, transporte, edificio, etc.).

En relación a todo lo expuesto en párrafos anteriores, podemos observar que uno de los elementos esenciales que parece apoyar esta realidad radica en la creación de planes y calendarios, dotación de recursos humanos y materiales, así como, introducir apoyos complementarios como puede ser la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Precisamente, las TIC van a ser el pilar sobre el que se sustenta el trabajo que presentamos a continuación.

Objetivo

Esta experiencia presenta como objetivo fundamental, dar a conocer la experiencia de un grupo de profesorado de la Universidad Isabel I, sobre la inclusión educativa a través de la metodología de aprendizaje e-learning.

Método

En nuestro caso, a través de la Universidad Isabel I podemos constatar como el alumnado a través del uso de las TIC y de la plataforma virtual, puede acceder al contenido, materiales, actividades y foros, entre otros, viviendo situaciones y experiencias reales de acceso a una educación inclusiva en la que ésta se torna como una oportunidad de aprendizaje adaptada a sus necesidades y ritmos de aprendizaje superando, por lo tanto, muchas situaciones segregadoras y excluyentes que genera o ha generado el Sistema Educativo tradicional.

Sin embargo, tal y como reflejan algunas investigaciones (Claiborne, Cornforth, Gibson y Smith, 2010; Moriña y Molina, 2011; Perera, Cortés, López y Morgado, 2015), los recursos tecnológicos no siempre son considerados como apoyo, especialmente, si el profesorado no se encuentra formado o si los recursos son poco accesibles para el mismo, convirtiéndose, por lo tanto, en obstáculos y barreras para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde la ideología y premisas de la Universidad Isabel I, reivindicamos el uso de las TIC en la ES como herramienta principal para el aprendizaje del alumnado por diversos motivos: el primero de ellos, lo ubicamos en su carácter asincrónico respetando, en todo momento, sus necesidades y características. Investigaciones como

las de Cotán (2011), reflejan cómo la enseñanza presencial (Tinklin, Riddel y Wilson, 2004), obliga al alumnado a estar *"in situ"* en las aulas, penalizándolos si se ausentan, aunque esta ausencia se encuentre justificada por su discapacidad o sus necesidades biológicas.

Otro de los motivos que nos lleva a pensar y defender el uso de las TIC es la personalización que adquiere el alumnado en los procesos de aprendizaje gracias a la presencia de un tutor que en todo momento asesora, guía y orienta.

Por su parte, Abadía, Cazurro, Segura, Sánchez y Gil-Mediavilla (2014) afirman que se ha pasado de una sociedad industrial, basada en la mecanización de los procesos productivos, a una sociedad basada en la información y en el conocimiento. El modelo educativo de la Universidad Isabel I cristaliza en este nuevo escenario, encuadrándose en un triple contexto: la citada Sociedad de la Información, el Espacio Europeo de Educación Superior y el propio marco de la institución.

Esta propuesta educativa está basada en metodologías activas que formen una ciudadanía capaz de aprender a lo largo de la vida y sea participante activa en este nuevo paradigma social y profesional (Abadía et al., 2014). Los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Universidad Isabel I se concretan en planes de estudio y asignaturas estructuradas en torno a tres fases:

- Fase de motivación
- Fase de construcción del conocimiento
- Fase de extensión y consolidación

En la fase de motivación, el estudiante conoce de forma global las diferentes unidades didácticas y su papel dentro del plan de estudios, así como los objetivos y competencias que se persiguen.

Posteriormente, en la fase de construcción del conocimiento se trabaja directamente con las unidades didácticas, cada una con entidad propia, calculada para 25 horas de trabajo y dividida en tres momentos: 1) Aprendizaje inicial por descubrimiento; 2) Desarrollo conceptual; y 3) Aplicación/evaluación.

Por último, se encuentra la fase de ampliación o consolidación de los aprendizajes, realizada al finalizar cada unidad didáctica y que incluye tareas de ampliación del conocimiento y tareas de consolidación del aprendizaje.

Como medidas concretas para atender a la diversidad del alumnado, desde la Universidad Isabel I se desarrollan materiales educativos capaces de responder a las necesidades de los estudiantes con y sin discapacidad, permitiendo a éstos el acceso a la educación online de forma más amigable y accesible.

El objetivo principal es que el usuario final pueda adaptar los recursos de aprendizaje a sus necesidades específicas (entornos de navegación líquidos y multiplataforma, posibilidad de elección de distintos estilos y tamaños que faciliten la lectura, adaptaciones personalizadas de contrastes, navegación por teclado,...).

CONCLUSIÓN:

Por lo tanto, y siguiendo en la misma línea de los trabajos desarrollados por autores como Forman, Nyatanga y Rich, 2002 o Seale (2006), observamos que aquellos estudiantes que presentan discapacidad muestran una actitud positiva y abierta hacia el uso de las TIC en su entorno de aprendizaje. Además, desde nuestra experiencia como

docentes en la Universidad Isabel I, consideramos necesario reivindicar su empleo en la ES, considerándolas como fuente de enriquecimiento y mejora en el proceso de aprendizaje del alumnado ofreciéndole la posibilidad de acceso al currículo, sin la necesidad de permanecer de forma física en el aula (Tinklin, et al., 2004; Seale, 2006). Además, de acuerdo con la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (2006), consideramos que la metodología y currículo trabajada en esta universidad se sustenta en los pilares de la accesibilidad y diseño universal del aprendizaje, logrando una mejora significativa en la calidad de vida de las personas de manera general y concretamente de las personas que presentan discapacidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abadia García de Vicuña, O., Cazurro Barahona, V., Segura Marrero, A., Sánchez Burón, A. y Gil-Mediavilla, M. (2014). Evaluación de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje online en la Universidad Isabel I: un estudio preliminar. En J. Rodríguez Torres (coord.), *Experiencias en la adaptación al EEES* (pp. 35-47). Madrid: McGraw Hill Education.

Alba, C., y Zubillaga, A. (2012). La utilización de las TICs en la actividad académica de los estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista complutense de educación, 23*(1), 23-50. doi:10.5209/rev_RCED. 2012.v23.n1.39100

BOE (2007). *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica de 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*. Recuperado de https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7786

BOE. (2013). *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*. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12632

Castro de Paz, J. F., y Abad Morillas, M. (2009). La incorporación a los estudios superiores: situación del alumnado con discapacidad. *Revista Qurriculum, 22,* 165-188.

Claiborne, L. B., Cornforth, S., Gibson, A., y Smith, A. (2010) Supporting students with impairments in higher education: social inclusion or cold comfort? *International Journal of Inclusive Education*, *15*(5), 513-527. doi: 10.1080/13603110903131747

Cotán, A. (2011). *¿Problema ante lo desconocido?* VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Retos y oportunidades del desarrollo de los nuevos títulos en educación superior. Universidad Europea de Madrid, julio 2011.

Forman D., Nyatanga L., y Rich, T. (2002). *E-learning and Educational Diversity Nurse Education Today, 22*(1), 1-7. doi:10.1054/nedt.2001.0738

Hadjikakou, K., y Hartas, D. (2008). Higher education provision for students with disabilities in Cyprus. *Higher Education*, *55*(1), 103-119. doi: 10.1007/s10734-007-9070-8

Holloway, S. (2001). The experience of higher education from the perspective of disabled students. *Disability & Society*, *16*(4), 597-615. doi: 10.1080/09687590120059568

Konur, O. (2002). Assessment of Disabled Students in Higher Education: Current public policy issues, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *27*(2), 131-152. doi: 10.1080/02602930220128715

Konur, O. (2006). Teaching disabled students in higher education. *Teaching in Higher Education*, *211*(3), 351-363. doi: *10.1080/13562510600680871*

Moriña, A., y Molina, V. (2011). La Universidad a análisis: las voces del alumnado con discapacidad. *Revista de Enseñanza Universitaria*, *37*, 23-35. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/universitaria/37/art_3.pdf

ONU (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo.* Recuperado de http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf

Perera, V., Cortés, Mª D., López, R., y Morgado, B. (2015). Desafíos tecnológicos para la inclusión de estudiantes con discapacidad. En J. Sánchez, J. Ruiz, y E. Sánchez, (Coords.). *Buenas prácticas con TIC en la investigación y la docencia.* Málaga: Universidad de Málaga.

Sánchez-Palomino, A. (2009). *Integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería*. Almería: Editorial Universidad de Almería.

Sánchez-Palomino, A. (2011). La Universidad de Almería ante la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad: ideas y actitudes del personal docente e investigador. *Revista de Educación*, *354*, 575-603. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_23.pdf

Seale, J, (2006). *E-Learning and Disability in Higher Education: Accessibility research and practice.* Abingdon: Routledge.

Tinklin, T., Riddel, S., y Wilson, A. (2004). Support for students woth mental health difficulties in higher education: The student´s perspective. *British Journal of Guidance & Couselling*, *33*(4), 495-512. doi: 10.1080/03069880500327496

ALMUDENA COTÁN FERNÁNDEZ

Doctora en la línea de Atención a la Diversidad y Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Sevilla (2003/2008). Actualmente trabaja como profesora adjunta en la Universidad Internacional Isabel I de Castilla (Burgos) en los Grados de Educación Infantil y Primaria.

ANTONIO SEGURA MERRERO

Decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Director del Máster en Diseño Tecnopedagógico (E-Learning) y Director del Área de Innovación Educativa en la Universidad Isabel I de Castilla. Especialista en tecnología educativa y asesor didáctico de numerosas publicaciones referidas a la implantación efectiva de las TIC en el ámbito docente. Su actual línea de investigación se centra en el diseño tecnopedagógico de EVE-A aplicados a la enseñanza superior.

ESTER CAPARRÓS MARTÍN

Doctora por la Universidad de Almería y Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Málaga. Actualmente trabaja como Profesora Sustituta Interina en el Dpto. de Didáctica de la Universidad de Cádiz, al cuidado de materias del Grado de Ed. Infantil y Primaria, entre las que destaca la de Educación Inclusiva.

MANUEL GIL MEDIAVILLA

Doctor europeo en Ciencias de la Educación e ingeniero técnico informático por la Universidad de Burgos. Cursó el Máster en Software Libre por la UOC y el Máster en Educación Secundaria. Director del Grado en Educación Primaria.

VANESA MARTÍNEZ VALDERREY

Cursó Pedagogía en la Universidad del País Vasco, durante los años 2001-2006. En los años 2011-2014, realizó su tesis doctoral fundamentada en el diseño y evaluación de Cyberprogram 2.0, un programa de prevención e intervención psicoeducativa en *cyberbullying.* En la actualidad es directora del Grado en Educación Infantil en la Universidad Isabel I, donde desarrolla su carrera docente.

60

EMANCIPACIÓN Y RECONOCIMIENTO EN GRUPOS DE APRENDIZAJE DIALÓGICO ENTRE ADULTOS

Francisco Amoraga Montesinos
Daniel Buraschi
Patricia Álvarez Rodríguez

Fundación Candelaria Solidaria

INTRODUCCIÓN

No es excesivo afirmar que cualquier proceso de empoderamiento comunitario se puede leer como un relato de emancipación pedagógica o educativa.

En el relato de este proceso de empoderamiento todas las personas participantes son sus protagonistas y todas encarnan la revolución educativa que tiene lugar cuando la educación figura al servicio de la liberación y de la expansión de las posibilidades individuales y comunitarias.

Esta lectura consiente, a su vez, una gradación o intensificación de lo que comunica. En primer lugar, sugiere que el empoderamiento comunitario tiene invariablemente *algo* de educativo. Pero, más aún, sostiene que la emancipación que conduce al empoderamiento es de naturaleza pedagógica.

Dicho esto, el enfoque dialógico del que quiere dar cuenta esta comunicación se toma también por una pedagogía; una pedagogía de la emancipación y del reconocimiento. La resolución o exigencia revolucionaria [30] del diálogo se sintetiza en la siguiente fórmula: no hay empoderamiento comunitario sin emancipación pedagógica, ni emancipación pedagógica sin reconocimiento dialógico. De donde se sigue lo primordial de asegurar las bases de tal reconocimiento.

En esta comunicación presentamos algunas claves metodológicas del enfoque dialógico a partir de la experiencia de los Grupos de Aprendizaje Dialógico (GAD) promovidos por la Fundación Candelaria Solidaria en el Municipio de Candelaria (Tenerife), una experiencia de educación popular en la cual ha participado un grupo de 40 mujeres que han retomado los estudios de educación secundaria que nos parece ejemplarizadora del proceso de emancipación y reconocimiento que fomenta el enfoque dialógico. Expliquemos brevemente por qué.

En la educación para adultos, cuyo punto de partida parece ser la terminación imprescindible de un itinerario *pendiente*, esta interpretación de la emancipación resulta bastante obvia, si bien la lectura emancipatoria exige no tanto reconocer el logro de obtener un requisito igualador (a saber: titular, la obtención de un título de enseñanza) como el reconocimiento de unas capacidades siempre diferentes en un marco igualitario.

[30] Con Freire, no dejamos de sostener que el diálogo es revolucionario y transformativo, pero su revolución es principalmente no violenta.

Con todo, una versión más radical de esta emancipación asoma desde que añadimos que aquello que estaba *pendiente* (la obtención del certificado de la ESO) había sido *negado* por múltiples vías a las mujeres participantes de este grupo de aprendizaje, y que es en términos de reapropiación y de control de nuevas posibilidades y recursos como la emancipación se pronuncia y se encarna. En este sentido no se trata solamente de obtener un título oficial, sino de un proceso de empoderamiento, de revalorización de las competencias y de legitimación social.

Dice Boaventura de Sousa Santos que no podemos pensar en la transformación social y la emancipación si no reinventamos el pasado (De Sousa Santos, 2003). Y en verdad hay algo explosivo, algo de "futuridad revolucionaria" (Freire, 1970) vivida en el presente, en el mismo ejemplo de estas mujeres que sacan ahora la ESO cuando en otro tiempo no les fue fácil o les fue en extremo difícil hacerlo. Esta comunicación versa fundamentalmente sobre el presente pleno de estas mujeres.

DEL DESEMPODERAMIENTO AL RECONOCIMIENTO

Nuestro punto de partida ha sido, por tanto, la aplicación del enfoque dialógico a los programas y proyectos de apoyo a la formación y a la educación de personas adultas, sobre todo mujeres, que han vivido una experiencia de "empobrecimiento desempoderante" prolongada en el tiempo; esto es, mujeres que en los últimos años han sido definidas de modo sistemático con las que podríamos llamar las *5 D* del Desempoderamiento: Desempleadas, Deficitarias, Dependientes, Deprimidas y Discapacitadas.

Se trata de mujeres que el vocabulario técnico de la intervención social definiría como en situación de exclusión social severa: personas que están viviendo un proceso sostenido de empobrecimiento y de exclusión particularmente complejo, en el cual intervienen múltiples factores de vulnerabilidad relacionados con su condición de madres solteras, de víctimas de violencia de género, de personas con discapacidad, de cuidadoras de personas en situación de dependencia, de desempleo de larga duración, de baja formación académica y un largo etcétera. A estos factores de vulnerabilidad hay que añadirle el impacto negativo de muchas de las intervenciones sociales y educativas de las cuales han sido "objeto": intervenciones asistencialistas, centradas en sus carencias, llevadas a cabo con metodologías asimétricas, paternalistas y, en muchos casos, sexistas.

Las mujeres que han originado y han ayudado a crear los Grupos de Aprendizaje Dialógico, a pesar de conformar un grupo extremadamente heterogéneo, tenían algunos elementos en común: una prolongada experiencia de desempoderamiento a sus espaldas y una narración centrada habitualmente en los fracasos, sobre todo en relación al abandono escolar temprano, a la desvalorización vivida en el círculo familiar y social más próximo y a los problemas económicos. Sin embargo, ésta era solamente una parte de la realidad: las mujeres que estaban participando en las actividades formativas de la Fundación Candelaria Solidaria eran mujeres con competencias, recursos, conocimientos, actitudes que habían sido silenciadas hasta el momento pero que representaban una potente fuente de cambio en el presente. Si nuestra Fundación quería valorizar esta fuente de cambio necesitaba repensar su forma de intervención, abandonando estrategias usuales que, si bien oficialmente apostaban por la autonomía y la capacitación, implícitamente reproducían modelos asistencialistas. La renovación metodológica se ha llevado a cabo a través de un círculo de acción – reflexión – acción, en el cual las personas

participantes tenían un rol de protagonistas esenciales del cambio y cuyo objetivo fundamental era crear las bases para activar procesos de empoderamiento comunitario a través del poder emancipador del diálogo.

LOS GRUPOS DE APRENDIZAJE DIALÓGICO COMO ESPACIOS DE EMANCIPACIÓN Y RECONOCIMIENTO MUTUO

El resultado final ha sido el diseño y la puesta en marcha de diferentes Grupos de Aprendizaje Dialógico (Primaria, ESO, Ayuda a Domicilio, etc.) que se han articulado en el seno de una estructura dialógica más amplia, la del Centro de Orientación Social Sarvodaya (COS Sarvodaya). El Centro de Orientación Social es un espacio abierto, horizontal y permanente para la orientación, el apoyo mutuo, la promoción de la participación ciudadana, el desarrollo y la capacitación personal. Se trata de un proyecto, financiado por la Obra Social la Caixa, que pretende dar una respuesta integral a la falta de redes sociales de apoyo y a la exclusión social a través de un trabajo en red que genera sinergias con las instituciones públicas y las asociaciones de base presentes en el territorio.

El COS se inspira directamente en los homónimos centros de participación ciudadana y educación popular impulsados en Italia por Aldo Capitini y basados en el principio de la *omnicracia* ("el poder de todos"), es decir la promoción de la democracia directa y progresiva a través de procesos de empoderamiento personal y desarrollo comunitario. El nombre "Sarvodaya", por su parte, hace referencia al principio gandhiano de que el bien colectivo se puede alcanzar solamente a través de la implicación comunitaria y la justicia social.

El COS Sarvodaya hace propios también los principios de los Grupos de Encuentro promovidos por Carl Rogers (1970), de la pedagogía social de Paulo Freire (1970) o Lorenzo Milani (1977) y de la mayéutica recíproca de Danilo Dolci (1996): el valor transformador del diálogo, la apertura radical a la experiencia de uno mismo y de los demás, o la creación de un espacio de confianza en el que se revaloriza el papel de la persona y se legitiman sus competencias para la ayuda y el apoyo mutuo.

Así, la relación de los principios básicos que orientan la práctica del COS puede resumir de un modo conciso su ideario:

- Las actuaciones del COS deben plasmar el concepto radical de **omnicracia** ("el poder de todos") (Capitini, 2004) creando las bases (el tejido social) para una democracia directa y progresiva a través de procesos de empoderamiento personal y desarrollo comunitario.
- La aparición del COS genera un espacio abierto, consecuente con la aplicación de los elementos básicos de la perspectiva humanista, como la apertura radical a la experiencia de uno mismo y de los demás, o la creación de un **espacio de sinceridad o confianza** en el que se revaloriza el papel de la persona y se legitiman sus competencias para la ayuda y el apoyo mutuo.
- El **apoyo social mutuo** se toma, de este modo, como mecanismo básico del crecimiento personal y comunitario; por tanto, también como instrumento de transformación social.
- El programa de una educación no violenta para adultos promovido por el COS reitera los postulados de la **educación popular**: la participación horizontal y el empoderamiento a través de esta misma participación. La organización del COS actúa como garantía metodológica del proceso, facilitando que la participación de todos/as sea posible y sea continua, mantenida en el tiempo.

- El método de participación social en el espacio no violento del COS depende en gran medida de la exploración y la práctica revalorizadora del **principio dialógico**. El diálogo interpersonal adquiere un valor capital en tanto funciona como catalizador del propio pensamiento y maestro de la escucha de las opiniones del otro. El espacio no violento es el espacio del diálogo y de la escucha activa del conjunto de los interlocutores, pero también el espacio de la pregunta y de la búsqueda comunitaria, el espacio para la renovación de la mayéutica socrática en mayéutica recíproca.

Las actividades del COS Sarvodaya se organizan en torno a diferentes iniciativas de participación y formación entre las cuales se encuentran los *Grupos de aprendizaje dialógico* (GAD) que son grupos de aprendizaje cooperativo en los cuales participan personas adultas vecinas de Candelaria (Tenerife) que, como ya describimos en los párrafos anteriores, han vivido un complejo proceso de empobrecimiento y desempoderamiento. Los GAD se organizan alrededor de diferentes temáticas: grupos de informática, grupos de ayuda a domicilio, grupos de búsqueda activa de empleo o grupos ESO, que reúnen a mujeres que han retomado en edad adulta los estudios de enseñanza secundaria. En esta comunicación nos centramos especialmente en estos últimos grupos porque nos parece que resumen de forma eficaz los elementos fundamentales del enfoque dialógico y alumbran su potencial emancipador.

Los GAD no son un servicio de apoyo educativo extraescolar para las personas que están cursando de manera formal sus estudios en la escuela de adultos, sino un espacio de aprendizaje cooperativo basado en el diálogo y en la corresponsabilidad que funciona en estrecha colaboración con la Escuela de Adultos del municipio de Candelaria y con los diferentes recursos formales y no formales presentes en el territorio.

La primera característica esencial del GAD es la creación y el mantenimiento de una **estructura mayéutica recíproca** (Dolci, 1996), a saber, la creación de un contexto basado en la confianza, la horizontalidad, la valorización de las diversas competencias de cada persona y la corresponsabilidad, que facilita el desarrollo y el crecimiento recíproco, donde cada persona se siente arropada, apoyada, sostenida por el grupo y, al mismo tiempo, se siente protagonista insustituible del proceso de apoyo y ayuda de las otras personas.

Un segundo elemento fundamental del GAD es que coloca en el centro del proceso formativo el **cuidado de las relaciones**. Escuchando las historias y las narraciones de abandono escolar de las personas participates, hemos tomado conciencia de que el apoyo, el acompañamiento o el sentimiento de arropo, no solamente son útiles en la prevención del abandono, sino que empoderan. De modo que los programas de apoyo educativo tienen que poner en el centro las relaciones y favorecer el desarrollo de procesos de mutuo empoderamiento y reconocimiento (Sclavi y Giornelli, 2014), es decir deben situar el diálogo en el centro mismo del proceso educativo. Lo que significa no solo crear una estructura mayéutica centrada en la reciprocidad, sino también formarnos y capacitarnos para el diálogo, porque se da la paradoja de que el diálogo es el estilo comunicativo que mejor responde a las necesidades humanas (comprensión, reconocimiento, etc.) pero no nos resulta "natural" relacionarnos de forma dialógica.

En los Grupos de Aprendizaje Dialógico, por tanto, no se trabajan únicamente los contenidos de la formación, sino que todas las personas participantes, empezando por el personal de la Fundación que tiene un

papel de facilitación, se educa en el diálogo a través del cuidado de las relaciones. Las personas que se acercan por primera vez a los Grupos de Aprendizaje Dialógico lo que encuentran es un espacio de confianza en el cual no se juzga, en el cual la actitud de aceptación incondicional de la persona ayuda a crear una atmósfera de apertura y confianza. En esta atmósfera las personas participantes se reconectan con sus potencialidades y empiezan a construir relaciones auténticas que son ya motor del cambio.

Sin embargo el cuidado de la dimensión relacional no resta importancia a los contenidos de la formación, sino todo lo contrario. Reconocer a las personas participantes significa antes de todo reconocer su potencial creativo y su derecho a una educación de calidad. En los GAD no se aspira a alcanzar una formación básica, antes bien, se construye de forma dialógica un saber profundo y complejo: en los GAD se hace poesía, se reflexiona sobre la mitología griega, se tratan contenidos complejos del área sociosanitaria, se analizan críticamente las noticias, se hace filosofía, etc.

Un tercer elemento clave de los GAD es **la emancipación a través del lenguaje**, esto es, por medio de la apropiación de la palabra, un aspecto angular de toda pedagogía dialógica, como son las de Milani o Freire. Implantar una estructura o contexto dialógico es una acción en pro de la justicia social, un dar la palabra para que la palabra sea efectivamente tomada por las protagonistas en su proceso de emancipación.

Las personas participantes del Grupo de Aprendizaje Dialógico reafirman su voz y sus intereses en un contexto igualitario, operan una profundización en su autoanálisis que es también una verbalización o una profundización lingüística que compartir con el resto del grupo, y por medio de la palabra tejen relaciones cuyo sustrato es eminentemente dialógico, o sea, de escucha radical y de expresión abierta.

Otro elemento metodológico importante es que los GAD son un **recurso abierto a la comunidad**. Se organizan en grupos reducidos de trabajo (de 6 a 12 personas) en los cuales participan y colaboran en el proceso de aprendizaje diferentes personas: escritoras, docentes jubilados, personas voluntarias de la Fundación y personas que trabajan en otros recursos presentes en el territorio. Son personas participantes que no vienen a enseñar, sino a apoyar el aprendizaje, a "ponerse en juego" y a crecer juntos con las demás. En este sentido los GAD tienen muchos aspectos en común con los grupos interactivos (Aubert, *et al.,*2009).

Un último elemento metodológico fundamental de los GAD es que sustituyendo una concepción bancaria por una concepción problematizadora de la educación (Freire, 1970) **la experiencia formativa se trasforma en experiencia emancipadora** (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004). Las mujeres participantes recobran la confianza en sí mismas y confían en las demás y visualizan un cambio posible. El resultado final no es solamente una apropiación de contenidos formativos de calidad, sino el empoderamiento comunitario que, como veremos en los próximos párrafos, implica la capacidad y posibilidad de retomar la palabra en el espacio público.

LA EVALUACIÓN PARTICIPATIVA DEL EMPODERAMIENTO

Un último aspecto que consideramos importante presentar es el itinerario de evaluación del proceso participativo – educativo.

A partir de las propuestas del análisis de género y de la psicología comunitaria hemos llevado a cabo la construcción participativa de un conjunto de indicadores de empoderamiento que incluyen las siguientes dimensiones: control sobre la propia vida, capacitación, legitimación, relaciones, acceso y control de recursos.

- **El control sobre la propia vida** incluye la autoestima y la autoeficacia, la capacidad de toma de decisión, la autonomía y las expectativas futuras.
- La **capacitación** incluye los conocimientos profesionales, las competencias profesionales y las competencias vinculadas a la empleabilidad.
- La **legitimación** incluye el reconocimiento por parte de los/as familiares y de otras personas consideradas significativas por las personas participantes y el reconocimiento institucional como, por ejemplo, el de los títulos oficiales.
- Las **relaciones** hacen referencia a la red de apoyo social y los cambios en las relaciones de género.
- El **acceso y control de recursos** incluye el uso y gestión del tiempo, el uso y gestión del espacio y el acceso y control de los recursos materiales.

Estos indicadores que se han aplicado han utilizado diferentes técnicas participativas para ser explicitados: entrevistas narrativas, diarios, grupos de discusión y técnicas participativas visuales como el "Reloj 24 horas".

Respecto al **control sobre la propia vida** las mujeres participantes han manifestado un importante cambio en la autoestima, en el sentimiento de autoeficacia, en la capacidad de toma de decisiones y sobre las expectativas futuras. La mayoría de las mujeres participantes habían dejado de estudiar desde hacía más de una década; para ellas lograr retomar los estudios ha significado no únicamente un éxito importante que las ha revalorizado y les ha motivado para seguir formándose, sino el punto de partida de un proceso de reapropriación del propio proyecto vital que se expresa claramente en la sustitución del "relato de fracaso" por el relato del "cambio posible". Las mujeres participantes, si bien siguen viviendo en una situación social y económica especialmente complicada, se sienten otra vez protagonistas de las posibles soluciones.

Respecto a la **capacitación** hay que destacar que las mujeres participantes han aprendido ellas y han enseñado y apoyado a las demás, desarrollando competencias y adquiriendo conocimientos no solamente vinculados con el currículo de secundaria, sino especialmente con la capacidad de relacionarse de forma dialógica.

Esta relación dialógica ha alimentado un proceso de mutuo reconocimiento que los indicadores relacionados con la **legitimación** quieren visibilizar. Las participantes han obtenido un reconocimiento oficial a través de la certificación, pero, sobre todo, un importante y esencial reconocimiento de su valor y de sus competencias: en primer lugar por parte de las otras participantes; posteriormente por parte de las familias y las otras personas significativas.

En lo que atañe a las **relaciones** es importante destacar que la soledad y la falta de apoyo social era uno de los aspectos que más pesaban en las vidas de las mujeres participantes; en contraposición, en el seno de los grupos de aprendizaje dialógico se han desarrollado redes estables de apoyo social.

Finalmente, a través de evaluar el **acceso y control de los recursos** se nos permite identificar, más allá de la ampliación de los recursos materiales accesibles, el control sobre recursos que normalmente se invisibiliza y que, sin embargo, tienen un importante impacto en la vida de las personas: el acceso al "espacio externo" y el uso del tiempo.

Describimos brevemente el instrumento utilizado para evaluar estas dos dimensiones porque nos parece un buen ejemplo de las características del proceso evaluativo de los Grupos de Aprendizaje Dialógico, es decir un proceso participativo en el cual se re-piensan de formas creativas instrumentos de análisis propios del análisis de género y de la intervención participativa que, además, contribuyen a la toma de conciencia y al empoderamiento de las personas protagonistas del proceso. En nuestro caso, repensando la técnica visual del "Reloj 24 horas" incardinada en los análisis de género, hemos analizado la diferencia en el uso del tiempo y del espacio antes y después de haber participado en el proyecto. La técnica es muy sencilla: consiste en apuntar en un reloj que recoge las 24 horas del día las actividades que hace la persona en cada hora, distinguiendo las actividades que se realizan fuera de casa de las que se realizan dentro de casa y el tipo de actividades que se llevan a cabo: descanso, trabajo reproductivo (tareas domésticas y de cuidado), estudio, trabajo remunerado, etc. El resultado es muy interesante porque las mujeres participantes pueden comparar su uso del tiempo y del espacio antes y después de la participación en los Grupos de Aprendizaje Dialógico. En diciembre de 2015 la evaluación del impacto del proyecto sobre el uso del tiempo de las personas participantes nos ha mostrado que el GAD ha tenido un impacto significativo en los procesos de reapropiación del tiempo y del espacio: en media las mujeres participantes dedicaban 4 horas diarias más a la formación, compartían más con las parejas las tareas del hogar y dedicaban 2 horas diarias más a la participación comunitaria. Particularmente significativo es el uso del espacio público: antes del proyecto en media las mujeres participantes salían de casa 2 horas al día, después del proyecto la media de actividades fuera del hogar era de 6 horas.

CONCLUSIONES

En este texto se han presentado brevemente las principales características de los Grupos de Aprendizaje Dialógico, una experiencia de educación popular promovida por la Fundación Candelaria Solidaria en el Municipio canario de Candelaria. Se trata de grupos compuestos por mujeres que han vivido experiencias de empobrecimiento y desempoderamiento y que se unen con el objetivo común de aprender y apoyar el aprendizaje de las otras participantes. A lo largo de esta comunicación hemos hecho hincapié, sobre todo, en tres características del aprendizaje dialógico: la construcción de una estructura mayéutica recíproca; la centralidad de las relaciones, acentuando su poder de activación de procesos de empoderamiento y reconocimiento recíproco; y en la reapropiación del lenguaje como elemento clave de la emancipación. Los Grupos de Aprendizaje Dialógico son espacios abiertos, en los cuales se redescubren y valorizan los recursos locales a través de un intenso trabajo en red. La estructura mayéutica valoriza la diversidad y, al mismo tiempo, la igualdad. El diálogo no solamente mejora la apropiación de los contenidos didácticos, sino que alimenta procesos de empoderamiento comunitario y de emancipación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aubert A., Duque E., Fisas M. Y Valls R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.

Aubert A., Flecha A., García C., Flecha R. Y Racionero S. (2008). *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información.* Barcelona: Hipatia.

Capitini A. (2004). *Le ragioni della nonviolenza*. Edizioni ETS.

De Sousa Santos B. (2003). *La caída del* Angelus Novus: *Ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. Bogotá: ILSA.

***Dolci D. (1996).* La struttura maieutica e l'evolverci**. Firenze: La Nuova Italia.

Freire P. (1970): *Pedagogía del oprimido.* Madrid, Siglo XXI.

Milani L. (1977). *Maestro y cura de Barbiana. Experiencias pastorales.* Madrid: Marsiega Fondo de Cultura Popular.

Rogers C. (***1970).* Grupos de Encuentro.** Buenos Aires: Amorrortu

Sclavi M. y Giornelli G. (2014). *La scuola e l'arte di ascoltare. Gli ingredienti delle scuole felici*. Milano: Feltrinelli.

FRANCISCO AMORAGA MONTESINOS

Facilitador del Centro de Orientación Social Sarvodaya y Presidente de la Asociación Canaria de Acción Filosófica.

DANIEL BURASCHI

Responsable del área de Formación e Investigación de la Fundación Canaria Candelaria Solidaria.

PATRICIA ÁLVAREZ RODRÍGUEZ

Directora – Gerente de la Fundación Canaria Candelaria Solidaria y Directora del Centro Ocupacional Arcoiris.

61

INFLUENCIA DEL CONTACTO CON PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Beatriz Núñez Angulo
José Luis Cuesta Gómez
Rosa Mª Santamaría Conde

Universidad de Burgos

INTRODUCCIÓN

El trabajo que aquí se recoge muestra un estudio sobre las actitudes que presentan los estudiantes universitarios hacia las personas con discapacidad. Para ello, se ha utilizado una escala para medir actitudes hacia la discapacidad de Verdugo, Arias y Jenaro (1998). La escala se aplica a un grupo de 137 estudiantes universitarios, de los grados de pedagogía (n =78) y educación social (n = 59) de primero y segundo curso. La información recopilada es descrita y analizada con estadísticos descriptivos, tablas de contingencia y el contraste de hipótesis se ha realizado mediante correlaciones y comparación de medias con la técnica t de Student. Los resultados muestran que los estudiantes presentan actitudes positivas hacia las personas con discapacidad, donde además, los alumnos de mayor edad presentan actitudes significativamente más altas al igual que los alumnos de educación social sin ser esta relación significativa.

Finalmente, se desarrolla una discusión de los resultados del estudio y sus implicaciones para futuras investigaciones sobre las actitudes hacia la discapacidad.

El conocimiento de las actitudes personales hacia la discapacidad permite que estas puedan ser modificadas a través de la reflexión puesto que son educables (Escámez, García, Pérez y Llopis, 2007).

Cuando estas actitudes son negativas son uno de los obstáculos de la integración social y escolar de este colectivo, marcando una influencia mayor en el contexto educativo, donde la educación inclusiva puede verse afectada si las actitudes de los compañeros o profesionales no son las adecuadas (Flórez, Aguado Díaz y Alcedo, 2009; Polo, Fernández y Díaz, 2011).

El cambio de actitudes permitiría una mejora de la calidad de vida de estas personas, la cual ha cobrado relevancia con mayor disposición en el contexto educacional (Araya, González y Cerpa, 2014) Por este motivo, es necesario conocer y evaluar actitudes, con el fin de crear programas que cambien percepciones negativas de la discapacidad desde distintos ámbitos.

Para Araya et al. (2014) "esta información proporcionará una base para la reflexión en relación con los perfiles de egreso de las carreras de pedagogía y su coherencia con las políticas públicas y demandas sociales sobre el tema". (Araya et al. 2014, p. 293).

Conocer las actitudes de estudiantes, cuya dedicación, en un futuro próximo puede centrarse en trabajar con este colectivo y cuya actitud será un punto clave para lograr ser un buen profesional, se considera una cuestión fundamental porque permitirá establecer una reflexión sobre su proceso formativo.

Suriá, Bueno y Limiñana, (2011, p. 77) exponen que "una de las variables más influyentes que pueden afectar a los estudiantes con discapacidad, y que tienen un carácter invisible, se refiere a las barreras mentales de los distintos miembros". Estas barreras invisibles que define Suriá et al. (2011) son las actitudes hacia la discapacidad.

Trabajar en formar actitudes positivas hacia la discapacidad, por parte de estudiantes de pedagogía y educación social, supone repensar en los perfiles de futuros profesionales que exige "una pedagogía basada en los principios de inclusión y atención a la diversidad, en el contexto de los aprendizajes que demanda el siglo XXI, es una necesidad urgente si se aspira alcanzar la meta de educación de calidad para todos, sin exclusiones ni discriminaciones de ningún tipo"(Araya et al. 2014, p. 293).

Partiendo de estos planteamientos, este trabajo tiene como objeto dar respuesta a una serie de cuestiones consideradas de interés, en la actualidad, sobre las actitudes hacia la discapacidad en el contexto universitario.

Podemos considerar la evolución histórica de la discapacidad desde tres modelos básicos: tradicional, rehabilitador y de autonomía personal o social. Aunque con el paso de los años a los citados se han añadido otros más actuales, como el modelo biopsicosocial y el modelo de la atención a la diversidad (Palacios Rizzo y Bariffi, 2007; Seoane, 2011; Conde, 2014) o modelo de apoyos y calidad de vida desarrollado por Verdugo y Schalock, (2013), y que hoy se considera un referente a nivel internacional.

A principios del siglo XXI, se convirtió en prioridad el desarrollo del modelo social que considera la discapacidad como el resultado de la interacción del individuo y su entorno e introduce conceptos como "actividad y "participación". Con el paso del tiempo se ha ido apostando por un nuevo modelo atendiendo a la diversidad o calidad de vida, tal como proponen Verdugo et al. (2013), el cual toma gran parte de las ideas del modelo social pero subrayando el valor de la discapacidad como factor enriquecedor en la sociedad. (Seoane, 2011). El modelo de calidad de vida, según Verdugo et al. (2013) parte de las necesidades, contempla el desarrollo de un programa individualizado de apoyos centrado en la persona, apostando por la mejora de las prácticas profesionales y la redefinición de las organizaciones. Aunque todavía queda mucho por hacer en este ámbito, trabajar en construir actitudes positivas hacia estas personas abrirá una gran puerta a la discapacidad.

A nivel legislativo, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), crea algunos matices y modificaciones con respecto a la LOE en cuento a la atención a la diversidad. Se busca tener una especial atención durante la etapa primaria al diagnóstico precoz y refuerzos para lograr el éxito escolar, así como un enfoque de atención personalizada de los alumnos, aunque no se especifica de qué modo se realizará esta organización de refuerzos (Ruiz, 2013).

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU 2006), "consagra un cambio de paradigma sobre lo que es una discapacidad. No es una deficiencia que presenta la persona y que debemos tratar de "curar" antes de que pueda integrarse en la sociedad. La discapacidad surge de la interacción entre las condiciones que presentan la persona y las barreras del entorno" AETAPI (2014, p.10).

El Real Decreto Legislativo por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social tiene como objetivo:

> Garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades y de trato, así como el ejercicio real y efectivo de derechos por parte de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones respecto del resto de ciudadanos, a través de la promoción de la autonomía personal, de la accesibilidad universal, del acceso al empleo, de la inclusión en la comunidad y la vida independiente y de la erradicación de toda forma de discriminación. (Real decreto 2013, p. 95638).

La terminología utilizada para definir a las personas con discapacidad es el reflejo de cómo las concepciones han evolucionado paralelamente al cambio de términos.

Las propuestas en el cambio terminológico han sido, en la mayoría de los casos, elaboradas por profesionales o personas que se encuentran en contacto directo con personas con discapacidad. Este cambio en los términos se ha desarrollado en la línea de eliminar connotaciones negativas

Actualmente, se entiende que la discapacidad es "un fenómeno multidimensional, resultado de la interacción de las personas con su entorno físico y social, que integra los diversos factores de funcionamiento y discapacidad junto a los factores ambientales que interactúan con ellos" (En Seoane, 2011, p. 148 de World Health Organization 2001, p. 262).

Es importante considerar diversidad funcional, diseño universal y autonomía personal.

Se entiende que desde los elementos funcionales del cuerpo, junto con el diseño universal entendido como los espacios físicos y naturales que deben crear un entorno accesible, se llegue a la autonomía personal (Conde, 2014). "La autonomía personal serían todas aquellas actividades que un individuo debe realizar sobre las que las barreras ambientales pueden limitarle. Por tanto, un individuo que fuese capaz de realizar estas actividades sin barreras podría ser considerado un individuo autónomo" (Conde, 2014, p. 168).

La filosofía de la autonomía personal varía en función del modelo desde el que se comprenda, pero se trata de la comprensión de discapacidad en la actualidad.

Por otra parte, las actitudes que la población en general ha ido creando hacia la discapacidad, han ido evolucionando con el paso de los años.

Los distintos términos utilizados a lo largo del tiempo muestran la evolución de actitudes sociales, pero no debemos olvidar que modificar términos no supone que actitudes y valores positivos se garanticen. (Verdugo, 1998).

Con el paso del tiempo, se han ido creando distintas formas de evaluar actitudes, tanto de forma directa como indirecta, con herramientas como la escala de actitudes hacia la discapacidad, elaborada por Verdugo et al. (1998). Conocer las actitudes en general está creando nuevas líneas de estudio centradas en programas de intervención en cambio de actitud como el de Chunxiao, Yandan y Qiuxuan (2014), que evaluó los efectos de un programa de diez semanas sensibilizando a estudiantes sobre la discapacidad intelectual.

En España se han desarrollado una gran cantidad de estudios en esta materia, pero son escasas las investigaciones centradas en conocer la actitud de estudiantes universitarios. (Rodríguez- Martín y Álvarez-Arregui, 2015).

Centrado en los estudios en universitarios, Suria (2011) se planteó conocer las actitudes de estudiantes universitarios y de secundaria de la provincia de Alicante según su etapa educativa y atendiendo a si habían tenido una interacción previa con personas con discapacidad. Los resultados indicaron que existían diferencias significativas en función del curso, etapa formativa y el trato previo con personas con discapacidad; a la vez que los estudiantes universitarios presentaban mejores actitudes que los de secundaria. Suria et al. (2011), en otro estudio, resaltaron las actitudes positivas de carreras afines a la discapacidad y peores actitudes en hombres que en mujeres en cuanto a la percepción de trabajo de las personas con discapacidad. En un estudio reciente, Novo, Muñoz y Calvo (2015) también encontraron actitudes más negativas por parte de los varones.

Tarraga, Grau y Peirats (2013) analizaron las actitudes de estudiantes universitarios de la Universidad de Valencia que cursaban estudios de magisterio y máster de Educación especial, hacia la inclusión educativa, obteniendo actitudes favorecedoras en generales pero mayores en los estudiantes de máster que en el grado de magisterio. Una reciente investigación desarrollada en Nigeria por Vincent-Onabajo y Malgwi (2015), se centra en los estudiantes de fisioterapia y su objetivo ha sido conocer las actitudes de profesiones cercanas a ciencias de la salud, evidenciando que existen actitudes positivas aunque al mismo tiempo refleja que aparecen tendencias discriminatorias en la capacidad emocional percibida de las personas con discapacidad.

OBJETIVO E HIPOTESIS

El objetivo que nos planteamos es:

-Identificar si, tener contacto con las personas con discapacidad, influye en las actitudes de los universitarios hacia ellas.

Las hipótesis planteadas valoran la relación entre algunas de las variables sociodemográficas (edad, titulación, contacto) con la variable de actitud.

H_1: La edad de los estudiantes universitarios influye en la actitud hacia las personas con discapacidad.

H_2: Existen diferencias significativas en la actitud hacia las personas con discapacidad entre estudiantes que hayan tenido contacto y los que no lo hayan tenido previamente.

METODO

Se lleva a cabo un estudio descriptivo correlacional de estudiantes de la Universidad de Burgos de los Grados en Pedagogía [GP] y Grado en Educación Social [GES] del curso académico 2014-2015, de primero y segundo curso. La facultad de Educación, en los citados Grados, cuenta con 470 estudiantes en todos los cursos. 230 son estudiantes de 1º y 2º curso, siendo 100 alumnos de GP y 130 de GES. La muestra que ha participado en este estudio está constituida por 137 personas, siendo un 78% del total de alumnos de Pedagogía y un 45,38% del total de alumnos de Educación Social.

Se ha tomado como objeto de estudio los dos primeros cursos para conocer las actitudes antes de completar la formación y poder ver con que actitudes parten los estudiantes cuando comienzan la titulación con el fin de comprobar en un futuro si las actitudes al finalizar son diferentes.

La muestra es representativa, ya que para una población finita, con un nivel de confianza del 95%, la muestra debería de ser mayor a 137 participantes.

El instrumento utilizado para evaluar las actitudes de los estudiantes universitarios, se basa en la escala de actitudes hacia las personas con discapacidad utilizada por Verdugo, Arias y Jenaro (1998), en su forma G (general). Se ha actualizado, con el fin de acompasar la terminología a los modelos, usos y legislación vigente.

La escala fue sometida a juicio de expertos y posteriormente fue aplicada a distintos profesionales. Se obtuvo la fiabilidad y validez de la escala y en multitudinarias investigaciones podemos ver como se marca un índice de fiabilidad del coeficiente alfa de Cronbach (α) de 0.92 (Polo et al. 2010) o de 0.886 (García Lara y Hernández, 2010) considerándose un instrumento útil y con las suficientes garantías psicométricas (Verdugo et al., 1998). En el presente estudio α= 0.84, que se considera optimo.

La escala, se compone de 37 items sobre actitudes, siguiendo la forma de Likert, cuyas opciones de respuesta son: estoy muy de acuerdo (MA), estoy bastante de acuerdo (BA), estoy parcialmente de acuerdo (PA), estoy parcialmente en desacuerdo (PD), estoy en bastante desacuerdo (BD) y estoy muy en desacuerdo (MD).

Estos 37 ítems se clasifican en cinco factores o subescalas según el análisis factorial de la escala que llevaron a cabo los autores Verdugo, Jenaro y Arias, 1998; (Polo et al., 2010) que son:

a) Valoración de capacidades y limitaciones.
b) Reconocimiento/negación de derechos.
c) Implicación personal.
d) Calificación genérica.
e) Asunción de roles.

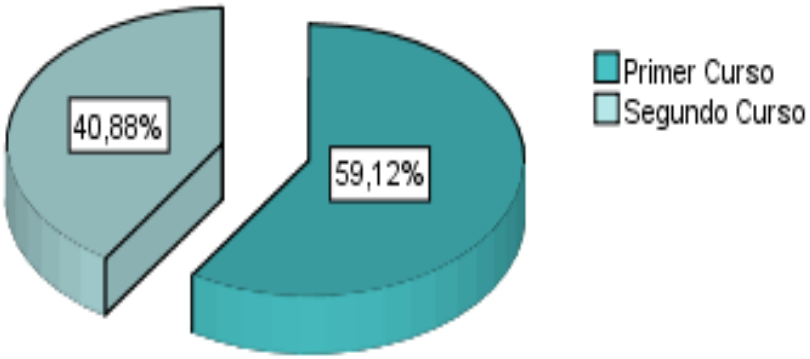
La escala, además de los ítems citados, contiene otros relativos a datos sociodemográficos: sexo, edad, universidad, facultad y grado o titulación que cursa el participante. Asimismo, se pregunta si han tenido contacto con personas con discapacidad, en caso afirmativo, la razón del mismo (familiar, laboral, asistencial, ocio/amistad u otras razones), su frecuencia (casi permanente, habitual, frecuente o esporádica) y el tipo de discapacidad que presenta la persona con la que se contacta (física, auditiva visual, retraso mental o múltiple).

RESULTADOS

En primer lugar, exponemos los datos descriptivos de las variables demográficas: el 56% son alumnos del GP y el 44% (43,07%) son de l GES.

Atendiendo a la variable curso, los resultados nos muestran que el 59,12%, son de 1º y el 40,88%, están cursando 2º. La diferencia en el porcentaje puede ser debida a repeticiones y/o abandonos, en el caso de segundo curso.

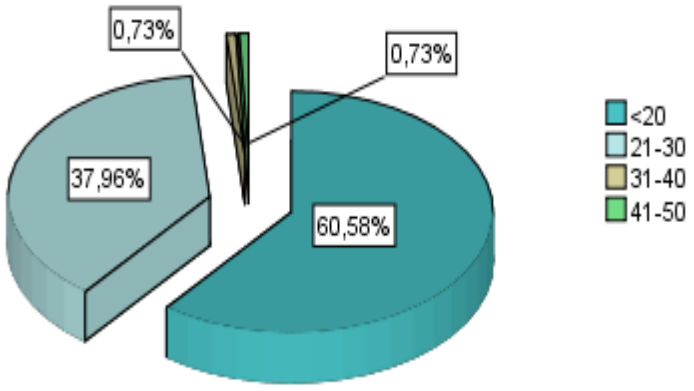
Gráfico 1. Variable curso



Ambas titulaciones se reconocen por ser escogidas en un mayor número de los casos por mujeres que por hombres, siendo 83,21% para las chicas y 16,79% para los chicos. Los 23 hombres proceden, en mayor número, de GES.

Si atendemos a la distribución de los participantes en función de la edad, observamos que si bien el 60,58% tiene menos de 20 años, frente al 37,96% que se encuentra entre los 21 y 30 años y solo dos estudiantes están en la franja de edad de 31 a 50 años. Es destacable que próximo al 40% de los estudiantes tiene una edad superior a la que pertenecerían por año académico.

Gráfico2. Distribución de la muestra de estudiantes según edad



Respecto al contacto con las personas con discapacidad, el 73,7% de los estudiantes a lo largo de su vida han tenido contacto con alguna persona con discapacidad. Tratándose de titulaciones muy afines a la discapacidad es muy natural que los estudiantes hayan tenido contacto y además cada vez es más normal coincidir con una persona con discapacidad en el contexto laboral, escolar, de ocio, etc. Aunque son 101 estudiantes los que sí han tenido contacto previo, también sorprende que 36 alumnos no puedan decir lo mismo.

Figura 1. Distribución de la muestra de estudiantes según el contacto con la discapacidad

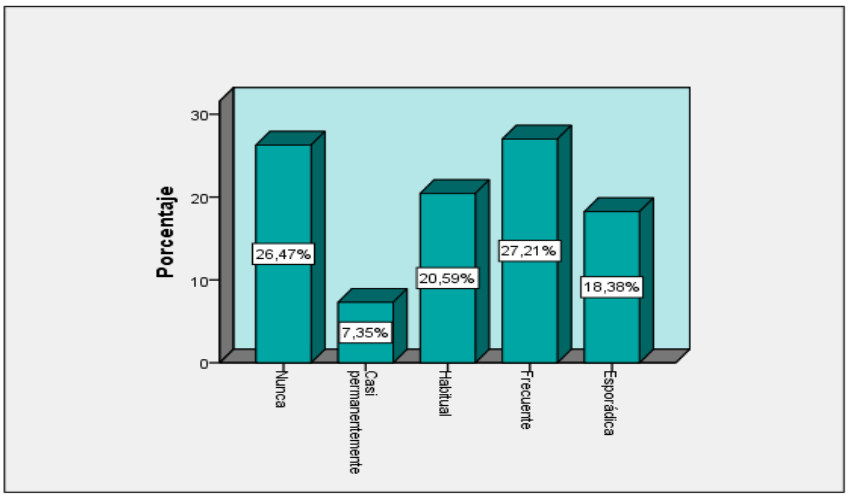
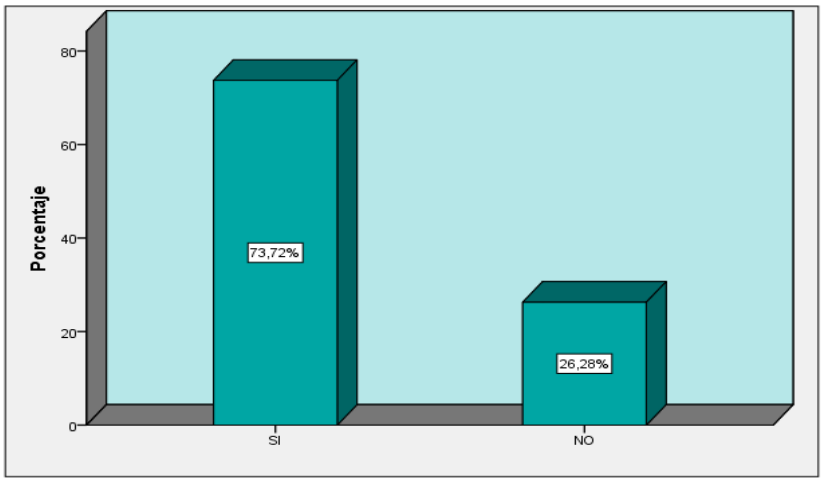


Figura 2. Distribución de la muestra de estudiantes según la razón del contacto



Del 73,7% de estudiantes que han tenido contacto previo con la discapacidad, la razón de ese contacto se observa en el gráfico siguiente. La mayoría de los participantes han tenido un contacto en el contexto de ocio y amistad (29,2%) y familiar (20,44%). Le sigue a cierta distancia "otros" con un 6,57%. Conviene señalar que en el apartado otros algunos estudiantes han mencionado que se trata de un conocido, un vecino, alguien que suelen ver por la calle, etc.

Si atendemos a la frecuencia del contacto, podemos ver que no hay una frecuencia muy marcada y predominante en la mayoría, pero si podemos afirmar que frecuentemente o habitualmente con un 27,01 % y un 20,44% son las más típicas. Si lo relacionamos con la razón del contacto se puede interpretar que la familia y las amistades son los contextos que por líneas generales más cercanos están a toda persona y por lo tanto con mayor frecuencia de contacto. La siguiente gráfica muestra estas frecuencias.

En la siguiente tabla, se muestra la variable tipo de discapacidad con la que los estudiantes han estado en contacto previo. Comprobamos que la discapacidad más cercana es la física (24,1%) seguida de la intelectual (17,5%). Le sigue a cierta distancia múltiple (8,03%) y discapacidad auditiva (6,6%).

Tipo de discapacidad			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Ninguna	37	27,0	27,0
Física	33	24,1	51,1
Auditiva	9	6,6	57,7
Visual	1	,7	58,4
Intelectual	24	17,5	75,9
Múltiple	11	8,0	83,9
Física/auditiva	1	,7	84,7
Física/intelectual	9	6,6	91,2
Física/ Múltiple	2	1,5	92,7
Auditiva/ intelectual	2	1,5	94,2
Visual/ intelectual	1	,7	94,9
Intelectual/ múltiple	2	1,5	96,4
Física/ auditiva/ intelectual	1	,7	97,1
Física/visual/Múltiple	1	,7	98,5
Física/ intelectual/múltiple	2	1,5	100,0
Total	137	100,0	

Para conocer los hombres y mujeres que han estado en contacto previo con la discapacidad realizamos una tabla cruzada de la variable sexo y contacto con la discapacidad. En la relación entre la variable sexo y contacto con la discapacidad no existen diferencias estadísticamente significativas ya que las mujeres que han estado en contacto con personas con discapacidad son 72,8% similar a los hombres, 78.3% y los que no han estado en contacto son 21,7% de los hombres y el 27,2% de las mujeres. La prueba de chi-cuadrado de Pearson nos lo afirma obteniendo un valor de 0,588, no significativo.

Tabla cruzada de las variables contacto con la discapacidad-sexo

			Sexo del sujeto		
			Hombre	Mujer	Total
Contacto con la discapacidad	SI	Recuento	18	83	101
		% dentro de Sexo del sujeto	**78,3%**	**72,8%**	73,7%
	NO	Recuento	5	31	36
		% dentro de Sexo del sujeto	**21,7%**	**27,2%**	26,3%
Total		Recuento	23	114	137
		% dentro de Sexo del sujeto	100,0%	100,0%	100,0%

En la relación a variables grado y contacto con la discapacidad se aprecia que de los grados de pedagogía y educación social, si han tenido un contacto con la discapacidad un 50,5% y 49,5% de los estudiantes, valores muy cercanos entre sí. Entre ambas variables no existen relaciones estadísticamente significativas obteniendo un valor de p= 0,11.

Por otro lado, si analizamos en porcentaje de contacto con la discapacidad dentro de cada titulación obtenemos resultados más interesantes, como que en ambos grados son más los estudiantes que si han tenido contacto que los que no han tenido contacto con personas con discapacidad, siendo un valor más alejado en el grado de Educación Social, donde un 84,7% si ha tenido un contacto frente a un 15,3% que no lo ha tenido, tal y como aparece en la siguiente tabla.

Tabla cruzada de las variables grado- contacto con la discapacidad

			Contacto con la discapacidad		
			SI	NO	Total
Grado	Pedagogía	Recuento	51	27	78
		% dentro del Grado	65,4%	34,6%	100,0%
		% dentro de Contacto con la discapacidad	**50,5%**	75,0%	56,9%
		% del total	37,2%	19,7%	56,9%
	Educación Social	Recuento	50	9	9
		% dentro del Grado	**84,7%**	**15,3%**	100,0%
		% dentro de Contacto con la discapacidad	**49,5%**	25,0%	43,1%
		% del total	36,5%	6,6%	43,1%
	Total	Recuento	101	36	137
		% dentro de Grado del sujeto	73,7%	26,3%	00,0%
		% dentro de Contacto con la discapacidad	100,0%	100,0%	00,0%
		% del total	73,7%	26,3%	100,0%

Como se observa en la siguiente tabla, que muestra la relación entre la edad y el contacto, existe un mayor contacto hacia la discapacidad por parte de los estudiantes menores de 20 años siendo un 60,4% del total. Dentro de cada intervalo de edad son más los estudiantes que si han tenido contacto previo a los que no lo han tenido obteniendo porcentajes muy parecidos en los intervalos menores de 20 años y entre 21 y 30 años donde recae prácticamente toda la muestra.

Tabla cruzada de las variables edad- contacto con la discapacidad

			Contacto con la discapacidad		
			SI	NO	Total
Edad	20	Recuento	61	22	83
		% dentro de Edad	**73,5%**	**26,5%**	100,0%
		% dentro de Contacto con la discapacidad	60,4%	61,1%	60,6%
		% del total	44,5%	16,1%	60,6%
	1-30	Recuento	39	13	52
		% dentro de Edad	**75,0%**	**25,0%**	100,0%
		% dentro de Contacto con la discapacidad	38,6%	36,1%	38,0%
		% del total	28,5%	9,5%	38,0%
	1-40	Recuento	0	1	1
		% dentro de Edad	0,0%	100,0%	100,0%
		% dentro de Contacto con la discapacidad	0,0%	2,8%	0,7%
		% del total	0,0%	0,7%	0,7%
	1-50	Recuento	1	0	1
		% dentro de Edad	100,0%	0,0%	100,0%
		% dentro de Contacto con la discapacidad	1,0%	0,0%	0,7%
		% del total	0,7%	0,0%	0,7%
Total		Recuento	101	36	137
		% dentro de Edad	73,7%	26,3%	100,0%
		% dentro de Contacto con la discapacidad	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	73,7%	26,3%	100,0%

Para aceptar o rechazar las hipótesis nulas propuestas se ha tomado como nivel de confianza el 95% (1-0,05) y como nivel de significación el 0,05 siendo 0,025 la zona de rechazo de cada cola, al tratarse todas ellas de hipótesis de contraste bilateral. A continuación se pasa a analizar las distintas hipótesis planteadas.

La primera hipótesis formulada comprueba si existen diferencias en la actitud hacia las personas con discapacidad por parte de los estudiantes universitarios, según la edad que presentan.

Para poder contrastar la hipótesis se ha recurrido a realizar una correlación bivariada para conocer si existe relación entre dos variables cuantitativas, por una parte la edad y por otra la actitud general.

Como se observa en la siguiente tabla si existe una relación estadísticamente positiva entre la variable edad y la variable actitud general (p= 0,001), siendo una correlación positiva ($r_{(137)}$= 0,271) donde a mayor edad de los estudiantes universitarios mejor son las actitudes hacia las personas con discapacidad.

Correlación edad- actitud

		Edad del sujeto	Actitud general
Edad del sujeto	Correlación de Pearson	1	**,271****
	Sig. (bilateral)		**,001**
	N	137	137
Actitud general	Correlación de Pearson	,271**	1
	Sig. (bilateral)	,001	
	N	137	137

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

La segunda hipótesis plantea si existen diferencias en la actitud hacia las personas con discapacidad por parte de los estudiantes universitarios según hayan tenido o no contacto previo con personas con discapacidad. Esta actitud hacia la discapacidad será valorada en términos generales y desde cada uno de los factores.

Para contrastar las hipótesis nulas se ha utilizado el estadístico prueba T de Student para dos muestras independientes, donde las variables de estudio de las hipótesis se componen de una variable dicotómica compuesta por dos categorías que son “si han tenido contacto” y “no han tenido contacto” y una variable cuantitativa (la actitud y los cincos factores, respectivamente).

CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos, la mayoría de los estudiantes de la Universidad de Burgos encuestados muestran actitudes positivas hacia las personas con discapacidad, obteniendo una media de 5,09, superior a la puntuación central y muy próxima a la puntuación máxima de 6. Esta actitud tan favorable hacia la discapacidad ya se ha mostrado en estudios anteriores como los de Polo et al. (2010), Novo et al. (2011), Tarraga, (2013), Rodríguez- Martín et al. (2015) y en especial en la Universidad de Burgos, Martínez y Bilbao, (2011) ya encontraron actitudes favorables aunque en docentes universitarios.

En líneas generales de estas últimas variables interpretadas sobre el contacto, razón, frecuencia y tipo de la discapacidad, se puede concluir que la mayoría de los estudiantes universitarios si han tenido contacto previo

con la discapacidad (73,7%) bastante frecuente (27,01%) en su contexto familiar y de ocio y amistad (29,2%) y cuya discapacidad más cercana a los estudiantes es la física (24,09%) seguida de la intelectual (17,52%).

En cuanto al contacto con la discapacidad, refleja ser una variable que no influye en las respuestas de los estudiantes, mostrando incluso valores más altos las personas que no han tenido contacto previo en la actitud general y varios factores. Estudios recientes si muestran diferencias significativas en los alumnos que han interaccionado previamente con personas con discapacidad como Moreno, et al. (2006), en su estudio de la Universidad de Sevilla a los grados de Educación especial y Psicologia, Suriá, (2011) lo contrasto también en los universitarios de Alicante, Polo et al. (2010) en la Universidad de Granada y Rodríguez- Martín et al. (2015) mencionaron que el contacto previo condiciona las respuestas de los estudiantes.

Por otra parte, en cuanto a la titulación de los universitarios, vemos que en la actitud general hay diferencias aunque no significativas, pero los estudiantes de educación social (5,17) puntúan más alto que los alumnos de pedagogía (5,02). Donde sí apreciamos diferencias significativas es en el factor calificación genérica donde los estudiantes de educación social presentan una media de 5 y los de pedagogía de 4,69. Ya investigaciones anterior muestran diferencias significativas en función de la titulación cursada y la rama a la que esta pertenezca alcanzando mejores actitudes los estudiantes de carreras afines a la discapacidad, que carreras técnicas y de ciencias experimentales (Suria, et al. 2011), pero Polo et al. (2010) en su estudio, cuya muestra eran todas titulaciones afines a la discapacidad, destacó la actitudes de los alumnos de educación social diciendo que estos alumnos pueden estar más capacitados en valorar y respetar poblaciones en riesgo de exclusión, como pueden ser las personas con discapacidad. Además añade que a estos alumnos se les favorece recibiendo formación en su ejercicio de la profesión de educador social.

En líneas generales los resultados del estudio hacen pensar que los estudiantes tienen buenas actitudes hacia la discapacidad por lo que se ha logrado dar un gran paso en la integración y participación en igualdad de condiciones en la sociedad. Estas actitudes han avanzado lo suficiente para que podamos decir en la actualidad que las personas con discapacidad presentan opciones propias de vida tan legítimas como los demás integrantes de la sociedad (Polo et al. 2010).

Partiendo de las mejoras de este estudio, se muestran algunas de las posibles continuaciones que pueden resultar interesantes:

- Realizar el estudio con cada una de las titulaciones de la universidad de Burgos para hacer comparaciones entre los resultados según las distintas facultades.
- Comparar los resultados obtenidos de los estudiantes de la Universidad de Burgos con los de otras universidades tanto nacionales como internacionales.
- Utilizar otras técnicas de estudio para conocer más a fondo opiniones de los estudiantes universitarios hacia las personas con discapacidad.
- Ampliar la muestra a estudiantes de la E.S.O y bachillerato y compararlas con las actitudes de los universitarios y analizar las diferencias.
- Analizar las actitudes de profesores tanto universitarios como no universitarios y compararlas con las de los alumnos.

- Proponer programas de intervención basados en cambios de actitudes entre los universitarios y evaluar los resultados obtenidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AETAPI, (2014). Los derechos de las personas con trastornos del espectro del autismo y sus implicaciones para la práctica profesional. Recuperado el 25 de marzo de: http://aetapi.org/

Araya, A., González, M., y Cerpa, C. (2014). Actitud de universitarios hacia las personas con discapacidad. *Educación y Educadores*, *17* (2), 289-305.

Chunxiao, L., Yandan, W. y Qiuxuan, O., (2014) Enhancing Attitudes of College Students Towards People with Intellectual Disabilities Through a Coursework Intervention. *J Dev Phys Disabil,* 26, 793–803. DOI 10.1007/s10882-014-9395-z

Conde, R. (2014) Evolución del concepto de discapacidad en la sociedad contemporánea: de cuerpos enfermos a sociedades excluyentes. *Praxis Sociológica,* (18), 155-175.

Escámez, J.; García, R.; Pérez, C. y Llopís, A, (2007) *El aprendizaje de valores y actitudes: Teoría y Práctica.* Barcelona: Octaedro.

Flórez, Mª.A, Aguado, A.L y Alcedo Mª. A. (2009) Revisión y análisis de los programas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad. *Anuario de Psicología Clínica y de Salud, (5),* 85-98.

LOMCE/ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE nº 295 del 10 de diciembre de 2013.

Martínez, M.A. (2011). Los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Burgos. (Tesis doctoral). Universidad de Burgos, Burgos.

Martínez, M.A. y Bilbao, M.C. (2011). Los docentes de la universidad de Burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad. *Siglo cero: revista Española sobre Discapacidad Intelectual,* 42, (4) 50-78.

Novo, I., Muñoz, J. M., y Calvo, C. (2011). Análisis de las actitudes de los jóvenes universitarios hacia la discapacidad: un enfoque desde la teoría de la acción razonada. *Relieve*, *17*(2).

Novo, I., Muñoz, J. M. y Calvo, C. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género. *Anales de psicología*, 31, (1), 155-171. DOI: http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.1.163631

ONU, (1948) Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperado de: http://www.un.org/es/documents/udhr/

Palacios Rizzo, A., y Bariffi, F. J. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Cinca, S.A.

Polo, M. T., Fernández, C., y Díaz, C. (2011). Estudio de las actitudes de estudiantes de Ciencias Sociales y Psicología: relevancia de la información y contacto con personas discapacitadas. *Universitas Psychologica,* 10 (1), 113-123.

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. BOE nº 289, de 3 de diciembre de 2013.

Rodríguez–Martín, A., y Álvarez- Arregui, E. (2015) Universidad y discapacidad. Actitudes del profesorado y de estudiantes. *Red de revistas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 37 (147), 86-102.

Ruiz, E. T. L. (2013). La atención a la diversidad en la futura LOMCE. In *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas: Actas del XVI Congreso Nacional/II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). Alicante, 4-6 de septiembre, 2013* (218-224).

Seoane, J. A. (2011). ¿Qué es una persona con discapacidad? *Ágora*, *30* (1), 143-161.

Suriá, R. (2011). Comparative analysis of student's attitudes toward their classmates with disabilities. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(1), 197-216.

Suría, R., Bueno, A. B., y Limiñana, A. R. (2011). Prejuicios entre los estudiantes hacia las personas con discapacidad: reflexiones a partir del caso de la Universidad de Alicante. *Alternativas: cuadernos de trabajo social*, (18), 75-90.

Tarraga, R., Grau, C., & Peirats, J. (2013). Actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la Inclusión educativa. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, *16*(1) ,55-72. DOI: http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.179441

Verdugo, M. A., Jenaro, C., y Arias, B. (1998): Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: Estrategias de evaluación e intervención. En: Verdugo, M. A. (dir.): *Personas con discapacidad*. *Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras,* (pp. 79-135). Madrid: Siglo XXI Editores.

Verdugo, M.A., Schalock, R.L. (2013) *Discapacidad e inclusión: manual para la docencia.* Salamanca: Amarú.

Vincent-Onabajo, G.O. y Malgwi W. S., (2015). Attitude of physiotherapy students in Nigeria toward persons with disability. *Disability and Health Journal* 8, 102 -108.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF), Geneva: World Health Organization. (Versión en español: *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud* (CIF), OMS. OPS. INSERSO, Madrid, 2001).

BEATRIZ NÚÑEZ ANGULO

Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos. Sus investigaciones giran en torno al diseño inclusivo personalizado, a la inclusión educativa de las personas con discapacidad y la Enseñanza Superior en el Espacio Europeo.

JOSE LUIS CUESTA GOMEZ

Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos. Director del Área Social, Jurídica y Humanística de la Universidad de Burgos. Secretario Académico de la Escuela de Doctorado. Sus líneas de investigación están relacionadas con los Trastornos del Espectro del Autismo.

ROSA Mª SANTAMARIA CONDE

Profesora Titular de la Universidad de Burgos en el Área de Didáctica y Organización Escolar, tiene distintas publicaciones de artículos en revistas especializadas y libros. Las últimas investigaciones han girado en torno a la Enseñanza Superior en el Espacio Europeo, la educación en valores y la organización de centros educativos.

62

LIDERAZGO E IDENTIDAD DE GÉNERO, ¿ES POSIBLE FORMAR UNA IDENTIDAD SUPRANACIONAL DE GÉNERO? LA IDENTIDAD EUROPEA EN LAS AULAS MULTICULTURALES

Kissy Alejandra Díaz Osorio
María Hernández-Sampelayo Matos

INTRODUCCIÓN

La distinción por razón de sexo, no es una novedad, desde los primeros filósofos ya se establecían diferencias entre lo masculino y lo femenino. Esto conlleva una evolución tanto en los principios como en los conceptos. Hoy en día, se acepta una visión más antropológica con dos vertientes claras; *la sexual*, para las diferencias biológicas y la referida al término *género* para las socioculturales.

A pesar del establecimiento de roles sociales más tradicionales, en donde el hombre tenía un papel más "*exterior*" mientras que la mujer era la encargada casi en exclusividad del espacio "*interior*" del hogar, con su reflejo en la primera institución social, la familia. En la actualidad, se advierte claramente la necesidad de construir una familia con un *padre-trabajador* y con *una madre-trabajadora*, buscando la ansiada conciliación laboral y personal.

En palabras de Pérez López (2010, página inicial) "el funcionamiento de la mujer y de la empresa son claves para lo que vaya a ocurrir en el siglo XXI. Si el nuevo siglo funciona, será porque las mujeres tienen mucho que decir en la organización de la sociedad."

Según Rossener (1990) las diferencias en la toma de decisiones entre hombres y mujeres son claras, ya que mientras el hombre tiende a dirigir de manera *transaccional***,** donde las relaciones personales difícilmente pasan de lo estrictamente profesional y la jerarquía de mando está muy sólidamente conformada, las mujeres, en cambio, lo hacen de manera *transformacional*, es decir, su poder no está basado en una jerarquía estricta, sino en el carisma, las relaciones interpersonales, los contactos y el trabajo constante debido a la necesidad de valorar el camino recorrido hasta llegar a la posición directiva.

La misma autora, aseguraba que las mujeres alentaban a la participación en la toma de decisiones, siendo capaces de organizar una separación del poder dentro de las organizaciones y construían espacios de intercambio de información en busca de un objetivo común. Se trata de un liderazgo más inclusivo, teniendo en cuenta que al apostar por la apertura de los procesos de decisión, pueden surgir más opciones, posibles críticas, conflictos y un plazo más largo en el tiempo.

Según la revista Forbes (2015), las empresas en cuyos órganos de dirección hay mujeres tienen menos problemas a la hora de superar las crisis económicas, que otras, que no tenían la misma presencia. Ello es debido,

en gran parte, a la capacidad de adaptabilidad y creatividad de las mujeres en la toma de decisiones como hemos visto antes.

MÉTODO

El análisis metodológico de esta investigación será principalmente cualitativo, partiendo de los datos registrados en instituciones y organismos públicos (datos objetivos y cuantitativos) se pretende un análisis cualitativo con la refutación de teorías y corrientes de pensamiento sobre el tema del liderazgo y su afectación al género. Se pretende elaborar, a su vez, planes de desarrollo de identidades supranacionales desde los currículos educativos a nivel local, para subsanar los estereotipos y roles preestablecidos o socialmente esperados, fomentando la igualdad de oportunidades como principio de democracia real.

RESULTADOS

Entonces, ¿por qué si parece estar demostrado que las mujeres pueden aportar una versión diferente a la dirección y liderazgo, es tan difícil la integración femenina en ciertos niveles de mando?.

La respuesta a esta pregunta puede encontrarse en la Teoría de la Congruencia de Rol, según la cual:

> A lo largo de la historia se ha establecido una diferenciación entre los roles sociales asumidos por hombres y los de las mujeres. Esta diferenciación produce una serie de creencias sobre qué características les definen como tales, dando lugar a prescripciones sobre sus comportamientos. De este modo, se espera que realicen unas determinadas conductas y no otras, […], las mujeres tendrán especiales dificultades en acceder a puestos de dirección, sobre todo, en un ámbito no congruente con el estereotipo femenino […], y las personas mostrarán un prejuicio muy marcado hacia las mujeres que ocupan una posición de liderazgo debido a la percepción de incongruencia entre el rol de género femenino y el rol de líder (Eagly y Karau, 2002, p.573).

Para Coronel (1996) en sus estudios sobre liderazgo femenino trata también esta perspectiva de análisis:

> La mujer, muchas veces, asume modelos o patrones masculinos que la sociedad le ha hecho ver como los adecuados para conseguir el éxito. Una mujer firme, franca y directa se la considera agresiva o con demasiadas aspiraciones, lo cual no se aplica a los hombres que muestran el mismo comportamiento. Por todo ello, vemos que las mujeres, cuando ejercen cargos de responsabilidad, tienen no sólo que distanciarse de las otras mujeres, sino que tienen que aislar su yo emocional de los hombres (Coronel, 1996, p. 497).

Se observa la incipiente mayoría de mujeres en puestos de mando intermedios, principalmente por dos razones:

1. Porque los hombres comienzan a desecharlos ya que su ambición les lleva a postularse por los más altos de las organizaciones
2. Porque esos puestos intermedios, y cada vez más, los superiores necesitan de esa flexibilidad y amplitud de miras que las mujeres introducen en la empresa. Y por otro lado, que a mayor pretensión para adquirir una posición alta de dirección las presiones sociales y psicológicas son cada vez más acuciantes porque se considera que deja su responsabilidad de la maternidad a un lado, llevada por una ambición desmedida.

Por lo tanto, nos encontramos con una ecuación de difícil resolución, pues por un lado tenemos la sensibilidad femenina resumida en los siguientes principios:

1. Un estilo más democrático, dialogante, pedagógico, consensuado y mediador. Una actitud más receptiva y participativa.
2. Un liderazgo más multidireccional y multidimensional, favoreciendo el desarrollo de valores y acciones colectivas.
3. Un ejercicio de liderazgo más firme y constante.
4. Más creativas en las propuestas para ejercer la dirección.
5. Más comunicativas y abiertas a las relaciones personales, a las propuestas de sus compañeros, a escuchar sin enjuiciar de una forma más compresiva.
6. Desarrollar políticas de cooperación y participación.
7. Potenciar las relaciones interpersonales.
8. Disponibilidad por el cambio.
9. Crear un clima de colegialidad y gestión colaborativa.
10. Construir redes informales propiciando la cohesión y los vínculos entre los miembros de la organización.
11. Uso de la coacción como último recurso.
12. Potenciar el "aprender de los demás".
13. Preferencia por enfoques consultivos y cooperativos.
14. Habilidad de combinar y reconciliar expectativas y experiencias contradictorias, promoviendo el compromiso colectivo de los miembros de la organización.
15. Desarrollo de políticas de cuidado y apoyo mutuo.
16. Mayor atención a los sentimientos y al uso de una inteligencia emocional más sensible (Díez y otros, 2002, p. 4).

Debemos de tener en cuenta las dificultades, resumidas en las costumbres sociales, el concepto de liderazgo y dirección, enfocados a estructuras de una jerarquía rígida y principalmente individualista donde las mujeres no toman la decisión de alcanzar los cargos directivos de manera espontánea.

Las expectativas que la sociedad tiene sobre la manera de ejercer el poder que difiere de ser hombre o mujer es lo que provoca una baja autoestima, además de la falta de modelos en los que fijarse para dicha conquista.

Por último y no menos importante, es dar por asimilada la no discriminación por razón de género en nuestras sociedades, que generan la sensación paternalista o de "remar a contracorriente", en ocasiones, tan difícil de sobrellevar.

Para revertir estas situaciones hay multitud de propuestas, una muy interesante, y a mi modo de ver, la que más se adecúa a un concepto de igualdad coherente en las sociedades democráticas, es la búsqueda de una *igualdad de oportunidades*, se debe potenciar un sistema educativo que no dirija a roles diferentes a hombres de

mujeres, practicando la integración desde la infancia, para evitar caer en la "teoría de la congruencia", de la que hablábamos anteriormente.

Estas políticas siempre han estado expuestas a muchas críticas, como sucedió con la Ley orgánica 3/2007 de 22 de Marzo, en España a propuesta de las Instituciones Europeas con su concepto de *transversalidad de género o mainstreaming*, dónde entre otras medidas, se les solicitaba a las grandes empresas que en el plazo de 8 años tuvieran en sus consejos de administración una representación femenina de, al menos el 40%.

En cambio, otras organizaciones como *Women Corporate Directors*, tiene por objetivo un cambio cultural, impulsando el liderazgo femenino contribuyendo a mejorar los conocimientos y capacidades de las mujeres, facilitando el acceso y sus funciones dentro de los consejos de Administración.

En suma, se puede concluir que el *techo de cristal* del liderazgo femenino, no se encuentra en sí mismo relacionado con la capacitación o la validez de las ejecutivas, que sería lo esperado, sino más bien responde a variables de índole psicológica, social y cultural. Solo así podemos explicar los siguientes datos:

- De las 500 empresas más importantes del mundo, solo el 1% están presididas por mujeres, y en cuanto a salarios, de los ejecutivos mejor pagados de Estados Unidos, solo el 6% son mujeres.
- En la Unión Europea, la situación es algo mejor, aunque lejos de unas condiciones de igualdad, ya que de los cargos ejecutivos de las grandes empresas solo un 11% son mujeres, y las empresas presididas por ejecutivas son solo el 4% (Eagly y Carli, 2007, p. 6).
- La participación en las juntas de administración también es menor, ya que en 2007, dichos consejos en Estados Unidos solo contaban con el 14,8% de mujeres, y en países como España y Francia la situación era peor, en torno al 8% (Henrekson y Stenkula, 2009).

Afortunadamente, la situación en los países occidentales va cambiando, ya que las nuevas formas de dirección aportadas por las mujeres, consiguen dar respuestas creativas y multidisciplinares a los desafíos que afrontan en un mundo cada vez más globalizado.

Pero la igualdad de oportunidades para mujeres y hombres, aun siendo un derecho reconocido, es necesario aceptarlo y verlo como algo "común" dejando atrás estereotipos, tabúes, sexismos…y una respuesta de un sistema social cuyo reflejo se base en la educación en valores, siendo conscientes como educadores de nuestro importante papel en el sistema y como formadores de identidades culturales.

CONCLUSIONES

El ámbito escolar en los procesos socializadores de identidades

Hemos de tener en cuenta la dificultad que tienen los jóvenes para identificarse con la sociedad, se encuentran desarraigados, fuera de lugar, no se identifican con los partidos ni instituciones, no pueden autorrealizarse en la sociedad en la que viven, como cita literalmente la Comisión Europea en 1999: "*la percepción juvenil de su rol en la sociedad está vinculado a la explotación y la precarización y, por tanto, la ausencia de capacidad de intervención*". Esta percepción afecta al "***ser***" directamente tanto personal como colectivamente en una sociedad democrática.

Son muchos los factores que nos afectan, en mayor o menor medida, en la consciencia colectiva.

Es importante, no perder de vista la falta de una política que afecte a la educación fomentando la actitud crítica y participativa. Nos encontramos, en la exaltación de lo individual y la competitividad, lo que traba la creación de compromisos sociales y participativos.

Además, la tardía inserción laboral y la precariedad de esta, que a su vez, lleva consigo la dificultad de acceso a la vivienda, a la autonomía personal, todo ello, son las principales preocupaciones y prioridades de los jóvenes.

En cuanto al papel de los agentes públicos con su falta de políticas y actitudes encargadas de la promoción de la participación, más el sentimiento de lejanía de los poderes públicos hacia la juventud, marcan un clima poco propicio para la implicación de los jóvenes en las políticas europeas.

Debemos considerar al joven como un miembro de un grupo más amplio, ya que tiene de manera latente un sentido de pertenencia a un grupo social concreto, que debe ser asumido y desarrollarse dentro de un ambiente que favorezca, tanto la integración cultural como la de género.

La historia nos muestra que si avanzamos en la aceptación de la multiculturalidad y de género, evitando una homogenización impuesta, podremos crecer como unidad y perdurar en el tiempo, por ello, será necesario reconocer como dice Miller:

> La importancia que tiene el desarrollar unos modelos de identificación que sean válidos para todas las personas y que permitan compaginar la identidad nacional y cultural con una identidad supranacional, abierta, flexible y evolutiva. (Miller, 2000).

Las ciencias sociales son propicias para la elaboración de instrumentos que sirvan para configurar nuevos imaginarios, superando los conflictos históricos y avanzando en la cooperación y solidaridad, modelando conceptos como ciudadanía, valores, democracia y libertad.

Aulas multiculturales

El espacio de la multiculturalidad, como proceso educativo, responde a la búsqueda del reconocimiento de las diferentes identidades socioculturales, y a desarrollar las técnicas pedagógicas que ayuden a la inclusión de las diversas prácticas y saberes culturales, debiendo dar respuesta a la demanda de poder educar en valores multiculturales a los jóvenes.

Será una herramienta fundamental para prevenir episodios futuros de discriminación de cualquier tipo, tanto racial, como sexual, sin menoscabar los niveles de calidad exigible, además de cómo articularlo de manera que todas las identidades se puedan ver reflejadas, sin verse ninguna perjudicada.

Este debate adquiere importancia porque frente a la lógica de la globalización, las identidades más propias se han fortalecido como respuesta a esos *inputs*, desarrollándose el fenómeno conocido como *glocalización,* donde las identidades tratan de volver a sus orígenes, como medio para encontrar sus raíces, generando unos patrones que les sean propios y les hagan diferentes al resto.

La educación, por tanto, no puede ser ajena a dichos procesos sociales, y tiene que poder dar respuesta a tal necesidad, valiéndose de la multiculturalidad para generar currículos que cada vez vayan más en conformidad

con las sociedades heterogéneas en las que vivimos y que a su vez vaya generando individuos que entiendan que hay múltiples realidades posibles sobre cualquier aspecto.

Para *Pablo Freire* las consecuencias entre *¿qué relación tiene la identidad cultural y la educación?* Debe de ser la respuesta a la pregunta:

> ¿Qué tipo de educación necesitan los hombres y mujeres del próximo siglo, para vivir en este mundo tan complejo de globalización capitalista de la economía, de la comunicaciones y de la cultura y al mismo tiempo del resurgimiento de los nacionalismos , del racismo, de la violencia y de cierto triunfo de individualismo?. (Gadotti, 2001, p. 85).

Enseñar en la multiculturalidad nos permite enfocar la educación en diferentes aspectos que hacen especial énfasis en las diversidades sociales que encontramos en nuestros entornos, rompiendo con modelos que ya se nos hacen anticuados.

Actualmente, elementos como la colaboración, la solidaridad y la comprensión del otro se despiertan como elementos mucho más importantes para el devenir de nuestras sociedades, donde los conocimientos, gracias a las nuevas tecnologías, los tenemos al alcance de la mano y debemos de indagar en dichos conceptos como elementos que nos ayudarán a trabajar juntos de manera más eficiente.

Pero el multiculturalismo, debe de apoyarse necesariamente en el respeto o ética de la diversidad, para poder articularse como una herramienta que ayude a la solidaridad y a la colaboración que requiere la educación en múltiples identidades.

Es importante definir lo que entendemos por *identidad***.** Podríamos llevarlo al esencialismo y definir que identidad es lo *que es* frente a lo *que no es,* y todo lo que tiene esa *capacidad de ser* configura una identidad.

Al llevarlo a ese extremo quedaría poco definido este concepto, para la psicología la identidad es el *proceso vital de un ser humano*, con sus aprendizajes y experiencias que le llevan a construir su *yo*, es decir, definir su identidad, que perdurará todo su camino.

En un ámbito más abierto, para las ciencias sociales, la identidad está muy relacionada con los colectivos frente a ideas más grandes como Estado, o Nación, o incluso movimientos sociales. Las identidades están aglutinadas en todos esos actores, pero tienen un ser propio, más íntimo que representa como decía la teoría esencialista lo que es frente a lo que no es.

Se entiende que la identidad es dinámica y que por ello está sometida a tensiones por los cambios en las construcciones sociales, que siempre requieren de "otros" para la autoafirmación. Como defienden Hall y Du Gay (2006) "*Solo pueden construirse a través de las relaciones con los otros, las relaciones con lo que no es, con lo que justamente le falta, con lo que se ha denominado su afuera constructivo*.".

La educación está relacionada con las identidades ya que deben responder a lo que Jacques Delors (1998) definía como las 4 pilares de la educación del siglo XXI, a saber*; 1º Aprender a conocer; 2º Aprender a hacer; 3º Aprender a vivir juntos, 4º Aprender a ser*.

Educar es ir de viaje, es emprender un camino, en donde cada paso es una construcción humana, dónde se vive, se piensa y se construyen nuevas posibilidades de humanidad. De esta manera vivimos durante el recorrido del camino, un proceso continuo de creatividad.

Nuestra identidad personal es producto de dos herencias, una natural y otra cultural. La natural como es lógico proviene de lo biológico, de lo que la naturaleza nos ha dado como seres humanos, de manera individual y también de manera social.

Aun así adquiere más importancia nuestra herencia cultural y dentro de esta, con especial relevancia *el lenguaje*, a través del cual, elaboramos y conocemos el mundo, que nos da la posibilidad de separarnos del mundo natural porque se convierte en una herramienta de conocimiento, que nos permite trasmitir enseñanzas y experiencias, tanto técnicas como sociales a otros y a posteriores generaciones, es un proceso de aprender y buscar.

En la escuela, existen las identidades de cada actor que allí se desarrolla, es decir, la de los educadores por un lado, la de los educandos, la de cada uno de ellos que tiene su propio bagaje cultural. A ello hay que sumarle las identidades de los estudiantes, con diferentes generaciones, es decir, una madeja de identidades que hay que conjugar para que la interculturalidad funcione, en este sentido, los educadores deben mantener presente, el *para qué y el porqué de la educación*, conservando la coherencia con sus prácticas educativas y actos en las aulas, creando así un marco interpretativo en la escuela.

La escuela es el lugar donde convergen o se rompen identidades, donde compiten y colaboran, donde el proceso de creación de identidades tiene su primer paso, y por ello es importante desarrollar un proceso de respeto y solidaridad, donde todos pueden ejercitarse libremente. Donde poder vivir este juego vivencial aprendiendo los matices y tonalidades que permiten romper con las visiones rígidas del mundo.

Ya no podemos quedarnos en el simple hecho de enseñar, se necesita motivar, y movilizar hacia el desarrollo de conocimientos significativos, fomentar competencias y habilidades, atender a la diversidad, con metodologías inclusivas, conseguir que construyan proyectos de vida, en donde los compromisos, la responsabilidad, la apertura, la libertad y el diálogo sean realmente efectivos en los centros y lo más importante el asumir su papel socializador a la hora de formar futuros ciudadanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bolívar, A. (2001). *Liderazgo educativo y reestructuración escolar*. Ponencia en el I Congreso Nacional sobre Liderazgo en el Sistema Educativo Español, Córdoba: Grupo de Investigación sobre Liderazgo Educativo, pp. 95-130.

Coronel, JM. (1996). *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en los centros educativos*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Coronel, J.M., Moreno, E. y Padilla, Ma.T. (1999). *La gestión y el liderazgo como procesos organizativos: contribuciones y retos planteados desde una óptica de género*. Revista de Educación.

Chinchilla, N. y Otros. (2010). Seminario IESE de *"Mujer y Liderazgo*", Las Heras, M. y Debeljuh, P. México: Lid.

Díez Gutiérrez, E.J. (2002). Dos visiones de la educación y la calidad. *Cuadernos de Pedagogía,* núm. 318, pp. 84-86.

Durán, R. (6 de Junio de 2015). *El impulso al liderazgo femenino desde los consejos*. Cinco Días. Recuperado desde www.cincodias.com.

Eagly, A. y Carly, L. (2007). *Las mujeres y el laberinto del liderazgo*. Harvard Bussiness Review, pp. 1-8.

Eagly, A. y Karau, S. (2002). Role Congruity Theory of Prejudice Toward Female Leaders, *Psychological Review* Copyright 2002 by the American Psychological Association, Vol. 109, No. 3, pp. 573–598.

Gadotti, Moacir y Torres, Carlos Alberto. (2001). *Pablo Freire una biografía.* Siglo XXI editores S.A. de C.V. México, pp.85.

García-Retamero, R. y López-Zafra, E. (2003). *Atribuciones causales sobre el éxito y fracaso y percepción femenino*. Revista Estudios de Psicología.

Gómez, L. (Coord.). (1996). *Mujeres: de lo privado a lo público*. Madrid: Técnos,

Hall, S. y Du Gay, P. (compiladores) (2006). *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrourtu Editores, Buenos Aires, pp. 18.

Henrekson, M. y Stenkula, M. (2009). *Por qué hay tan pocos altos ejecutivos femeninos en los estados de bienestar igualitario*. The Independent Review.

Hernández-Sampelayo, M. y Díaz Osorio, K. (2015). *Europa de los valores: identidad cultural y educación*. Madrid: Bubok.

Kaufmann, A. (1996). *Tercer milenio y liderazgo femenino*. Madrid: Nuño.

Pradas Montilla, Silvia. (2016). Tesis doctoral (no publicada). *Las redes sociales como instrumento de liderazgo de los centros escolares en el siglo XXI*. Universidad Camilo José Cela.

Rossener, Judy B. (1990). *Ways Women Lead*, Harvard Bussines Review.

Sánchez Apellániz, M. (1997). *Mujeres, dirección y cultura organizacional*, Madrid: CIS.

Santos Guerra, M.A. (2000). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó.

63

EL LIDERAZGO EN CENTROS EDUCATIVOS A TRAVÉS DE LAS REDES SOCIALES. UN RECURSO PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN LA ERA DIGITAL

Silvia Pradas Montilla
Universidad Internacional de la Rioja

Nuria Camuñas Sánchez-Paulete
Universidad Antonio de Nebrija

INTRODUCCIÓN

La mejora educativa y el liderazgo directivo están íntimamente relacionados (OECD, 2012), es muy importante que los directores potencien el trabajo de los docentes, ayudándoles a que realicen mejor su tarea, así como a que se cree una verdadera comunidad de profesionales en la escuela, siendo necesario para la mejora de nuestro Sistema Educativo un fuerte impulso de liderazgo en los directores de los centros educativos.

Lograr mejores directivos equivale a alcanzar mayor calidad en la enseñanza por la vía de la innovación, lo que repercute de forma positiva en los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Entendemos que el director o directora que asume el liderazgo es una persona capaz de influir en el otro, en su equipo, en su comunidad educativa. Se trata de personas que van a mostrar un comportamiento coherente, sólido y honesto y que por tanto ofrece la confianza suficiente como para seguirle y compartir los valores que le mueven lo que influye de forma positiva para llevar a éxito el proyecto educativo que tienen en común.

Por tanto, si queremos cambiar las escuelas, y con ello, mejorar la educación, es relevante contar con personas que ejerzan un buen liderazgo, un liderazgo transformacional, de forma que puedan influir en la actitud y en el desarrollo de un compromiso por parte de los miembros de su organización.

Se trata de un liderazgo centrado en la persuasión y en las relaciones personales, no en la imposición.

De acuerdo con Losada (2007), entendemos que ejercer el liderazgo significa principalmente orientar y motivar. Orientar, en el sentido de saber mostrar a sus seguidores lo que pretende la dirección y definirle la misión. Motivar, fundamentalmente, para ayudar al desarrollo de su equipo, es decir, el profesorado y el personal que trabaja en su centro, porque conoce sus necesidades, sus intereses y sus sentimientos.

Los líderes transformacionales facilitan que sus seguidores afronten con éxito situaciones de conflicto o estrés, brindando seguridad y tolerancia ante la incertidumbre (Bass, 1998) lo que les permite tener una mejor adaptación al cambio.

Los directivos de los centros educativos que ejerzan un verdadero liderazgo deben asumir que su autoridad consiste en ejercer una influencia de largo alcance. Porque el liderazgo actual es el liderazgo de la

persuasión, que se apoya en las relaciones personales. Ya no sirven los liderazgos impuestos o frutos del cargo recibido.

En este sentido, el Australian Institute for Teaching and School Leadership (2011), ha establecido los estándares del liderazgo de la dirección de centros en función de la visión y los valores, el conocimiento y la comprensión y las cualidades personales y sociales para la comunicación, lo que implica cinco áreas de liderazgo:

- Enseñanza y aprendizaje
- Desarrollo de los demás y de uno mismo
- Innovación y cambio
- Gestión
- Compromiso en el trabajo con la comunidad

Por otra parte, no podemos olvidar que los líderes hoy se encuentran inversos en los diferentes cambios tecnológicos que la sociedad afronta y que van a impactar de forma directa sobre su liderazgo.

Dentro de esos cambios tecnológicos tenemos que destacar el enfoque en las redes sociales porque indudablemente son la mejor herramienta en la actualidad para dar a conocer personalidades, productos o servicios como medio de comunicación.

La presencia en las redes sociales, como apoyo de la estrategia de comunicación, es ya incuestionable para la mayoría de empresas y así, lo interpretarán las instituciones educativa, encontrándose el ahora el reto en saber cómo hay que estar y comunicar en la red (Villarás y Cabezuelo, 2012).

La red social es un lugar para compartir, y así debe ser el espíritu de la comunicación, y permiten desarrollar la marca personal o la del centro. De esta forma, la imagen exterior que emita el Director tendrá una repercusión en el crecimiento, en el número de matrículas y en el prestigio profesional tanto de él mismo como del centro al que representa.

Para las instituciones culturales, comenta Gómez Vílchez (2012), las redes suponen una oportunidad, como nunca antes se había presentado, para establecer un diálogo constante con la comunidad educativa y sus entornos. Por tanto, para los centros educativos las redes sociales deben conformarse como un instrumento eficaz para mantener ese diálogo con la sociedad y alcanzar así un retorno de información beneficioso para ambos.

Por todo lo expuesto, con este trabajo se pretende respaldar la idea de la influencia que ejercen las redes sociales a la hora de ejercer un liderazgo educativo por parte de los directores y directoras de los centros educativo.

Con este fin, se explora la presencia de los directivos de los centros escolares en las redes sociales así como analizar si contemplan las redes como herramientas para ejercer su liderazgo.

MÉTODO

A continuación, se presenta un estudio descriptivo sobre el uso de redes sociales por directores de centros educativos y su relación con el liderazgo, con el objetivo de describir la situación actual del uso y la presencia de los directivos escolares en las redes sociales y si ejercen su liderazgo a través de ellas. Con este fin los participantes cumplimentaron un cuestionario en el que se recoge información sobre la presencia en las redes sociales y su uso como herramienta para ejercer el liderazgo.

El cuestionario se envió vía e-mail a más de 10.000 directores de centros educativos de todo el territorio nacional. Fue enviado proporcionalmente a centros de Educación Infantil, Primaria, Secundaria o Bachillerato de todas las titularidades, públicos, privados o concertados.

Los cuestionarios se rellenaron a través de Internet, gracias a la plataforma de cuestionarios encuestafácil (www.encuestafacil.com). Los envíos de los correos electrónicos a los directivos se realizaron con el apoyo de Magisterio, del grupo Siena, y a través del sindicato ANPE. Una vez recogidos los datos, se realizó un análisis descriptivo de los mismos para lo que calculamos los porcentajes para cada una de las variables exploradas.

Instrumentos de evaluación

La recogida de datos se realizó a través de un cuestionario, elaborado con el fin de contrastar diferentes puntos de vista y abordar el problema desde una óptica exploratoria. Las diferentes preguntas son la concreción de los supuestos que utilizamos para explicar esta realidad.

Una vez estructurado y diseñado el cuestionario, se ha probado en una sub-muestra pequeña, formada por directores y directoras de centros educativos y por expertos en la materia, con objeto de observar, entre otras cosas, en qué medida funcionan las preguntas y los problemas que puedan surgir.

El resultado del juicio de expertos fue modificar el orden de las preguntas segunda y tercera, situando la pregunta de la edad antes de la pregunta sobre la titularidad del centro. Además, se suprimió una pregunta que se consideró muy generalista y se añadió la pregunta sobre la comunidad autónoma donde se ubica el centro escolar.

El cuestionario agrupa 24 ítems: un primer bloque con 7 ítems de descripción general para recabar datos contextuales; un segundo bloque con 6 ítems enfocados a descubrir la presencia en las redes de los directivos; y finalmente un tercer bloque que contiene 9 ítems, con el fin de conocer cómo ejerce el directivo su liderazgo en la red social.

A continuación, presentamos brevemente los bloques de análisis que componen el cuestionario:

- Datos iniciales de identificación de la muestra. Se ha realizado un análisis descriptivo mediante el cual podemos identificar los datos de la muestra de manera pormenorizada. Esto permitirá encuadrar de forma completa a los encuestados por género, edad, familia, centro y calificaciones escolares.
- Presencia en las Redes Sociales. En el segundo apartado se trata de perfilar los usos que el alumnado hace de Internet y de otras tecnologías, y cómo influyen distintos agentes: quiénes les han enseñado a utilizar estas tecnologías, cómo limitan sus padres el uso y si éste constituye una fuente de discusión y, por último, qué uso se produce en el entorno escolar por parte de sus profesores. Estas tres variables: amigos, familia y profesores son precisamente los ejes de nuestro trabajo.
- Liderazgo en las Redes Sociales. Utilización de Redes Sociales. En este apartado se incluyen diversas variables que pueden servir para mostrar una imagen completa del alumno como usuario de redes sociales. Todo ello desde varias ópticas: motivos, horario, lugar, contactos, identidad y finalidad, entre otros.

Muestra

La población objeto de estudio, que constituyen el interés central de la investigación, son los directores de los centros escolares -de las tres titularidades, pública, privado y concertado-, y de todas las etapas educativas desde educación Infantil hasta Bachillerato. En concreto completaron el cuestionario, de forma voluntaria, un total de 525 directivos de centros escolares, de los cuales 268 eran varones y 257 mujeres. Entre los participantes había representación de las comunidades autónomas. El 84% de ellos tienen edades comprendidas entre los 41 años o más de 51, lo que manifiesta una larga experiencia profesional, de hecho 326 de ellos llevan más de cuatro años en el cargo. En cuanto a la titularidad de los centros, el 68%, 356 sujetos, eran directores de centros públicos mientras que un 32%, 169, lo eran de centros privados y concertados.

Tabla 1. Descripción de la muestra

Variables		N (n= 525)	Porcentaje
Sexo	Mujeres	268	51%
	Varones	257	49%
Edad	Entre 20-30 años	11	2%
	Entre 31-40 años	78	15%
	Entre 41-50 años	176	34%
	+ de 51 años	260	50%
Titularidad	Público	356	68%
	Privado	48	9%
	Privado-Concertado	121	23%
Tiempo en el cargo	Menos de 6 meses	43	8%
	Entre 1 y 2 años	65	12%
	Entre 2 y 4 años	91	17%
	+ de 4 años	326	62%

RESULTADOS

Con el fin de presentar los datos de la forma más ordenada posible, hemos divido el apartado en dos partes correspondientes con los dos objetivos de estudio, de forma que en primer lugar se presentan los datos de la dimensión "presencia en las redes sociales" y en segundo lugar la dimensión "liderazgo en las redes sociales".

Presencia en las redes sociales

En este apartado se trata de perfilar los usos que los centros hacen de internet, en concreto de las herramientas Web 2.0, y si las utilizan para su plan de comunicación. Conocer la presencia de los directores en las redes sociales, como definen sus perfiles, cuáles son los objetivos que persiguen, así como su nivel de actividad.

Como se puede ver en la tabla 2, 390 de los sujetos evaluados informaron que tenían presencia en las redes sociales, no usando las redes sociales 135 de los directores que participaron en el estudio (26%).

En cuanto a las redes utilizadas con más frecuencia, los datos muestran que Facebook es la herramienta más utilizada, encontrando que 274 de los sujetos que indicaron usar las redes sociales tienen perfil en la misma (70%). En orden de preferencia tras Facebook aparecen Google+ (183 sujetos, 47%), Twitter (166 sujetos, 43%) y LinkedIn (110 sujetos, 28%). Encontrándose el porcentaje más bajo de presencia de directivos en las redes sociales en Xing (6 sujetos, 2%).

Tabla 2. Presencia en las redes sociales. Fuente: elaboración propia

	Nº de respuestas	Porcentaje
Facebook	274	70%
Twitter	166	43%
LinkedIn	110	28%
Xing	6	2%
Google+	183	47%
Otra	73	19%
Respuestas recogidas	390	

Por otra parte, hay que señalar que de los 390 directivos que tienen presencia en las redes sociales no todos hacen un uso diario de ellas, de hecho, el uso activamente en cada una ellas (ver tabla 3).

Tabla 3. Uso de las redes sociales. Fuente: Elaboración propia

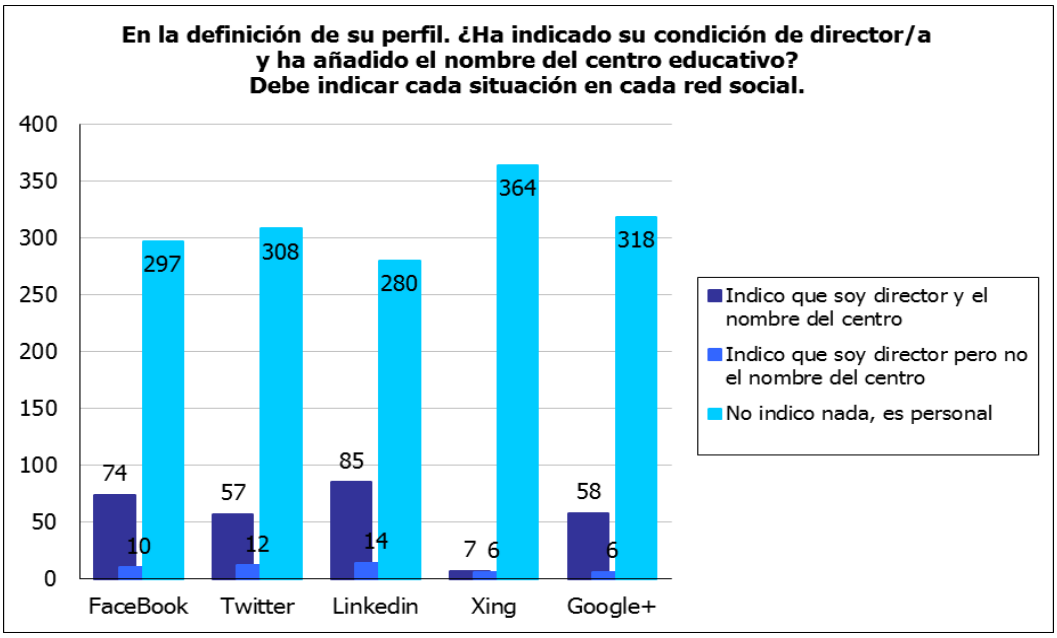
	Activamente	Ocasional	De escucha	No participo
FaceBook	109	136	40	95
Twitter	62	77	37	203
Linkedin	25	55	38	261
Xing	2	3	4	370
Google+	49	104	36	190

En el caso de Facebook, los directivos que han señalado que están en esta red social son 274 de los cuales sólo 109 la usan activamente y 136 ocasionalmente, frente a los 40 que sólo escuchan, es decir, leen lo que otros aportan o los 95 que ni tan siquiera participan.

Respecto a la presencia de los directores en las redes sociales es también es importante analizar la respuesta que han dado los sujetos ante la pregunta: ¿Ha indicado su condición de director/a y ha añadido el nombre del centro educativo?

Como podemos ver en la figura 2, independientemente de la red a la que se refieran, la mayoría de los directores han informado que no se identifican como directores de un centro educativo y tampoco indican el nombre del centro, utilizan la red a nivel personal.

Figura 1.- Definición de los perfiles en las Redes Sociales. Fuente: Elaboración propia



Por tanto, tras analizar esta dimensión podemos decir que la presencia de los directivos en las redes sociales es mayoritaria y que responde a la tendencia de los últimos estudios al respecto, siendo Facebook en la red en la que más se encuentra directivos y en la que más seguidores tienen estos.

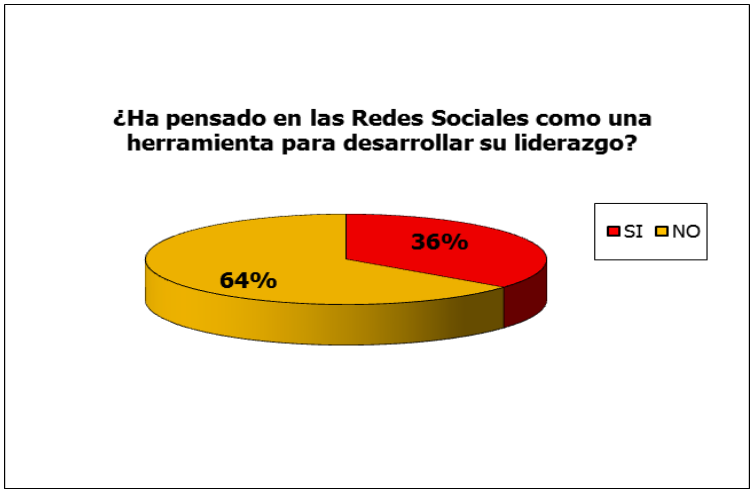
Respecto a la definición del perfil de los directores vemos que los directivos que usan las redes a nivel personal duplican a aquellos que se identifican como directores y añaden el nombre del centro.

Liderazgo en las redes sociales

En este segundo apartado se pretende interpretar las redes sociales como instrumento de liderazgo para los directivos escolares. Conocer si se plantean su presencia y uso de las redes sociales como espacio para ejercer su liderazgo. Saber que indicadores les sugieren que consiguen ese liderazgo y a qué público orientan sus mensajes. Y por último, si el ejercicio de su liderazgo es a través del desarrollo de su marca personal.

Cuando se le pregunta si han pensado en las redes sociales como herramienta de liderazgo el resultado es mayoritariamente negativo. Un 64% de los directivos contestan que no frente a un 36% que entienden que si son herramientas para ejercer su liderazgo (ver figura 2), mientras que el 64% de la población de los directores de los centros escolares de España no contemplan las redes sociales como herramienta para el desarrollo de su liderazgo.

Figura 2. Las Redes Sociales como herramienta de liderazgo. Fuente: Elaboración propia



Del 36% de los directivos que han contestado que sí entienden las redes sociales como herramienta para ejercer su liderazgo, el 76% de ellos afirman que les permite poner en valor la actividad educativa de su centro, así como les sirven para promocionar las comunicaciones y noticias de la web del centro para el 73% (ver tabla 4).

Tabla 4. Ejercen su liderazgo. Fuente: Elaboración propia

	Nº de respuestas	Porcentaje
Consigo más influencia social y educativa	68	44%
Me permite poner en valor la actividad educativa de mi centro	117	76%
Es un vehículo idóneo para enlazar las entradas de mi blog	28	18%
Me sirven para promocionar las comunicaciones y noticias de la web del centro	111	73%
Otro	27	18%
Respuestas recogidas	153	

Cuando se les pregunta sobre el objetivo por el que están en las redes sociales encontramos que la mayoría de ellos indican que usan las redes para promocionar las buenas prácticas de sus profesores (n=87, 63%), mientras que un 42% indican que su objetivo es aprendes este nuevo medio (n=59) y el 38% para escuchar a los padres activamente (n=53).

Por otra parte, aunque en un menor porcentaje, los directores que tienen presencia en la red indican que tienen como objetivo aumentar las matrículas (n=32, 27%), construir su marca personal (n=36, 26%) y mejorar su reputación online (n=30, 20%).

Tabla 5. Objetivos del uso de las redes sociales. Fuente: Elaboración propia

Variables		**Presencia en las Redes Sociales (n= 139)**	
Objetivos	Sin Objetivos	10	7%
	Aprender de este nuevo medio	59	42%
	Aumentar las matrículas	37	27%
	Mejorar mi reputación online	30	22%
	Escuchar a los padres activamente	53	38%
	Construir mi marca personal	36	26%
	Usar las redes para promocionar las buenas prácticas de los profesores	87	63%
	Otro	32	23%

En términos generales podemos decir que se observa que focalizan sus objetivos en sus padres y en sus profesores (tabla 5).

CONCLUSIONES

Como hemos expuesto anteriormente, la investigación y la experiencia demuestran que el comportamiento y la actitud de la persona que asume las funciones de dirección en un centro educativo son elementos fundamentales que determinan la calidad y el éxito de los procesos de orientación al cambio tanto en el interior del centro como en sus entornos.

Las investigaciones y la experiencia en esta línea han evidenciado que el comportamiento y la actitud de la dirección en la escuela son elementos fundamentales que determinan la existencia, la calidad y el éxito de los procesos de cambio dentro de ella (Gunter, 2001y Murillo, 2004).

Una vez analizados los datos podemos concluir que:

1. La dirección es un tema clave en la mejora de la educación, por lo que las políticas del país deben ir hacia una exquisita preparación, formación y selección de los Directores de los centros educativos.
2. Las redes sociales más utilizadas por los directivos españoles son Facebook, con una presencia de un 70%, seguida de Google+, con un 47%, o Twitter, con un 43% de presencia.
3. El 92% de los Directores escolares utilizan las redes sociales como canales de comunicación. Es destacable que el 56% de los Directores tienen como objetivo en su plan de comunicación desarrollar la marca del centro escolar.
4. La formación de los líderes debe superar concepciones tradicionales. Es necesario avanzar hacia un liderazgo que se apoye en una sinergia que genere un clima de confianza, reflexión, apertura y colaboración.

5. Indicar la necesidad de que los directivos deban iniciar el desarrollo de su marca personal, *branding personal* y evolucionar del *branding personal* al *branding Director*.
6. Que los directivos descubran que para hacer bien su tarea es importante saber desarrollar mecanismos de interacción y de influencia interpersonal para dinamizar a su comunidad educativa presente y futura.
7. El liderazgo educativo en el contexto escolar no es una cuestión personal, sino de equipo y de comunidad, entendiendo aquí el centro como un sistema.
8. Es deseable que quien ejerza funciones directivas, y en especial la dirección de un centro, posea las cualidades necesarias para ejercer liderazgo.

De acuerdo con lo expuesto por otros autores consideramos que los directivos escolares deben emplear las redes sociales para ejercer su liderazgo. En este sentido parece importante fomentar que sus perfiles respondan al cargo que ejercen y el nombre de su centro. Si crean su marca personal conseguirán mayor prestigio y notoriedad que les repercutirá en aumento de matrículas por la confianza que transmitirán.

Además, es importante resaltar el papel del director en el rendimiento de los alumnos, en la satisfacción del profesorado y las familias, lo que hace abogar por un director de calidad cuya misión y visión sean los faros que iluminen el quehacer del centro que dirige. De ahí la importancia en que los directivos se definan como tales, se identifiquen con su rol y que lo hagan público y notorio.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS

Australian Institute for teaching and school leadership (2011). *National Professional Standard for School Leadership*. Recuperado de http://www.aitsl.edu.au/verve/_resources/NationalProfessionalStandardForPrincipals_July25.pdf

Bass B. (1988). El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar. En R. Pascual (coordiandor), *La gestión educative ante la innovación y el cambio.* Madrid: II Congreso Mundial Vasco. Narcea.

Gómez Vílchez, S. (2012). Museos españoles y redes sociales. *Telos*,90. Recuperado de http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/seccion=1266&idioma=es_ES&id=2012013116530001&activo=6.do Recuperado 28 de febrero de 2012.

Gunter, H. (2001). *Leaders and leadership in education*. London: Chapman.

Losada, C. (2007) Liderar en l'àmbit públic. En F. Longo y T. Ysa (Eds) *Els escenaris de la gestió pública del segle XXI* (pp. 197-220). Barcelona: Escola d'Administració Pública.

Murillo, F.J. (2004). Nuevos avances en la mejora de la escuela. *Cuadernos de Pedagogía, 339*, pp. 48-51.

OECD (2012). *Equity and Quality in Education. Supporting disadvantaged students and schools*. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en

Villarás, M. y Cabezuelo, F. (2012). Claves para la participación y generación de contenido en redes sociales: estudio de caso del Museo del Prado en Facebook. *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, 3, 87-103.

64

EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y FORMACION DEL PROFESORADO PARA LA ATENCION A LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA INCLUSIVA

Yolanda García Rodríguez

Silvia Carrascal Domínguez

INTRODUCCIÓN

La educación actual integra conceptos de diversidad y cultura que emergen de los contextos interculturales que se desarrollan en las aulasEn este contexto, Florian (2013) afirma que "*El concepto de inclusión se define de muchas formas, no constando un significado concreto, de manera que el mismo es utilizado en múltiples contextos y por diferentes personas para referirse a situaciones distintas*" (p. 27-36).

Por ello, la educación para la interculturalidad y el diálogo entre culturas atendiendo a toda la comunidad educativa debería asumirlo como reto. En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura afirmaba que la diversidad cultural es una característica esencial de la humanidad, que debe preservarse y valorarse como un patrimonio común, siendo un referente importante el Informe de seguimiento de la *Educación Para Todos* de 2015 reconociendo la función esencial de los docentes para la mejora de la calidad de la enseñanza. Subrayando que los gobiernos deben contribuir con sus políticas a mejorar la competencia profesional de los docentes y permitirles participar en las decisiones que afectan a su vida profesional (UNESCO, 2015).

En este contexto, la formación del profesorado requiere poner en práctica la reflexión individual y colectiva, que facilite el autodesarrollo de cada persona, de manera que le prepare para alcanzar el máximo desarrollo de sus potencialidades y de estrategias metodológicas adecuadas a la realidad intercultural del aula y del centro educativo. La adquisición de dichas estrategias le permite ir adquiriendo una formación que le permita favorecer actuaciones de cohesión entre todos los miembros de la comunidad, promoviendo la igualdad de oportunidades y una educación de calidad.

Para ello, partiendo de la realidad de cada centro, cobra importancia el desarrollo de actitudes de indagación sobre el modelo pedagógico y la propuesta intercultural, las habilidades comunicativas y habilidades que potencien el intercambio de experiencias como parte del autodesarrollo profesional, favoreciendo así nuevos espacios de aprendizaje que atiendan a la gran diversidad cultural en las aulas. Desde este planteamiento, a través de la reflexión de la práctica educativa se favorece el conocimiento de nuevos valores interculturales y diferentes formas de sentir y pensar hacia el entendimiento y acercamiento de otras formas culturales. Desde estas propuestas metodológicas, el modelo colaborativo facilita nuevos espacios más interactivos en el que el intercambio de experiencias es una parte importante de la tarea docente, facilitándole otros conocimientos

culturales y estrategias de aprendizaje, fortaleciendo así, las relaciones interdisciplinares con otros miembros de la comunidad educativa.

Estas actuaciones planteadas, encuentran significado en los currículos educativos donde el cambio metodológico se aborda desde la transversalidad a través de los valores sociales y cívicos desarrollados en la Ley de Mejora de Calidad Educativa, (2013), donde se establece que los principios por los que se rige el sistema educativo en España son: "Calidad, cooperación, equidad, libertad de enseñanza, mérito, igualdad de oportunidades, no discriminación, eficiencia en la asignación de recursos públicos, transparencia y rendición de cuentas" (p. 97867). Siguiendo las directrices legislativas, en la Comunidad Autónoma de Castilla La-Mancha ,que es objeto de estudio de este trabajo, se desarrolla el Modelo para la Promoción de la Convivencia Escolar, (2006) que pretende promover valores, actitudes y conductas positivas para la interacción social, reforzar el compromiso del profesorado con la mejora de su propia práctica y la revisión de los documentos programáticos que definen la propuesta de valores basados en el respeto a las diferencias y la igualdad. Del mismo modo, se desarrolla el Modelo en Educación Intercultural y Cohesión Social en Castilla La-Mancha (2006) que propone el logro de la cohesión social en el ámbito educativo, a través de diferentes actuaciones de mejora de convivencia y valores de cooperación entre profesionales, apostando por la interdisciplinariedad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El trabajo colaborativo para el desarrollo de competencias docentes

Es importante conocer las propuestas interculturales que se exponen en el proyecto educativo del centro, se convierte en el punto de partida para la mejora de la práctica docente. Por consiguiente, garantizar la adecuada aplicación y reajuste de dichas propuestas a la diversidad del alumnado, va a requerir de un modelo de trabajo cooperativo interdisciplinar que propicie espacios de reflexión e intercambios de experiencias interculturales. Para ello se distinguen dos aspectos fundamentales: desde la interdisciplinariedad, facilitando espacios de reflexión con otros compañeros sobre las actuaciones llevadas a cabo, las dificultades encontradas y las propuestas de mejora, incrementando la colaboración con otros profesionales que compartan sus inquietudes a través del intercambio de experiencias entre los profesionales. El otro aspecto es desde el diálogo intercultural, el cual requiere de un aprendizaje basado en el diálogo entre profesionales, familias y alumnado, que facilite el entendimiento de los diferentes contextos, que asegure la respuesta a las necesidades existentes y que se pongan en marcha los reajustes necesarios para la atención a la diversidad del alumnado. Por ello, es necesario un acercamiento al diálogo y al trabajo en equipo creando ambientes abiertos a través de un modelo educativo más interactivo que facilite el acercamiento entre profesionales de distintos centros educativos en espacios interdisciplinares, que facilitan diferentes perspectivas y forma de abordaje del proceso educativo con carácter enriquecedor. En este sentido, el diálogo se convierte en una clave para la reflexión y como respuesta a ello, se necesita una buena trasmisión de conocimientos, principios y valores que favorezcan el desarrollo pleno de las personas (Carrascal, 2013).

Para el desarrollo del trabajo colaborativo, el docente requiere de actitudes positivas, que faciliten la mejora de la práctica docente desde la realidad del aula y del centro. Dichas actitudes facilitan y fomentan la colaboración, como son, la autosuficiencia para adecuar la respuesta educativa a las necesidades existentes del alumnado y del contexto; la curiosidad por conocer otras formas de pensar y sentir en diferentes entornos

culturales y valores educativos; la motivación por conocer la realidad de su aula, reflexionando sobre su práctica y la forma de adecuar los contenidos al alumnado: el respeto por las diferentes culturas, por sus manifestaciones y diferentes formas de entender una misma realidad; la empatía hacia los demás compañeros de profesión, hacia las familias y el alumnado; el dialogo como instrumento de mejora de la práctica docente y del trabajo colaborativo entre todos los miembros de una comunidad. Del mismo modo, actitudes que faciliten la actividad para el desarrollo de diferentes actividades ofreciendo un amplio abanico de posibilidades dando respuesta a todo el alumnado, sus familias y compañeros de trabajo; el deseo de conocer otras culturas, otros lugares donde las personas desarrollan diferentes formas de reflexionar, dialogar y trabajar de forma colaborativa. Por consiguiente, la escucha activa se convierte en una actitud imprescindible desde el trabajo colaborativo y desarrollo de la autorreflexión en el trabajo docente.

Estrategias metodológicas y recursos para dar respuesta a las necesidades de cada alumno en contextos de gran diversidad

Desde el modelo de trabajo colaborativo, el docente necesita formarse y preparar el desarrollo de estrategias didácticas. Por un lado, partiendo del proyecto educativo como documento curricular principal del centro educativo, siendo necesario la puesta en práctica de diferentes estrategias: el conocimiento y valoración de los diferentes programas y proyectos educativos para determinar si se adecuan a las necesidades educativas del alumnado y sus familias; la revisión conjunta del profesorado de las normas de convivencia y la toma de decisiones de forma consensuada, facilitará la respuesta a las necesidades existentes; el conocimiento y adecuación de las propuestas interculturales del centro planteadas, comprobando que den respuesta a la realidad de cada aula y de su alumnado, así como el compromiso del profesorado de desarrollar las decisiones adoptadas con rigor, coherencia y respeto a todos los miembros de la comunidad educativa facilitando un buen ambiente de trabajo.

Por otro lado, es necesario también partir de los recursos educativos del centro y la comunidad, utilizando estrategias como el conocimiento de los propios recursos del centro y de la comunidad educativa que estén al alcance del docente, alumnado y familia. En este contexto, es necesario el desarrollo de la indagación sobre la diversidad cultural y del alumnado tanto en el aula como en el centro, partiendo de sus propios conocimientos, sus capacidades, habilidades y dificultades. Para conseguir estas actuaciones, la propuesta de objetivos y actividades ha de estar ajustada a las posibilidades existentes en el aula, facilitar la participación de las familias de manera que formen parte del diseño de dichas actuaciones y del desarrollo de las mismas. Desde esta perspectiva, se hace imprescindible también el conocimiento de los recursos del entorno más próximo, cobrando relevancia la valoración de las estructuras comunicativas que tiene el centro con otros profesionales del ámbito educativo, social y cultural. Por consiguiente, el docente debería conocer y establecer pautas de actuación para el intercambio de información, comunicación y desarrollo de actividades conjuntas, con dichas entidades. Cabe destacar, que el profesorado debe también aplicar las propuestas que se desarrollan desde la propia administración educativa (formación, experiencias docentes y proyectos de innovación educativa, entre otras). En este contexto, uno de los principios de la educación intercultural es la capacitación del profesorado para trabajar ante el reto de la diversidad en las aulas (Fernández y Goenechea, 2009).

Desde dicho modelo colaborativo, el docente ha de conocer bien la diversidad del alumnado y para ello requiere de estrategias metodológicas basadas en el conocimiento del nivel cognitivo del alumnado y los conocimientos previos, de forma que permita adaptar los contenidos a la diversidad existente; también del intercambio de información con las familias para conocer el origen y procedencia de los miembros familiares, así como los valores familiares que rigen su estilo de vida y su forma de entender la educación. En este sentido, el docente ha de prepararse en el desarrollo de habilidades comunicativas que propicien espacios de intercambio; capacidades formativas que le permitan aumentar sus conocimientos en relación a la interculturalidad; tener inquietudes por conocer otras culturas es positivo y una forma de favorecer su formación personal; por último conocer las dificultades que se presenten, de manera que pueda reflexionar sobre ellas, valorar y de forma conjunta con otros compañeros tomar decisiones que faciliten el trabajo docente en contexto interculturales (Serra, 2009).

Recursos didácticos para la atención a la diversidad cultural en las aulas

En párrafos anteriores se vienen apuntado las estrategias y actuaciones que pueden favorecer la formación del profesorado desde el modelo colaborativo. En este contexto, se hace imprescindible exponer el manejo de diferentes recursos que aportan un mayor conocimiento para el desarrollo de las competencias docentes. Por consiguiente, se destacan los grupos de trabajo/seminarios/talleres, dirigidos tanto a los profesionales como a las familias, facilitando su participación especialmente en la elaboración de materiales propios, en el acuerdo de pautas de actuación conjuntas y en las normas de convivencia que dirijan la dinámica del aula y del centro. Otro recurso es el Grupo de trabajo intercentro (para toda la comunidad educativa), esta forma de trabajo se enriquece a través del intercambio de experiencias con otros agentes externos al centro (entidades culturales, artísticas y sociales). Por otro lado, existe la posibilidad de desarrollar cursos de formación a través de la plataforma on-line para el profesorado de la comunidad de Castilla La-Mancha.

En cuento a la formación de las familias, se debería facilitar su participación a través de las AMPA de los centros y las escuelas de familias que propicien el intercambio de experiencias y pautas de actuación conjuntas. Algunos ejemplos de actuaciones son la formación “padre a padre”, taller de hermanos y el taller de abuelos, que permiten la concienciación y motivación, desarrollando otras perspectivas sobre la problemática o situación entre iguales, complementando así de forma positiva las actuaciones que provienen desde el profesor. Por otro lado, la utilización de las redes sociales (para familias principalmente), es un medio excelente que permite crear un entorno de comunicación multimedia, para ello es necesario la formación inicial el uso adecuado de los recursos tecnológicos: clips de vídeo, podcast de audio, direcciones Web, materiales multimedia, etc. A través de un grupo de trabajo interactivo en el propio centro escolar, que facilite estos espacios de aprendizaje y en colaboración con agentes expertos en el tema, bien pueden ser familias o profesionales del entorno. En este contexto cobra importancia la utilización de Recursos multimedia para potenciar la comunicación creando grupos de aprendizaje con otros alumnos de diferentes centros educativos o entidades, por ejemplo a través de videoconferencias, intercambio de materiales multimedia, elaboración de proyectos conjuntos, etc. Por último, se destaca como recursos importantes el desarrollo de entrevistas presenciales y encuentros de convivencia para toda la

comunidad educativa. Dichos encuentros facilitan la adquisición de nuevos conocimientos y otras formas de entender la diversidad cultural.

En este contexto, una formación interdisciplinar basada en la integración de aspectos y valores sociales y culturales, permitirán el desarrollo de capacidades y habilidades relacionadas con actitudes positivas de atención a la diversidad del alumnado, así como la evaluación de las actuaciones en materia de interculturalidad, que dé respuesta a la realidad de las escuelas.

Desde este enfoque, se ha llevado a cabo un estudio que permite identificar como percibe el docente la formación permanente desde el enfoque intercultural en las aulas. Por consiguiente, los objetivos se han centrado en conocer actuaciones desde el intercambio de experiencias docentes y de indagación personal, así como el conocimiento del enfoque intercultural en el centro. Para dar respuesta a dichos objetivos se han planteado los siguientes interrogantes: un primer interrogante es: ¿Se llevan a cabo el intercambio de experiencias en la práctica del aula? El segundo interrogante es: ¿Considera el profesorado, que puede mejorar la formación docente desde el enfoque intercultural y la colaboración conjunta?

MÉTODO

El presente estudio ha utilizado el método Delphi con las aportaciones del grupo de expertos para la validez del cuestionario y la entrevista. Dicho estudio utiliza un instrumento de diseño transversal, realizado mediante una encuesta de elaboración propia, representativa de los profesores que imparten su labor docente en los centros educativos. Las tablas del trabajo de investigación y las variables han sido expresadas como porcentajes con su intervalo de confianza al 95%. Los datos han sido analizados con el paquete estadístico SPSS versión 17.0 (SPSS para Windows; SPSS Inc., Chicago, IL., USA).

La muestra total está formada por 174 docentes que desarrollan su actividad laboral en los centros educativos de las cinco provincias de la Comunidad Autónoma de Castilla La-Mancha (Albacete, Ciudad Real, Cuenca, Guadalajara y Toledo), de los cuales 149 han participado a través de la encuesta y 25 han sido entrevistados de forma presencial para obtener una información más descriptiva y complementaria al estudio sobre algunos ítems del cuestionario.

Una vez recogidos los datos, se ha realizado un análisis descriptivo y el cálculo de los porcentajes para cada una de los ítems explorados, que se exponen en las siguientes tablas.

Tabla 1. Tamaño de la muestra

		n	% (IC 95%)*
Titularidad de los centros	Público	68	45.6 (37.4-53.9)
	Privado	44	29.5 (22.3-37.5)
	No sabe/no contesta	1	0.6 (0-3.6)
	Concertado	39	24.1 (17.5-31.8)
Experiencia de los docentes	Menos de 5 años	35	23.4 (16.9-31.1)
	De 5 a 15 años	50	33.5 (26.0-41.7)
	De 16 a 30 años	39	26.1 (19.3-34.0)
	Más de 30 años	11	7.3 (3.7-12.8)
	No sabe/no contesta	14	9.4 (5.2-15.2)
Especialidad de los docentes	Pedagogía terapéutica	16	10.7 (6.2-16.8)
	Audición y lenguaje	8	5.3 (2.3-10.3)
	Orientación educativa	17	11.4 (6.7-17.6)
	Formación profesional	4	2.6 (0.7-6.7)
	Ciencias sociales	11	7.3 (3.7-12.8)
	Ciencias naturales	6	4.0 (1.4-8.5)
	Educación física	10	6.7 (3.2-11.9)
	Artes plásticas y música	16	10.7 (6.2-16.8)
	Otros	42	28.1 (21.1-36.1)

Fuente: elaboración propia

La entrevista como medida de recogida de información cualitativa se ha utilizado para complementar la información sobre el intercambio de experiencias y colaborativa ligadas a la reflexión aportando la parte de respuestas abiertas que el cuestionario no contempla.

Tabla 2. Cuadro del perfil profesional de las personas entrevistadas

Numero	Perfil docente	Centro educativo
9	Maestro de Pedagogía Terapéutica	Colegio de Educación Especial
1	Orientador	Colegio de Educación Especial
7	Maestro de Educación Básica	Colegio de Educación Infantil y Primaria
1	Orientador	Instituto de Educación Secundaria Obligatoria
2	Profesores de Formación Profesional	Instituto de Educación Secundaria Obligatoria
5	Profesor de Secundaria	Instituto de Educación Secundaria Obligatoria

Fuente: elaboración propia

RESULTADOS

Los resultados obtenidos muestran que el 89.3% considera que el conocimiento de las propuestas metodológicas e interculturales de su realidad educativa y de otros contextos mejorara la práctica docente y por tanto las competencias formativas ante la diversidad del alumnado existente. Por otro lado, el 92.6% manifiesta que dichas propuestas metodológicas se complementan cuando las actividades de formación realizadas están ligadas a la reflexión y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Otro dato importante es que el 95.3% de los profesores considera que el intercambio de experiencias educativas entre los profesionales favorece el desarrollo de competencias docentes más ajustadas para la atención a la diversidad.

Tabla 3. El intercambio de experiencias y la reflexión personal favorece la formación del profesorado

ÍTEM		n	% (IC 95%)*
2.	En desacuerdo	15	10.1 (5.7-16.0)
	De acuerdo	133	89.3 (83.1-97.3)
	No sabe/no contesta	1	0.7 (0.0-3.6)
6.	En desacuerdo	10	6.7 (3.2-11.9)
	De acuerdo	138	92.6 (87.1-96.2)
	No sabe/no contesta	1	0.7 (0.0-3.6)
12.	En desacuerdo	6	4.0 (1.4-8.5)
	De acuerdo	142	95.3 (90.5-98.0)
	No sabe/no contesta	1	0.7 (0.0-3.6)
17.	En desacuerdo	12	8.1 (4.2-13.6)
	De acuerdo	136	91.3 (85.5-95.2)
	No sabe/no contesta	1	0.7 (0.0-3.6)
23.	En desacuerdo	30	20.1 (14.0-27.4)
	De acuerdo	118	79.2 (71.7-85.4)
	No sabe/no contesta	1	0.7 (0.0-3.6)

*Intervalo de confianza al 95% asintótico usando distribución normal

Fuente: elaboración propia

Los resultados obtenidos en cuanto al desarrollo de competencias formativas desde el modelo colaborativo y de indagación personal, el 91.3% considera que la reflexión colaborativa contribuye a la mejora de la formación permanente del profesorado desarrollando estrategias de indagación y habilidades comunicativas que favorecen el diálogo, junto con un 79.2% que además favorece un mayor compromiso de comprensión hacia la diversidad del alumnado, estrategias más creativas, aporta nuevos conocimientos de valores sociales y culturales y métodos didácticos más ajustados para la atención a la diversidad en las aulas (véase Tabla 4).

Tabla ~~4.~~ La reflexión colaborativa, mejora la atención a la diversidad

ITEM		n	% (IC 95%)*
17.	En desacuerdo	12	8.0 (4.2-13.6)
	De acuerdo	136	91.3 (85.5-95.2)
	No sabe/no contesta	1	0.7 (0-3.6)
23.	En desacuerdo	30	20.1 (14.0-27.4)
	De acuerdo	118	79.2 (71.7-85.4)
	No sabe/no contesta	1	0.7 (0-3.6)

*Intervalo de confianza al 95% asintótico usando distribución normal.

Fuente: elaboración propia

Del mismo modo, el 98% del profesorado considera que cuando el docente se prepara para atender las diferentes necesidades educativas de su alumnado, se está favoreciendo la atención a la diversidad y la vez se desarrollan procesos y estrategias de mejora su práctica docente, junto con el 94% que considera que se favorece el conocimiento de sí mismo como docente abierto y comprometido, al igual que el 96.6% que se facilita el conocimiento de la práctica profesional creativa y reflexiva. Del mismo modo que el 96% también considera que dicho conocimiento de la tarea docente en contextos de diversidad, favorece los saberes de nuevos valores sociales y culturales como la convivencia, solidaridad, apertura, compromiso y empatía plural, presente en el currículo educativo de las escuelas.

Tabla 5. La formación como proceso de indagación personal y colaborativa

		n	% (IC 95%)*
17.	En desacuerdo	12	8.1 (4.2-13.6)
	De acuerdo	136	91.3 (85.5-95.2)
	No sabe/no contesta	1	0.7 (0.0-3.6)
18.	En desacuerdo	2	1.3 (0.1-4.7)
	De acuerdo	146	98.0 (94.2-99.5)
	No sabe/no contesta	1	0.7 (0.0-3.6)
19.	En desacuerdo	8	5.4 (2.3-10.3)
	De acuerdo	140	94.0 (88.8-97.2)
	No sabe/no contesta	1	0.7 (0.0-3.6)
20.	En desacuerdo	4	2.7 (0.7-6.7)
	De acuerdo	144	96.6 (92.3-98.9)
	No sabe/no contesta	1	0.7 (0.0-3.6)
21.	En desacuerdo	5	3.4 (1.0-7.6)
	De acuerdo	143	96.0 (91.4-98.5)
	No sabe/no contesta	1	0.7 (0.0-3.6)
22.	En desacuerdo	30	20.1 (14.0-27.4)
	De acuerdo	118	79.2 (71.7-85.4)
	No sabe/no contesta	1	0.7 (0.0-3.6)
23.	En esacuerdo	30	20.1 (14.0-27.4)
	De acuerdo	118	79.2 (71.7-85.4)
	No sabe/no contesta	1	0.7 (0.0-3.6)

*Intervalo de confianza al 95% asintótico usando distribución normal.

Fuente: elaboración propia

Los resultados dan a conocer la opinión de los profesores en relación a la importancia de la adecuación de los contenidos interculturales, del trabajo conjunto entre profesionales, del intercambio de experiencias como estrategia y metodología de trabajo. Así como, el desarrollo de la evaluación continua que garantice la consecución de los objetivos planteados. De esta manera, se aporta una mayor adecuación al proceso de enseñanza-aprendizaje, garantizando los ajustes necesarios que den respuesta al contexto real, que se desarrolla en las aulas.

Dichos resultados muestran, que el 92.6% de los docentes manifiestan estar de acuerdo en que los modos interculturales aportan al proceso de enseñanza-aprendizaje, nuevas aperturas a realidades interculturales y formas de entender el contexto próximo de cada alumno. Del mismo modo, el 95.3% reconoce que los modos

interculturales aportan al proceso de enseñanza y aprendizaje diferentes enfoques evidenciando necesidades de afinidad y comprensión entre culturas, así como el 94.6% considera que desde el enfoque intercultural se favorece la comprensión entre culturas, una mayor comunicación a la hora de establecer pautas educativas y nuevos estilos de convivencia más adecuados a las realidades que cada escuela afronta, en su día a día.

Tabla **6.** El enfoque intercultural favorece el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje ajustada a la realidad del aula

ÍTEM		n	% (IC 95%)*
6.	En desacuerdo	10	6.7 (3.2-11.9)
	De acuerdo	138	92.6 (87.1-96.2)
	No sabe/no contesta	1	0.7 (0.0-3.6)
7.	En desacuerdo	10	6.7 (3.2-11.9)
	De acuerdo	138	92.6 (87.1-96.2)
	No sabe/no contesta	1	0.7 (0.0-3.6)
8.	En desacuerdo	6	4.0 (1.4-8.5)
	De acuerdo	142	95.3 (90.5-98.0)
	No sabe/no contesta	1	0.7 (0.0-3.6)
9.	En desacuerdo	7	4.7 (1.9-9.4)
	De acuerdo	141	94.6 (89.6-97.6)
	No sabe/no contesta	1	0.7 (0.0-3.6)

*Intervalo de confianza al 95% asintótico usando distribución normal

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos permiten conocer que la formación permanente desde el enfoque intercultural requiere de metodologías colaborativas más adecuadas a la diversidad en las aulas. Este estudio ha permitido poner de manifiesto la percepción de los docentes sobre la puesta en práctica de estrategias de indagación personal y colaborativa, la reflexión y el intercambio de experiencias interculturales entre profesionales, considerando que dichas metodologías preparan mejor al docente adquiriendo otros valores y conocimientos no solo culturales sino también como docente más comprometido y abierto a otras formas de pesar. Además, éstas estrategias favorecen el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje más ajustado a las necesidades de cada persona y a las demandas sociales. Si bien, se ha observado que a pesar de reconocer la importancia de los intercambios de experiencias y de la indagación personal, el profesorado manifiesta que dichas prácticas no se terminan de llevar a cabo de forma habitual y constante entre toda la comunidad educativa.

Por todo ello, la presente investigación pretende ayudar a entender mejor la realidad en las aulas interculturales, aportando información sobre la importancia del desarrollo de competencias de indagación

personal, trabajo colaborativo e intercambio de experiencias, desde una perspectiva más innovadora como es la práctica reflexiva y relaciones profesionales más interactivas. Finalmente, estas aportaciones pueden facilitar el diseño para la elaboración de un plan de competencias docentes que responda a nuevos espacios culturales y otros métodos de trabajo que preparen mejor al profesorado en contextos de gran diversidad, en las escuelas e institutos de educación secundaria obligatoria de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, contribuyendo así a la mejorar de la calidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Carrascal, S. (2013). Educación intercultural y diversidad religiosa en España: Recursos Didácticos. *Anuario de Derecho Eclesiástico del Estado*, 29, pp 43-71.

Florián, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la Educación Especial o un nuevo comienzo? *Revista Latinoamerica de educación inclusiva* 7 (2): 27-36

García Fernández, J.A. y Goenechea, C. y (2009). *Educación Intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora.* Las Rozas (Madrid): Wolters Kluwer. Recuperado de: http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/RLEI_7,2.pdf

Ley *8/2013, de 9 de diciembre*, de la Mejora de Calidad Educativa. BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013. pp. 97858-97921.

Modelo de Educación Intercultural y Cohesión Social en Castilla La-Mancha. Consejería de Educación, 2006. Recuperado de http://alerce.pntic.mec.es/lmil0005/interycohe.pdf

Serra, M. (2009). Diversidad religiosa y educación intercultural. *Actualidad, educación, formación y trabajo*, 1 (26) Recuperado de http://www.educaweb.com/noticia/2009/01/26/diversidad-religiosa-educacion-

UNESCO (2009). Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural. *Informe mundial de la UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Paris: UNESCO. Recuperado el 23 de noviembre de 2012 de http://www.oei.es/noticias/spip.php?article8809

UNESCO (2015). Informe de seguimiento de la Educación Para Todos en el mundo 2000-2015. Retos y desafíos. Organización para las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París, Francia.

65

DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE UN MODELO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL QUE RESPONDA A LA REALIDAD ACTUAL DE ESPAÑA. IMPORTANCIA Y NECESIDAD

Juana María Anguita Acero
Universidad Camilo José Cela / Universidad Alfonso X el Sabio

María Hernández-Sampelayo
Universidad Camilo José Cela

INTRODUCCIÓN

Nunca antes como ahora los términos educación inclusiva y educación intercultural habían cobrado la importancia que tienen.

La apertura de fronteras, los problemas internos de muchos países y las expectativas personales han contribuido a que la población mundial se mueva y los impedimentos y dificultades de antaño no sean un freno.

Con independencia del lugar elegido por aquellos que migran, la educación es uno de los elementos que está en su lista de esperanzas por cumplir, mantener o mejorar focalizadas, normalmente, en sus hijos.

La educación es un derecho fundamental reconocido por cualquier civilización que se precie. Por este motivo, cada vez se apuesta más por su calidad con el fin de ajustarse a las necesidades de su población. Gracias al desarrollo de la educación inclusiva estamos contribuyendo al cumpliendo de este derecho: "Education has been formally recognized as a human right since de adoption of the Universal Declaration of Human Rights in 1948" (Unicef, 2007, p. 7).

Que nuestra educación sea inclusiva y en ella tengamos cabida todos a nivel curricular (sobre el papel) no significa que en ella se esté ofreciendo una educación intercultural efectiva. La realidad multicultural de nuestras aulas debe ser atendida para evitar la exclusión social. Desafortunadamente, el sistema educativo español todavía tiene un largo camino por recorrer a este respecto puesto que a día de hoy no hay dentro de él una asignatura que verse sobre ello. Por otra parte, el profesorado tampoco está preparado porque no existe una oferta formativa específica.

En España contamos con programas concretos, en función del perfil migratorio del alumnado, en forma de asignaturas extraescolares que intentan paliar las deficiencias mencionadas. Dichos programas surgen gracias a la firma de acuerdos bilaterales entre el país de acogida y el país del que vienen nuestros migrantes. Las diferentes asociaciones de inmigrantes ofrecen también un punto de apoyo y realizan labores que promueven la interculturalidad y favorecen la inserción de estos grupos sociales.

El diseño y la planificación de un modelo de educación intercultural deben constituir nuestro acicate y motivarnos para avanzar en una sociedad cada vez más global.

MÉTODO

El marco metodológico en el que se encuadra esta investigación tiene una naturaleza eminentemente cualitativa puesto que los datos con los que trabajamos no son el fruto de ningún sondeo o trabajo empírico sino que son recopilados a partir de la revisión de una amplia bibliografía con el fin de llevar a cabo un ulterior análisis situacional de un fenómeno muy concreto: la inmigración de rumanos en España y su impacto en nuestra comunidad educativa.

En cuanto a los métodos específicos de los que haremos uso podemos destacar los siguientes: descriptivo, interpretativo, crítico-evaluativo y observación directa.

Describiremos cuál es la situación migratoria a las que se enfrenta nuestro país (España), la realidad de las aulas españolas en lo que a diversidad se refiere y mostraremos cuál es la legislación vigente en materia educativa en los que respecta a la interculturalidad.

A partir de la información obtenida, ofrecemos una interpretación de la misma y mostraremos cuáles son los puntos fuertes y débiles del sistema educativo actual, a la vez que propondremos lo que, a nuestro juicio, podría contribuir a la implantación de un modelo intercultural real y efectivo.

RESULTADOS

Desde los albores del siglo XXI los conocidos países del Primer Mundo (entre los que se encuentra España) experimentan de forma masiva el fenómeno de la inmigración a través de dos vías; por una parte, desde países del *tercer mundo* o en vías de desarrollo y, por otra, desde otros países también de ese *primer mundo* que se enfrentan a circunstancias políticas, económicas o sociales que impiden su avance. Con esto no queremos decir que los movimientos migratorios anteriores no fuesen significativos sino que los del presente están envueltos en una problemática, en ocasiones, distinta de gran repercusión y alcance. El mayor conocimiento que hoy tenemos de estas circunstancias frente al pasado hace que dichas migraciones tengan mayor calado.

Atienza (2007) resume muy bien este episodio y va más allá adentrándose en la primera de sus consecuencias, la del "mestizaje cultural".

> Las migraciones del siglo XXI, si bien en su magnitud son comparables a las de otros períodos, tienen rasgos nuevos que hacen que su relevancia política, económica y social sea mayor. La llegada de recursos a los países de origen a través de los migrantes –las remesas– es un primer elemento diferenciador. La generalización de las sociedades mestizas en un mundo global, frente a contados casos de migración relevante en el pasado, es otro factor determinante (Atienza, 2007, p. 27).

Es decir, las migraciones del presente invitan y promueven el mestizaje cultural en un mundo cada vez con menos fronteras donde todos tenemos cabida gracias a políticas más vanguardistas en lo que a aceptación, aprovechamiento y enriquecimiento de "los otros" se refiere.

Las migraciones a lo largo de la historia han sido y siguen siendo selectivas en cuanto a los lugares hacia donde se producen; siempre buscando como fin último una mejora en la calidad de vida.

España no es una excepción. Como país de ese primer mundo que destacábamos anteriormente es receptor de inmigrantes. Dentro del *ranking* de países de la Unión Europea (en adelante, UE), por extensión, ostentamos el segundo puesto (con 504.645 km^2) tras Francia (con 547.030 km^2), algo que no se corresponde con su nivel de desarrollo y posición económica. Sin embargo, nos encontramos ante una paradoja ya que es uno de los destinos más solicitados por el colectivo de inmigrantes.

Durante los años de bonanza económica, España se convirtió en un país receptor de inmigrantes. Y pese a la crisis, nuestro país sigue teniendo la mayor proporción de trabajadores inmigrantes sobre personas económicamente activas, con el 15,8%, una de cada seis […] En España el caso es curioso, ya que sigue siendo el país que recibió el mayor número de nuevos inmigrantes activos de países de la UE-15 […] Por otro lado, nuestro país es el segundo, sólo por detrás de Alemania, con el mayor número de inmigrantes. Según Adecco, de los 17 millones que hay en la UE, el 23,1% está en Alemania y el 21% en España. Sin embargo, si tenemos en cuenta la población total de cada uno de los estados, España tiene más extranjeros en proporción con su tamaño y población que países como Reino Unido (un 14,6%), Italia (un 13%) y Francia (un 8,9%) (Casillas, 2010).

Casillas (2010), en el mismo artículo donde comenta la posición de nuestro país a nivel laboral en lo que respecta a número de inmigrantes, también sostiene que "la facilidad de adaptación al compartir el idioma" es, además de la oferta laboral, uno de los factores que atraen a muchos inmigrantes (entre ellos, los inmigrantes rumanos a los que el aprendizaje de nuestra lengua les resulta sencillo al tener un origen común: el latín).

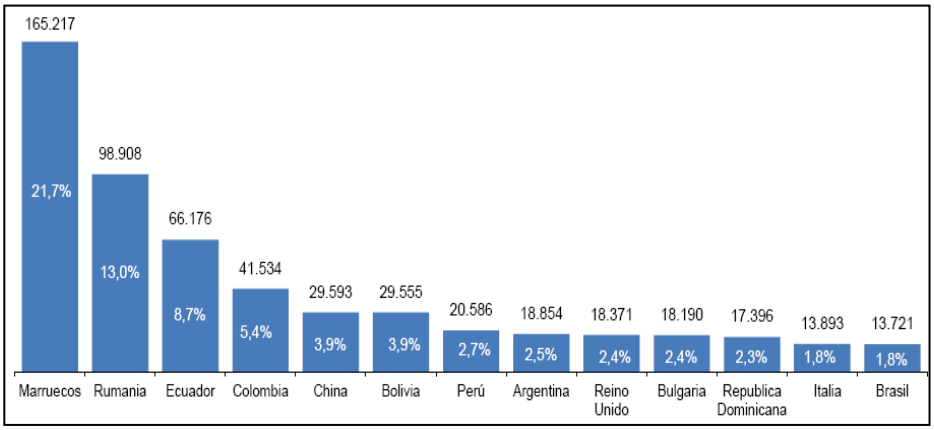
Dentro ya de nuestro país, encontramos que se repiten los patrones migratorios selectivos anteriormente mencionados. De ahí que no deba resultarnos llamativo que sus comunidades autónomas cuenten con un grado de inmigración tan dispar. Existen desproporciones tangibles (incluso dentro de una misma provincia) que obedecen, sobre todo y como es lógico, al nivel de desarrollo de las zonas.

Esta disparidad afecta directamente a la realidad de nuestras aulas en cuanto al número de alumnos extranjeros y a su diversidad, una diversidad que crece año tras año. La situación tiene su origen y es el fiel reflejo de un cambio social que, en lo que a España se refiere, está estrechamente ligado al fenómeno migratorio descrito desde prácticamente el año 2000. El propio Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (en adelante, MECD) afirma que el desarrollo económico de España a comienzos de siglo XXI provocó un fenómeno de atracción migratoria que produjo una creciente matriculación de alumnado extranjero en nuestro sistema educativo. Actualmente es una realidad que ha enriquecido la diversidad con una mayor heterogeneidad en las aulas y en los centros (MECD, 2014, p. 30).

Dentro del colectivo inmigrante que viene a España conviene recordar quiénes lo componen para poder entender el dónde, cómo y cuándo de su llegada, y cómo puede hacer éste que se configuren nuestras aulas.

Figura 1. Alumnado extranjero de las 13 nacionalidades con más presencia en enseñanzas no universitarias. Nº y % sobre el total de alumnado extranjero.

Curso 2012-13. Fuente: MECD 2014



A la luz de estos datos, son las nacionalidades marroquí, rumana y ecuatoriana las tres que, con diferencia, se desmarcan del resto y las que, sin lugar a dudas, van a ejercer mayor influencia en la diversidad de nuestra sociedad y, en consecuencia, de los centros educativos españoles.

En términos generales, nuestra sociedad de acogida manifiesta el deseo de favorecer una integración real de aquellos que llegan y suelen exigir su rápida inserción. En consecuencia Drago (2004) apunta que "España debe abrir las puertas a los inmigrantes y para ello es indispensable la formación, ya que la integración pasa por reunir las condiciones profesionales necesarias para competir en el mercado laboral en igualdad de condiciones". Dicha inserción no está exenta de luces y sombras y, en ocasiones, se culpa a la sociedad-cultura de llegada cuando ésta reivindica o sigue sus costumbres en nuestro entorno pues para muchos es un signo de autoexclusión.

Si lo que perseguimos es atender de forma efectiva a todos aquellos colectivos que conforman el panorama multicultural de nuestro país y, por ende, de nuestras aulas, nuestros sistemas legal y educativo tienen que ampararlo poniendo en marcha mecanismos de integración que sean reales y no meros proyectos que queden sobre el papel y que jamás se apliquen.

Por todo ello, como signo de preocupación y para empezar a trazar un camino sobre el que trabajar, en el año 2004, y posteriormente en 2009, Eurydice (Red de información sobre la educación en Europa) en el marco de actuación de la Comisión Europea elaboró un documento sobre la integración del alumnado extranjero en Europa. En él se exponían una serie de medidas y recomendaciones en torno al establecimiento del nivel de estudios adecuado, modelos de integración, medidas de apoyo en el ámbito escolar, la lengua y la cultura de origen, y la formación del profesorado, entre otros. Eurydice justicaba estas medidas en:

> La integración de los inmigrantes en la sociedad se ha convertido, de hecho, en una de las principales preocupaciones de los principales responsables políticos de Europa. Muchos países europeos se enfrentan al resto de integrar a distintos grupos de inmigrantes que residen dentro de sus fronteras por diferentes razones. Algunos de estos países cuentan ya con una larga experiencia en políticas de integración escolar para los menores inmigrantes. Otros han adquirido esta experiencia no hace mucho (Eurydice, 2004, p. 3).

Si bien Eurydice describe qué países-modelo estaban siguiendo trayectorias ejemplares en materia de integración e interculturalidad en sus aulas, España no figuraba entre ellos debido, muy probablemente, a su corta experiencia en inmigración. Sus leyes educativas más recientes (Ley Orgánica de Educación, en adelante LOE, y Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, en adelante LOMCE, de 2006 y 2013 respectivamente) son aún muy parcas en los aspectos que nos ocupan. Sólo encontramos una mención a interculturalidad en la LOE y ninguna en la LOMCE, mientras que ambas sí que hacen alusión en numerosas ocasiones a la atención a la diversidad (paso previo).

En lo que respecta al derecho a la educación de forma general e inclusiva, ya la Ley General de Educación (en adelante LGE) de 1970 y la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (en adelante LODE) de 1985 lo contemplaban y, a partir de ahí, el resto de leyes habidas hasta la actualidad. Sin embargo, habrá que esperar a 1995, 1996 y 1999 para que haya una legislación (Real Decreto 1995, Real Decreto 1996 y Orden 1999) que regule un nuevo concepto, el de educación compensatoria (López y Linares, 2008).

En la actualidad, nuestro sistema desde la LOE también presta atención al alumnado con algún tipo de necesidad educativa (ACNEAE, alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y ACNEE, alumnado con necesidades educativas especiales).

En consecuencia, se han creado programas para dar cabida a todo lo descrito. De esta forma, el sistema educativo español pretende abrir puertas que den acceso a toda la diversidad y, por ende, a cómo tratar al alumnado inmigrante desde el punto de vista de la integración y la interculturalidad con planes y modelos aún distantes de las propuestas de Eurydice (2004).

En materia de interculturalidad se suplen algunas de las carencias del sistema con proyectos educativos, en la mayoría de los casos, extracurriculares que no terminan de ser lo deseable: programas realmente integradores tanto para españoles como para sus inmigrantes. El Programa de Lengua, Cultura y Civilización Rumana, el Programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí y el Programa de Lengua y Cultura Portuguesa son ejemplos claros de ello.

En el caso de la educación compensatoria, ésta pretende, en el mejor sentido de la palabra, compensar dentro del currículo oficial el déficit educativo que presentan ciertos alumnos como consecuencia de situaciones sociales, familiares o económicas, entre otras, desfavorecidas. La inmigración realmente debería figurar entre ellas pero no hay ninguna mención explícita. En general, la carencia educativa de nuestros alumnos inmigrantes suele estar relacionada con las dificultades lingüísticas fruto del desconocimiento de la lengua vehicular de nuestros centros. En este sentido, Eurydice (2004, p. 7) afirma: "[…] el Consejo de Europa trabaja para garantizar que a todos ellos [alumnos inmigrantes] se les pueda enseñar la lengua del país de acogida".

Los alumnos inmigrantes que forman parte de nuestra comunidad educativa están recogidos dentro del modelo de educación compensatoria y, en un alto porcentaje, dentro de los calificados como ACNEAE puesto que algunos se han incorporado tardíamente y otros tienen unas circunstancias socio-familiares que no contribuyen a su desarrollo normal.

Así pues, ¿está dando nuestro sistema una respuesta real al fenómeno intercultural? La respuesta es claramente "no". Se están haciendo esfuerzos por integrar al alumnado extranjero en las aulas a nivel curricular

mediante las adaptaciones oportunas, pero no a nivel cultural. Las diferencias culturales no están contempladas y es lo que hace que muchos alumnos que logran alcanzar el nivel curricular exigido se sigan sintiendo excluidos y desubicados.

A fin de intentar paliar esta situación se ponen en marcha programas como los mencionados más arriba en este artículo para rumanos, marroquíes y portugueses.

En el caso de la provincia de Ciudad Real (objeto de este estudio), en el año 2007 comienza el programa de Lengua, Cultura y Civilización Rumana que, de forma extracurricular, pretende dar a conocer, tanto a alumnos inmigrantes rumanos como no rumanos que lo deseen, su lengua y su cultura (Anguita, 2016).

Esta realidad es la que se observa en la citada provincia manchega, donde el número de inmigrantes rumanos, según datos del Instituto Nacional de Estadística (en adelante INE) a fecha de 1 de enero de 2015, era de 18.441 frente a un total de 513.713 censados. Es decir, estaríamos hablando de una población cuyo porcentaje ascendería al 3,5% (una cifra aparentemente no demasiado relevante). Hay que recalcar que paradójicamente este colectivo de inmigrantes se concentra en una zona muy pequeña situada al noroeste de dicha provincia (comarca agraria Mancha). Esta comarca agraria tiene una extensión total de 577.548 ha (5.775,48 km^2) (Martín, 2001) y una población que se sitúa en torno a los 236.811 habitantes (INE, 2015). Por lo tanto, ahora podemos precisar mejor los datos. Las proporciones varían y pasan a ser más significativas puesto que, de forma aproximada, la población rumana representaría el 7,7% en 2015.

Los años en los que las cifras fueron mucho más altas corresponden al período 2008-2012 (Anguita, 2016, p. 116) durante los cuales poblaciones como Villarrubia de los Ojos llegaron a contar con un 40% de población rumana, según cifras no oficiales pero sí oficiosas.

Como ya hemos puesto de manifiesto, cuando en el año 2007 se inicia el programa anteriormente mencionado, Ciudad Real se convierte en provincia piloto y ejemplo para otras muchas. A la vez, las tres asociaciones exclusivamente de rumanos de la provincia (Asociación Hispano-Rumana de Castilla-La Mancha, Tomis y la Asociación de Inmigrantes de Villarrubia de los Ojos), complementan la labor del Programa de Lengua, Cultura y Civilización Rumana y cuentan con un área de acción más amplio siempre promocionando todos los aspectos relacionados con Rumanía y sus gentes y dándolos a conocer. Es entonces cuando el desarrollo de la interculturalidad se convierte en un patrimonio de mayor envergadura donde las labores de mediación realizadas se escriben con mayúsculas. Entre ellas, se incluyen los servicios de traducción (ya recogidos en las propuestas de Euridyce en 2004 y 2009). En la provincia de Ciudad Real, las labores de traducción eran realizadas por las asociaciones de inmigrantes y en las aulas eran familiares de alumnos o conocidos los que se brindaban a ello de forma altruista.

Hemos querido dejar para el final una cuestión fundamental en toda esta problemática. Se trata de la formación del profesorado. Nuevamente, Eurydice (2004, p.16) afirma rotundamente que "la promoción de la educación intercultural pasa por una formación inicial y permanente del profesorado y por el desarrollo de los materiales didácticos adecuados". En el caso que nos ocupa podemos afirmar que en España no se ha producido este hecho. El profesor no está formado para hacer frente a la realidad multicultural de las aulas y, mucho menos, para impartir una educación intercultural. Tampoco ha disminuido la ratio profesor-alumno ni ha habido profesores de apoyo como se proponía en las mismas recomendaciones.

> Más allá de la definición del contenido tal y como se especifica en el currículo, el resto del enfoque intercultural en los sistemas educativos reside en la capacidad de los profesores y del resto del personal del centro para garantizar que sea operativo. En este sentido, la formación de los docentes y el apoyo que reciben de las autoridades educativas es de vital importancia (Eurydice, 2004, p. 63).

Puede que la crisis económica que hemos sufrido recientemente cuando estas recomendaciones estaban proponiéndose haya supuesto un freno en nuestro país.

CONCLUSIONES

A la luz de todo lo analizado, nuestro sistema educativo no contempla de forma fehaciente ninguno de los términos que introdujimos al comienzo de este trabajo: educación inclusiva e interculturalidad.

Aunque esta investigación se centra en los alumnos inmigrantes rumanos que llegan a la provincia de Ciudad Real y se incorporan a nuestro sistema educativo, la información obtenida puede aplicarse al colectivo inmigrante en su totalidad puesto que no hay ningún centro educativo en todo el territorio nacional que cuente con un programa de educación intercultural que forme parte del currículo oficial. Tan sólo hay "programas" con carácter extracurricular y, por tanto, optativo.

En el caso de los alumnos rumanos, sólo aquellas provincias y comunidades autónomas que solicitan contar con el Programa de Lengua, Cultura y Civilización Rumana ofrecen esta opción intercultural a medio camino de la educación intercultural real. A este programa se suma la labor que se realiza desde las diferentes asociaciones de inmigrantes en materia de mediación social, cultural y educativa (entre otras) e inserción social y laboral.

¿Cómo podríamos evaluar y calificar acciones de nuestro sistema educativo a este respecto?

La respuesta es un tanto desalentadora puesto que la Administración, hasta el momento, no ofrece opciones a lo que demanda su sociedad.

Las dificultades sociales que sufren los inmigrantes al llegar a nuestro país se ven reflejadas en el mundo académico (escuelas, institutos y universidades). Como nuestra sociedad no cuenta con una educación que dé cabida a estos inmigrantes dentro del mundo académico, los mete en un "saco" como el de la educación compensatoria y el de alumnos con necesidades educativas, algo totalmente erróneo puesto que no hay ni recursos ni profesorado específicos.

Ser inmigrante no es sinónimo de tener dificultades para aprender por falta de capacidad intelectual sino que, las dificultades idiomáticas y de adaptación social pueden repercutir en la adquisición de conocimientos.

La educación intercultural debería desarrollarse desde dos binomios: alumnos-profesores y familias-sociedad. Habría que formar, por una parte, a los alumnos para la inserción de todos (educación inclusiva con la aceptación de cualquier posible combinación) y, por otra, a los profesores acerca de cómo integrar a su alumnado.

Sin embargo, las relaciones establecidas entre lo que es y lo que debería ser un modelo educativo basado en la interculturalidad y para la interculturalidad es más bien una utopía. Son pocos los países que hacen un ejercicio de buenas prácticas en aras de transformar en real este paradigma (así lo afirma Eurydice en su informe *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa* en 2009). Sorprendentemente, no siempre el hecho de

recibir muchos inmigrantes es sinónimo de contar con programas educativos interculturales e inclusivos de calidad, si bien debería existir una relación. Ése es el caso de España.

> España se encontraba hasta hace pocas fechas en este segundo grupo de países [emigrantes], pero con la actual etapa de llegada de inmigrantes es hoy ya una sociedad donde predomina la inmigración, habiéndose llegado a tasas comparables a los países con mayor proporción de población inmigrante (Atienza, 2007, p. 32).

Ante estas evidencias nos preguntamos: ¿es nuestra escuela –nuestro sistema educativo– un ejemplo real de educación inclusiva o más bien sigue siendo un cartel que pretende esconder la todavía existente segregación?

Finalmente, en lo que respecta a un posible modelo de educación intercultural, hemos de decir que, en términos generales, las propuestas específicas existentes (por ejemplo, el Programa de Lengua, Cultura y Civilización Rumana, el Programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí y el Programa de Lengua y Cultura Portuguesa) adolecen de tratar aspectos que ayuden a insertar y ensamblar las culturas origen y llegada donde el alumnado de ambas partes se sienta como un pilar fundamental en esa empresa.

Los modelos actuales se centran exclusivamente en dar a conocer la cultura de los que llegan pero no dan un paso más que sería el de ver cuál es el nexo de unión de ambas culturas, estudiar los posibles puntos comunes, las diferencias, la riqueza y la necesidad de lo nuevo para poder convivir y no solamente coexistir. Por supuesto, todo esto debería formar parte del currículo oficial y no ser algo optativo extracurricular.

En Ciudad Real, el colectivo rumano cuenta con el Programa de Lengua, Cultura y Civilización Rumana en aquellas localidades donde hay un número considerable de inmigrantes rumanos y cuenta con la labor de las asociaciones de inmigrantes rumanos pero carece de lo que acabamos de describir si bien su integración social es un ejemplo a seguir. Las administraciones de la provincia han hecho un gran trabajo pero sigue habiendo matices de inserción que quedan sueltos al no haber habido una promoción intercultural a la altura del fenómeno que estábamos viviendo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anguita, J. M. (2016). *Análisis de la educación intercultural en la provincia de Ciudad Real. Inserción de la población rumana*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad Camilo José Cela, Madrid.

Atienza, J. (2007). Las migraciones del siglo XXI. *Documentación Social*, 147, pp. 27-44.

Casillas, C. (2010). España es el país europeo con mayor número de inmigrantes a pesar de la crisis. *Finazas.com*. Consultado el 4 de marzo de 2016 en http://www.finanzas.com/noticias/empleo/2010-07-20/318505_espana-pais-europeo-mayor-numero.html.

Drago, T. (2004). *Migraciones-España: Los excluidos de las aulas*. Consultado el 3 de marzo de 2016 en http://www.ipsnoticias.net/2004/11/migraciones-espana-los-excluidos-de-las-aulas/.

Eurydice. (2004). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Bruselas: EACEA. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice./documents/thematic_reports/104ES.pdf.

Eurydice. (2009). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Bruselas: EACEA. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice./documents/thematic_reports/101ES.pdf.

Instituto Nacional de Estadística (2015). *Población extranjera por nacionalidad y sexo*. Madrid: INE. Consultado el 5 de marzo de 2016 en http://ine.es/jaxi/tabla.do?path=/t20/e245/p04/provi/l0/&file=0ccaa002.px&type=pcaxis&L=0.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado, 6 de agosto de 1970, núm. 187, pp. 12525-12546. Recuperado de https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado,* 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207. Recuperado de http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858 -97921. Recuperado de https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf.

López, M. y Linares, J. E. (2008). Ámbitos de la compensación educativa. *OrientaMur*. Murcia: Consejería de Educación, Cultura y Universidades. Recuperado de http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/unidad3.pdf.

Martín, C. (2001). *La estructura de las explotaciones agrarias de la Mancha: censos agrarios de 1982 y 1989*. (Tesis doctoral). Universidad de Castilla-La Mancha, Toledo.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD.

Orden de 22 de julio de 1999 por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos. *Boletín Oficial del Estado*, 28 de julio de 1999, núm. 179, pp. 28052-28056. Recuperado de https://www.boe.es/boe/dias/1999/07/28/pdfs/A28052-28056.pdf.

Ortega, N. (2003). *España: Hacia una nueva política migratoria*. Consultado el 3 de marzo de 2016 en http://www.migrationpolicy.org/article/espa%C3%B1a-hacia-una-nueva-pol%C3%ADtica-migratoria.

Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. *Boletín Oficial del Estado*, 2 de junio de 1995, núm. 131, pp. 16179-16185. Recuperado de http://www.boe.es/boe/dias/1995/06/02/pdfs/A16179-16185.pdf.

Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación. *Boletín Oficial del Estado*, 12 de marzo de 1996, núm. 62, pp. 9902-9909. Recuperado de https://www.boe.es/boe/dias/1996/03/12/pdfs/A09902-09909.pdf.

UNICEF y UNESCO (2007). *A Human Rights-Based Approach To Education*. Nueva York: Unicef. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154861E.pdf.

66

EL USO DE LA MÚSICA COMO RECURSO DE APRENDIZAJE PARA ALUMNOS CON CAPACIDADES DIFERENTES

Paloma Jiménez Huerta
Universidad Camilo José Cela

INTRODUCCIÓN

El desarrollo del presente trabajo de investigación, nace con la intención de manifestar la necesidad de hacer partícipes a los alumnos de Educación Especial de todas aquellas actividades que se lleven a cabo en cada una de las áreas que conforman el currículo de Educación Primaria. A la vez, se defenderá la importancia que tiene la Educación Musical en la formación y desarrollo integral de las personas. Para establecer una correcta conexión entre ambas ideas, simplemente se expondrá como argumento, la necesidad de utilizar como recurso educativo la disciplina musical, por los grandes beneficios que le reporta a la persona, siendo éstos notablemente superiores al utilizarla como vía de aprendizaje con alumnos con capacidades diferentes que presentan diversidad de necesidades educativas especiales. Se trata de llevar a cabo una eficaz y productiva intervención educativa, para que se pueda alcanzar la verdadera educación inclusiva.

En la actualidad, vivimos un momento en materia de educación, en el que la mayoría de los colegios educativos ordinarios, se han convertido en centros de confluencia de alumnado caracterizado por una gran diversificación al presentar capacidades diferentes, que se han venido en llamar centros de inclusión. Participamos del conocimiento de realidades individuales notablemente complejas en numerosas ocasiones, que manifiestan un grado de necesidades educativas especiales tan elevado, que de forma prioritaria, la Educación se plantea, como uno de los principales objetivos de la labor docente, el alcanzar nuevos planteamientos didácticos que permitan configurar y desarrollar un proceso de enseñanza/aprendizaje adaptado a las demandas de la sociedad de nuestro tiempo.

El nivel de compromiso como docentes, ante la situación que vivimos en nuestras escuelas, con la presencia de tanta pluralidad susceptible de necesitar atención especializada, exige que el profesorado adquiera una óptima formación que le capacite para ofrecer respuestas ajustadas a las necesidades del alumnado tan heterogéneo que llena las aulas, aulas de centros ordinarios en los que se debe impartir educación inclusiva de calidad. Es fundamental que la formación adquirida, esté adaptada y en consonancia con la realidad presente, la cual está configurada por un amplio número de alumnos y alumnas que presentan, lo que actualmente se denominan “capacidades diferentes”, debido a claras diferencias en alguno, en varios o en todos los ámbitos de la persona.

Tras contextualizar el marco que nos ocupa, es oportuno delimitar los términos que venimos manejando desde el inicio, para poder acercarnos a un planteamiento didáctico que permita que los alumnos con capacidades

diferentes se desarrollen al máximo, en el aula de educación especial con un número muy reducido de alumnos, en el aula ordinaria de referencia junto al resto de sus compañeros, así como en el centro con todos los miembros de la comunidad educativa.

Capacidades Diferentes

Es un término que no cuenta con fundamento etimológico, ni médico, ni tampoco académico y hasta el momento no posee reconocimiento por la comunidad científica. De forma tácita, en la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, no se consideró que la denominación de capacidades diferentes fuese un término falso o ilegítimo, simplemente se contempla su existencia y se le adjudica el calificativo de cómplice. Por otro lado, es un término que no está aceptado por determinadas asociaciones de personas con discapacidad puesto que consideran que La Convención Internacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas (ONU) ya dispuso que el término adecuado para referirse a este grupo de la población fuese Personas con Discapacidad (PCD) o Personas en Situación de Discapacidad. Otras instituciones como el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI), no aceptan su utilización porque creen que esta terminología resulta eufemística ya que no capta la esencia de la persona con discapacidad al emplear términos alejados de la realidad. Aunque somos conscientes de que no goza de demasiada aceptación el término, nosotros sí lo utilizaremos, pues consideramos que en el campo educativo su uso es bastante significativo e ilustrativo, pues al hablar de Capacidades Diferentes, hacemos referencia al concepto de Discapacidad no entendida como falta de capacidad y enfermedad sino como diversidad, con cualidades propias que nos distinguen de otras personas. Y en un colegio lo que más existe es diversidad.

Educación Inclusiva

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define la educación inclusiva como el "derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas". Para la UNESCO, la inclusión es un enfoque que alude a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, descubriendo en la diversidad una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad y no un problema, ya sea participando activamente desde la vida familiar, la educación, el trabajo o a través de cualquier otra actividad social y cultural.

El binomio que forman capacidades diferentes e inclusión sobre el plano teórico, es coherente, pero si ahondamos en su practicidad, nos enfrentamos al hecho de tener que valorar cuestiones como las siguientes:

¿La inclusión se constata en nuestro Sistema Educativo? En base a la legislación, sí se propugna de forma explícita, ya que la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, (LOMCE), en vigor actualmente, transmite que 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, la cual está integrada por todas las personas relacionadas con el centro: alumnos, profesores, familias, otros profesionales que trabajan en el centro, administración educativa, administración local, instituciones y organizaciones sociales. Igualmente determina que todos ellos colaborarán para ofrecer una educación de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades a todo el alumnado para participar en un proceso de aprendizaje

permanente. Debemos decir, que sí se constata en cuanto a que se hace el propósito sobre el papel, pero en los centros, no llega a plasmarse con la misma intensidad que se plantea. No se cuenta con los suficientes recursos ni personales ni materiales y en la mayoría de los casos, tampoco se posee la suficiente y necesaria formación por parte de todas las personas implicadas en el proceso.

¿Se desarrolla una verdadera "educación para todos" en España? La inclusión implica identificar y minimizar las dificultades de aprendizaje y maximizar los recursos de atención educativa en ambos procesos. Atendiendo al principio fundamental, de mejorar el aprendizaje de todo el alumnado garantizando que la atención educativa se adapte a las características individuales de todos, es decir, dando a cada uno lo que necesite, desde los centros educativos, se trata de conseguir una verdadera educación inclusiva, pero no siempre es posible alcanzar el propósito. Hay centros y momentos en los que no se puede ofrecer una respuesta ajustada a las necesidades que se plantean por diversas razones, algunas de ellas son, la diferencia de nivel de competencia curricular entre unos alumnos y otros es demasiado notable, la ratio tan elevada en las aulas, problemas de aceptación, así como las que citábamos anteriormente.

¿Cuenta el centro educativo y el maestro con los recursos necesarios para enfrentarse profesionalmente a la educación inclusiva? Sin ninguna duda es indispensable que el Sistema Educativo esté preparado para poder afrontar con efectividad la acción educativa, pero es muy probable que el cuerpo docente no cuente con los recursos que harían que se pudiesen optimizar al máximo los resultados tras la intervención pedagógica. La limitación de recursos tanto materiales como personales es un gran hándicap en la práctica diaria, bien porque la infraestructura en cuanto a espacios o materiales es escasa, bien porque no se cuenta con suficiente personal o también puede deberse a que los maestros no posean la formación apropiada para enfrentar de forma acertada la labor docente en el caso de llevarla a cabo con alumnos con necesidades educativas especiales. El profesor haciendo ejercicio de autocrítica, llegará a la conclusión de que puede que carezca de suficiente formación en cuestiones relacionadas con las características particulares de alumnado con capacidades diferentes, pero puede que no sea la solución si se lleva a cabo una preparación de forma individualizada por parte de cada docente. El problema puede deberse a que al cuerpo docente no se le ha formado convenientemente, pues hasta hace relativamente poco tiempo, la educación inclusiva no era el modelo planteado en el sistema educativo de nuestro país. A día de hoy, y pensando siempre en el buen funcionamiento de las escuelas bajo el planteamiento de educación inclusiva, a toda la comunidad educativa se le debería formar en cuestiones relacionadas con la educación especial puesto que los alumnos con cualquier tipo de necesidad, ya no están destinados a estar permanentemente en el aula de educación especial, sino que la mayor parte del tiempo compartirán aula, tiempo, área de conocimiento y zonas comunes con el resto de sus compañeros del grupo-clase y del centro. La conclusión a la que llegamos es que en los centros educativos no se cuenta con los recursos necesarios. De momento, esta problemática va obteniendo respuestas poco operativas y funcionales, ya que a lo más que se llega, es a contar con el asesoramiento momentáneo y puntual que proporciona el equipo de orientación, según van surgiendo las dificultades. Es importante reseñar que no se puede ser especialista en todo, por lo que una buena forma de contribuir a la formación del profesional docente, pasará por desarrollar un buen trabajo en equipo que nos permita apoyarnos y reforzarnos unos a otros.

En base al criterio planteado, es obvio considerar que la respuesta idónea, se articulará correctamente siguiendo dos pasos, el primero de ellos se centrará en llevar a cabo un exhaustivo conocimiento de nuestros alumnos y alumnas, y en el caso de presentar capacidades diferentes, se analizarán en profundidad las necesidades que precisen por parte de los especialistas oportunos, de tal forma que se pueda compartir la información con todo el equipo docente y con la comunidad educativa. Tras conocer las características particulares del grupo clase, el segundo paso a seguir será buscar y describir aquellos recursos que permitan al maestro poder desarrollar su labor docente de manera eficaz de tal forma que se pueda mejorar la atención educativa y alcanzar la verdadera y necesaria educación inclusiva.

¿Quiénes y cómo se atenderán a las personas con capacidades diferentes?. La ley vigente en materia de educación (LOMCE), marca que toda la comunidad educativa proporcionará atención, pero nuestra labor de docentes nos sitúa en una posición privilegiada para cubrir las necesidades del alumnado. En el caso de niños y niñas con capacidades diferentes, el nivel de compromiso para alcanzar la educación inclusiva se eleva un escalón más. Los maestros deberemos conocer las características de las patologías del alumnado, y también tendremos que conocer diferentes recursos y técnicas de actuación para conseguir su desarrollo pleno e integral. El abanico de recursos es amplísimo, radicando la dificultad en realizar una buena selección de los mismos. En nuestro caso la selección está clara, abogamos y defendemos que uno de los recursos de aprendizaje óptimos para trabajar con alumnos con capacidades diferentes es la música.

La pedagogía actual confirma, desde perspectivas rigurosamente científicas, la necesidad de diseñar modelos educativos multidimensionales Gardner (2000), que contribuyan al desarrollo paralelo de todas las potencias del ser humano. La escuela es una institución de vital importancia, ya que en ella se formarán los sujetos que en un futuro conformarán la estructura de la sociedad. Por esta función que cumple la escuela al formar personas con aptitudes, destrezas, habilidades, conocimientos y competencias que aplicarán posteriormente, es fundamental pensar en qué se les debe enseñar a todas ellas. En este contexto se sitúa la enseñanza de la música, que es la única disciplina que cubre simultáneamente el desarrollo de todas las dimensiones del ser humano. “La educación musical, no la instrucción, despierta y desarrolla”, afirma Willems (1984) “las facultades humanas”. La disciplina musical contribuye a la formación integral de la persona, puesto que participa en desarrollo psicomotriz, emocional, cognitivo y la relación con el entorno. Por ello, el inculcar a las personas, desde los primeros años, la música, contribuye directamente a una mejor educación.

Con respecto a música y ámbito cognitivo, describimos la relación con varias ideas. El cerebro humano constituye el órgano más importante y de mayor complejidad del sistema nervioso, es cual se puede dividir en dos hemisferios. Los estudios médicos, han demostrado que el hemisferio izquierdo se especializa en el procesamiento del lenguaje y el hemisferio derecho en la percepción y procesamiento de la música. En estudio de otros investigadores como Despins (1986), se refleja cómo la educación musical proporciona un desarrollo de ambos hemisferios cerebrales, por lo cual se aconseja la integración de dicha enseñanza en la educación básica. Desde un punto de vista médico-científico podemos decir que según Dalcroze (1905), la educación rítmica es para el niño/a un factor de formación y de equilibrio del sistema nervioso, ya que cualquier movimiento adaptado a un ritmo es el resultado de un complejo conjunto de actividades coordinadas. La ejecución musical, al desarrollar las posibilidades de nuestros circuitos neuromusculares, permite no sólo cultivar el sistema nervioso, sino trabajar

también nuestro desarrollo en general, nuestra sensibilidad y estados afectivos, nuestra receptividad, nuestra atención, etc. La música contribuye notablemente a desarrollar nuestra mente, hace que estemos atentos, despertando los sentidos, predisponiéndolos a la recogida de nueva información por nuestro cerebro. Mediante el oído, desarrolla la escucha y la atención y recibe nueva información para el cerebro. A través de la vista obtenemos imágenes que quedan codificadas en el cerebro, dando forma a aquello que hemos recibido por el oído, para ello se utiliza tanto la grafía convencional como la nueva creada que utilizamos en Música y que es una grafía considerada como no convencional. También es fundamental el desarrollo mental que se produce al escuchar, una actividad que aumenta la capacidad intelectual del oyente, incrementa el desarrollo de la creatividad, la improvisación, los esquemas cognitivos, la abstracción, el cerebro y, por consiguiente, favorece el aprendizaje.

Para abordar la relación entre música y plano psicomotriz nos apoyaremos en Hemsy de Gainza (1995), el cual nos transmite el siguiente pensamiento de Dalcroze: "El cuerpo y el movimiento son la base de la felicidad y bienestar de los niños". La música desarrolla y potencia la psicomotricidad tanto fina como gruesa, la expresión corporal y el ajuste corporal, la lateralidad, la tonicidad, la relajación. Dentro de la escuela es un medio excelente para este desarrollo. En música, utilizamos la danza, los instrumentos, las percusiones corporales, e incluso la escritura de las grafías del lenguaje musical para desarrollar mayor control sobre los estímulos sensoriales, control tónico, postural y respiratorio, y mejorar el equilibrio. No hay que olvidarse de la estructuración espacial, pues se propicia una mejor diferenciación del yo corporal con respecto al mundo exterior. Igualmente se trabaja la estructuración temporal, la cual se desarrolla fundamentalmente a través de actividades rítmicas, así como la lateralidad, la motricidad fina, motricidad gruesa, la coordinación general. En definitiva, lo que se persigue, es la formación adecuada del esquema corporal.

Música y desarrollo socioemocional La música nos hace sentir alegría, tristeza, emoción, multitud de sentimientos. Por lo tanto, este ámbito no se puede olvidar dentro de la enseñanza La clase de Música en la educación general, participa de tradición profundamente socializadora. La música se considera como un factor de unión social, es decir, como una manera de relacionarse con la propia cultura y las demás (Garretson, 1980). Tal como plantea Kodály, al trabajar con estas bases socio-culturales, permite acercar distintos elementos de la música al conocimiento que los niños y niñas ya traen consigo desde sus primeros años de vida (Pascual, 2002b). Trabajar la música, potencia los valores ético-sociales al facilitar el dominio de uno mismo, la sensibilidad y el buen gusto que por mimetismo se proyecta a la sociedad. La música en grupo adquiere aún un valor más educador ya que incide en la socialización, acercando a personas entre sí, tanto ejecutando como escuchando, que comparten un amplio conjunto de experiencias inherentes a la música. La clase de música favorece el trabajo en grupo y la inclusión de alumnos con capacidades diferentes con mayor o menor grado de necesidades educativas especiales.

Centrándonos en el plano emocional, podemos afirmar que las emociones nos posicionan en nuestro entorno y son los pilares básicos sobre los que forjamos nuestra personalidad. Las emociones y la música comparten la misma región del cerebro, por lo que la música es capaz de provocar todo tipo de sentimientos, induce todo tipo de estados emocionales y siempre se ha utilizado, junto a otros estímulos (como el cine, por ejemplo), para crear un estado anímico que ayude a conseguir un fin. En este sentido haremos referencia a Lacárcel (2003) quien afirma que la música estimula los centros cerebrales que mueven las emociones y siguiendo

un camino de interiorización, nos puede impulsar a manifestar nuestra pulsión, nuestro sentimiento musical, o dejarnos invadir por la plenitud estética que nos hace felices. La inteligencia emocional también se puede educar a través de la música. La cuestión del significado de la música no puede desvincularse de la interacción de ésta con la emotividad de la naturaleza humana, es decir, la respuesta emocional frente a un estímulo musical está estrechamente vinculada con el significado que cada individuo le otorga (Hargreaves, 1998). El pensamiento musical, tan presente en nuestra cultura, permite a los niños descubrir y tomar parte del mundo que les rodea, desarrollar su percepción auditiva, comunicarse y socializarse, usar su imaginación y desarrollar su creatividad. Escuchar y "hacer" música desarrolla la sensibilidad, la creatividad y la capacidad de abstracción o análisis (Lacárcel, 2003).

La música proporciona placer y entretenimiento, pero también se convierte en un canal por el que expresar aquello que no se puede decir con palabras. Además, la música como lenguaje universal, implica que el mero hecho de reconocer las propias emociones, nos permitirá identificarlas en los demás, favoreciendo la reacción empática y facilitando las relaciones sociales.

Por consiguiente, podemos afirmar que la música desarrolla sensibilidades, valores y actitudes constructivas. A partir de la educación musical y las sesiones musicales, se pueden adquirir muchos conocimientos y desarrollar multitud de habilidades y capacidades. Esto, fomenta el desarrollo integral de las personas a través de actividades musicales.

En un papel de especialistas de educación especial y educación musical se ha planteado utilizar la música con alumnos con capacidades diferentes como recurso en Educación Especial. Para alcanzar los objetivos previstos, se empleará la disciplina con una finalidad no-musical, por supuesto sin dejar de tener presente la vertiente artístico-expresiva y educativa de la experiencia musical específica por el gran potencial reeducativo que la acompaña intrínsecamente. Se hará uso de la música con la principal intención de que contribuya en la mejora de su formación integral.

Desde el área de educación especial y a través de la música, el alumno con capacidades diferentes podrá desarrollar y alcanzar los siguientes objetivos, además de enriquecerse con todo lo ya expuesto anteriormente:

- Utilizar nuevas formas de comunicación
- Activar la capacidad creadora
- Desarrollar la imaginación
- Favorecer la relación, la comunicación
- Potenciar la integración social
- Potenciar la sensibilidad emocional y estética
- Favorecer el proceso madurativo del alumnado
- Manifestar interés por manifestaciones sonoro-musicales del entorno
- Agudizar la percepción y discriminación auditiva
- Mejorar la capacidad de expresión
- Potenciar las capacidades de expresión verbal
- Acercar al alumno al aprendizaje de otros contenidos curriculares

- Mejorar el desarrollo del lenguaje
- Ampliar la capacidad de organización espacio-temporal
- Fomentar actitudes cooperativas a través de la expresión musical
- Intervenir en la ordenación y estructuración del pensamiento lógico

CONCLUSIONES

Existen muchos tipos de capacidades diferentes, posiblemente tantas como personas. Indudablemente todo redunda en un gran enriquecimiento para todos, siendo el mejor camino para conseguirlo la Educación Inclusiva, pero el hecho de que sea el modelo ideal, no lo convierte en real. El Sistema Educativo debe garantizar que los centros se conviertan en aquello que preconiza, dotándoles de todas las herramientas necesarias para conseguirlo, así como potenciando las propuestas pedagógicas innovadoras que aporten y garanticen mejoras al proceso de enseñanza /aprendizaje. La música, con todas las posibilidades que ofrece, utilizada como recurso educativo en el aula de Educación Especial, facilitará el aprendizaje de todos los alumnos que presenten capacidades diferentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Despins, J. P. (1986). *La música y el cerebro.* Barcelona: Gedisa.

Elliot, D. J. (1997). *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI. Música, educación y valores musicales.* Buenos Aires: Guadalupe

Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas.* Barcelona: Paidós Transiciones.

Garretson, R. (1980). *La Música en la Educación Infantil.* México: Diamon.

Hargreaves, D. J. (1998) *Música y desarrollo piscológico*. Barcelona: Graó.

Hemsy De Gainza, V. (1995). Didáctica de la música contemporánea en el aula. *Música y Educación,* n.° 24, pp. 17-24.

Lacárcel Moreno, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educativo*, n. º20-21 · Diciembre 2003. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, LOMCE

Pascual, P. (2002b). El método Kodály. *Didáctica de la música para primaria* (pp. 121-149). Madrid: Pearson.

Poch Blasco, S. (1998). *Compendio de musicoterapia*. Volumen I y II. Barcelona: Herder.

Serrano, B. (2014). Conferencia-Evento Educación Emocional celebrado en el Centro Regional de Formación del Profesorado de Castilla-La Mancha, Toledo.

Willens, E. (1984). Las bases psicológicas de la Educación Musical. Buenos Aires: Eudeba.

67

EL LIDERAZGO EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO: GESTIÓN ESTRATÉGICA Y ESTILOS DE LIDERAZGO

Mónica San Juan Fernández
Universidad Camilo José Cela / Universidad San Pablo - CEU

INTRODUCCIÓN

El contexto nacional e internacional educativo se encuentra en un momento clave fuertemente influido por la sociedad del conocimiento, la economía de mercado y la globalización. Los nuevos planteamientos procedentes del modelo de Educación Superior Europea, y la influencia de otros modelos internacionales influyen en el desarrollo de nuevas propuestas de gestión universitaria que comienzan a gestarse a finales del siglo XX vinculando el contexto universitario a la empresa y al mercado. Sin embargo, el marco globalizado de crisis y el exceso de cualificación replantean una vez más el papel de la universidad en la sociedad y proyecta nuevas modificaciones en el plan de Bolonia y al resto de modelos existentes para adaptarse a la complejidad de los tiempos actuales:

Michavila y Calvo (1998) promueven nuevas fórmulas de relación entre el poder político y el académico, en donde tienen presencia la internacionalización, la diversificación de la demanda y la invasión de las nuevas tecnologías.

Peiró y Pérez (1999: p.101) establecen que la búsqueda de la calidad requiere "*un cambio de cultura universitaria que ponga más énfasis en la orientación al cliente, requiera el establecimiento de criterios de ejecución, desempeño y resultados, así como la adopción de medidas que permitan determinar desviaciones para introducir procesos de mejora*".

Otro factor que influye en el ámbito académico es la explosión del número de estudiantes en el siglo XXI denominada era de la "Postmasificación" (Guy Neave, 2001) que incide en la necesidad de crear nuevos espacios de enseñanza superior dirigido a nuevos tipos de alumnado. Según este mismo autor la integración económica y política de la Comunidad Europea establece unas nuevas líneas jerárquicas y de demarcación de las universidades hacia la industria y la empresa, desplazando las humanidades a favor de un mayor funcionalismo debido a la economía global.

Dicho contexto contribuye a la proliferación de universidades privadas, muchas de ellas surgidas como consecuencia de un contexto de crisis en el ámbito empresarial y económico. Este nuevo panorama da lugar en el siglo XXI a numerosas universidades-empresas cada vez más vinculadas a la teleformación, mediante el desarrollo y creación de modernas estructuras tecnológicas que abarcan un contexto de aprendizaje global. Estas nuevas instituciones universitarias influyen en un replanteamiento y modernización de las universidades más tradicionales, al tiempo que producen un cierto cuestionamiento por parte de las instituciones universitarias

tradicionales más prestigiosas, como consecuencia de la difusa proliferación masiva de títulos y titulados universitarios a partir de la masificación producida con las plataformas virtuales de enseñanza. Sin embargo la UNESCO valora la proliferación de universidades como medida de diversificación del sistema de educación superior y para proveer oportunidades para la educación superior y la educación permanente (Seddoh, citado en Tünnermann Bernheim y de Souza Chaui (2003).

Por otra parte, la importancia de los modelos de calidad de los sistemas universitarios gestados a finales del siglo XX, va a ser el pilar sobre el que se desarrollen los nuevos planteamientos académicos en la actualidad.

Por último cabe apuntar la importancia de la diversidad de factores que afectan e influyen en la gestión universitaria, de manera que es necesaria la indagación en los condicionantes de liderazgo para poder comprender los retos de la universidad en la actualidad y de esa manera relacionar los estilos de liderazgo con estas circunstancias que hacen del marco académico un contexto único y con una gran complejidad. El marco educativo que se describe a continuación establece las nuevas necesidades y retos que plantea la academia del futuro.

Otro aspecto que influye en la transformación de la educación superior es la insuficiencia de los fondos públicos para sostener la educación superior que lleva como consecuencia una progresiva "privatización" supervisada y evaluada desde autoridades externas y que tiende a una profesionalización y externalización de los elementos de gobierno universitarios (Ferlie, Musselin, Andresani, 2008). Surge así un nuevo modelo de gestión basado en el modelo de la "Cuadruple Helice" o "Quadruple Helix" (Carayannis, Campbell, 2012) que establecen como pilares el gobierno académico, la propia universidad, la industria y la sociedad como principios de desarrollo de innovación y de toma de decisión a partir de una cultura de rendición de cuentas y de medidas políticas y prácticas acorde a los criterios de calidad establecidos

A partir de 2005 se inicia la Década de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014), designando a la UNESCO como principal organismo rector de la promoción de la década con el fin de promover y mejorar la integración de la educación para el desarrollo sostenible en los planes de acción y estrategias académicas del nuevo milenio en colaboración con los gobiernos y las organizaciones no gubernamentales. En esta línea de acción se han creado diferentes propuestas y medidas desde los distintos contextos universitarios: El Plan Verde francés "Plan Vert", el programa americano"STARS" (The Sustainability Tracking, Assessment & Rating System), el programa inglés "Life Index" (Learning in Future Environments, el programa holandés "AISHE" (he Assessment Instrument for Sustainability in Higher Education). Por otra parte la ONU también desarrolla otros programas en este mismo sentido: UNAI (the United Nations Academic Impact) ,UNEP (The United Nations Environment Programme, PNUMA (Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente), UNGC (The UN Global Compact), PRME(the UN-supported Principles for Responsible Management Education), UNU (The United Nations University). Otras iniciativas en este mismo sentido son: la iniciatival 50+20 de que consiste en potenciar tres funciones fundamentales: la educación y el desarrollo de líderes globalmente responsables, permitiendo a las organizaciones empresariales una mayor implicación para servir al bien común, y participar en la transformación de los negocios y la economía.

La evolución del modelo universitario europeo a partir de todos estos encuentros y acuerdos alcanzados, tiende hacia nuevos pilares comunes que convergen el 7ª programa marco de Investigación de la unión europea (2007-2013). Dicho contexto establece cuatro pilares básicos de la investigación que son: La cooperación entre la

industria y la investigación en un marco transnacional, la potenciación de ideas y nuevos conocimientos, el desarrollo del talento y de las de capacidades para establecer un marco más amplio de crecimiento común y de desarrollo. Además plantea la importancia de los planes de actuación estratégica de las universidades y por parte de los organismos públicos de investigación a través del desarrollo del programa Eurociencia y Oficina MEC-7PM.

Posteriormente el 8º marco de Investigación de la unión europea (2014-2020), denominado "horizonte 2020" se centra en apoyar la investigación y el desarrollo del talento disminuyendo la burocracia para favorecer la creación de un mercado único de conocimiento, investigación e innovación de excelencia que exige un nuevo modelo universitario capaz de asumir nuevos retos cada vez más complejos..

Esta diversidad de factores afecta e influye en la transformación de la universidad y por lo tanto, la gestión universitaria tiene un papel clave como elemento transformador e integrador en una Europa competitiva. A partir de los estudios clásicos de liderazgo, surge con fuerza en el ámbito académico el concepto de liderazgo estratégico, que unido a otros modelos de liderazgo parecen ser la clave en este proceso de cambio universitario como base de un modelo universitario internacionalizado, basado en el talento, la investigación, la innovación y el crecimiento.

El liderazgo y el *management* en la educación superior

Según el Kotter (2010), la diferencia entre liderazgo y *management* es similar en algunos aspectos a lo que Stewart (2006) ha denominado liderazgo transaccional frente a transformacional de Burns, Bass, Avolio y Leithwood.

1. El liderazgo transaccional es un intercambio coste-beneficio o de recompensas entre el líder y los subordinados. La función del líder en este modelo es el de clarificar las demandas en el rol y las tareas a desarrollar por los empleados, de forma que los refuerce dirigiéndolos de forma efectiva en la realización de sus tareas. (Bass y Avolio, 1997)
2. El liderazgo transformacional o transformador se encuentra asociado a tres aspectos: carisma, consideración individual y estimulación intelectual. (Burns, 1978). Stewart (2006) desarrolla cuatro dimensiones:
    a. Inspiración motivacional
    b. Estimulación intelectual
    c. Consideración individualizada
    d. Carisma

Todd (2013) plantea la importancia del establecimiento de la dirección en el desarrollo de la visión de futuro, a menudo del futuro distante y de las estrategias para producir los cambios necesarios para alcanzar dicha visión.

Kouzes y Posner (2000, p. 4): "La gente nos ha contestado de manera coherente desde 1980, y nos contesta aún hoy, que las cualidades que buscan en un líder son estas cuatro: que sea honesto, que tenga visión de futuro, que inspire entusiasmo y que sea competente. … El liderazgo… es un proceso que ponen en marcha las personas corrientes cuando dan lo mejor de sí mismas a los demás." Para este autor el líder es que modela el camino a seguir a sus colaboradores.

Otros modelos de liderazgo desarrollados en la educación superior son:

1. Las tendencias de liderazgo planteadas por Minzberg (1999a, 199b) en función de las distintas situaciones que se plantean en el ámbito profesional:
    a. Autoritario: El gestor actúa de forma personalista, según su propio criterio o amparada en el cargo asignado.
    b. Meritocrático: Se apela al conocimiento experto o profesional de alguien para apoyar sus de-cisiones.
    c. Burocrático: El gestor legitima su actuación en el respeto de la norma.
    d. Ideológico: Aquellos mandatarios que apelan a los valores compartidos, para fundamentar sus posiciones.
    e. Político: El apoderado trata de establecer alianzas con los compañeros, generalmente a nivel personal.
2. El liderazgo situacional: Paul Hersey y Henneth Blanchard (2007) siguen las variables de Blake y Mouton (1969) y desarrollan otra variable que interacciona con ambas, que es la eficacia. Estos autores consideran que no existe un único estilo de liderazgo, sino que los líderes eficaces pueden encontrarse en distintos estilos de liderazgo, por lo que el factor determinante lo constituye el efectuar la conducta adecuada a las necesidades del ambiente.
3. El liderazgo estratégico consistente en desarrollar la capacidad de articular una visión global operativa de la organización, y una habilidad de motivar e inspirar a los demás a participar e implicarse en esa visión. Es el proceso de fijar metas organizacionales claras y dirigir los esfuerzos del personal y otras partes interesadas hacia el cumplimiento de los objetivos de la organización. (Lusthaus, 2002).

A partir de dichas premisas, muchos autores identifican varias características claves de los buenos líderes. Estas características son:

- *Visión, elocuencia y consistencia*: Una de las tareas claves del liderazgo consiste en dar a la organización sentido de dirección. Los líderes fuertes parecen tener una visión clara de "dónde" deben estar. Además son suficientemente elocuentes para poder comunicar su visión a los demás en términos que puedan influenciar a las personas, y articular en forma consistente su visión hasta que pase a formar parte de la cultura de la organización.
- *Compromiso*: Un líder fuerte es alguien que demuestra compromiso con su visión particular. Con frecuencia esta condición involucra liderazgo mediante la ejemplificación.
- *Mantenerse bien informado*: Los buenos líderes no operan en el vacío; por el contrario, desarrollan una red de fuentes formales o informales que los mantienen bien informados acerca de lo que está sucediendo dentro de la organización. Ellos desarrollan formas de canales alternos para investigar lo que ocurre dentro de la organización, de tal manera que no tienen que depender de los canales formales de información.

- *Disponibilidad para delegar y dar poder*: Los buenos líderes son delegadores habilidosos. Ellos son conscientes de que si no delegan rápidamente se pueden ver sobrecargados de responsabilidad. También reconocen que dar poder a los subordinados para que tomen decisiones es una buena herramienta de motivación.
- *Astucia política*: Esta condición, según Edward Wrapp, implica 3 aspectos: Primero, los buenos gerentes manejan el juego de poder con habilidad, pues prefieren lograr consenso para la aplicación de sus ideas a utilizar su autoridad para forzar las ideas a través de ésta. Actúan como miembros o líderes de una coalición en lugar de ser dictadores. Segundo, los buenos gerentes con frecuencia vacilan comprometerse públicamente en planes estratégicos detallados u objetivos precisos, debido a que, con toda probabilidad, el surgimiento de contingencias inesperadas requerirá adaptación. Tercero, Wrapp sostiene que los buenos gerentes poseen la habilidad de repulsar programas de forma gradual.

Kotter en su obra *Leading Change* (2010) desarrolla un modelo de liderazgo medio estratégico basado en:

1. La alineación de personas: mediante la comunicación de la dirección en palabras y hechos a cada uno de los colaboradores cuya cooperación es necesaria para crear la visión.
2. La motivación y la inspiración para dinamizar y superar las principales barreras políticas, burocráticas, y de recursos satisfaciendo al mismo tiempo el cumplimiento básico de las necesidades humanas.

Para este autor los pasos a seguir en la implementación de un cambio se acomodan a las directrices que establecía la teoría de Lewin, desde el desbloqueo del nivel actual de rendimiento, para pasar a un nuevo peldaño hasta la congelación de vida de grupo en el nuevo nivel. De esta manera propone un nuevo modelo similar: Según él, una buena innovación es aquélla en la que se modifica no solo la manera en la que vemos las cosas sino también la forma de realizarlas. Por ello los pasos a seguir son:

1. Descongelar el *statu quo* o establecer una sensación de urgencia.
2. Tomar acciones y formar coaliciones para lograr el cambio, desde una visión compartida del cambio.
3. Anclar los cambios en la cultura corporativa en la que todos los miembros de la organización participan, y fomentar el desarrollo de objetivos a corto plazo y el fomento de los cambios adicionales para reforzar los cambios realizados de forma que se hagan estables y permanentes.

MÉTODO

A través de un estudio de descubrimiento se examina la evolución de la universidad hasta nuestros días para poder analizar y descubrir las nuevas tendencias existentes en la gestión universitaria a partir de los cambios producidos en el ámbito académico y de su incidencia en los nuevos modelos de gestión estratégica y liderazgo. Basado en estudios de casos, se realiza el estudio a partir de la legislación en la educación superior, los documentos correspondientes a Bolonia y la realización de 16 entrevistas personales a altos gestores académicos

pertenecientes a equipos de gobierno universitario. El instrumento utilizado ha sido elaborado "ad hoc" y validado previamente por una comisión de expertos para visualizar las opiniones de los altos gestores y gestoras académicos.

La población constituye la totalidad de los gestores de los equipos de gobierno universitarios Madrileños. La muestra está formada por 16 casos de altos gestores y gestoras correspondientes a distintos tipos de universidad (privada/pública) y diferente modalidad de enseñanza (presencial/no presencial).

La relación de casos analizados en función de la universidades de procedencia y la titularidad (públicas/ privada) cuenta con una mayor participación de las universidades públicas (73%) frente a las universidades privadas (27%). De las universidades públicas, el mayor número de casos corresponde con la universidad Autónoma (25,9%), mientras que los casos de las universidades privadas la más representativa constituye la UDIMA (40%).

RESULTADOS

Los estilos de liderazgo encontrados se enmarcan en el liderazgo situacional de Hersey y Blanchard (1988) dentro del marco del liderazgo estratégico (Lusthaus, 2002), combinando distintos estilos como el transaccional con el transformacional y las tendencias de liderazgo de Minzberg (1999) en las distintas situaciones:

Predomina una tendencia hacia un estilo político.	Para gestionar posiciones contradictorias Como manera de tomar decisiones En la gestión de los conflictos
Predomina una tendencia hacia un estilo ideológico.	Ante enfrentamientos entre los miembros del grupo Para motivar al grupo
Predomina una tendencia hacia un estilo meritocrático.	Ante las críticas
Predomina el factor de autoridad o un uso personal de la autoridad.	Ante la incorporación de nuevos miembros Respecto de las relaciones interpersonales en la organización.
Predomina una tendencia hacia un estilo burocrático.	Para intervenir en enfrentamientos entre miembros del grupAnte la incorporación de nuevos miembros Ante los conflictos

Los estilos de liderazgo vienen determinados por una autoevaluación y desarrollo de la planificación estratégica, potenciando un marco de desarrollo de competitividad institucional y colaborativo en el marco del trinomio universidad-empresa-gobierno potenciando la transdiciplinariedad y un nuevo concepto de investigación-innovación fuertemente interrelacionado, en línea de liderazgo de innovación de Kotter (1996).

Las herramientas más utilizadas en el ámbito de la gestión universitaria están basadas en el uso de instrumentos de gestión estratégica, se ha incorporado en todos los ámbitos académicos de la ciencia: docencia, investigación y gestión, de manera que este tipo de procedimientos son aplicables a todos los contextos universitarios.

Se potencia una autoevaluación dirigida hacia los indicadores de desempeño de la calidad total y de las normas ISO 9001 y sucesivas, y a través de la potenciación de herramientas e instrumentos de gestión estratégica

desde Capital Intelectual (CI) a clasificación tripartita de CI,0 que define el CI en función de tres pilares fundamentales (MERITUM, 2002).

RESULTADOS/CONCLUSIONES

El contexto universitario actual se enmarca en un enfoque mercantilista de universidad investigadora e innovadora denominada "*managerial university*" (Deem, 2001) que se caracteriza por ejercer un autogobierno con criterios, instrumentos y elementos empresariales capaces de afrontar el descenso de la financiación pública de las universidades, acompañando la gestión de una rendición de cuentas y transparencia informativa requerida por el modelo de Bolonia.

Hoy en día las organizaciones deben poseer la capacidad de cambiar rápidamente y el líder tiene un papel clave para la gestión del cambio. Los estilos de liderazgo en la universidad de hoy en día se enmarcan en el estilo de liderazgo situacional de Hersey y Blanchard (1988) y Hersey y Johnson (2007) dentro del marco del liderazgo estratégico (Lusthaus, 2002), combinando distintos estilos como el transaccional con el transformacional y las tendencias de liderazgo de Minzberg (1999). El estudio confirma además otros estudios como los realizados por Cristina Simón, Diego Vicente, Ignacio Álvarez de Mon, María García y Remedios Torrijos (2006)[31] aportando que el liderazgo debe reunir unas cualidades que son:

1. Potenciador-Relacional.
2. Competente.
3. Asertivo.
4. Político.
5. Visionario-Facilitador.
6. Democrático.
7. Profesional.
8. Formador.
9. Decidido.

Estos estilos, a excepción del Político, crean una consideración bastante positiva de los colaboradores hacia sus jefes.

Asimismo y en este contexto, los perfiles directivos dominantes son el Potenciador-Relacional y el Competente, caracterizados por:

- Está dispuesto a apoyar a su gente.
- Le permite tomar iniciativas.
- Aporta valor con su presencia.
- Conoce su trabajo y no le importa compartirlo con sus colaboradores.
- Es difícil que se deje vencer por el desánimo.
- Es un profesional decidido y orientado a resultados.

[31] en colaboración con el Instituto de Empresa de Madrid y la consultora de recursos humanos Española Creade.

- Defiende sus propios intereses e imagen.
- Quiere estar cerca del poder.

Sin embargo, el perfil directivo deseable nos describe a un jefe visionario- facilitador y asertivo:

- Reconocimiento, valoración y premio por el trabajo bien hecho.
- Posibilidad de aprender y crecer en el desempeño de sus funciones.
- Claridad en la definición de la dirección a seguir y en la asignación de funciones y tareas.
- Equidad en el trato respecto a los demás.
- Transparencia en el intercambio de información.
- Ilusión por un futuro que les comprometa.

Cabe señalar la importancia del empoderamiento y del mentoring como pieza clave de la eficacia organizacional. El liderazgo eficaz implica que muchos de los miembros de la organización deben asumir funciones de liderazgo. En este sentido Kouzes y Posner (2006, p. 4) apuntan:

> *"La gente nos ha contestado de manera coherente desde 1980, y nos contesta aún hoy, que las cualidades que buscan en un líder son estas cuatro: que sea honesto, que tenga visión de futuro, que inspire entusiasmo y que sea competente.… El liderazgo… es un proceso que ponen en marcha las personas corrientes cuando dan lo mejor de sí mismas a los demás".*

Los altos gestores de las universidades del siglo XXI como se ha visto en el estudio realizado, deben poseer visión estratégica y deben desarrollar la habilidad de crear y recrear planes estratégicos a largo plazo, desarrollando sistemas de administración en apoyo de la supervivencia, el desarrollo de la organización, las estructuras para equilibrar el control y la flexibilidad y un mercado para la organización que asegure su valioso papel en la economía. "La dirección estratégica requiere por lo tanto liderazgo, planificación estratégica, administración, estructura organizativa y administración de mercado" (Lusthaus, Adrien, Anderson, y Carden, 2001, p. 88)

Confirmando los planteamientos de Blanchard (2007) y según se ha visto en los altos gestores analizados la dirección eficaz es un viaje que comienza con el auto liderazgo, pasa al liderazgo uno a uno, luego al de equipos y finaliza con el organizacional. El estilo de liderazgo debe adaptarse a la situación y al nivel de desarrollo organizacional, combinando, según el caso el estilo de liderazgo 1 directivo (con alta dirección y bajo apoyo) con el liderazgo 2 de entrenamiento (con alta dirección y alto apoyo) para crear competencia y compromiso en los colaboradores. Asimismo debe aprender de los errores y elogiar los avances. En este sentido, cabe resaltar que como se ha visto en la investigación realizada el liderazgo estratégico comprende actividades como una visión clara, el mantenimiento de una cultura que alinee un conjunto de valores con dicha visión, y la manifestación de iniciativas de indispensable ejecución o imperativos estratégicos que la organización debe realizar.

Este enfoque incluye las mujeres como talentos administrativos (Hitt, Ireland y Hoskisson, 2003) con una gran capacidad de organización y de gestión que las hacen elementos indispensables de los equipos de gestión, aspecto que también hemos confirmado en nuestro estudio.

Actualmente el liderazgo estratégico sigue las referencias de los modelos situacionales clásicos e incorpora y completa la teoría con rasgos del liderazgo transformacional y visionario. En este sentido es necesario el desarrollo de nuevos modelos de liderazgo y el desarrollo de nuevos modelos de planificación estratégica o planes estratégicos aplicados al ámbito universitario, que puedan tener un carácter general o específico en aquellos casos en los que se desarrollan para la mejora de determinados centros o servicios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1997). *Full range leadership development: Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire* (pp. 43-44). Palo Alto, CA: Mind Garden.

Blake, R.R. and Mouton, J.S. (1969). Building a dynamic corporation through grid organization development. Eric. Recuperado de http://eric.ed.gov/?id=ED037621

Blanchard, K. (2007). *Liderazgo al más alto nivel. Como crear y dirigir organizaciones de alto desempeño*. Colombia: Editorial Norma

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.

Carayannis, E. G., & Campbell, D. F. (2012). *Mode 3 knowledge production in quadruple helix innovation systems* (pp. 1-63). New York: Springer.

Deem, R. (2001). Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism andEntrepreneurialism in Universities: is the local dimension still important? *Comparative Education*, 37(1), 7-20.

Ferlie, E., Musselin, C., & Andresani, G. (2008). The Steering of Higher Education Systems: A Public Management Perspective. *Higher Education*, *56*(3), 325 - 348.

Hersey, P. & Blanchard, K.H. (1988). *Estilo eficaz de dirigir: liderazgo situacional*. México: IDH Ediciones.

Hersey, P., Johnson, D.E. (2007). *Management of organizational Behaviour*. London: Leading Human Resources, Prentice Hall.

Hitt, M.A., Ireland, R.D., Hoskisson, R.E. (2003). *Administración estratégica: competitividad y globalización*. México: Cengage Learning Editores

Kotter, J. P. (2010). *Leading Change*. Boston: Harvard Business School Press

Kouzes, J. M., Posner, B.Z. (2000). *Management del siglo XXI*. Madrid: Pearsons Education.

Kouzes, J. M., Posner, B. Z., Weick, K.E. (2006). *Las claves del liderazgo*. Madrid: Editorial Planeta.

Lusthaus, C., Adrien, M-H., Anderson, G. y Carden, F. (2001). Mejorando el desempeño de las organizaciones. Metodo de autoevaluación. IDRC.

Lusthaus, C. (2002). Evaluación organizacional. IDRC y Banco Interamericano de Desarrollo. Otawa, Canada: IDRC.

68

FAMILIA Y ESCUELA: EL ROL EDUCATIVO PARENTAL COMO FACTOR DETERMINANTE EN EL FRACASO ESCOLAR

Emma Escribano Picazo
Alberto Moreno Díaz

INTRODUCCIÓN

En nuestra sociedad, una de las cuestiones más importantes es la educación. En el ámbito educativo todo se cuestiona, ya que tiene una relevante importancia en el presente y futuro del país. Todos los gobiernos luchan por pulsar el botón correcto y solucionar el fracaso escolar, pero, hasta ahora, poca importancia da en sus leyes al agente educador más importante y determinante para los niños, la familia.

La familia es una de las figuras más relevantes que tiene acceso a ese botón que tanto se busca, para que el fracaso escolar no sea uno de los puntos débiles de nuestro sistema educativo. Pero está claro; hay que educar a las familias, (que en muchos casos quieren hacerlo bien pero no lo consiguen) para que sepan llevar a sus hijos al éxito en colaboración con los centros docentes y con la sociedad en su conjunto.

MÉTODO

Para este ensayo se ha llevado a cabo una gran revisión bibliográfica, de la cual hemos seleccionado las partes que más se adecuaban a lo que queríamos transmitir en este trabajo

La familia

"La familia es un **sistema**, es decir, un conjunto constituido por una o más unidades ligadas entre sí de tal manera que el conjunto es algo diferente a la suma de sus partes. El cambio en el estado de una unidad estará seguido de un cambio en el estado de las otras unidades del sistema. En otras palabras, el sistema familiar incluye a los diferentes miembros con sus características individuales, pero, también, las relaciones entre éstos, los mitos familiares generados por las redundancias de estas interacciones, los roles que desempeñan los diferentes miembros, como se organizan y las dinámicas generadas, etc." (Castillo i Carbonell, 2006, p.84)

Además, Castillo i Carbonell (2006) indica que la familia, es:

- un **sistema viviente**, basado en el establecimiento de reglas internas y de relación con el exterior, mientras que también se da una interacción circular y recurrente entre sus miembros de manera que hay una comunicación constante. A su vez, es **abierto** ya que intercambia información con el exterior (en este caso, con el centro educativo) basándose en la

retroalimentación. Ésta facilita los permanentes **ajustes** en el sistema tanto familiar como educativo.

- un **sistema imprevisible**, ya que hay que contar con las peculiaridades de cada una de las familias y la forma de responder ante diferentes situaciones, ya que la familia es un **sistema en formación orientado a *objetivos*** (como la llegada de la adolescencia, ciclo vital de la pareja, etc.).

Relación familia-escuela

Las relaciones del maestro con los padres empezaron a tomar importancia en los años sesenta. Desde entonces es sabido por todos que la familia es un agente educador muy importante. En muchos casos el fracaso o éxito escolar de los niños está vinculado a la relación familia-escuela; cuando hay una comunicación buena y periódica el niño/a suele tener una educación más completa porque los dos agentes educadores más importantes se complementan así el uno al otro.

Existen diferencias notables entre las concepciones sobre educación (significado, importancia, finalidad, funcionalidad,…) de los propios agentes educativos. Por lo tanto, son indiscutibles las discrepancias en cuanto a lo que significa la escuela y sus fines en función de los intereses de las distintas personas implicadas. En esta línea hay que decir que son dos instituciones diferentes, en las que la principal diferencia es que la programación en la actividad educativa que se lleva a cabo en el sistema educativo está más o menos planificada y en la mayoría de casos preestablecida por la administración; en cambio, en el ámbito familiar la actividad educativa es mucho más subjetiva, libre e improvisada, sin planificación previa. Por lo tanto, resulta difícil compaginar los intereses y líneas de actuación de ambas instituciones.

En la mayoría de las situaciones esta comunicación es insuficiente o nula ya que cada uno de los agentes delega todas las responsabilidades en el otro, dejando al niño/a en un estado de estrés, ansiedad o desorientación por la falta de estabilidad.

Después de que la mujer se incorporase al mundo laboral la escuela ha acogido un rol más; el de cuidador. La escuela aparte de educar, se ha convertido en el lugar donde los padres dejan a sus hijos para ellos poder trabajar en la mayoría de los casos. Sobre todo en los colegios privados o concertados, se les valora que tengan una carta de actividades extraescolares muy amplia y que los padres puedan "aparcar" los niños por la mañana y recogerlos bien entrada la tarde, delegando así responsabilidades y tiempo en la escuela.

Según la LOMCE (2013) en su preámbulo dice que: "La realidad familiar en general, y en particular en el ámbito de su relación con la educación, está experimentando profundos cambios. Son necesarios canales y hábitos que nos permitan restaurar el equilibrio y la fortaleza de las relaciones entre alumnos y alumnas, familias y escuelas. **Las familias son las primeras responsables de la educación de sus hijos** y por ello el sistema educativo tiene que contar con la familia y confiar en sus decisiones.

Relaciones en la familia

Partiendo de la premisa de que el problema persiste en la escuela a pesar de que se intenta solucionar, la familia es la única que tendrá la posibilidad de introducir cambios en su conducta para minimizar el problema o revertirlo.

En las relaciones humanas dentro de la familia hay que tener en cuenta y ser conscientes en todo momento de la diferenciación que hay que hacer a la hora de dar un castigo o una recompensa en relación al hecho a castigar o elogiar. A un niño no se le puede dar el mismo castigo si ha sacado malas notas, si llega tarde a casa o si no arregla la habitación, ya que no tienen la misma relevancia. También hay que tener en cuenta que, aunque la situación se dé en el presente, los problemas pueden haberse originado en el pasado. Por tanto, no hay que dejarse llevar por el aquí y ahora y reflexionar sobre el problema, su origen y su solución.

- Herencia en las relaciones familiares

Todo lo vivido en el pasado tiene un gran peso en el presente como se dice en Castillo i Carbonell, (2006, 85): "las pautas relacionales observadas en una familia tienen que ver también con las pautas y creencias que aprendieron de sus familias de origen y que, en gran medida, mantienen en la actualidad. Este hecho explica, en parte, la reproducción de síntomas o conductas disfuncionales de manera transgeneracional en las familias".

De este modo un padre que tiene dificultades para que su hijo obtenga el éxito en la escuela, posiblemente haya tenido un padre que no supo resolver esa misma situación

Relación entre situaciones de fracaso escolar y las dinámicas observadas en familias

En este apartado vamos a ver cuáles son los perfiles familiares que más se repite en las familias de los niños con fracaso escolar. Los agentes educadores más significativos para el niño son la familia y la escuela. El fracaso escolar puede darse por desajustes y lagunas en alguno de estos o en los dos. Para este ensayo estamos teniendo en cuenta la familia como elemento clave en este problema, la cual presenta dos dimensiones básicas: conyugalidad y parentalidad.

Según Castillo i Carbonell (2006) existen una serie de perfiles de familias con niños considerados como fracaso escolar.

- En primer lugar encontramos un modelo familiar que se corresponde con el nombre de **negligentes**. Este se caracteriza principalmente por una baja predisposición a dar respuesta a las necesidades de sus hijos y no exigir lo necesario a estos, dejando un vacío en cuanto a normas y reglas. Esta situación es precursora de una falta de autoridad, que en muchas ocasiones es extrapolada a terceros (abuelos, profesionales o servicios). Los padres de las familias que dan este perfil son muy despreocupados, ejercen muy poco control en las conductas de sus hijos, son demasiado permisivos y no hay dedicación afectiva ni interés en sus actividades.
- El siguiente perfil es el que cataloga a las familias como **indulgentes**. En este caso, las familias suelen requerir un bajo nivel de exigencia respecto a sus hijos por comodidad o por un sentido de la enseñanza malentendido. Sus principales características son: imponer muy pocos límites o normas y tener un bajo nivel de exigencia. Todo tiene que hablarse y negociarse con los hijos y estos están sujetos a las mismas obligaciones posibles. A los hijos se les transmite un mismo sentido de impunidad sobre sus acciones, puesto que hagan lo que hagan no pasa nada grave. Los padres pasan en este caso a ocupar un rol de "amigos" en lugar del de padres. Los hijos se suelen coger como costumbre el ser dominantes y exigentes. .la inseguridad percibida en los móldelos paternos suele implicar la búsqueda de modelos fuertes y seguros fuera de la familia. Estos modelos generalmente son de tipo trasgresor o delictivo.

- Otro modelo que se nos presenta es el de las familias **autoritarias**; aunque se encuentran en declive es necesario nombrarlas por la importancia que han tenido y que todavía tienen en nuestro país. En éstas encontramos un grado muy alto de exigencia ligado a un nivel muy bajo de afectividad emocional con los hijos. La autoridad (los padres) se da de manera tenaz y las normas lo regulan absolutamente todo de manera detallada, y cuando se infringen, la autoridad castiga con métodos de tipo punitivo. A lo largo del tiempo es posible que los niños de estas familias adopten dos posiciones polarizadas entre sí: una posición de sumisión absoluta o bien la rebelión y posiciones radicalmente opuestas a las de sus padres.
- Observamos también algunas familias a las que podríamos llamar **delegantes**. Se caracterizan por la delegación absoluta de la responsabilidad en elementos externos de la familia de lo que les pasa a ellos o a sus hijos. Cuando su hijo fracasa en la escuela es culpa de los maestros, cuando realiza alguna gamberrada es por culpa de sus compañías, cuando tienen un conflicto con su hijo, acuden a los servicios con la demanda de que se lo resuelvan. Si disponen de recursos, acuden a psicólogos para que les "arreglen" a su hijo. Presentan un alto nivel de exigencia con los demás, pero no de disponibilidad en lo que se refiere a la asunción de sus responsabilidades. En esta tesitura los hijos acostumbran a realizar llamadas de atención que se traducen generalmente en trastornos de conducta.
- Finalmente encontramos a las familias **hiperprotectoras.** Generalmente se corresponden con familias nucleares y dinámicas muy concentradas. La familia se presenta excesivamente intervencionista con los hijos y sus actividades, poniendo muchos reparos, cuando no bloqueando, a que los hijos asuman responsabilidades. Acostumbran a nutrir a los hijos afectivamente de una manera excesiva e invasora, anticipándose a sus deseos y evitando que afronten situaciones, retos o conflictos propios y normales de su edad. Generalmente esta actitud está basada en cierto sentido de culpabilidad o de vacío en los padres y se traduce en problemas de adaptación en los hijos y, en los casos extremos, en patologías de orden psíquico o psicosomático.

Nivel cultural de los padres

El nivel cultural de los padres, es otro factor común que se observa en la mayoría de los estudios y es de notable importancia en cuanto al éxito o fracaso escolar de los niños.

Como dicen Palacios y Menéndez en Gimeno y Carbonell (2004); tal y como se puede apreciar en el cuadro 1, el capital cultural que las familias que se pone a disposición de los estudiantes, varía bastante según el nivel cultural de los padres, y esto guarda una estrecha relación con el rendimiento académico de los niños. Como se puede leer en el siguiente cuadro, en los aspectos considerados, las diferencias entre los hogares con padres de mayor o menor nivel educativo son en proporción aproximada de 1 a 4.

Cuadro 1. Familia, capital cultural, rendimiento educativo

	Nivel de estudios de los padres			
	Primarios incompletos	Primarios completos	Secundarios completos	Universitarios
Número de libros en casa	93	116	178	485
Ordenador e internet en casa	13%	13%	23%	46%
Padres que han ido con sus hijos al teatro o similar	10%	26%	25%	46%
Ayudan a los hijos a hacer los deberes siempre o casi siempre	14%	23%	34%	40%
Menos de 1 hora de TV al día	29%	23%	29%	42%
Ninguna asignatura suspendida en ESO	36%	41%	47%	76%

(Fuente: Pérez-Díaz et al., 2001; en Palacios y Menéndez en Gimeno y Carbonell., 2004).

Situaciones que predisponen el fracaso escolar

En el artículo de Mora Corral (2010), se dan una serie de situaciones que predisponen al fracaso escolar y que tienen una estrecha relación con la familia:

- Un mal año académico anterior.
- Decisiones relativas a cambios en la situación familiar (divorcios, cambio o pérdida de empleo, etc.) de los padres que comporten cambios en la residencia u ocasionen una falta de financiación para sufragar el gasto educativo.
- El cambio de centro escolar donde se cursan las diferentes etapas educativas.
- El alumnado inmigrante muestra una predisposición superior a abandonar sus estudios.
- El estado de salud y el estado anímico del alumnado está relacionado con la tasa de abandono escolar en secundaria (mejor estado de salud, menor intención).
- Tener hermanos que han abandonado previamente los estudios de secundaria.
- El número de actividades extraescolares está directamente relacionado con la pretensión de no abandonar estudios.

El futuro de la familia y la escuela.

La familia y la escuela educan en el presente pero siempre poniendo la mirada en el futuro. Para esto no hay que adelantarse a los acontecimientos, pero si hay que prestar atención en advertir las tendencias básicas que parecen configurar estos acontecimientos, de manera que la familia y la escuela puedan realizar su labor diaria hacia el futuro en un sentido común, abierto y dinámico.

Según Sarramona i López en Rodríguez Neira, Peña Calvo, y Hernández García (2000) las familias y escuelas deberán dar respuesta a un conjunto de desafíos, entre los que se destacan:

1. La transformación gradual de las propias familias, que seguirá diversificando sus estructuras entre padres e hijos, acompañada de un importante descenso de la natalidad.
2. La presencia y aparición de diversas fuentes informativas, que repercutirán cada vez más, en los individuos y colectivos.
3. La globalización que ya es completa en diversos campos como la economía, pero cada vez estaremos en un mundo más globalizado mediante los procesos que se conocen y los que vendrán, con la constante de los desplazamientos de las masas, sobre todo de los países subdesarrollados a los más desarrollados.
4. La convivencia pacífica de distintas culturas e ideologías en la misma sociedad, como expresión del pluralismo democrático.
5. La supeditación del mundo laboral a los constantes cambios tecnológicos y a la evolución de la economía.
6. La pérdida de las referencias que nos proporcionan los valores tradicionales, que tiene como consecuencia la desorientación moral, la preponderancia al hedonismo, el individualismo, etc.

RESULTADOS

Tras la reflexión y análisis de la información leída, podemos concluir que, en la sociedad en la que vivimos existen diversas opiniones sobre la educación y aún más factores que influyen en ella. Pero como principales agentes educadores (familia y escuela) debemos tener presentes y conservar, en la medida de lo posible, una serie de prioridades y responsabilidades, ya que no tenemos que tener solo en cuenta el presente sino las consecuencias futuras de nuestros actos.

CONCLUSIONES

En la educación de los hijos hay que tener unos parámetros preestablecidos y procurar ser consecuente con nuestras ideas y normas. Es recomendable la cooperación familia-escuela ya que ambas instituciones son necesarias para la educación de los niños y, por eso mismo, es aún más precisa la coordinación en cuanto a las líneas educativas a seguir. Ni escuela ni familia poseen la verdad absoluta, pero el consenso derivará, casi con toda seguridad, en un mayor éxito escolar y, por ende, a una mayor calidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Castillo i Carbonell, M.; Clapés, G.; Corominas, J.; Ramón, E.Mª. y Tubilleja, E. (2006). *CÓMO EVITAR EL FRACASO ESCOLAR en Secundaria*. Madrid: Ministerio de educación y ciencia y Narcea S.A. de ediciones.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Educación. (LOMCE). (BOE 10-12-2013).

Mora Corral, A.J. (2010). Determinantes del abandono escolar en Cataluña: más allá del nivel socio-económico de las familias*. Revista de Educación, número extraordinario* (pp. 171-190). Consultado el 23 de febrero de 2016 en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010/re2010_07.pdf

Palacios, J. y Menéndez, S. En J. Gimeno Sacristán y J. Carbonell Sebarroja. (2004). *EL SISTEMA EDUCATIVO. Una mirada crítica.* Barcelona: CISSPRAXIS, S.A.

Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J.C. y Sánchez, L. (2001). La familia española ante la educación de sus hijos. Barcelona: Fundación La Caixa. En J. Gimeno Sacristán y J. Carbonell Sebarroja. (2004). *EL SISTEMA EDUCATIVO. Una mirada crítica.* Barcelona: CISSPRAXIS, S.A.

Sarramona i López, J. (2000). El futuro de la escuela. En T. Rodríguez Neira, J.V. Peña Calvo, y J. Hernández García, (coords.). *CAMBIO EDUCATIVO: Presente y Futuro.* Universidad de Oviedo: Servicio de Publicaciones.

ALBERTO MORENO DÍAZ

Alumno en Grado de Magisterio de Pedagogía Terapéutica.

EMMA ESCRIBANO PICAZO

Maestra de Educación Especial, Audición y Lenguaje, Lengua inglesa, Licenciada en Psicopedagogía y Doctora en Psicopedagogía por la UCLM con calificación Cum Laude.

70

El IMPLANTE COCLEAR, ORIENTACION A LA FAMILIA

José Ignacio Temiño García

José Luis Cuesta Gómez

INTRODUCCIÓN

La Hipoacusia neurosensorial profunda (en adelante HNS) constituye uno de los problemas sanitarios más importantes, teniendo en cuenta que pueden implicar graves consecuencias de carácter irreversible, que pueden acarrear sobre el desarrollo del niño/a y su familia (Monsalve &Nuñez, 2006).

La HNS de acuerdo con (Bergstrom& Stewart, 2010), es una disminución de la percepción auditiva, en este caso nos referimos a niños/as, les impiden adquirir de modo espontáneo y natural su propia lengua, participar socialmente en las actividades inherentes a su edad y poder seguir con buen provecho las enseñanzas del sistema educativo.

Según Delgado (2011), la prevalencia de la hipoacusia en los niños recién nacidos se estima entre 1,5 y 6,0 casos por cada 1.000 nacimientos, independientemente del grado de afectación. El 84% de los casos tienen un origen congénito y el 16% es adquirida, progresiva o de comienzo tardío, de las cuales una tercera parte es como consecuencia de la meningitis.

Por lo tanto, la sordera es un importante problema sociosanitario, es el déficit sensorial más frecuente en el ser humano, actualmente existen más de 360 millones de personas en el mundo que están afectadas en un grado incapacitante. Esto se traduce en un 5% de la población mundial, de los cuales 328 millones son adultos y la escalofriante cifra de 32 millones de niños y niñas. (OMS 2015).

El implante Coclear como alternativa a la HNS

El Implante Coclear (en adelante IC) constituye una alternativa terapéutica válida para el tratamiento de la hipoacusia neurosensorial bilateral profunda. Se define como una tecnología sofisticada que transforma los sonidos del medio ambiente en energía eléctrica capaz de actuar sobre las aferencias del nervio coclear, desencadenando una sensación auditiva en la persona, (Manrique, 2002; Mancini, y otros, 2008).

¿Quién puede ser un candidato/a?

La selección de candidatos/as para recibir un IC es un proceso debidamente justificado, pues intervienen varios factores, con la finalidad de determinar un pronóstico con vistas a mejorar la compresión y la expresión del lenguaje con el entorno y evitar el aislamiento social. (Rubio &Monfort, 2005)

El Comité español de Audiofonología, CEAF (2005), plantea que los IC están indicados en pacientes que presentan una HNS bilateral profunda de asiento coclear, que se benefician de forma insuficiente o nula de los audífonos y que además debe estar preparados y motivados hacía un Implante Coclear.

En parámetros auditivos los candidatos deben presentar HNS profundas en un oído y severas entre (81dB y 90 dB) en el oído contralateral, En este sentido la CEAF considera razonable que la colocación del implante se debería hacer en el oído auditivamente más débil.

Los candidatos a un IC, los profesionales implicados, y en especial las familias, se encuentran ante una situación compleja, decidir si el IC es la opción más idónea para el tratamiento de la hipoacusia neurosensorial. Ante esta decisión se recurre a un peregrinaje de búsqueda de información y a buscar apoyo externo para poder tomar una decisión con más seguridad. A menudo los padres y madres sufren déficit de conocimiento, dificultades en contextualizar beneficios y riesgos, y miedo, y estos condicionantes a menudo dificultan este proceso. El conocimiento de otras experiencias similares, y el acceso a un información detallada y fiable, a través de una guía de buenas prácticas, supondría un elemento clave para una adecuada toma de decisiones por parte de la familia y del propio candidato al IC.

Decidirse o no por el IC constituye un proceso complejo, que en el caso de los familiares requiere de una evaluación de los puntos positivos y negativos, y de estrategias para superar la aversión a riesgos. En este sentido todos los interventores necesitan una cautelosa preparación y conocimiento para participar sin miedos esta intervención (Vieria, Bevilacqua, Ferreira, &Dupas, 2014).

METODOLOGÍA

Objetivo

Diseñar y validar una Guía de buena práctica sobre el proceso de Implante Coclear, que ofrezca la información necesaria para el apoyo que requieren los candidatos, personas ya implantadas, familiares de niños/as pequeños, y profesionales implicados a lo largo de todo el proceso de implantación y rehabilitación.

Técnica Delphi

Entre las posibles herramientas para realizar esta investigación, hemos seleccionado la técnica Dephi para validar la Guía de buena práctica en el Implante Coclear. Tal como afirma Ruiz (2003), esta técnica, enmarcada en la investigación cualitativa, nos permitirá encontrar el consenso entre un grupo representativo de expertos en la temática.

La técnica Dephi está enmarcada dentro del paradigma cualitativo, siendo definida por Linstone&Turoff (1975), como “un método para estructurar el proceso de comunicación grupal, de modo que ésta sea efectiva para permitir a un grupo de individuos, como un todo, tratar con problemas complejos”.

Como añaden Ruiz (1999) y Landeta (2002), la técnica Delphi se aplica a los componentes de un grupo, pero sin reunirlos físicamente en un sólo espacio físico y sin permitir la interacción directa entre los componentes del mismo, para de esta forma poder evitar injerencias.

Limitaciones y fortalezas de la técnica

Powell (2002), considera que hay una serie de aspectos que pueden debilitar o fortalecer la técnica Delphi en la labor investigadora y en la interacción con los participantes:

- La técnica Delphi requiere emplear mucho tiempo, con un promedio de 45 días para que el intercambio de documentos sea exhaustivo.
- Dificultades que se encuentran son la imposición de ideas preconcebidas sobre los expertos y las deficiencias en técnicas de resumir y presentar las respuestas del grupo coordinador.
- El papel reflexivo que deben asumir tanto el coordinador como los expertos para la apertura a las opiniones que están en desacuerdo.
- Debe haber un equilibrio entre los diferentes tipos de contenidos, necesidad de ser cauteloso para motivar los puntos de vista alternos y para enriquecer todo el proceso.
- La técnica Delphi ha demostrado ampliamente ser un método útil y flexible para alcanzar consenso en un espacio de fluctuación o de falta de evidencia empírica.

Selección del Panel de Expertos

Los expertos de esta investigación asumen la responsabilidad de emitir juicios, opiniones, aportar ideas, que forman parte del eje del método.

Las participaciones del panel de expertos normalmente se han especializado en distintos aspectos de un mismo campo, asegura el análisis en profundidad de las distintas perspectivas, focalizando la atención a partir de diferentes planteamientos (González, 2007 y Mucchinelli, 2001).

Se establecen los siguientes criterios para seleccionar el Grupo de Expertos y asegurar la máxima representatividad del mismo:

- Especialización en distintos campos relacionados con los IC.
- Experiencia en la rehabilitación.
- Experiencia en investigación.
- Diferente formación de base.

Plan de ejecución

- **Elaboración de la primera versión de la Guía.**

  A partir de la revisión teórica, búsqueda y análisis de guías existente y de las aportaciones obtenidas a través de las entrevistas con expertos en la materia, se realizó un primer borrador de la Guía que sirvió para iniciar el proceso de validación de la misma.

- **Primer envío:**

  Se explicó a cada experto el objetivo de esta investigación y se solicitó su disponibilidad para colaborar realizando aportaciones a las cuestiones que el investigador principal fuera planteando y al contenido de la Guía. Las herramientas de trabajo utilizadas son el correo electrónico, y un espacio virtual de almacenamiento para aportar e intercambiar materiales.

- **Segundo envío:**

  Definición del esquema de contenidos: Se envía una primera propuesta de contenidos de la Guía con el objetivo de que cada experto analice y realice aportaciones sobre la misma.

- **Tercer envío:**

  Selección de contenidos: El envío comienza a partir de una devolución a cada experto con información acerca de cómo se han tenido en cuenta sus aportaciones, y un correo general en el que se informa del esquema actual de la Guía, con las aportaciones que han tenido un mayor nivel de consenso ya integradas. En esta ronda de consulta se solicita a cada experto, a partir de una propuesta enviada, que asigne contenidos a cada punto del esquema.

- **Cuarto envío:**

  Redacción final: El envío comienza a partir de una devolución a cada experto con información acerca de cómo se han tenido en cuenta sus aportaciones, y un correo general en el que se informa del esquema y los contenidos de la Guía. En este envío se propone una redacción de los contenidos, y se solicita a cada experto que realicen aportaciones en relación a la redacción final y a cuantos aspectos consideren necesarios para poder realizar la versión final de la Guía.

RESULTADOS

A partir de la selección de un grupo de expertos representativos, se han ido consensuando los ámbitos y contenidos que incorpora la Guía. Los indicadores se refieren: formación de profesionales, coordinación de actuaciones, programas de rehabilitación.

El resultado se concreta en una Guía de apoyo que sirve de referencia para todos los agentes implicados: candidato, familia y profesionales.

GUÍA PARA PADRES Y MADRES CON NIÑOS Y NIÑAS CANDIDATOS A IMPLANTE COCLEAR
1. Introducción. -
2. ¿Audífonos o implante coclear?, el gran dilema. -
3. ¿Cuánta pérdida se recomienda para acceder a un IC? -
4. Consecuencias de la discapacidad auditiva sin el tratamiento adecuado. -
5. Conociendo la novedad del implante coclear. -
6. Breve reseña histórica para entender el IC. -
7. Candidatos a implante coclear. -
8. ¿Cuándo no es recomendable un implante coclear? -
9. Edad de implantación. -
10. ¿En qué consiste un programa de implante coclear? -
11. Estructura general de un programa de IC. -
12. ¿Cómo van a oír después de ser implantados?
13. ¿Qué beneficios podría obtener el niñ@?
14. Expectativas que se suelen tener del implante coclear. -
15. ¿Dónde pueden encontrar asesoramiento especializado? -
16. Instituciones oficiales donde pueden encontrar diferentes ayudas.
17. Consejos útiles. -
18. Ayudas técnicas para obtener mejor rendimiento de tu IC. -
19. ¿Cómo interactuar con niños/as implantados? -
20. Datos de interés. -

CONCLUSIONES

La información sobre intervención y apoyo a personas con IC es una demanda de familiares, profesionales y las propias personas con discapacidad auditiva que están en constante búsqueda de información rigurosa, adaptada a sus necesidades y poder tomar decisiones disipando todas las dudas posibles.

En esta guía se trata de transmitir conocimientos útiles para las familias interesadas y factores facilitadores para todo el personal implicado, para un mejor conocimiento de la técnica que rodea al IC y poder disponer una mejor disposición a la hora de interactuar con los usuarios implantados.

En definitiva, es una guía de buenas prácticas que se configura como una herramienta de apoyo integral en la que se pueden encontrar recomendaciones relacionadas con todas las fases del proceso y todas las disciplinas implicadas

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bergstrom, L., & Stewart, J. (2010). New concepts in congenital deafness. Otolaryngol Clin Nort Am (Symposium) (2)., 2353-8.

CEAF (2005). Guía para la valoración integral del niño con discapacidad auditiva. Madrid: Real Patronato sobre discapacidad.

González, F. L. (2007). Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información. México: McGraw Hill.

Landeta Rodríguez, J. (2002). El método Delphi: una técnica de previsión del futuro. Barcelona: Ariel.

Landeta, J. (1999). El método Delphi. Barcelona: Ariel.

Linstone, H., & Turoff, M. (1975). The Delphi Method. Techniques and Applications . Massachusetts: Addison-Wesley.

Mancini, P., D'Elia, C., Bosco, E., De Seta, E., Panebianco, V., Vergara, V., & Filipo, R. (2008). Follow-up of cochlear implant use in patients who developed bacterial meningitis following cochlear implantation. Laryngoscope, 118, 1467-1471.

Manrique, M. (2002). Implantes cocleares. Acta Otorrinolaringológica Española, 53, 305-316.

Monsalve, A., & Nuñez, F. (2006). La importancia del diagnóstico e intervención temprana para el desarrollo de los niños sordeos: Los programas de detección precoz de la hipoacusia. Intervención Psicosocial. 15, 7-28.

Mucchinelli, A. (2001). Diccionario de métodos cualtitativos en ciencias humanas y sociales.Madrid: Síntesis.

OMS. Sordera y pérdida de la audición. Nota descriptiva Nº300 . Marzo de 2015. Consultado el 03/03/2016 en http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/es/

Powell, C. (2002). Methodological issues in nursing research. The Delphi technique: myths and realities. J Adv Nurs, 41 (4), 376-382.

Rubio, A., & Monfort, A. (2005). Implante Coclear. Enfermería Integral, (71), 8-12.

Ruiz, J. I. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.

Vieria, S., Bevilacqua, M., Ferreira, N., & Dupas, G. (2014). Cochlear Implant: the complexity involved in the decision making process by the family. Revista latino-americana de enfermagem, 22(3), 415-424.

JOSÉ IGNACIO TEMIÑO GARCÍA

Licenciado en Pedagogía y alumno de doctorado en la Universidad en Educación.

JOSÉ LUIS CUESTA GÓMEZ

Doctor en ciencias de la educación y profesor de la Universidad de Burgos.

71

EVALUACIÓN DE LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN CENTROS EDUCATIVOS QUE EMPRENDEN PROYECTOS EDUCATIVOS INCLUSIVOS

Rafael López Azuaga

INTRODUCCIÓN: ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN ESPAÑA

Desde que en 1985 se aprobase el Real Decreto para la ordenación de la educación especial en nuestro país, la comunidad educativa se ha sensibilizado cada vez más con aquellos estudiantes que, por sus características, presentaban una serie de dificultades y necesidades educativas que conllevaban a tener que aplicar medidas para conseguir que pudieran ser escolarizados dentro del sistema educativo. Cada vez se hizo más hincapié por apostar por un modelo de integración educativa, donde el alumnado que presentase discapacidades, dificultades específicas de aprendizaje o altas capacidades intelectuales, entre otros, pudiera estar escolarizado en centros educativos ordinarios y en aulas ordinarias, pero aplicando una serie de medidas como las adaptaciones curriculares individualizadas (ACI) y la atención individualizada en aulas externas por profesionales especialistas como los de Audición y Lenguaje (logopeda escolar) y de Pedagogía Terapéutica, entre otros. Las diferentes leyes educativas que se han ido aprobando con los diferentes gobiernos que hemos tenido, como la LOGSE, la LOE y la LOMCE, han hecho hincapié en la importancia de favorecer el aprendizaje de aquellos alumnos y alumnas que presentan necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). Se ha ido mencionando el concepto de "inclusión" con el paso del tiempo, sobre todo a partir de la Declaración de Salamanca, en 1994, por la UNESCO, que creó este término.

Cuando hablamos de "inclusión" y de una "escuela inclusiva", hablamos de una escuela para todos y todas, que permita atender todas las necesidades educativas que puedan presentar todas las personas en cualquier momento de su escolarización. Un sistema de enseñanza que permita que todo el alumnado trabaje en cooperación, con un currículum común y donde toda la comunidad educativa sea partícipe del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la gestión de los proyectos educativos y organizativos del centro educativo. Un sistema de enseñanza que permita que todas las personas sean educadas en igualdad de oportunidades, posibilitando así un desarrollo óptimo de sus competencias básicas. La escuela inclusiva se organiza con la intención de responder a todas las necesidades e intereses, se adapta a los ritmos de aprendizaje y tiene en cuenta las potencialidades del alumnado (Muntaner, 2010).

Por el momento, se lleva a cabo el sistema de "integración educativa", que permite que todos estén escolarizados en el mismo centro educativo y con un grupo ordinario asignado, pero que recibe adaptaciones o modificaciones en el currículum, y se plantean medidas educativas que conllevan a la exclusión del alumnado de muchas de las actividades educativas en las que participan sus compañeros y compañeras de clase. Por lo tanto,

no puede aspirar a disfrutar de las mismas experiencias educativas que el resto de sus compañeros y compañeras, y no pudiendo enriquecerse a nivel educativo. También esto puede dar lugar a crear una mentalidad excluyente entre la sociedad, subestimando a aquellas personas que tienen NEAE y no posibilitándole las mismas oportunidades laborales y de ocio para poder desarrollarse como personas y aportar su "granito de arena" a la sociedad. Desde la Clasificación Internacional de Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), en el año 2001, se aprobó una nueva definición de "discapacidad", referida a las barreras para el aprendizaje y la participación impuestas desde la sociedad, que impedían que las personas con más dificultades pudieran acceder a una educación en igualdad de oportunidades y a desarrollo de sus proyectos de vida.

En una escuela inclusiva, se cumplen los siguientes principios (Llorent y López Azuaga, 2013):

- Todos podemos tener necesidades educativas en algún momento. No solamente se atiende al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
- El alumnado no debe adaptarse al currículum, sino que el centro educativo construye el currículum a raíz de sus potencialidades y necesidades de su alumnado.
- Toda la comunidad educativa se implica en la intervención con los alumnos con necesidades educativas, incluyendo familias, voluntarios, tutores, profesionales de la sociedad y los propios compañeros de clase.
- Las NEAE no son vistas como deficiencias, aspectos a corregir o problemas,sino como un valor del cual todos podemos aprender nuevos conocimientos, habilidades y actitudes a través de la interacción con esas personas, enriqueciéndonos los unos a los otros.
- En vez de recibir una ACI, todos los alumnos trabajan un currículum similar en cuanto a contenidos, objetivos, tareas, recursos, etc., pero no son evaluados de la misma manera (ni todos deben llegar a la misma meta en cuanto a aprendizaje), favoreciendo la igualdad de oportunidades.
- No se limitan el uso de recursos didácticos para el alumnado, y si tienen dificultades, en lugar de prohibírselos, se aplican otros recursos para favorecer su accesibilidad.
- El alumnado con NEAE trabaja dentro del aula con sus compañeros, encontrándose dentro de ella los especialistas en lugar de atenderlos en aulas específicas. Además, atiende al resto de compañeros, siendo labor del docente atender tanto a unos como a otros.
- El alumnado con NEAE realiza las mismas tareas que sus compañeros a través de su inclusión en grupos de trabajo cooperativo, teniendo cada uno de ellos posibilidades de participar en la dinámica de las clases y favoreciendo el aprendizaje de sus propios compañeros a la vez que beneficiarse de lo que ellos puedan aportarle.
- Se tienen en cuenta, a la hora de intervenir, todas las "barreras para el aprendizaje y la participación". No nos referimos solamente a aquellas barreras arquitectónicas que dificultan el acceso al currículum, sino aquellas que se encuentran en la mente de las personas. Influenciadas por estereotipos y prejuicios, que les lleven a sobreproteger o limitar las posibilidades de los alumnos, debido a esas bajas expectativas que mantienen sobre ellos que afectan a su autoconcepto y autoeficacia. Intervienen sobre todo aquellos factores que puedan afectar al rendimiento del alumnado: Inadecuada formación inicial del profesorado, cultura escolar tradicionalista que no se adapta a las exigencias

educativas actuales, currículum sobrecargado de contenidos y competencias, escasez de recursos y apoyos, unidades didácticas inadecuadas para favorecer el aprendizaje significativo y relevante del alumnado, etc.

- Todos participan en la organización y gestión del centro educativo, y en el diseño, desarrollo e innovación del currículum, incluyendo el alumnado, el cual adquirirá una serie de habilidades esenciales para desenvolverse en la sociedad y satisfacer los perfiles profesionales demandados actualmente por la sociedad.

En el presente trabajo, hemos tomado como referencias las siguientes metodologías para la creación de escuelas inclusivas (Pujolàs, 2008; Flecha, Padrós y Puigdellívol, 2003; Muntaner, 2010; y Mendía, 2012):

- Diseño de estrategias educativas basadas en el aprendizaje y trabajo cooperativo.
- Establecimiento de comunidades de aprendizaje.
- Recursos didácticos elaborados partiendo de los principios del "Diseño Universal de Aprendizaje".
- Diseño de proyectos de enseñanza-aprendizaje basados en los principios del "Aprendizaje y Servicio solidario".

No es fácil adoptar un sistema de centro educativo inclusivo. Primero es importante realizar una evaluación de las características del centro educativo, para tratar de diagnosticar los puntos fuertes de éste, además de valorar las posibles necesidades que pueda tener para alcanzar este objetivo (recursos humanos y materiales, formación del profesorado, recursos económicos, participación de la familia, etc.). Cada centro educativo es único. Para ello, es necesario diseñar un sistema de evaluación que sea adecuado para ellos. El objetivo de esta comunicación es presentar un recurso orientativo diseñado *ad hoc* por el autor que permite ayudar a los centros educativos a diseñar sus propios instrumentos de evaluación del estado de la educación inclusiva en ellos, tomando como referencia las categorías y cuestiones aportadas por el recurso: *La Guía de evaluación de centros educativos desde la perspectiva de la educación inclusiva. Proyecto Piloto.* [32]

¿CÓMO SE CREÓ ESTA GUÍA?

Una vez definido que se quería desarrollar un instrumento que permitiera a los centros educativos evaluar sus prácticas educativas en el ámbito de la Atención a la Diversidad y en todos los aspectos organizativos y metodológicos con vistas a crear centros educativos más inclusivos, se realizó una profunda revisión bibliográfica acerca de todos los contenidos que se trabajan dentro de la educación inclusiva. Los temas más relevantes son los siguientes:

1-Principios básicos de la educación inclusiva: Se ha realizado una revisión bibliográfica profunda sobre todos los contenidos relacionados con la educación inclusiva, partiendo de los estudios de posgrado realizados

32 Si desea obtener el recurso, puede consultarlo o descargarlo desde la siguiente dirección: http://www.slideshare.net/rafikylopez/gua-de-evaluacin-de-centros-educativos-desde-la-perspectiva-de-la-educacin-inclusiva-proyecto-piloto

por el doctorando y de la posterior revisión bibliográfica, con especial hincapié en aquellos documentos publicados en el período 2011-2015: *Teoría de la educación inclusiva, comunidades de aprendizaje, aprendizaje y trabajo cooperativo, diseño universal de aprendizaje, Índice de inclusión (evaluación de centros educativos), historia de la educación especial en España, legislación educativa, y aprendizaje y servicio*.

2-Bases psicopedagógicas de la Educación Especial: Una de las principales razones por las que se creó este modelo de escuela es la de crear un modelo que permitiese atender a todo el alumnado escolarizado en los centros educativos, de forma que puedan ser educados en igualdad de oportunidades y teniendo en cuenta sus necesidades, potencialidades, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje. Por lo tanto, resultó muy importante realizar una revisión bibliográfica acerca de los tipos de necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) más comunes entre nuestro alumnado, con el objetivo de valorar si la atención educativa recibida por éstos y su desarrollo evolutivo estaban siendo satisfactorios, a partir de la promoción de buenas prácticas inclusivas: *Necesidades educativas especiales (NEE) asociadas a discapacidades, dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, trastornos graves de conducta, trastornos del desarrollo, enfermedades raras y crónicas, alumnado de incorporación tardía al sistema educativo español, y alumnado cuyas situaciones sociales desfavorecidas requieren de planes de compensación educativa*.

3-Legislación educativa estatal y autonómica: Todos los centros educativos deben realizar una gestión que permita reflejar los objetivos y orientaciones establecidas por las diferentes órdenes, reales decretos e instrucciones establecidas por las diferentes administraciones educativas. En nuestro país, las competencias de educación las poseen las propias comunidades autónomas, a excepción de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla que las poseen el propio Estado. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte elabora los decretos que recogen los principios claves y el currículo escolar básico por el cual deben basarse las diferentes comunidades autónomas para elaborar sus propias normativas educativas adaptadas a su contexto. Posteriormente, los centros educativos deben elaborar su Plan Anual de Centro, incluyendo la Programación General Anual (PGA), el Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF) y el proyecto de gestión. Son los denominados "niveles de concreción curricular". En la legislación educativa aclara los principios educativos que deben llevarse a cabo para gestionar cada ámbito clave de la educación y del funcionamiento de los centros educativos: *Coordinación docente, programaciones didácticas, orientación y tutoría, atención a la diversidad, convivencia*, etc. Se ha partido de esta legislación, contrastándola con otras referencias bibliográficas.

4-Revisión de instrumentos de evaluación de centros educativos: Se han revisado publicaciones y libros sobre instrumentos de evaluación que se han diseñado previamente. En primer lugar, se ha revisado el instrumento de evaluación más popular que se ha diseñado para evaluar centros educativos desde la perspectiva de la educación inclusiva: El *Índice de Inclusión* (Index for Inclusion), elaborado por Ainscow y Booth (2001). Hemos analizado todos sus ítems y los hemos adaptado a nuestro instrumento. Posteriormente se han analizado otros instrumentos de evaluación enfocados al ámbito de la "atención a la diversidad" y a la educación inclusiva, que nos han servido de inspiración para plantear nuevos ítems (y la metodología de investigación): *ACADI* (Arnáiz y Guirao, 2015), *AVACO-EVADIE* (Biencinto, González-Barbera, García García, Sánchez Delgado y Madrid Vivar, 2009), *Inclusiva* (Duk, 2007), la *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas* (Marchesi, Durán, Giné y Hernández, 2009) y la *Rúbrica para la Autoevaluación y Mejora de los proyectos de APS* (Puig, Martín, Rubio et al.,

2014). Finalmente, se ha revisado un libro basado en el *Modelo europeo de excelencia (EFQM)* adaptado a los centros educativos (Ambrosio et al., 2001).

5-Otros apartados de interés: A medida que íbamos leyendo los diferentes textos que se encontraban, fueron surgiendo otras ideas o nuevas palabras clave a tener en cuenta para seguir buscando nuevos textos en las bases de datos consultadas: *Liderazgo, resolución de conflictos, etc*.

Una vez realizada esta revisión bibliográfica, se creó una batería de cuestiones agrupadas por apartados, que coinciden con los que hemos estado explicando. Se realizó una distribución de todos los ítems dentro de los apartados indicados en la Tabla 1.

Tabla 1. Categorías y subcategorías de ítems de la Guía para la evaluación de centros educativos desde la perspectiva de la educación inclusiva

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
Cuestiones básicas referidas a los principios básicos de la educación inclusiva.	
Atención a las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE)	Altas capacidades intelectuales. Discapacidad auditiva. Discapacidad física o motora: Accesibilidad, desarrollo educativo. Enfermedades crónicas y raras. Discapacidad intelectual. Síndrome de Down. Discapacidad visual. Sordoceguera. Trastornos generalizados del desarrollo (TGD): Autismo y Síndrome de Asperger. Trastornos graves de conducta (TGC): Déficit de Atención, Hiperactividad. Alumnado de incorporación tardía al sistema educativo español (inmigración). Alumnado que presenta dificultades específicas de aprendizaje (DEA): Lectura y escritura, cálculo y resolución de problemas. Trastornos del habla (dislalias, disfonías, disglosias, disartrias, disfemias, etc.), o problemas de comunicación oral asociados a otra discapacidad. Plan de compensación educativa (absentismo, minorías culturales, escolarizados en aulas hospitalarias o centros de reforma, etc.). Otras circunstancias: Autoconcepto, absentismo escolar, problemas de conducta.
Comunidades de aprendizaje	Constitución de las comunidades de aprendizaje. Se incluye la constitución de "comunidades de profesionales". Constitución de comunidades virtuales de aprendizaje, como complemento de interés. Actuaciones de éxito: Los grupos interactivos. Actuaciones de éxito: Las tertulias dialógicas. Actuaciones de éxito: Las bibliotecas y aulas de informática tutorizadas. Actuaciones de éxito: El modelo comunitario de resolución de conflictos. Actuaciones de éxito: Las asambleas de aula
Aprendizaje y servicio	
Aspectos organizativos	Liderazgo y dirección escolar. Programación didáctica. Actividades extraescolares. Convivencia y Bullying. Consejo escolar. Colaboración de las familias (a nivel general, ya que ya se ha hablado de ella en anteriores apartados). Metodología de enseñanza-aprendizaje. Clima de aula. Cauces de participación. Orientación y acción tutorial. Departamento de orientación. Coordinación docente. Centro educativo. Participación de instituciones de la sociedad. Formación del profesorado

Para finalizar este apartado, decir que los objetivos que, como doctorando, me planteo para la realización de la Tesis Doctoral, son los siguientes:

- Diseñar nuevos instrumentos que ayuden a los centros educativos a realizar una evaluación para diagnosticar su punto de partida para iniciar un proceso de constitución como escuela inclusiva o valorar si van por el buen camino.
- Contribuir al desarrollo de la investigación en educación inclusiva y en evaluación de centro aportando nuevos instrumentos e ideas para posibles variables a medir, e intentar revisar y enriquecer lo hecho hasta el momento en esta materia.

PLAN DE INVESTIGACIÓN

Objetivos

Los objetivos del Plan de Investigación que desarrollaremos dentro del proyecto de Tesis Doctoral serán los siguientes:

- Diseñar y validar recursos para la evaluación de la situación de la educación inclusiva en los centros educativos.
- Evaluar la situación de la educación inclusiva en centros educativos que están implantando prácticas educativas y sistemas de organización escolar basados en los principios de la educación inclusiva.
- Diseñar y aplicar medidas, en caso de ser necesario y posible, para la mejora de los centros educativos respecto a los principios de la educación inclusiva.
- Evaluar los resultados de la puesta en práctica de medidas de mejora del centro educativo respecto a los principios de la educación inclusiva.

Variables

Las variables que manejaremos a lo largo de todo el proceso serán las siguientes:

- Aprendizaje y trabajo cooperativo.
- Accesibilidad y adaptación de recursos didácticos y de acceso al currículum.
- Motivación del alumnado.
- Trabajo por proyectos globalizados.
  - Participación del alumnado.
  - Trabajo en equipo entre la comunidad educativa.
  - Convivencia entre la comunidad educativa.
  - Formación de la comunidad educativa.
  - Actitud hacia la educación inclusiva.
  - Liderazgo.
  - Participación de instituciones externas.
  - Participación de las familias.
  - Relaciones interculturales.

Población y muestra

Se han seleccionado todos los centros educativos que, al comienzo del curso 2015-2016, son asesorados por el Centro educativo de Profesorado (CEP) de Cádiz para la implantación de buenas prácticas inclusivas, como las "*comunidades de aprendizaje*" y las metodologías de enseñanza-aprendizaje basadas en el "*aprendizaje y servicio*". Lo componen seis centros educativos: 5 Colegios de Educación Infantil y Primaria (CEIP) y una Escuela Infantil (EI). Se encuentran repartidos en los siguientes municipios de la provincia de Cádiz: Puerto Real, El Puerto de Santa María, Jerez de la Frontera y Sanlúcar de Barrameda. Cabe señalar que, aquellos que son comunidades de aprendizaje, pertenecen a la *Red Andaluza de Comunidades de Aprendizaje*[33].

Se contactó con los centros educativos, tras el visto bueno del CEP, tanto por vía telefónica como a través de una entrevista personal, en algunos de ellos. La intención de este primer contacto era, además de presentarles el proyecto, introducirnos en el contexto sobre el que íbamos a trabajar, para orientar los instrumentos hacia sus características más principales.

Procedimientos de recogida y análisis de datos

Nuestro diseño de investigación está compuesta por dos fases: Una primera fase *descriptiva*, donde realizamos una evaluación de la situación de la educación inclusiva en los centros educativos, aportándoles a cada uno de ellos un informe de diagnóstico con resultados y propuestas de mejora. Para la recogida de información, se pasarán unos cuestionarios *ad hoc* basados en la guía elaborada, para todos los miembros de la comunidad educativa: Profesorado, alumnado, familias, voluntariado y equipo directivo, empleando técnicas de análisis cuantitativo (Tabla 2).

Luego, habrá una segunda fase *etnográfica* (Latorre, Arnal y Del Rincón, 2003), basada en los principios de la "*investigación-acción*" (Elliot, 1990), donde se ofrecerá a los centros educativos (al menos a uno de ellos) realizar la puesta en marcha de medidas concretas para mejorar la situación de la educación inclusiva partiendo de los resultados obtenidos, y así poder desarrollar prácticas más inclusivas, mejorando las que ya estén realizando. Los procedimientos de recogida y análisis serán de corte cualitativo, empleando recursos como el análisis documental, la observación sistemática y participante, las entrevistas etnográficas, el análisis de imágenes, etc (Tabla 2).

Al final de este proceso, se pasarán unos nuevos cuestionarios, para valorar los resultados y la evolución cosechada en cada centro educativo, hayan participado o no en esta segunda fase. En la Tabla 2, exponemos de forma sintetizada todos los procedimientos de recogida y análisis de datos a emplear, así como las técnicas para evaluar la fiabilidad y validez.

33 Para más información, se recomienda consultar la plataforma oficial de la Red Andaluza de Comunidades de Aprendizaje: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/colabora/web/cda/inicio

Tabla 2. Fases de la investigación, con su metodología y técnicas de recogida y análisis de datos (Arnáiz y Guirao, 2015; Cortés, 1997; Elliot, 1990; Gavilán, 2008; Latorre, Arnal y Del Rincón, 2003; Martínez, 2006)

FASE DE INVESTIGACIÓN	**TÉCNICAS EMPLEADAS**	
Diseño y validación de instrumentos de evaluación	**Revisión bibliográfica**	-Libros y manuales -Bases de datos con artículos científicos. -Instrumentos de evaluación. -Legislación educativa.
	Técnicas de recogida de datos	-Entrevista inicial para diseñar el cuestionario. -Cuestionarios. Escala Likert de 1 a 7.
	Técnicas de análisis de datos	-Técnicas descriptivas: Media y desviación típica de cada ítem y cada apartado.
	Fiabilidad y validez	-Validación de expertos. Frecuencias absolutas de ítems evaluados positivamente. ANOVA. Análisis de desviaciones típicas. Coeficiente de correlación de Pearson ítem-ítem. -Alpha de Cronbach. -Análisis factorial de constructos. Prueba de esfericidad de Bartlett.
Diseño, desarrollo y evaluación de propuestas de mejora basadas en la teoría de la educación inclusiva	**Revisión bibliográfica**	-Libros y manuales. -Bases de datos con publicaciones científicas. -Publicaciones divulgativas (blogs, revistas educativas, páginas web, etc.). -Proyectos de centros educativos.
	Técnicas de recogida de datos (Investigación-acción y etnografía)	-Entrevistas estructuras y semiestructuradas. -Observación sistemática y participante (diario de campo, registro anecdótico, lista de control, escala de estimación). -Entrevistas informales (etnográficas). -Análisis documental. -Grupos de discusión. -Volver a pasar nuevos cuestionarios. -Autoevaluación del doctorando y entrevista con el equipo directivo.
	Técnicas de análisis de datos	-Análisis de contenido: Categorización de datos. -Triangulación de datos. -Análisis de discurso: Grupos de discusión. -Si es necesario, análisis semiótico formal y situacional. -Técnicas descriptivas: Media y desviación típica (para los cuestionarios).
	Fiabilidad y validez	-Contraste de resultados. -Triangulación. -Entrevistas sobre los resultados. -Grupo de discusión para analizar resultados. -Colaboración de un “amigo crítico”.

CONCLUSIONES: ¿EN QUÉ FASE NOS ENCONTRAMOS ACTUALMENTE?

Ahora mismo, se están revisando los cuestionarios, para proceder a su validación de contenido. También se sigue revisando nueva bibliografía para enriquecer su contenido y terminar de redactar los capítulos del marco teórico, de los cuales hay esquemas, pero no están desarrollados.

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.

Ambrosio Flores, P., et al (2001). *Modelo europeo de excelencia. Adaptación a los centros educativos del modelo de la Fundación Europea para la Gestión de la calidad*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Arnáiz, 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.

Biencinto López, C., González-Barbera, C., García García, M., Sánchez Delgado, P., Madrid Vivar, D. (2009). Diseño y propiedades psicométricas del AVACO-EVADIE. Cuestionario para la evaluación de la atención a la diversidad como dimensión educativa en las instituciones escolares. *Relieve, 15*(1), 1-36.

Cortés Camarillo, G. (1997). Confiabilidad y validez en estudios cualitativos. *Educación y Ciencia, 15*(1), 77-82.

Duk Homand, C. (2007). "Inclusiva". Modelo para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes. Proyecto Fondef/Conicyt D04I1313. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5*(5), 188-199.

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata

Flecha, R., Padrós, M., Puigdellívol, I. (2003). Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, (5), 4-8.

Gavilán Moral, E.D. (2008). *Estudio de validación del cuestionario CICCA para evaluar la comunicación clínica en consultas de Medicina y Enfermería*. Tesis Doctoral. Córdoba: Universidad de Córdoba.

Latorre, A., Arnal, J., Del Rincón, D. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.

Llorent García, V.J., 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.

Marchesi, A., Durán, D., Giné, C., Hernández Izquierdo, 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).

Martínez Miguélez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma, 27*(2), 7-33.

Mendía Gallardo, R. (2012). El aprendizaje-servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista de Educación Inclusiva, 5*(1), 71-82.

Muntaner Guasp, J.J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En Arnáiz Sánchez, P., Hurtado, M.D, Soto, F.J. (coords.). *25 años de integración escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario* (pp. 2-24). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Puig, J.M., Martín, X., Rubio, L., Palos, J., Gijón, M., de la Cerda, M., y Graell, M. (2014). *Rúbrica para la autoevaluación y mejora de los proyectos de APS*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Pujolàs Maset, P. (2008). *9 ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Grao.

RAFAEL LÓPEZ AZUAGA

Licenciado en Psicopedagogía por la Universidad de Cádiz. Máster Universitario en Educación Inclusiva por la Universidad de Córdoba. Orientador escolar en Gabinete Psicopedagógico Kaposkly (Cádiz). Desarrolla proyectos de consultoría educativa en centros de formación de España y países de Latinoamérica.

72

DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN VERBALES Y NO VERBALES PARA ALUMNOS DE AULA TEA: EL PTI COMO HERRAMIENTA.

Javier Rodriguez Torres
Laura Corrales Castaño
Tania Duarte Calzado

INTRODUCCIÓN

Los trastornos del espectro autista son un conjunto de alteraciones del desarrollo que, aunque afectan a tres grandes dimensiones bien reconocidas y recogidas por la literatura, la interacción social, la comunicación y el lenguaje y actividades e intereses restringidos, repetitivos y estereotipados, son trastornos del neurodesarrollo que muestran una gran complejidad y heterogeneidad.

La integración de este tipo de alumnado en el aula ordinaria requiere conocimiento, construido a base de esfuerzo, trabajo y dedicación. La inclusión es un proceso que va más allá de la mera presencia en las aulas y, por ello, conocer a nuestros alumnos y alumnas y toda su diversidad, puede servirnos para conseguir el éxito de todos.

EL AUTISMO EN LA ACTUALIDAD: TRASTORNOS DEL ESPECTRO DEL AUTISMO (DSM V, 2013).

La publicación del DSM-V (APA, 2013) lleva consigo una serie de cambios con respecto a los manuales anteriores. Algunas de estas modificaciones han suscitado opiniones de lo más controvertidas como, por ejemplo, la eliminación de las subcategorías, entre ellas, el trastorno de Asperger y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado.

Los síntomas descritos han de estar presentes en las primeras fases del desarrollo, aunque puede que no se manifiesten hasta que la actividad social supere las capacidades limitadas o, incluso, pueden ocultarse por estrategias aprendidas en periodos posteriores. Además, deben causar un deterioro clínico significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual y cotidiano (APA, 2013).

Los sujetos que posean un diagnóstico de trastorno autista, síndrome de Asperger o trastorno generalizado del desarrollo no especificado según el DSM-IV, se les incluirá en el diagnóstico de TEA según el DSM-V. Sin embargo, aquellos sujetos que presenten notables deficiencias en la comunicación social, pero no cumplan con los criterios de TEA, pueden encontrarse dentro de una nueva categoría: Trastorno de la comunicación social (pragmática), perteneciente a los trastornos de comunicación.

El DSM-V parece mejorar la conceptualización de los criterios diagnósticos, al ser tratados de manera bidimensional en lugar de clasificarlos en categorías cerradas y estancas. Sin embargo, algunos profesionales

ponen en tela de juicio la utilidad práctica de estos criterios, dificultando el acceso a servicios médicos y sociales y la intervención. En la tabla 1 recogemos, a modo de resumen, las diferencias más destacables con respecto a los criterios diagnósticos referidos al Trastorno autista.

AULAS ABIERTAS ESPECIALIZADAS PARA ALUMNADO CON TRASTORNO DE ESPECTRO AUTISTA

La enseñanza y el aprendizaje de este tipo de alumnado, requiere unos recursos y apoyos muy específicos. Tras un proyecto experimental, llevado a cabo en el curso 2012-2013 en un colegio público de Toledo, se ha considerado oportuno regular una metodología común plasmada en la Orden de 11/04/2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se crean, regula y ordena el funcionamiento de las Aulas Abiertas Especializadas, para el alumnado con trastorno de espectro autista, en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Castilla – La Mancha (tabla 2).

TABLA 4: DIFERENCIAS DIAGNÓSTICAS PARA EL TRASTORNO AUTISTA

DIFERENCIAS DIAGNÓSTICAS DSM-IV – DSM-V	
DSM-IV (1994)	**DSM-V (2013)**
TGD (Trastornos Generalizados del Desarrollo) y se incluyen: • **Trastorno autista** • **Trastorno de Rett** • **Trastorno desintegrativo infantil** • **Trastorno de Asperger** • **Trastorno generalizado del desarrollo no especificado**	**TEA (Trastorno del Espectro del autismo)** Ya no consideramos que un sujeto esté afecto de autismo o que sufra el síndrome de Asperger, **consideramos que esa persona tiene un TEA y que está en un punto determinado de un continuo**
ÁREAS AFECTADAS	
a) Las habilidades para la interacción social **b) Las habilidades para la comunicación** **c) La presencia de comportamientos e intereses estereotipados.**	a) Comunicación e interacción social b) Intereses fijos y conductas repetitivas
SÍNTOMAS	
Los 12 síntomas que aparecen en el DSM-IV se reducen a 7 en el DSM-V. No es que se eliminen sino que se fusionan aquellos criterios que describen características semejantes. Los 7 criterios, de forma resumida, serían:	
A) ÁREA SOCIO-COMUNICATIVA: • Déficits en las conductas de interacción mutua en el campo social y emocional**: desde problemas muy leves (inicio de interacción más o menos anormal, no alternancia en la conversación), hasta la inexistencia de interacción social.** • Déficits en las conductas de comunicación empleadas en la comunicación social**: desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada, hasta la inexistencia de expresiones o gestos faciales.** • Déficits en el desarrollo y mantenimiento de relaciones: **desde dificultades para mantener un comportamiento apropiado en el juego con otros niños, hasta ausencia de interés por otras personas.**	**B) ÁREA DE INTERESES FIJOS Y CONDUCTAS:** • **Lenguaje oral, movimientos corporales, etc., estereotipados y/o repetitivos**: estereotipias motoras, ecolalia… • **Rutinas**, rituales verbales, no verbales, motores… • **Muy pocos intereses en los que se centran** de forma que no prestan atención a nada que esté fuera de ellos. • **Mucha o poca reacción a estímulos sensoriales**: pasividad al dolor, al calor, al frío, al olor, a la iluminación, a objetos móviles… o todo lo contrario.

Tabla 1: Diferencias diagnósticas DSM- IV (APA, 1994) Y DSM-V (APA, 2013).

La intervención educativa con este tipo de alumnado debe incorporar estrategias para desarrollar destrezas y habilidades sociales y de comunicación. Para ello, se hace necesario incorporar procesos educativos a largo plazo (Steele, Joseph y Tager-Flusberg, 2003; citado en Lozano, Salvador y Bernabeu, 2012) y que cuenten con un programa bien planificado y estructurado (Mesibov y Howley, 2010; citado en Lozano et. al, 2012).

Las aulas abiertas especializadas para alumnado con TEA pretenden ser una herramienta de la escuela inclusiva, donde a través de un proceso compartido entre el aula ordinaria y un aula especializada en TEA, se generen experiencias más reales y cotidianas facilitadoras de la generalización de los aprendizajes.

Como nos dice Rivière (1990) un maestro comprometido y preocupado por su alumnado puede convertirse en aquella persona que "empieza a abrir la puerta del mundo cerrado del autismo, a través de una relación intersubjetiva, de la que derivan intuiciones educativas de gran valor para el desarrollo del niño".

La intervención en los TEA debe seguir un modelo interdisciplinar donde especialistas, familia, entorno escolar y comunitario sigan un camino común. El método de intervención debe considerar el entorno y las características individuales de cada persona, por lo que las intervenciones combinadas llevadas a cabo en ambientes estructurados y naturales, pueden ayudar en la adquisición de nuevas habilidades y destrezas (Mulas et. al, 2010).

El entorno escolar debe estar formado por un alumnado lo más rico posible, donde las diferencias sólo sumen y ayuden a entender mejor la complejidad del mundo. Sin embargo, sin la solidaridad y la comprensión por parte de toda la comunidad educativa, la integración de este alumnado en centros ordinarios resulta una tarea muy complicada.

FUNCIONAMIENTO DE LAS AULAS ABIERTAS ESPECIALIZADAS TEA		
OBJETO	**Crear, regular y ordenar el funcionamiento de las Aulas Abiertas Especializadas, para conseguir los principios de NORMALIZACIÓN E INCLUSIÓN.**	
OBJETIVOS		
a) Desarrollar en el alumnado estrategias de comunicación, verbales y no verbales, que les posibilite expresar necesidades, emociones y deseos. **b) Proporcionar aprendizajes funcionales que le permitan desenvolverse con autonomía en situaciones de la vida cotidiana.** **c) Participar de forma activa en situaciones normalizadas del entorno escolar, social y familiar.** **d) Desarrollar capacidades y aprendizajes académicos, con el empleo de una metodología muy ajustada a sus características cognitivas, comunicativas y sociales y la utilización de recursos tecnológicos y material didáctico específico.**		
REQUISITOS Y CONDICIONES		
• **Inclusión voluntaria por parte de las familias.** • **El alumnado con TEA podrá incorporarse previo informe y dictamen de escolarización del equipo de orientación y apoyo educativo del centro.** • **Ratio: de cuatro a seis alumnos en educación infantil y primaria, y de cuatro a siete en educación secundaria.** • **El alumnado estará adscrito al grupo del curso al que pertenezca en la matrícula.**		
PROFESORADO		***ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO***
• **Maestro especialista en pedagogía terapéutica: coordinación del funcionamiento del aula.**	Totalidad de horario	• Objetivos específicos recogidos en la PGA y en los documentos de respuesta a la diversidad. • Espacio físico integrado en el conjunto de las aulas del centro y con posibilidad de cambio según las necesidades. • El alumno dispondrá de aula ordinaria de referencia, donde podrá ampliar su horario a medida que adquiera autonomía y conocimientos. • Organización en el aula y en el centro con sistemas de estructuración ambiental (claves visuales). • El orientador coordinara la organización de las aulas junto al equipo directivo.
• **Maestro especialista en audición y lenguaje.**	Totalidad de horario	
• **Auxiliar técnico**	Recreos, comedor y periodos previo y posterior a la comida	

TABLA 2: ORDEN 11/04/2014 DE LAS AULAS ABIERTAS TEA EN CASTILLA LA MANCHA

ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURACIÓN DEL AULA

Un Aula Abierta Especializada se debe organizar de manera estructurada en espacio y tiempo, de manera que se favorezca la comunicación, la anticipación y la predicción de las actividades futuras, así como el recuerdo de la actividad pasada y tomar conciencia de la actividad presente.

En un Aula Abierta Especializada para alumnos con TEA, se deben eliminar todos los estímulos innecesarios con el objetivo de ayudarles a centrar la atención. Es necesario mantener un ambiente ordenado con espacios claramente diferenciados y/o delimitados mediante códigos de color, fotografías, pictogramas…

> La necesidad de proporcionar a los niños autistas ambientes estructurados, predictibles y contextos directivos de aprendizaje está ampliamente justificada- y tanto más cuanto más grave es el autismo o más severo el retraso que se acompaña- en la investigación sobre la enseñanza a niños con autismo. (Rivière, 1984)

La estructuración espacial del aula debe tener una distribución por zonas o espacios dedicados a diferentes actividades, donde en cada espacio se realizará una actividad concreta.

En el aula contaremos con un rincón de asamblea (destinado a la comunicación diaria en grupo por la mañana, dónde estará ubicado un panel de comunicación en el cual estarán estructuradas y secuenciadas las actividades a realizar a lo largo del día, además del día, mes, estación…en la cual nos encontramos), rincón de trabajo individual, rincón para el material (debe estar organizado y señalizado mediante pictogramas para fomentar la autonomía del alumnado y que ellos mismos pueden coger las cosas necesarias para realizar la actividad correspondiente), rincón de desayuno, rincón para el ordenador y pizarra digital, rincón de relajación (este rincón estará equipado con colchonetas para poder llevar a cabo una relajación efectiva), rincón de juegos (en estarán zona están los juguetes en cajas de plástico de manera que ellos puedan coger los materiales que quieran) y rincón de logopedia.

> A los alumnos con TEA les cuesta mucho prever acontecimientos del futuro en base a experiencias y hechos del pasado. Esta dificultad provoca conductas inapropiadas: malestar, ansiedad, inestabilidad…El no saber qué va a ocurrir, qué va a hacer, dónde tiene que ir…hace que no tengan sentido sus acciones ni las de los demás. (Rivière, 1984)

Por ello la estructuración tanto del tiempo como del espacio es de vital importancia para dotar al alumno de la movilidad y la independencia que necesita respondiendo a dónde voy a estar, qué voy a hacer, cuándo voy a empezar, qué tengo que hacer después…

Para la estructuración temporal utilizaremos rutinas de aula en las cuales el alumnado se sentirá seguro ya que todos los días están estructurados de la misma forma: asamblea (tiene lugar nada más llegar al colegio. En esta actividad anticipamos y organizamos lo que ocurrirá en el día. Se les ubica temporalmente en el día de la semana en el que se encuentran, así como el orden de las actividades que realizan desde primera hora hasta el momento de irse a casa), trabajo en mesa, desayuno, recreo, logopedia, dinámicas grupales…

Cuanto más organizada sea el aula, más fácil será predecir lo que va a ocurrir en ella, lo que reducirá las rabietas y facilitará la comprensión de las tareas. Por eso, el entorno ha de ser ordenado y poco cambiante, sin demasiada información irrelevante o que les pueda distraer.

ELABORACIÓN DEL PTI Y RECURSOS EDUCATIVOS.

Los alumnos con TEA requieren ciertas adaptaciones en las aulas, ya sean de carácter organizativo como a nivel curricular. Sin embargo, cada uno de nuestros alumnos posee sus peculiaridades y por consiguiente, requieren una respuesta educativa individualizada. Por esta razón, la elaboración del Plan de trabajo individualizado (en adelante PTI) debe tener como objetivo principal la adaptación de las intervenciones educativas a las necesidades del alumno en cuestión. Entre los criterios que hemos tenido en cuenta para la elaboración de nuestros planes de trabajo se encuentran:

- Describir las necesidades educativas de nuestro alumnado y las prioridades a conseguir con estos, de manera consensuada con todos los agentes educativos involucrados.
- Proponer criterios para desarrollar la programación de aula y las posibles actividades de enseñanza-aprendizaje para guiar todo el proceso.
- Involucrar a todas aquellas personas que participen en el desarrollo del alumno/a, ya sean educadores, profesionales como la propia familia.
- Flexibilizar la evaluación y el seguimiento durante el curso, incorporando la información relevante en el proceso.

La elaboración del PTI corresponde a aquellos agentes educativos implicados, por lo que quienes mejor conozcan al alumno en cuestión serán los principales responsables, siempre apoyados por los equipos de orientación. El PTI debe ser considerado un documento vivo, práctico y funcional para el profesorado y su revisión debe formar parte de la tarea habitual docente.

Además de las competencias del alumno, los objetivos que se deberán desarrollar, la metodología a seguir y el procedimiento de evaluación, en el alumnado con TEA deben tenerse en cuenta la problemática que presentan sus peculiaridades de comunicación, de interacción social y de aprendizaje. Y por esta razón deben valorarse los siguientes puntos:

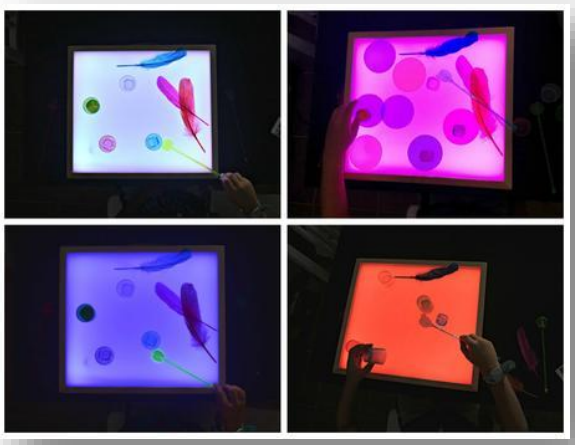
- Las habilidades y competencias que el alumno posee sobre todo en las áreas de comunicación, relación y pensamiento, para de esta manera priorizar objetivos a alcanzar.
- Los apoyos necesarios y las adaptaciones pertinentes apoyadas en el principio de la flexibilidad para garantizar el desarrollo integral del alumnado.
- La revisión periódica del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno para detectar fortalezas y debilidades del mismo.
- La comunicación cercana y periódica con la familia, así como la colaboración con aquellos servicios, ya sean públicos o privados, que participen en la educación de nuestro alumno.

Proponemos un posible modelo para recoger las características del alumnado con TEA así como las intervenciones para asegurar un proceso de enseñanza-aprendizaje justo atendiendo a sus necesidades (anexo 1). Sin embargo, no queremos caer en el error y generar una plantilla donde rellenar datos, por lo que nos gustaría que tuviera carácter orientativo.

En nuestra propuesta, se recogen algunos materiales pero queremos hacer especial hincapié en algunos recursos que nos han servido de gran ayuda. Los recursos materiales tienen que proporcionar información, guiar los aprendizajes, ejercitar habilidades, motivar, despertar y mantener el interés, entre otros objetivos. De esta manera, la elaboración de materiales alternativos puede responder a las peculiaridades perceptivas y cognitivas de nuestro alumnado.

Los collares informativos surgen de la necesidad de ofrecer información a nuestros alumnos en aquellos espacios del centro escolar que no recogen paneles informativos con imágenes. Consisten en una recopilación de pictogramas relacionados con la estructuración temporal y espacial escolar, sus fotografías y la de los profesionales implicados y aquellos puntos que consideremos necesarios, como por ejemplo las emociones y las conductas a modificar. Este recurso, además de proporcionar información anticipatoria, puede servir al alumno en su intención comunicativa, seleccionando aquellos pictogramas que muestren su estado emocional, una petición o simplemente reconocer el lugar donde se encuentra.

La caja de luz es un recurso que pretende incitar a la curiosidad, motivar en la exploración de los objetos y guiar en aprendizajes, como la grafomotricidad, de manera más lúdica. Consiste en un juego de luces y colores que puede ir acompañado de música y materiales como letras o números translúcidos, espejos, pintura de dedos, arena o azúcar, etc. En definitiva, sus posibilidades son tantas como la imaginación permita.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asociación Americana de Psiquiatría (2013).Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5. Arlington, VA, Asociación Americana de Psiquiatría.

Decreto 66/2013 (DOCM de 6 de septiembre de 2013) por el que se regula la atención especializada y la orientación educativa y profesional del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

Hortal, C., Bravo, A., Mitjá, S., Soler, J.M. (2011). *Alumnado con trastorno del espectro autista*. Barcelona: Graó.

Lozano Martínez, J., Alcaraz García, S. y Bernabeu, M. (2012). Competencias emocionales del alumnado con Trastorno del Espectro Autista en un Aula Abierta Específica de Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 1, 15-26.

Mesibov, G. y Howley, M. (2010). *El acceso al currículo por alumnos con trastornos del espectro del autismo: uso del Programa TEACCH para favorecer la inclusión*. Ávila: Autismo Ávila.

Mulas, F., Ros-Cervera, G., Millá, M.G., Etchepareborda, M.C., Abad, L. y Téllez de Meneses, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Rev Neurol*, 50, S77-84.

Orden de 11/04/2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se crean, regula y ordena el funcionamiento de las Aulas Abiertas Especializadas, para el alumnado con trastorno de espectro autista, en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Castilla – La Mancha.

Rivière, A. (1990). El autismo y los trastornos generalizados del desarrollo. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación II*. *Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 329-360). Madrid: Alianza Editorial.

Rivière, A. (1998). Tratamiento y definición del espectro autista II: Anticipación, flexibilidad y capacidades simbólicas. En Martos, J. y Rivière, A. *El tratamiento del Autismo. Nuevas Perspectivas* (pp.61-106). Madrid: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.

Tamarit, J. De Dios, J. Domínguez, S.; Escribano, L. (1990). PEANA: Programa de estructuración ambiental en el aula de niños autistas. Memoria final del proyecto subvencionado por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y la Dirección General de Renovación Pedagógica del Ministerio de Educación y Ciencia.

JAVIER RODRÍGUEZ TORRES

Doctor en Pedagogía y Master en Psicología Escolar. Profesor Contratado Doctor de la UCLM en la Facultad de Educación de Toledo. Con experiencia profesional en centros educativos de más de 20 años.

LAURA CORRALES CASTAÑO

Grado de Maestro, Premio Extraordinario Fin de Estudios (UCLM 2012-2015). Becaria en el departamento de Pedagogía. Maestra de Pedagogía Terapéutica en un Aula Abierta Especializa para alumnado con TEA en el Colegio Virgen del Carmen de Toledo.

TANIA DUARTE CALZADO

Magisterio Educación Especial, Audición y lenguaje y Lengua extranjera (Inglés). Profesora de audición y lenguaje y educadora del aula TEA. Maestra en aula abierta especializada para alumnado con TEA en el Colegio Virgen del Carmen de Toledo.

73

LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN AL SERVICIO DEL DOCENTE PARA FORMAR A UNA SOCIEDAD MEDIÁTICA

Miriam Agreda Montoro

María Angustias Hinojo Lucena

INTRODUCCIÓN

El concepto de las Tecnologías de la Información y Comunicación se ha ido diversificando cuando han hecho referencia a su aplicación en diferentes ámbitos, sobre todo el educativo. La tecnología educativa, desde los años 90, ha efectuado un crecimiento exponencial en cuanto a artículos, investigaciones, congresos y términos y conceptos. Ha sido su evolución y rápida inclusión en la vida cotidiana la que ha ocasionado el paso de la Sociedad Industrial a la Sociedad del Conocimiento casi sin haber sido capaces de procesar tantos cambios.

Las bases de la comunicación, las relaciones, el acceso al conocimiento e información, etc., se han elevado a la enésima potencia: en cualquier lugar, a cualquier hora y desde diferentes dispositivos. Por ello el concepto naciente "nuevas tecnologías", a partir del rápido avance tecnológico, fue subsistiendo a duras penas conforme iba acelerándose el desarrollo tecnológico.

Nació así el concepto de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), cuando la tecnología irrumpió en las aulas como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje y se incluyó la competencia digital como básica en la política educativa, el término evolucionó a las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC).

A partir de aquí surgieron problemáticas como la brecha generacional existente, la formación del profesorado, las diferentes identidades del individuo según el contexto digital y analógico, el uso didáctico de las TIC, el cambio de rol docente, etc. En los últimos años se ha dado un paso más surgiendo las Tecnologías del Empoderamiento y la Participación Social basadas en las nuevas formas de organización social, canales comunicativos, formas de aprender y enseñar, igualdad y acceso a la información por parte de todos los seres humanos.

En este trabajo intentaremos clarificar como las TEP deben servir al docente como apoyo para formar a una sociedad mediatizada, la educomunicación y cómo se promueve el acceso a los diferentes servicios para todos.

Las Tecnologías del Empoderamiento y la Participación dentro de una sociedad mediatizada.

La primera vez que nos encontramos con el concepto de las TEP es en 2012, se denomina con esta terminología a las tecnologías que se nutren del sustento de la cohesión social de un determinado grupo de individuos que

comparten una serie de intereses, necesidades y propuestas que se establecen como objetivos comunes, algo que fue el terreno de cultivo para el nacimiento de la web social (Reig, 2012).

Esto no se basa sólo en una grupo de individuos que se encuentran conectados por una similitud de características entre ellos, sino que es una conexión en la que se da un fomento de la participación social de esos sujetos tanto en temas políticos, sociales como educativos. Se genera cierto empoderamiento y toma de conciencia desde la postura individual sobre la temática.

Todo ello puede llegar a traducirse en movimientos de protesta y activismo social, creación y transformación del conocimiento dependiendo del contexto con el que se relacione. Por tanto las TEP provocan un cambio de rol en los individuos cuando se busca ejercer una participación activa ciudadana. Donde más se ha podido ver esta búsqueda del bien común es en temas relacionados con la política, más que nunca por la situación en la que se encuentra la sociedad actual, pero poco a poco está irrumpiendo con fuerza en el terreno educativo.

Si bien es verdad que la participación en educación no es suficiente, necesitándose más colaboración entre todos los miembros de la comunidad educativa. Como indica Reig (2011, párr. 6) *"la participación implica la obtención de algo a cambio de nuestra colaboración, aunque solo sea el crecimiento personal y social que se logra al participar".* Las redes sociales se han convertido en el estandarte para la consecución de esos objetivos comunes y organización social.

La sociedad, por ende, se encuentra constituida en red. Castell (2011, pp. 50-51) indica que:

> Una sociedad en red es aquella cuya estructura social está compuesta de redes activadas por tecnologías digitales de la comunicación y la información basadas en la microelectrónica. Entendiendo por estructura social aquellos acuerdos organizativos humanos en relación a la producción, el consumo, la reproducción, la experiencia, el poder expresados mediante una comunicación significativa codificada por la cultura.

Nos desenvolvemos dentro de un nuevo contexto informacional y es la comunicación entre las personas lo que ha irrumpido fuertemente en la vida diaria. La globalización, la ruptura de fronteras espacio-temporales, el aumento de los canales comunicacionales, el avance tecnológico, el empoderamiento y nuevas formas de cohesión social y participación nos han convertido en la sociedad mediática y/o mediatizada.

Según Vizer (2011, p. 32) "*el actor de la nueva cibercultura no piensa sobre la información, sino que procesa la información. El pensar ya no es algo separado de la acción, sino una función más de la propia acción".*

LA EDUCOMUNICACIÓN: COMPETENCIAS MEDIÁTICAS NECESARIAS EN EDUCACIÓN

La educomunicación nace en el año 1992 en una de las reuniones llevadas a cabo por parte de la UNESCO, UNICEF y CENECA. Se llegó a la conclusión que la educomunicación incluye al completo los diversos lenguajes y medios por los que se hace la comunicación tanto personal y grupal como social, incorporando la formación de y en el sentido crítico e inteligente para poder desentrañar todo proceso comunicativo y mensajes con el fin de descubrir valores culturales propios y la verdad. Básicamente está fundamentado en la Pedagogía crítica de Freire. (Aparici, 2011; Gozálvez-Pérez & Contreras-Pulido, 2014; Ossa, 2015)

La justificación de la educomunicación o educación mediática vienen dada a partir de tres características. La omnipotencia, le incursión e influencia de los medios en los individuos, unido al elevado consumo y atención a los medios provoca que amoldemos nuestras ideas y pensamientos. El segundo, omnipresencia, instaurado por el

elevado tiempo de consumo por nuestra parte y la cantidad ingente y saturación de medios en todos los contextos de la cotidianeidad. Por último, los contenidos mediáticos, se crea una desigualdad entre los denominados "dueños" de la información y aquellos que la consumen, dando lugar a manipulaciones y creación de espacios comunicativos deficientes culturalmente hablando (Aguaded, 2012; Pérez, García-Ruiz, & Aguaded).

A este respecto se hace indispensable que los profesionales de la educación reformulen su papel y labor docente de este tipo de sociedades para que pueda llamarse competente y ética. Existe la necesidad de incorporar nuevas habilidades, competencias y saberes que se adecúen a las peticiones de la sociedad demandante.

Parece ser que actualmente las demandas educativas son la de la alfabetización mediática para la adquisición de competencias mediáticas, queda patente en la recomendación que hizo la Eurocámara, sustentada en la creación e inclusión de la asignatura de educación mediática dentro de los planes de estudios educativos (Parlamento Europeo, 2008).

Según Gutiérrez y Tyner (2012, p. 37) "*se está extendiendo una visión reduccionista de la alfabetización mediática, por la influencia de la tecnología digital y el modo en el que las autoridades educativas plantean la integración curricular en los nuevos medios".*

Por consiguiente, como indican Pérez y Delgado "*es necesaria una acción educativa para conseguir ciudadanos competentes mediáticamente, que sepan buscar y discriminar la información, comprenderla, expresarse con y a través de los medios, participar activamente, comunicarse…"* (Pérez et al., 2014).

Todas las profesiones tienen un código deontológico que establece los principios éticos por los que debe regirse el profesional. En el caso de los docentes más allá de deberse sólo a causas sociales y circunstanciales, debe regirse bajo la premisa de que toda la actividad educativa es un servicio público que tiene que cumplirse dentro de una sociedad democrática y avanzada (Pérez et al., 2014; Saorín & Gómez-Hernández, 2014).

CONCLUSIONES

A lo largo del trabajo se ha intentado clarificar términos que han nacido y desarrollado dentro de los cambios sociales y culturales que se han dado a partir de la irrupción e inclusión de la tecnología en la vida del ser humano. Han cambiado el modo en el que nos organizamos, nos comunicamos, los valores promovidos y las normas características de cualquier sociedad.

Sin embargo, esto ha llevado a la necesidad de que, con el apoyo tecnológico, los ciudadanos creen, compartan, colaboren y participen activamente en todos los contextos en los que se desenvuelve y saber discriminar entre la excesiva cantidad de información a la que nos vemos sometidos.

Toma especial relevancia la figura del profesor como figura esencial en la formación de esos ciudadanos y siendo él mismo uno de ellos. Las competencias mediáticas deben partir de la ética y deontología propia de la profesión docente, dando respuestas a las necesidades demandadas, partiendo de los intereses sociales y caminando hacia el bien común.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aparici, R. (2011). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Editorial GEDISA.

Castell, M. (2011). *La Sociedad en Red.* Alianza Editorial, España.

Gómez, J. I. A. (2012). La educomunicación: una apuesta de mañana, necesaria para hoy. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, *1*(2), 259–261.

Gozálvez-Pérez, V., & Contreras-Pulido, P. (2014). Empowering Media Citizenship through Educommunication. *Comunicar*, *21*(42), 129-136. http://doi.org/10.3916/C42-2014-12

Martín, A. G., & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (38), 31-39.

Ossa, D. L. M. (2015). La educación mediatizada. Distancias y aproximaciones conceptuales en las metodologías de mediatización del conocimiento. *Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade*, *24*(44). Recuperado a partir de http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/1819

Parlamento Europeo. (2008). El PE sugiere introducir una asignatura de «educación mediática» en las escuelas europeas. Recuperado a partir de http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?language=es&type=IM-PRESS&reference=20081216IPR44614

Pérez, V. G., García-Ruiz, R., & Aguaded-Gómez, J. I. (2014). La formación en competencias mediáticas: una cuestión de responsabilidad ética en educación superior. Recuperado 31 de enero de 2016, a partir de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27431190002

Reig, D. (2011). TIC, TAC, TEP y el 15 de octubre. Recuperado 31 de enero de 2016, a partir de http://www.dreig.eu/caparazon/2011/10/11/tic-tac-tep/

Reig, D. (2012). Disonancia cognitiva y apropiación de las TIC. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, (90), 9–10.

Saorín, T., & Gómez-Hernández, J.-A. (2014). Alfabetizar en tecnologías sociales para la vida diaria y el empoderamiento. *Anuario ThinkEPI*, (8), 342–348.

Vizer, E. A. (2011). El sujeto móvil de la aldea global. Tendencias en la sociedad mediatizada. *Mediaciones Sociales*, (8), 21–43.

MIRIAM ÁGREDA MONTORO

Diplomada en Magisterio de Educación Especial por la Universidad de Córdoba, Licenciada en Pedagogía y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada. Actualmente desarrolla su labor docente e investigadora como profesora en la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR).

Mª ANGUSTIAS HINOJO LUCENA

Diplomada en Magisterio de Educación Primaria y Pedagoga. En la actualidad, realiza un estudio financiado por el Ministerio de Educación y la Secretaría de Universidades basado en el análisis organizacional de los centros de día con personas mayores, en la Comunidad Autónoma Andaluza.

74

¿EXISTE BRECHA DIGITAL EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, SEGÚN SUS NECESIDADES EDUCATIVAS?: UN ESTUDIO EN LA REGIÓN DE MURCIA

Javier Ballesta Pagán
Josefina Lozano Martínez
Mari Carmen Cerezo Maiquez
Irina Sherezade Castillo Reche
Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

Los medios digitales tienen un valor indiscutible, no tanto por la potencialidad instrumental o la convergencia de sus tecnologías, como por las posibles influencias y efectos que ejercen en el desarrollo de una nueva interacción comunicativa individual y grupal. Por ello se hace necesario, desde el ámbito educativo conocer los referentes e indicadores que valoren la dimensiones relativas al equipamiento, acceso y uso que desarrollan nuestros adolescentes cuando interaccionan con estos medios digitales, para de este modo valorar cómo acceden a la información, cómo abordan sus contenidos y qué preferencias manifiestan al elegir sus formatos comunicativos. En este sentido, baste referenciar las implicaciones que han tenido en nuestras vidas algunos medios digitales como la televisión, el teléfono móvil, Internet y las redes sociales, con una incidencia especial en los jóvenes, que las ha constituido como aliadas afectivas, construyendo una nueva generación, la denominada generación interactiva (Bringué & Sádaba, 2009).

Es por ello que, consideramos fundamental conocer el acceso y uso de medios digitales por parte de los jóvenes, más allá de las aulas, en el hogar y en relación con el contexto familiar y sociocultural, con la finalidad de favorecer una educación en y para el uso y consumo de medios digitales, (Buckingham, 2008; Ballesta & Cerezo, 2011; Bringué & Sádaba, 2009; Sánchez &Fernández, 2010). De hecho, los medios digitales pueden ser vistos como una posibilidad para hacer efectivos los principios de equidad e igualdad de oportunidades en el acceso a la información, al conocimiento y en la posibilidad de interrelacionarse con sus iguales.

Los medios digitales tienen un papel fundamental en el desarrollo de los alumnos y en especial, del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (Lozano y Alcaraz, 2012; Lozano, Alcaraz y Bernabéu, 2012),ya que estos medios pueden ser vistos como una posibilidad para hacer efectivos los principios de equidad e igualdad de oportunidades en el acceso a la información y al conocimiento, siendo fundamentales para la plena participación en la vida política, económica y social en los países desarrollados (Bautista, 2001; García, 2006; Tirado, 2007, Ballesta y Lozano, 2007). De forma que, lejos de concebirse como un problema, la irrupción de las

TIC abre nuevas posibilidades y plantea nuevas exigencias para diseñar el aprendizaje del siglo XXI; exigencias que, a nuestro entender, no están exentas de esfuerzos (Lozano, Castillo y Veas, 2014).

Sin embargo, diversas investigaciones (AUNA, 2004; Eckert, 2009) recogen entre sus conclusiones que se alerta una "exclusión digital y social" en la medida que la brecha digital aumenta ya que hay ciudadanos que no pueden acceder y utilizar las TIC como es el caso de muchas personas que presentan alguna necesidad específica de apoyo educativo. Lo que puede originar una brecha digital entre el alumnado dado que medios como Internet, teléfono móvil, redes sociales, televisión y videojuegos se han convertido en agentes socializadores que influyen cada vez a más temprana edad y de forma más consustancial (Buckingham, 2007).

Asimismo, en anteriores investigaciones (Ballesta y Lozano, 2007; Ballesta, Lozano y Cerezo, 2014) comprobamos cómo el acceso a la información es posible que no esté al alcance de todos por igual, debido a la existencia de diferencias entre alumnado según su origen y necesidades educativas especiales, alertando de la posible exclusión social que puede llegar a producirse ante tal situación.

Por consiguiente, nos hemos planteado analizar hasta dónde podemos valorar la brecha digital en los colectivos mencionados dentro del alumnado de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia.

MÉTODO

Objetivos

A través de esta investigación pretendemos conocer el acceso y consumo de medios digitales del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (NEAE) de segundo ciclo de Educación Secundaria de la Región de Murcia y analizar la existencia de diferencias con el alumnado sin necesidad específica de apoyo educativo.

Participantes

Participaron en la investigación 2734 alumnos de 3º y 4º de la ESO de 15 centros docentes públicos y privados de la Región de Murcia. El 17,8% (n= 487) era considerado, según la LOE (2006), alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y el resto (82,2%) no era considerado como tal. Dentro del total del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, el 76,4% correspondía a alumnos adscritos al programa de diversificación curricular.

El análisis del nivel de confianza obtuvo unos resultados del 97% de confianza y un ±2,89 de error muestral.

Instrumento de recogida de información

Se utilizó un cuestionario de 73 ítems con cuatro opciones de respuesta que se estructuró en seis dimensiones: Identificación, Internet, redes sociales, teléfono móvil, videoconsola y televisión. La primera dimensión, dirigida a recoger los datos de identificación del alumnado: edad, curso, género, nacionalidad, y dos ítems relativos al medio más utilizado y aquel preferido. La segunda dimensión hacía referencia a Internet, donde se recogen cuestiones referidas al consumo, acceso y equipamiento de ordenadores que aportan la información necesaria sobre el uso de este medio tan extendido hoy en día. La tercera, *redes sociales*, como una parte fundamental que

dentro de la anterior dimensión, hemos considerado de interés profundizar en ella, para valorar, de este modo el consumo, acceso y preferencias del alumnado sobre este nuevo medio comunicativo. La cuarta, *teléfono móvil*, medio sobre el que también se preguntan cuestiones de uso, acceso y equipamiento. La quinta, *consola de videojuegos*, relacionando ésta, además de con el uso, acceso y equipamiento, con la pantalla Internet en algunos ítems ya que ambos medios pueden combinarse y es interesante saber si este medio sirve de acceso al anterior. La sexta y última, sobre televisión, donde también se analizan, además de las características de uso, acceso y equipamiento, las preferencias de los alumnos ante su consumo,

En relación a la fiabilidad del cuestionario, a la luz de los análisis realizados, el coeficiente de consistencia interna (Alpha de Cronbach´s) ofrece un valor de 0,879.

Procedimiento

Tras el proceso de selección de centros y alumnado, el equipo investigador se puso en contacto con los departamentos de orientación de los centros seleccionados, mediante reuniones con el orientador, para coordinar la administración del instrumento de recogida de información al proceso de acción tutorial y recibir apoyo en su fase de aplicación.

Por otro lado, los datos fueron analizados con el paquete estadístico SPSS for Windows 15.0. El análisis estadístico consistió en un estudio exploratorio para depurar y corregir datos anómalos y en la utilización de técnicas estadísticas para variables cuantitativas, tanto desde una perspectiva descriptiva y análisis bivariable. El análisis descriptivo se realizó, con las correspondientes tablas de frecuencias y porcentajes y para el análisis bivariable hemos utilizado las pruebas de significación, con el cálculo del estadístico Chi cuadrado.

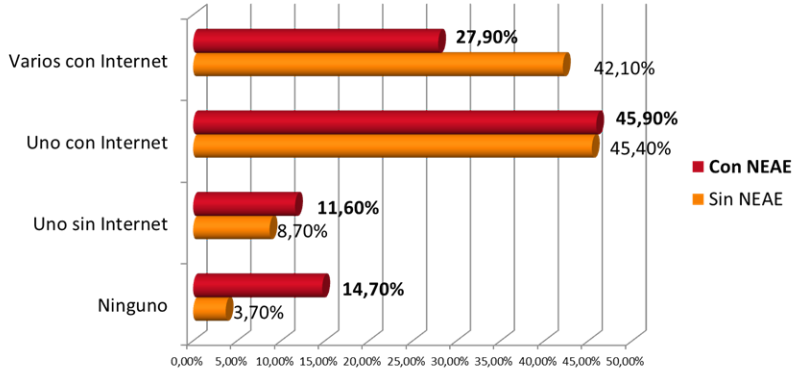
RESULTADOS

Equipamiento y acceso

Como podemos ver en el gráfico 1 existe una diferencia en cuanto al equipamiento de Internet en casa en función de los dos grupos estudiados, ya que según los datos obtenidos, la mayoría de los alumnos sin NEAE disponen de un ordenador o varios ordenadores (87,5%) con conexión a Internet. A diferencia de los alumnos con NEAE, de los que sólo un 27,9% dispone de más de un ordenador con Internet en casa, siendo el porcentaje de los que tienen uno similar al de los alumnos sin NEAE. Si nos centramos en los alumnos que no tienen ordenador en casa o lo tienen sin acceso a Internet, podemos comprobar que los porcentajes son superiores en los alumnos con NEAE.

Gráfico 1. Ordenador con acceso a Internet en casa.

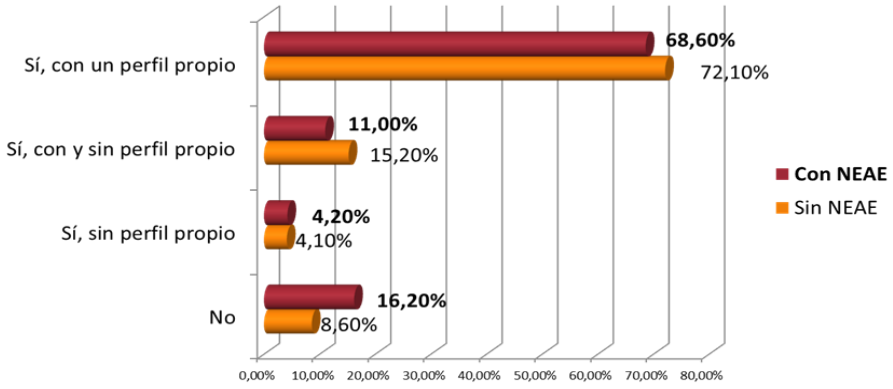
$X^2(3)=108,593$; p=,000



Existe también diferencia significativa en la participación en redes sociales entre alumnos con y sin NEAE; la mayor diferencia la observamos en aquellos que reconocen no participar en las redes sociales, siendo casi el doble de porcentaje de alumnos.

Gráfico 2. Participación en redes sociales.

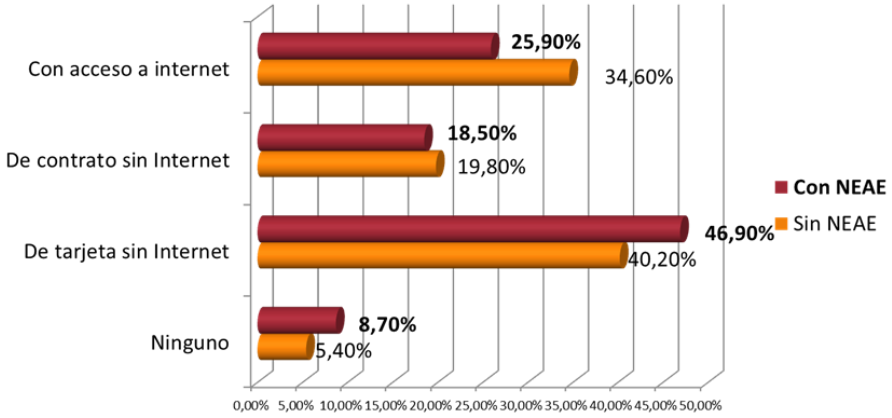
$X^2(3)=28,433$; p=,000



Si observamos los resultados referentes al tipo de móvil (gráfico 3) del que disponen los alumnos podemos observar diferencias entre los dos grupos objeto de estudio. De forma general podemos afirmar que el equipamiento de los alumnos con NEAE es más deficitario que el equipamiento del grupo de alumnos sin NEAE. El porcentaje de alumnos que no disponen de móvil es mayor en los alumnos que presentan algún tipo de necesidad específica de apoyo educativo (8,7 % frente al 5,4%). Al mismo tiempo, se identifican diferencias en el acceso a internet a través de éste.

Gráfico 3. Equipamiento de teléfono móvil.

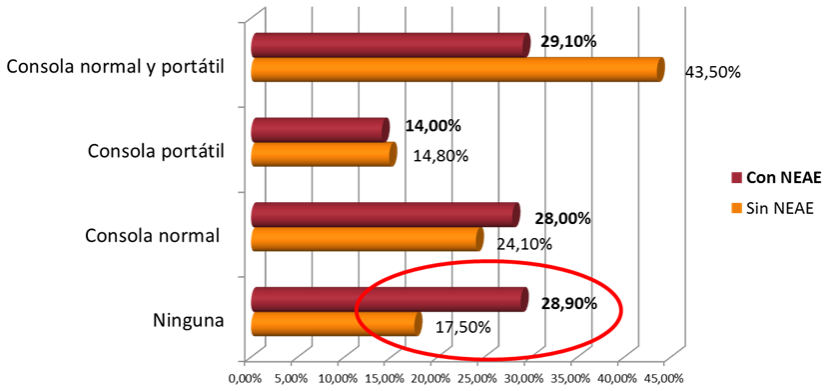
$X^2(3)=20,916$; p=,000



Tal y como ocurría con los medios anteriores, los alumnos con NEAE cuentan con equipamiento menor de consolas de videojuegos. Si atendemos a los alumnos que no tienen consola de videojuegos, vemos que es superior el porcentaje de alumnos con NEAE (28,9%) que no disponen de este medio que de alumnos sin NEAE (17,5%).

Gráfico 4: Equipamiento de consola de videojuegos.

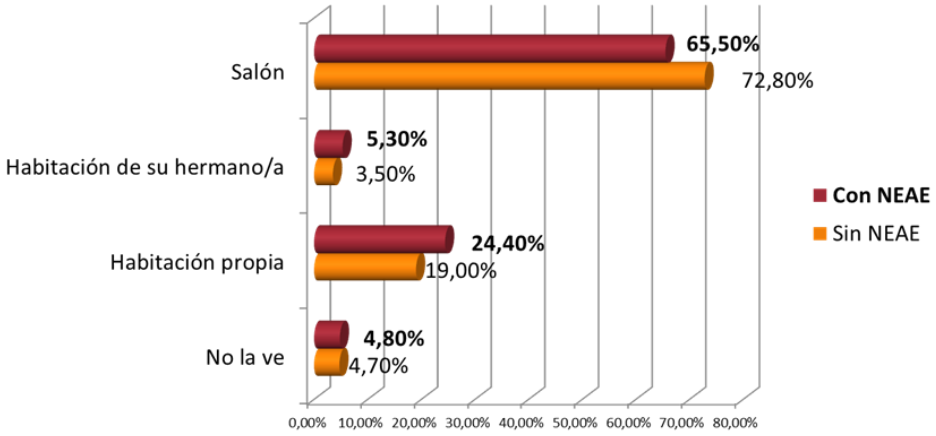
$X^2(3)=47,865$; p=,000



La mayoría de alumnos, tanto sin NEAE (72,8%) como con NEAE (65,5%) ven la televisión en el salón de su casa. Por otro lado, un 19,0% de alumnos sin NEAE y un 24,4% de alumnos con NEAE prefieren verla en su habitación propia. Los porcentajes más bajos los obtenemos en las opciones en las que el alumno no ve la televisión o la ve en la habitación de su hermano.

Gráfico 5. Acceso a la televisión

$X^2(3)=11,741$; p=,000



Uso de medios digitales

Tal y como podemos observar en la tabla 1, la gran mayoría de los alumnos declaran utilizar el ordenador como principal medio; siendo perceptible un menor uso por parte de los alumnos con NEAE. También podemos encontrar diferencias entre ambos grupos en el uso del móvil, pues este es utilizado mayoritariamente por los alumnos con NEAE con un 28,5% frente al 21,5% de los alumnos sin NEAE. En el resto de opciones encontramos porcentajes muy similares, rondando el 20% en el uso de la Televisión, y un 5% para la consola, consolidándose esta última como el medio menos utilizado.

Tabla 1. Uso de los diferentes medios digitales.

	Ordenador	**Móvil**	**Consola**	**Televisión**
Sin NEAE	53,9%	21,5%	5,4%	19,3%
Con NEAE	46, 4%	28,5%	4,6%	20,5%

$X^2(3)=13,271$; p=,004

A continuación indagaremos en el uso de dos de los medios destacados en la investigación: Internet y redes sociales, ya que se obtienen resultados interesantes respecto a éstos.

Con relación al uso de *Internet*, parte de los resultados que obtiene el alumnado con NEAE y el alumnado sin NEAE quedan reflejados en la Tabla 2:

Tabla 2. Uso de Internet para la realización de trabajos de clase.

¿Con qué frecuencia buscas información para realizar trabajos de clase cuando estás conectado a Internet?		
Respuestas	**Con NEAE**	**Sin NEAE**
Nunca	9,1%	4,3%
Casi nunca	45,4%	39,6%
Casi siempre	36,6%	46,6%
Siempre	8,9%	9,6%

$X^2(3)=29,785$; p=,000

Si relacionamos las respuestas de los ítems que se explicitan en la Tabla 2 en función de si el alumnado tiene o no necesidad específica de apoyo educativo, se constatan una serie de diferencias significativas. Por ejemplo, el alumno con NEAE utiliza con menor frecuencia Internet para buscar información y realizar trabajos de clase que el resto de alumnado. Además, el doble de estos alumnos dicen que "nunca" utilizan Internet para este fin (un 8,2% frente al 4.1% del resto de muestra). De esta forma, esta investigación pone de manifiesto una ligera diferencia en el uso que hacen estos dos grupos de la Red.

En relación al uso de las *redes sociales* vemos en la tabla 3 que la mayoría de los alumnos afirma utilizar las redes sociales para contactar con amigos cercanos, el 56,4 % de los alumnos sin NEAE y el 52,1% de los alumnos con NEAE. Sin embargo, un mayor porcentaje de alumnos con NEAE (15,8%) que de alumnos sin NEAE (8,9%) prefieren usar las redes sociales para contactar con gente nueva.

Tabla 3. Uso de las redes sociales.

	Contactar con compañeros de clase	**Contactar con amigos cercanos**	**Contactar con gente que no veo hace tiempo**	**Conocer gente nueva**
Sin NEAE	15,3%	56,4%	19,4%	8,9%
Con NEAE	12,2%	52,1%	19,9%	15,8%

$X^2(3)=22,245$; p=,000

CONCLUSIONES

En vista de los resultados obtenidos en la investigación comprobamos que la información que nos facilitan los medios digitales es posible que no esté al alcance de todos, por igual, debido a que existen diferencias entre el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y el resto del alumnado en cuanto a equipamiento, acceso y uso.

En cuanto a las conclusiones más relevantes cabe destacar en primer lugar, en relación con el equipamiento de medios digitales, que éste es menor en los hogares del alumnado con NEAE respecto al resto. Al igual que en el estudio de Ballesta, Lozano y Serrano (2003) y Ballesta, Gómez, Guardiola, Lozano y Serrano (2003),

la diferencia más relevante la encontramos en la consola de videojuegos y, sobre todo, en el ordenador y en el acceso a Internet, lo que podría justificar que este alumnado haga un menor uso de este medio para realizar tareas escolares en el hogar.

Con relación al uso y consumo de medios digitales, los resultados de la investigación indican que el alumno con NEAE utiliza más las redes sociales para hacer nuevos amigos que el resto de la muestra, lo que puede indicar una falta de integración con sus compañeros de clase y búsqueda de nuevas amistades para satisfacer la necesidad de relacionarse. Como plantean Ballesta y Lozano (2007), se puede concluir que los medios nos diferencian. Por eso, desde ámbitos educativos debe abordarse esta situación para plantear soluciones y dar respuesta a las necesidades educativas que dichas diferencias demandan, como favorecer la igualdad de oportunidades de acceso a los mismos, con el fin de eliminar los posibles problemas de exclusión social y fracaso escolar.

A raíz de estos resultados, nos planteamos que desde el ámbito educativo hay que seguir planteando situaciones integradoras que den respuesta, para favorecer un buen uso de estos medios desde una dimensión formativa.

En este sentido, consideramos que es urgente que los centros educativos favorezcan una mayor implicación del buen uso de las tecnologías para que se facilite un cambio en la tendencia actual en el consumo que realizan estos jóvenes de los medios digitales (Buckingham &Martínez, 2013). La participación del alumnado junto a las TIC tiene que seguir abordándose reconociendo que la *brecha* en el acceso, equipamiento y consumo sigue manifestándose y dependerá de los contextos sociales y pedagógicos en que esta tecnología se utiliza para repensar el valor de los medios sin olvidar, la necesidad de incrementar la relación escuela-familia que potencie el buen uso de los mismos desde la perspectiva pedagógica (Strasburger ,2009).

Por último, consideramos que es desde la educación formal donde habrá que avanzar para dar respuesta a la *brecha digital* existente entre el alumnado, una asignatura pendiente que tiene nuestro sistema educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Ballesta, F. J., Gómez, J. A., Guardiola, P., Lozano, J. y Serrano, F. J. (2003). *Los jóvenes y los medios de comunicación. El consumo de medios en jóvenes de secundaria.* Madrid: CCS.

Ballesta, F. J. y Lozano, J. (2007). Los medios de comunicación, ¿nos igualan o nos diferencian? *Enseñanza,* 25, 45-67.

Ballesta, F. J., Lozano, J. y Serrano, F. J. (2003). Los jóvenes de Secundaria y el consumo de medios de comunicación en Murcia. *Comunicación y Pedagogía,* 187, 22-36.

Ballesta, F.J. y Cerezo, Mª C (2011). Familia y Escuela ante la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación. Educación XXI. 14 (2): 133-156.

Ballesta, F. J., Lozano, J y Cerezo, M. (2014). El uso y consumo de TIC en el alumnado autóctono y extranjero de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia. *RED, Revista de Educación a Distancia*, núm. 41, 1-32. Número especial "Interculturalidad en el nuevo paradigma educativa. Recuperado el [23/04/2014] en http://www.um.es/ead/Red_U/m4

Bautista, A. (2001).Desigualdades sociales, nuevas tecnologías y política educativa. En M. Area (Coord.), *Educar en la Sociedad de la Información* (pp. 179-213). Bilbao: Desclée de Brouwer.

Buckingham, D. (2007). Digital Media Literacies: Rethinking media education in theage of the Internet. *Research in Comparative and International Education,* 2(1), 43-55.

Buckingham, D. (2008). Digital culture, Media education and the Place of Schooling. Recuperado el 10 de septiembre de 2011 de www.childrenyouthandmediacentre.co.uk

Buckingham, D. & Martínez, J.B. (2013). Jóvenes interactivos: Nueva ciudadanía entre redes sociales y escenarios escolares. *Comunicar*, 40, XX, 10-14.

Bringué, X & Sádaba, C. (2009). *La Generación interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas.* Madrid: Ariel-Fundación Telefónica.

Eckert, A. (2009). Diseño y verificación de un instrumento para registrar las necesidades de los padres en cuanto a apoyo personal e institucional. CSNP(Cuestionario para valorar la situación y necesidades de los niños con discapacidad) *Educatio Siglo XXI*, 27(2),169-189.

Fundación Auna. (2004). eEspaña 2004. *Informe anual sobre el desarrollo de la Sociedad de la Información en España*. Madrid: Fundación Auna.

García, I. (2006). Políticas para la inclusión social mediante Tecnologías de la información y la comunicación. *Revista TIE*. Universidad de Salamanca, 20, 23-44.

Lozano, J. y Alcaraz, S. (2012*). Respuesta educativa al alumnado con trastornos del espectro autista*. Madrid: La Muralla.

Lozano, J., Alcaraz, S. y Bernabéu, M. (2012). Competencias emocionales del alumnado con trastornos del espectro autista en un aula abierta específica de Educación secundaria. *AulaAbierta*, 40(1), 15-26.

Lozano, J., Castillo, I. y Veas, A. (2014). Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo de educación secundaria obligatoria y el consumo de las TIC en la región de Murcia. *Etic@net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento.* 14 (1), 57-70.

Sánchez, A & Fernández, Mª P., (2010). *Informe Generación 2.0: Hábitos de los adolescentes en el uso de las redes sociales. Estudio comparativo entre Comunidades Autónomas*. Madrid: Universidad Camilo José Cela.

Tirado, R. (2007). Las TIC en el marco de la educación compensatoria. En J. Cabero, M. Córdoba & J. M. Fernández Batanero (Coord.), *Las TIC para la igualdad* (pp. 173-196). Sevilla: Eduforma.

Strasburger, V. C. (2009). Media and children. What Needs to Happen Now? *Journal of the American Medical Association,* 301(21), 2265-266.

JAVIER BALLESTA PAGÁN

Profesor Titular de Tecnología educativa, en el departamento de Didáctica y Organización Escolar, de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Investigador en el grupo EDUCODI, su trayectoria investigadora se centra en la integración de las TIC para la formación, la Educación Mediática y la Comunicación digital en la que ha dirigido diversas investigaciones recientes.

JOSEFINA LOZANO MARTÍNEZ

Profesora Titular de la Universidad de Murcia en la Facultad de Educación. Pertenece al grupo de investigación "Comunicación, Innovación Educativa y Atención a la Diversidad" (EDUCODI), a través del cual ha dirigido proyectos de Investigación subvencionados, centrados en educación intercultural y atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo

MARI CARMEN CEREZO MÁIQUEZ

Maestra de un centro de Educación Primaria de la Consejería de Educación de la Región de Murcia y Profesora asociada en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Pertenece al grupo de investigación: Comunicación, Innovación Educativa y Atención a la Diversidad de la Universidad de Murcia.

IRINA SHEREZADE CASTILLO RECHE

Licenciada en Pedagogía. Profesora asociada en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Pertenece al grupo de investigación: Comunicación, Innovación Educativa y Atención a la Diversidad de la Universidad de Murcia.

75

COMUNIDADES UNIVERSITARIAS INCLUSIVAS: UN ESTUDIO DE LAS ACTITUDES HACIA LA DISCAPACIDAD

Mª Tamara Polo Sánchez
Carolina Fernández Jiménez
María Dolores López Justicia
Mª Jesús Caurcel Cara
Helena Chacón-López
María Fernández Cabezas
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada.

INTRODUCCIÓN

Uno de los factores que influyen poderosamente en el desarrollo de modelos inclusivos de atención a la diversidad en los centros es el de las actitudes de la comunidad escolar: cómo se conceptualiza la diversidad, cómo se evalúa afectivamente, y cómo se actúa ante ella. Son numerosas las investigaciones que han tratado el tema de las actitudes hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) (Fernández-Batanero, 2008; Gallego y Rodríguez, 2002; Sánchez y Carrión, 2002), concretamente esta línea de estudio está cobrando fuerza como fruto de la interacción de múltiples causas, entre las que son muy relevantes las reivindicaciones de los propios estudiantes universitarios con discapacidad (Aguado, et al., 2006). Los estudios realizados para conocer las actitudes hacia la discapacidad en el ámbito educativo han adoptado diferentes perspectivas, en función del colectivo al que se han dirigido (Verdugo et al., 2002).

En España, diferentes investigaciones han puesto de relieve la influencia del tipo de estudios universitarios cursados sobre las actitudes manifestadas (Alonso, Navarro y Vicente, 2008; López-Ramos, 2004; Moreno, Rodríguez, Saldaña y Aguilera, 2006; Polo y López-Justicia, 2006; Polo, Fernández y Díaz, 2011).

Del conjunto de investigaciones dirigidas a la evaluación de las actitudes hacia la discapacidad, una buena parte se han centrado en conocer cuáles son las opiniones del profesorado de primaria y secundaria, así como en poner de manifiesto las variables que se vinculan a opiniones favorables o desfavorables (Chiner, 2011; Dengra, Durán y Verdugo, 1991; García y Alonso, 1985; León, 1995; Martín y Soto, 2001; Martínez y Bilbao, 2011; Parasuram, 2006; Stauble, 2009). En una revisión sobre las actitudes de docentes hacia la discapacidad, León (1995), señaló las variables que han correlacionado con la actitud de los profesores hacia la integración. Siendo éstas, las variables de tipo estáticas, con las que se trata de comprobar la influencia de variables tales como sexo, edad, número de alumnos, etc.; el entrenamiento y formación teórico-práctica, destacándose el sentimiento de competencia profesional para el trabajo con niños de NEE, como factor determinante de actitudes, más que la

propia formación; el contacto y/o experiencia con niños con discapacidad, como uno de los determinantes más antiguos tratados en la literatura experimental; el tipo y características de alumnos con NEE; y por último el nivel educativo.

En el contexto universitario, menos investigado, Martínez y Bilbao (2011) analizaron las actitudes del profesorado, concluyendo que éstas constituyen uno de los principales factores de la inclusión.

No obstante, para que las políticas de no discriminación sean efectivas es necesario que se desarrollen planes integrales que impliquen no sólo a docentes y a estudiantes con y sin discapacidad, también a otros miembros de la comunidad educativa como por ejemplo el Personal de Administración y Servicios (PAS). Sobre esta línea de investigación, existe poca información concluyente, y entre los escasos trabajos realizados, destaca el realizado por Sánchez (2011), en el que se analizó la integración educativa y social de los estudiantes de la Universidad de Almería con necesidades especiales asociadas a una discapacidad, desde las perspectivas del personal docente e investigador, del PAS, de los estudiantes en general y desde su propia perspectiva.

En este trabajo se pretende analizar la inclusión de los colectivos con discapacidad en el ámbito de la Universidad presencial, haciendo hincapié en la importancia de las actitudes de los docentes pero también del resto de la comunidad universitaria, en su conjunto, para que dicha inclusión sea exitosa. Se plantea como objetivo general analizar las actitudes de alumnado, estudiantes con discapacidad, profesores y PAS de la Facultad de Ciencias de la Educación (FCCE) de la Universidad de Granada (UGR), hacia el colectivo de estudiantes con necesidades especiales asociadas a una discapacidad.

MÉTODO

Muestra

En el presente apartado se detalla la información relativa a los participantes del estudio, por sectores: Estudiantes, Estudiantes con NEE, PDI y PAS.

Estudiantes. El número total de estudiantes matriculados en el curso 2013/2014 en la FCCE fue de 5306 (Memoria Académica de la Facultad de Ciencias de la Educación Curso 2013/2014). El número de estudiantes de la FCCE que ha participado en este estudio es 2521 (Tabla 1). Prácticamente la mitad, se encuentra matriculado en el Grado de Primaria (51,1%/1288), el 29,6% (745) en el Grado de Educación Infantil, el 10,4%(263) en el Grado de Pedagogía, y el 8,9% (225) en Educación Social.

Tabla 1. Estudiantes de la FCCE participantes

	Frecuencia	**Porcentaje**
Grado Educación Infantil	745	29,6
Grado Educación Social	225	8,9
Grado Pedagogía	263	10,4
Grado Educación Primaria	1288	51,1100,0
Total	2521	

a) *Estudiantes con NEE.* En la FCCE se encuentran matriculados 36 estudiantes con necesidades especiales (Vicerrectorado de estudiantes, 2014). Han participado en el estudio 33 estudiantes de los cuales 10 (30,3%) presentan discapacidad física u orgánica, 9 (27,3%) discapacidad auditiva, 9 (27,3%) discapacidad visual, 1(3%) discapacidad psíquica, 2 (6,1%), varias discapacidades conjuntas, y por último 2 (6,1%) con otro tipo de problemáticas no declaradas en el estudio.
b) *Personal Docente e Investigador.* El PDI por departamentos en la FCCE, lo componen alrededor de 401 miembros (Memoria Académica de la Facultad de Ciencias de la Educación Curso 2013/2014), de los cuales imparten docencia en dicho edificio 265. Han participado en el estudio 79.
c) *Personal de Administración y Servicios.* En cuanto al PAS, 52 miembros, aproximadamente, se distribuyen entre Secretaría, Departamentos y Conserjería de la FCCE, de los cuales han participado en el estudio 38. Es por tanto, que la comunidad universitaria de la FCCE participante estaría conformada aproximadamente por 2671 miembros, lo que da cuenta de la envergadura del estudio.

Procedimiento

Se diseñó un trabajo de tipo descriptivo, para ello se utilizó el cuestionario como instrumento de recogida de información, puesto que se evalúa a la población universitaria de la FCCE en sus cuatro ámbitos o conglomerados, es decir, estudiantes, estudiantes con NEE, PDI y PAS. En este sentido, y dada la envergadura del proyecto, se contó con personal de apoyo, concretamente una becaria ICARO (programa que gestiona las prácticas de empresa y la bolsa de empleo de la UGR). La formación de esta última, la preparación y la gestión de las pruebas para su administración, se llevó a cabo por el equipo del proyecto, profesoras de la FCCE.

La actividad, con carácter voluntaria, se ofertó a todos los miembros de la FCCE. La recogida de información se realizó durante los meses de enero, febrero, marzo, abril, mayo y junio, del curso 2013/2014, en horario de mañana y tarde, de forma individual y anónima. A las personas con discapacidad, en caso necesario, se les proporcionó una adaptación del cuestionario. En las diferentes aplicaciones se explicaron a los participantes los objetivos de la investigación de forma que pudieran aportar los comentarios y sugerencias que estimaran convenientes.

Instrumento

Se aplicó la *Escala de Actitudes hacia las personas con discapacidad* (Verdugo, Arias y Jenaro, 2002), escala multidimensional desarrollada en España, que cuenta con estudios de fiabilidad (alfa de Cronbach .92) y validez (una general y otras específicas para deficiencias físicas, sensoriales y mentales). Se considera un instrumento útil, y con las suficientes garantías psicométricas.

La tarea que debe realizar la persona evaluada consiste en opinar si está de acuerdo o no con cada una de las frases que se presentan, formuladas positiva o negativamente, siendo los significados de las opiniones los

siguientes: Estoy muy de acuerdo (MA); Estoy bastante de acuerdo (BA); Estoy parcialmente de acuerdo (PA); Estoy parcialmente en desacuerdo (PD); Estoy bastante en desacuerdo (BD); Estoy en total desacuerdo (TD).

El análisis factorial de la Escala puso de manifiesto la existencia de cinco factores. El factor I, denominado *Valoración de capacidades y limitaciones (*comprende los ítems número 1, 2, 4, 7, 8, 13, 16, 21, 29, y 36 de la escala), alude a la concepción que el encuestado tiene de las personas con discapacidad. El factor II, denominado *Reconocimiento/Negación de derechos* (aglutina los ítems 6, 9, 12, 14, 15, 17, 22, 23, 27, 35 y 37) se refiere al reconocimiento de derechos fundamentales de la persona con discapacidad. El factor III, *Implicación personal,* está formado por juicios referidos a comportamientos concretos de interacción que la persona llevaría a efecto en relación con personas con discapacidad (agrupa los ítems número 3, 5, 10, 11, 25, 26 y 31). El factor IV (ítems 18, 20, 24, 28 y 34), *Calificación genérica*, comprende las atribuciones globales y calificaciones generales que se efectúan acerca de rasgos presuntamente definitorios de la personalidad, o conducta de las personas con discapacidad. El factor V, *Asunción de roles*, consiste en presunciones que el encuestado realiza sobre la concepción que de sí mismos tienen las personas con discapacidad (engloba los ítems 19, 30, 32 y 33). Además de los ítems citados en la escala se recaba información sobre la edad, sexo, estudios y profesión de los participantes. Asimismo, se incluyen ítems relativos al contacto con personas discapacitadas. Se les pregunta si se ha mantenido contacto o no con personas discapacitadas y, en caso afirmativo, la razón del mismo (familiar, laboral, asistencial, ocio/amistad u otras razones), su frecuencia (casi permanente, habitual, frecuente o esporádica) y el tipo de discapacidad que presenta la persona con la que se contacta (física, auditiva, visual, retraso mental o múltiple).

RESULTADOS

Para la estructuración, ordenación y análisis de los datos se utilizó el paquete de programas estadísticos SPSS. Se han definido las variables y sus valores para ser codificados. Posteriormente, se han introducido los datos estableciendo una base de datos. Para el análisis de las respuestas ha sido preciso codificar de forma inversa, en cuanto a los valores que le asigna la escala, los ítems de la escala que expresan valoración negativa (1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 15, 17, 18, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 31, 34, 35 y 37).

Se realizó un análisis multivariado de la varianza (ANOVA) 4 (grupos) x 5 (factores), para analizar los efectos que la variable grupo (Estudiantes, Estudiantes con discapacidad, PDI y PAS - 4) tiene sobre los diferentes factores que componen la escala de actitudes hacia la discapacidad (Factor I. Valoración de las capacidades y limitaciones, Factor II. Reconocimiento/Negación de derechos; Factor III. Implicación personal; Factor IV. Calificación genérica; Factor V. Asunción de roles), mostrando igualmente las medias y desviaciones típicas por titulación.

Se encuentran diferencias significativas en cuanto al grupo de los encuestados, en tres factores. Analizando estas diferencias, se observa que el PDI muestra en general actitudes más positivas hacia la discapacidad. Es el grupo con actitudes más favorables en el Factor I (Valoración de las capacidades y limitaciones) $F(3,2667) = 35,145$, $p < ,00$; Factor IV (Calificación genérica) $F(3,2667) = 37,250$, $p < ,00$; y en el Factor V (Asunción de roles), $F(3,2667) = 6,301$, $p < ,00$.

En el Factor III (Implicación personal), fue el grupo de estudiantes el que puntuó más positivamente, $F(3,2667) = 15,679$, $p < ,00$.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio tiene como objetivo comparar las actitudes hacia las personas con discapacidad de estudiantes con discapacidad, estudiantes sin discapacidad, PAS y profesorado, de la FCCE de la UGR. Es un análisis pionero en el sentido de que tiene en cuenta las actitudes de todo el colectivo universitario. Sánchez (2009; 2011) y Sánchez y Carrión (2010), han realizado estudios similares en la Universidad de Almería, con estudiantes con y sin discapacidad, profesorado y PAS, cuyos objetivos no han sido tanto comparar los grupos, sino describir las ideas y actitudes hacia la integración de estudiantes con discapacidad.

Los estudios que se han centrado en estudiantes, señalan que existe una actitud positiva hacia el alumnado con discapacidad en el ámbito universitario, situándose los niveles más altos en miembros de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Trabajo Social o Sociología en comparación con Arquitectura, Biología o carreras más técnicas (Alonso et al., 2004; Suriá, Bueno y Rosser, 2011).

Los datos recogidos en los Grados de Educación Primaria, Educación Infantil, Pedagogía y Educación Social señalan que los *estudiantes sin discapacidad* creen que sus compañeros con discapacidad son igual de inteligentes y de competentes que el resto, deben tener los mismos derechos que todos, deben estar integrados en la sociedad, son sociables, creen que están satisfechos consigo mismos y tienen autoconfianza, aceptando su discapacidad. Dichos datos corroboran la información obtenida por Moreno et al. (2006) quienes resaltan el que los estudiantes se muestran muy de acuerdo con que deban vivir integrados en la sociedad y que confían en sí mismos. Estas actitudes además, se relacionan con los resultados de diferentes investigaciones, como por ejemplo, las llevadas a cabo por Suriá (2011), Novo y Muñoz (2012) o Polo y López-Justicia (2006), en las que se comprueba que la actitud de los estudiantes universitarios es favorable a la inclusión de compañeros con discapacidad.

La actitud del *profesorado* ante el alumnado con discapacidad es positiva, tal y como indican otros estudios como el de Martínez y Bilbao (2011). Los ven como futuros profesionales competentes, con los mismos derechos que los demás, creen que deben estar integrados en la sociedad, siendo el factor en el que puntúan más alto el que sí trabajarían con compañeros con discapacidades. Tal y como señala Parasuram (2006), las actitudes de los profesores hacia sus alumnos con discapacidad, influyen en su desarrollo emocional, social e intelectual. Dichas actitudes dependen de muchos factores; por ejemplo, García y Alonso (1985) señalan que las actitudes de este colectivo se ven influidas en gran medida por el nivel de formación, conocimiento, contacto y experiencia con alumnos con discapacidad. Otro de los colectivos estudiados, el PAS cree que las personas con discapacidad deben tener los mismos derechos, que destacan por ser sociables, con alto autoconcepto y en mayor medida, señalan que no deben vivir apartados, sino estar integrados en la sociedad.

En suma, conociendo los factores que influyen en la adquisición de actitudes negativas, como son por ejemplo, la falta de tiempo, la falta de recursos didácticos adecuados o la escasez de apoyo y coordinación (Dengra et al., 1991), y los que permiten desarrollar actitudes positivas: la información y el contacto con personas con discapacidad, el trabajo en pequeños grupos, el trabajo cooperativo, el entrenamiento en habilidades interpersonales o programas de tutoría por parte de los compañeros entre otros (Flórez, Aguado y Alcedo, 2009); nos planteamos la necesidad de llevar a cabo programas de asesoramiento y apoyo a la comunidad universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado, A.L., Alcedo, M.A., González, M., García, L., Cuervo, J., Real, S. y Casares, M.J. (2006). La Universidad de Oviedo y los estudiantes con discapacidad. *Intervención Psicosocial, 15*(1), 49-63.

Alonso, M.J., Navarro, R. y Vicente, L. (2004). Actitudes hacia la diversidad en estudiantes universitarios. *Jornades de Foment de la Investigació. Universitat Jaume I*. 1-16. http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi13/44.pdf

Chiner, E. (2011). Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas en el aula. Tesis doctoral, Universidad de Alicante, España. Departamento de Psicología de la Salud. http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/19467

Dengra, R., Durán, R. y Verdugo, M.A. (1991). Estudio de las variables que afectan a los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales. En AAVV, *Anuario Español e Iberoamericano de Investigación en Educación Especial* (pp. 47-48). Madrid: CEPE.

Fernández-Batanero, J.M. (2008).La investigación en educación especial. Líneas educativas y perspectivas de futuro. *Perfiles educativos,* vol. XXX, núm. 119, 7-32.

Flórez, M.A., Aguado, A. y Alcedo, M.A. (2009). Revisión y análisis de los programas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud, 5*, 85-98.

Gallego, J.L. y Rodríguez, A. (2012). *Bases teóricas y de investigación en educación especial*. Madrid: Pirámide.

García, J.N. y Alonso, J.C. (1985). Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. *Infancia y Aprendizaje, 30,* 51-68. http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=667387

León, M.J. (1995). Las actitudes del profesor tutor de alumnos con necesidades educativas especiales en su aula, acerca de la integración escolar. Una revisión de las investigaciones del campo. *Revista de Educación de la Universidad de Granada, 8,* 141-152.

López-Ramos, V. M. (2004). *Estudio sobre las actitudes hacia las personas con discapacidad entre los estudiantes de la Universidad de Extremadura.*Tesis doctoral no publicada. Universidad de Extremadura, España.

Martín, D. y Soto, A. (2001). La atención a la diversidad. Una cuestión de actitudes. *XXI. Revista de Educación, 3,* 149-157. http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/321/b11992967.pdf;jsessionid=6FB8F723253F3C57CF03FF9437C33C99?sequence=1

Martínez, M.A. y Bilbao, M.C. (2011). Los docentes de la universidad de burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, 42* (4), 50-78.

Memoria Académica de la Facultad de Ciencias de la Educación Curso 2013/2014. Disponible en: http://fcce.ugr.es/index.php?option=com_content&task=view&id=198&Itemid=228

Moreno, F. J., Rodríguez, I. R., Saldaña, D. y Aguilera, A. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. *Revista Iberoamericana de Educación*, *40,* 1-7.

Novo, I. y Muñoz, J.M. (2012). Los estudiantes universitarios ante la inclusión de sus compañeros con discapacidad: Indicadores basados en la Teoría de la Acción Razonada para los estudios de economía y empresa en la Universidad de A Coruña. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 23*(2), 105-122. http://www.uned.es/reop/pdfs/2012/23-2%20-%20Novo.pdf

Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India.*Disability & Society, 21(3), 231–242. http://files.embedit.in/embeditin/files/DXiN2DVpJD/1/file.pdf*

Polo, Mª.T. y López-Justicia, Mª.D. (2006). Actitudes hacia las personas con discapacidad de estudiantes de la Universidad de Granada. *REOP. Revista Española Orientación y Psicopedagogía*, *17*, 195-211.

Polo, Mª.T., Fernández, C. y Díaz, C. (2011). Estudio de las Actitudes de Estudiantes de Ciencias Sociales y Psicología: Relevancia de la Información y Contacto con Personas Discapacitadas. *Universitas Psychologica, 10* (1), 113-123.

Sánchez, A. (2009). *Integración educativa y social de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería.* Almería: Editorial de la Universidad de Almería.

Sánchez, A. (2011). La Universidad de Almería ante la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad: Ideas y actitudes del personal docente e investigador. *Revista de Educación, 354*. Enero-Abril, 575-603.

Sánchez, A. y Carrión, J.J. (2002). *Una aproximación a la investigación en Educación Especial. Revista de Educación*, 327, 225-247.

Sánchez, A. y Carrión, J.J. (2010). Los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería: Ideas y Actitudes sobre su integración Educativa y Social. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 329-341.

Stauble, K.R. (2009).*Teacher attitudes toward inclusion and the impact of teacher and school variables.*University of Louisville, Kentuchy, UnitedStates.

Suriá, R. (2011). Análisis comparativo sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9*(1), 197-216.

Suriá, R., Bueno, A. y Rosser, A. M. (2011). Prejuicios entre los estudiantes hacia las personas con discapacidad: reflexiones a partir del caso de la Universidad de Alicante. *Alternativas, 18*, 5-90.

Verdugo, M.A., Jenaro, C. y Arias, B. (2002). Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: Estrategias de evaluación e intervención. En M. A. Verdugo (Dir.), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (pp. 79-135).Madrid: Siglo XXI Editores.

Vicerrectorado de estudiantes (2014). Programa de intervención social hacia estudiantes con discapacidad y/o necesidades especiales. Análisis estadístico 2013/2014.

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN DE LAS AUTORAS:

Discapacidad y dependencia en adultos; Estado emocional y funcional de personas con degeneración retiniana; Maltrato entre iguales; Prevención de los problemas de conducta y desarrollo en contextos de riesgo; Variables psicoeducativas que inciden en el proceso de inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad.

76

PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO EN CLM EN EL CURSO 2015-2016

Antonio Jesús Pacheco Baro

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es trazar el perfil psicopedagógico del alumnado de dos Institutos públicos de Educación Secundaria de la provincia de Toledo que durante el curso 2015/2016 están escolarizados en el Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR).

El Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR), nace a partir de la aprobación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), y su implementación en los centros educativos atiende al calendario previsto según se dicta en la disposición final quinta.

En Castilla-La Mancha, este programa se fundamenta normativamente en: el Decreto 40/2015, por el que se establece el currículo de ESO y Bachillerato, y el Decreto 66/2013, por el que se regula la atención especializada y la orientación educativa y profesional del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. De estos Decretos se deprende que el PMAR está concebido como una medida extraordinaria de Atención a la Diversidad para la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), que busca la consecución de los objetivos de la etapa, así como reducir las tasas de abandono temprano del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje que no pueden ser imputadas a falta de estudio o esfuerzo.

En el artículo 18 del Decreto 40/2015, es donde se explicitan las características y requisitos para la incorporación del alumnado a este programa. A continuación, se muestran los aspectos más destacables:

1. El programa comienza a partir de 2º curso de la ESO. Y se debe utilizar una metodología específica a través de la organización de contenidos, actividades prácticas… con la finalidad de que los alumnos puedan cursar 4º de la ESO por vía ordinaria, en cualquiera de las opciones, y obtengan el título de Educación Secundaria Obligatoria.
2. El proceso para que un alumno sea incorporado a este programa comienza cuando el Equipo Docente realiza una propuesta que ha de ser comunicada a las familias y plasmada en un informe que elabora el tutor. A su vez, el responsable de orientación realizará una evaluación tanto académica como psicopedagógica. Estos dos informes serán remitidos a los Servicios de Inspección para contar con su visto bueno.
3. Los requisitos que han de cumplir los alumnos/as son:

    -Haber repetido al menos un curso en cualquier etapa, y que una vez cursado el primer curso de ESO no estén en condiciones de promocionar, por méritos académicos, al

segundo curso. Para estos alumnos, el Programa se desarrollará a lo largo de los cursos segundo y tercero.

-Haber repetido al menos un curso en cualquier etapa, y que una vez cursado segundo curso no estén en condiciones de promocionar, por méritos académicos, a tercero de ESO.

-Los alumnos que, habiendo cursado tercer curso de ESO, no estén en condiciones de promocionar, por méritos académicos, al cuarto curso, podrán incorporarse excepcionalmente a un PMAR y del rendimiento para repetir tercer curso.

En el presente curso escolar (2015/2016), el PMAR únicamente está implantado en 3º de la ESO. Esto es debido al calendario de aplicación de la LOMCE que establece que en el 2015/2016 se comience en los cursos de 1º, 3º de la ESO y 1º de Bachillerato y en el 2016/2017, en el resto de la Secundaria y Bachillerato. Indicar que las peculiaridades del programa para este curso están en las Instrucciones de 30 de junio de 2015, de la Inspección General de Educación sobre la organización de las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Como se ha comentado, los dos centros educativos de los que se recogen los datos para este estudio están en la misma localidad de la provincia de Toledo. Escolarizan prácticamente el mismo número de alumnos/as y tienen una oferta educativa que abarca: la ESO, el Bachillerato en las modalidades de Ciencia y Tecnología y Humanidades y Ciencias Sociales, Formación Profesional de Grado Medio de las familias de Administración y Gestión, y Electricidad y Electrónica respectivamente. la única variación está que uno de los centros cuenta con un Ciclo de Formación Profesional Básica.

Concretamente, son veintidós el número de alumnos de PMAR objeto del estudio: doce en un centro y diez en el otro. Y lo que se realiza es un análisis de corte cualitativo interpretativo y comparativo de de los informes que emite el responsable de Orientación del centro para la propuesta de incorporación al programa. Estos informes contemplan los siguientes apartados: 1. Datos del Centro, 2. Datos del Alumno, 3. Medidas de Atención a la Diversidad Agotadas, 4. Historia Escolar, 5. Síntesis de la Evaluación Psicopedagógica, 6. Justificación de la Propuesta para la Incorporación al PMAR, y 7. Observaciones. De estos apartado, serán objeto de estudio los aparatados 3, 4 y 5.

Del análisis se deprende que el alumnado que este curso se escolariza este curso en PMAR, presenta las siguientes características: un bajo rendimiento educativo que esta presente desde la etapa de primaria, cuando el alumno repite suele ser en 4º de Educación primaria o 2º de Educación secundaria obligatoria, el nivel de competencia curricular está en los primeros cursos de secundaria y presenta dificultades con la compresión escrita y el razonamiento lógico matemático. Tienen un estilo de aprendizaje que puede estar calificado como equilibrado y no usan de forma eficaz las técnicas de trabajo intelectual.

MÉTODO

La metodología que se usa para realizar este trabajo es de corte cualitativo puesto que para trazar el perfil psicopedagógico del alumnado de PMAR se analizan los informes prescriptivos que ha de realizar el responsable de orientación del centro.

La metodología cualitativa busca principalmente interpretar o valorar acontecimientos, acciones y hechos desde la perspectiva del los propios protagonistas. En palabras de Pérez Juste, R (2012) la metodología cualitativa está "sustentada en un planteamiento subjetivo del conocimiento, pretende una comprensión del fenómeno social, confiriendo importancia y valor científico a la persona, buscando en lo particular una descripción o una comprensión de los hechos objeto de estudio" (p.461). Por lo tanto, esta metodología resulta especialmente oportuna para analizar e interpretar la realidad educativa y que se pueda llegar a trasformar la propia realidad estudiada.

Para Sandín (citado por Pérez Juste, R. 2012) la metodología cualitativa es "una actividad sistemática, orientada a la comprensión en profundidad de los fenómenos educativos y sociales, a la trasformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y el desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento".

Para Cook & Reichardt (citado por Krause, M. 1995) estás son las principales características de la metodología cualitativa:

- Interés por comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa.
- Observación naturalista y sin control.
- Búsqueda de subjetividades, perspectiva "desde dentro".
- Orientada al descubrimiento, exploratoria, expansionista, descriptiva e inductiva.
- Holística.
- Asume una realidad dinámica

Los informes que se han analizado constan de los siguientes apartados:

1) Datos del Centro: nombre del centro, código, teléfono, dirección y e-mail de contacto.
2) Datos del Alumno: nombre y apellidos: datos de su familia, teléfono de contacto y dirección postal.
3) Medidas de Atención a la Diversidad Agotadas: se deben señalar las medidas que anteriormente se hubieran puesto en marcha, (repetición ordinaria, refuerzo educativo, adaptaciones curriculares para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo que pueden llevar, o no, un Plan de Trabajo individualizado).
4) Historia Escolar: se aportan datos como el número de repeticiones y aspectos de su rendimiento académico anterior.
5) Síntesis de la Evaluación Psicopedagógica: desarrollo biológico, capacidad cognitiva, nivel de desarrollo lingüístico y comunicativo, nivel afectivo y social, nivel de competencia curricular y el estilo de aprendizaje del alumno.
6) Justificación de la Propuesta para la incorporación al PMAR: con los datos recogidos se debe hacer una justificación razonada de la conveniencia para el alumno de su incorporación al programa.
7) Observaciones.

Para conseguir los objetivos propuestos en este estudio únicamente se han analizado los siguientes apartados: las Medidas de Atención a la Diversidad Agotadas, la Historia Escolar y la Síntesis de la Evaluación Psicopedagógica. Para codificar esta información se ha elaborado una tabla para cada apartado y centro. En ella, se han ordenado los datos de cada alumno tomando como referencia las categorías requeridas en los informes.

El análisis de los datos se hace desde una vertiente descriptiva-interpretativa a dos niveles: intracentro que sirve para trazar el perfil del alumnado incorporado al programa de cada centro, e intercentros para conocer las características comunes y diferenciales del alumnado de los dos institutos.

El número de informes que han sido objeto de análisis es de veintidós, distribuidos de la siguiente manera: doce del primer instituto y 10 del segundo. Comentar que esta muestra representa la totalidad del alumnado matriculado en PMAR en el curso 2015/2016.

RESULTADOS

Como ya se ha comentado los resultados que aquí se muestran se corresponden con los apartados: Medidas de Atención a la Diversidad Agotadas, Historia Escolar y Síntesis de la Evaluación Psicopedagógica.

Medidas de Atención a la Diversidad Agotadas.

En la codificación de la información en las tablas no se ha tenido en cuenta si el alumno ha estado o no escolarizado en Diversificación Curricular debido a las propias características del programa de Diversificación. En cambio, se ha añadido el curso que estaba escolarizado durante el 2014/2015, este dato es relevante al estar directamente relacionado con los criterios para la incorporación del alumnado al PMAR. Se presentan las tablas y los resultados diferenciando el centro y después se realiza una comparativa entre los dos centros educativos.

PRIMER INSTITUTO

Tabla1. Medidas de Atención a la Diversidad. Primer Instituto

MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD AGOTADAS					
ALUMNO	**Nº DE REPETICIONES (Hasta el curso 2014/2015)**		**ÚLTIMO CURSO ORDINARIO**	**ACNEAE**	**REFUERZO**
	PRIMARIA	**SECUNDARIA**			
1º	0	0	3º ESO	No	No
2º	0	1 (2º ESO)	3º ESO	Si (DEA)	Si
3º	0	0	3º ESO	No	No
4º	0	0	3º ESO	No	No
5º	0	0	3º ESO	No	No
6º	0	1 (2º ESO)	3º ESO	No	No
7º	0	1 (2º ESO)	3º ESO	No	No
8º	1 (4º EP)	0	3º ESO	Si (TEA)	Si
9º	0	1 (2º ESO)	2º ESO	No	No
10º	0	1 (1º ESO)	3º ESO	No	No
11º	1 (6º EP)	1 (1º ESO)	2º ESO	No	No
12º	0	0	3º ESO	No	No

El primer dato que se va a analizar es el número de repeticiones del alumnado. Son cinco los alumnos que con repetición en secundaria, siendo 2º de la ESO el curso más repetido. Dos alumnos tienen repetición en la etapa de primara y uno de ellos también la tiene en secundaria.

El dato de la repeticiones junto con el último curso del alumno, pone en evidencia que en este centro se ha tomado como criterio para la incorporación lo que la norma considera excepcional, puesto que 10 de los doce entran en PMAR para repetir tercero de la ESO.

Son dos los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE): uno por Dificultade Específicas de Aprendizaje, y el otro por Trastorno de Espectro Autista. Son ellos los únicos que anteriormente han recibido refuerzo educativo. Esto hace pensar que estos alumnos han podido ser propuestos como medida para que se beneficien de la menor ratio y de la metodología específica que acarrea este programa. Apuntar que coincide que son estos dos alumnos los únicos que han tenido anteriormente refuerzo educativo.

SEGUNDO INSTITUTO

Tabla 2. Medidas de Atención a la Diversidad. Segundo Instituto

MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD AGOTADAS					
ALUMNO	**Nº DE REPETICIONES**		**ÚLTIMO CURSO ORDINARIO**	**ACNEAE**	**REFUERZO**
	PRIMARIA	**SECUNDARIA**			
1º	0	1 (2º ESO)	2º ESO	No	No
2º	1 (2º EP)	1 (2º ESO)	2º ESO	No	No
3º	1 (4º EP)	0	2º ESO	No	Si
4º	1 (4º EP)	0	2º ESO	No	No
5º	1 (4º EP)	1 (1ºESO)	2º ESO	Si (Dis. Intelectual Ligera)	Si
6º	1 (4ºEP)	0	2º ESO	No	No
7º	1 (4ºEP)	1 (2º ESO)	2º ESO	No	No
8º	1 (6ºEP)	0	2º ESO	No	No
9º	1 (4ºEP)	0	2º ESO	Si (DEA)	Si
10º	0	1 (1º ESO)	2º ESO	No	No

Respecto al número de repeticiones, en este segundo centro prevalece el alumnado con repeticiones en la etapa de primaria. De los 10 alumnos que están en el programa, 8 pasan a secundaria con alguna repetición: 1 alumno tiene la repetición en el primer ciclo, 6 en el segundo y 1 en el tercero. De este alumnado, 4 no ha repetido en la etapa secundaria y 3, si. Son 2 los alumnos con repetición en secundaria sin tenerla en primaria. Otro dato importante es que no se da ninguna repetición en secundaria en tercero de la ESO que indica que el criterio de incorporación que se ha llevado es para promocionar a tercero al alumnado que no está en condiciones de hacerlo de forma ordinaria.

Dos alumnos son ACNEAE, uno por Discapacidad Intelectual Ligera y otro con Dificultades Específicas de Aprendizaje. El alumnado que recibe refuerzo con anterioridad son estos ACNEAE y otro alumno más que tiene una repetición en cuatro curso de primaria.

Al comparar los dos centros, el primer dato que salta a la vista es la diferencia que existe en el número y la etapa donde el alumnado ha repetido. En el primer centro son 7 los alumnos con repetición sobre todo en la etapa de secundaria. Uno de ellos tiene repetición en primaria y secundaria. Ningún alumno tiene agotada el número de repeticiones de secundaria. En el segundo centro, todo el alumno tiene alguna repetición antes de incorporarse al programa, siendo en primaria donde se acumula mayor número de ella.

El dato de la repeticiones pone de manifiesto dos perfiles diferenciados de alumnos incorporados en el programa. En el primer instituto son más los que están en el programa para repetir por primera vez 3º de la ESO. En el segundo, el alumnado que entre en el programa no está en condiciones de promocionar de forma normalizada a 3º de la ESO.

Siguiendo con las repeticiones, se ve que el alumnado del segundo centro al acumular mayor número de repeticiones podría tener dificultades para concluir la ESO en el hipotético caso de tener que usar otra repetición.

Otro aspecto importante es lo que tiene que ver con los ACNEAEs. Cada centro cuenta con dos alumnos y coincide que uno de ellos es ACNEAEs por Dificultades Específicas de Aprendizaje. El otro alumno se considera con necesidades educativas especiales por Trastorno de Espectro Autista y Discapacidad Intelectual Ligera. La legislación indica que este programa es para alumnos con dificultades en el aprendizaje sin falta de esfuerzo y tiene como objetivo que puedan titular en la ESO, por lo tanto, se puede decir habrá que en la propuesta de incorporación de los alumnado con necesidades educativas especiales ha de primar el nivel de competencia curricular y su estilo de aprendizaje. (Estos puntos se analizan más adelante).

Por último, indicar que de forma mayoritaria el alumnado del programa no ha recibido refuerzo individualizado con anterioridad. Los que si que han tenido son (menos uno) ACNEAEs, esto quiere decir, que el refuerzo educativo se reserva en los centros para el alumnado que presenta necesidades especiales.

En resumen, la mayor diferencia en este apartado está en el criterio que se ha usado para que se incorpore el alumno. En el primer centro se usa la excepcionalidad y se usa este curso el programa para que el alumnado pueda repetir 3º de la ESO. El segundo centro no usa la excepcionalidad e incorpora al alumnado como medida para promocionar de 2º a 3º de la ESO.

Existe homogeneidad respecto al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Aunque hay que indicar que la incorporación debe estar fundamentada en sus características individuales teniendo en cuenta que no se le pueden dar refuerzos educativos y que no se realizan adaptaciones curriculares dentro del PMAR.

Historia Escolar

La Historia Escolar hace referencia a aquellos datos académicos pasados que son relevantes al poder ser relacionados con en el rendimiento actual del alumnado.

En este apartado no se analiza el número de repeticiones puesto que ha visto en el apartado anterior. El análisis está centrado en conocer si pasa de la etapa de primaria a secundaria con todos los objetivos conseguidos y, si en la etapa secundaria promociona de curso con o sin materias pendientes.

PRIMER INSTITUTO

Tabla 3. Historia Escolar. Primer Instituto

HISTORIA ESCOLAR		
ALUMNO	**PROMOCIÓN**	
	PRIMARIA	**SECUNDARIA**
1º	Pasa a Secundaria sin tener todos los objetivos superados.	Tanto en primero como en segundo arrastra asignaturas pendientes.
2º	Pasa a Secundaria sin tener todos los objetivos superados.	Arrastra materias pendientes de segundo curso de a ESO.
3º	Supera todos los objetivos propuestos para la etapa de Educación Primaria.	No tiene pendientes. El único curso con materias suspensas fue 3º de la ESO.
4º	Pasa a Secundaria sin tener todos los objetivos superados.	Pasa de segundo a tercero con materias pendientes.
5º	Supera todos los objetivos propuestos para la etapa de Educación Primaria.	Pasa de segundo a tercero con dos materias pendientes.
6º	No constan datos.	Materias pendientes de primero a segundo. Cuando promociona de segundo a tercero lo hace con dos materias pendientes.
7º	Pasa a Secundaria sin tener todos los objetivos superados.	Pasa de primero a segundo con pendientes. De segundo a tercero lo hace con dos materias pendientes.
8º	Pasa a Secundaria sin tener todos los objetivos superados.	Pasa de segundo a tercero con dos materias pendientes.
9º	Supera todos los objetivos propuestos para la etapa de Educación Primaria.	Pasa de primero a segundo con materias pendientes. Entra en PMAR para evitar la repetición de segundo.
10º	Supera todos los objetivos propuestos para la etapa de Educación Primaria.	Pasa de primero a segundo con materias pendientes. El segundo curso no está en condiciones de promocionar y por eso se propone para que comience tercero en el programa.
11º	Pasa a Secundaria sin tener todos los objetivos superados.	Pasa de primero a segundo sin materias pendientes. El segundo curso no está en condiciones de promocionar y por eso se propone para que comience tercero en el programa.
12º	Supera todos los objetivos propuestos para la etapa de Educación Primaria.	Esta alumna promociona sin tener materias pendientes. Repite tercero y se considera que es mejor que se incorpore al programa.

Si se hace el análisis a nivel de individual, se observa que son mayoría los que pasan a secundaria sin tener todos los objetivos superados y van promocionando en la etapa de secundaria con materias pendientes. Además, son dos los únicos que cambian de etapa con todo superado y promocionan los cursos en secundaria sin tener materias pendientes, es decir, no han presentado bajo rendimiento educativo hasta el curso pasado y por eso, comienzan en PMAR para realizar su primera repetición.

SEGUNDO INSTITUTO

Tabla 4. Historia Escolar. Segundo Instituto

HISTORIA ESCOLAR		
ALUMNO	**PROMOCIÓN**	
	PRIMARIA	**SECUNDARIA**
1º	Supera todos los objetivos propuestos para la etapa de Educación Primaria	Promociona de primero a segundo sin tener materias pendientes. Está repitiendo segundo y tampoco está en condiciones de promocionar, por ese motivo se incorpora al programa
2º	Pasa a Secundaria sin tener todos los objetivos superados	Promociona de primero a segundo con materias pendientes. Cuando tiene que repetir segundo, no está en condiciones de promocionar y por eso se incorpora al programa
3º	Pasa a Secundaria sin tener todos los objetivos superados.	Este alumno ha promocionado de forma satisfactoria
4º	Pasa a Secundaria sin tener todos los objetivos superados Con adaptaciones curriculares en algunas áreas	No consta materias pendientes de esta alumna entre primero y segundo de la ESO. Estaría en condiciones de repetir segundo de la ESO pero la incorporan al programa
5º	Pasa a Secundaria sin tener todos los objetivos superados. Ha recibido apoyo educativo. Con adaptaciones curriculares	No se indican las materias pendientes
6º	Pasa a Secundaria sin tener todos los objetivos superados	No se indican materias pendientes
7º	Pasa a Secundaria sin tener todos los objetivos superados	Pasa a segundo de la ESO con una materia pendiente.
8º	Pasa a Secundaria sin tener todos los objetivos superados	Pasa de primero a segundo con materias pendientes. En segundo no está en condiciones de promocionar a tercero
9º	Pasa a Secundaria sin tener todos los objetivos superados	No se reflejan materias pendientes
10º	Pasa a Secundaria sin tener todos los objetivos superados	No se reflejan materias pendientes

Se comienza analizando la etapa de Educación Primaria. Se ve que son nueve los alumnos que pasan a secundaria sin tener todos los objetivos de la etapa superados. Con respecto a la secundaria: hay cuatro informes que no recogían las materias pendientes del alumnado, dos pasaron de primero a segundo con materias pendientes y otros dos aprobaron todo primero de la ESO.

Un dato importante en estos informes es que dos alumnos han tenido en la etapa de primaria adaptaciones curriculares, dato que no se recoge de la etapa de secundaria. Uno de estos alumnos presenta necesidades educativas especiales por Discapacidad Intelectual Límite y del segundo alumno no aparece el tipo de necesidades específicas para la realización de las adaptaciones.

Analizando de forma individual las historias escolares de este centro, se observa que prácticamente todo el alumnado pasa a secundaria sin tener todos los objetivos superados. Y promocionan de primero a segundo curso con materias pendientes.

Los resultados obtenidos en estos indica que el alumnado presenta un bajo rendimiento educativo desde la etapa de primaria. Se corrobora esta afirmación al ver que prácticamente todo el alumnado matriculado en PMAR durante este curso había cambiado de etapa sin todos los objetivos superados y, sobre todo en el segundo centro, también repitieron.

Síntesis de la Evaluación Psicopedagógica

En este apartado se analizan los aspectos que influyen de forma decisiva en el proceso de aprendizaje del alumnado. Como aparece en el título, en estos informes únicamente se indican los datos más decisivos de la evaluación.

Para hacerlo más operativo, se han confeccionado dos tablas. En la primera están los datos del: desarrollo biológico y psicomotor, la capacidad cognitiva, el nivel de comunicación y lenguaje y el nivel afectivo-social. En la segunda tabla, se encuentra: el nivel de competencia curricular, observaciones del nivel de competencia curricular y el estilo de aprendizaje del alumnado.

PRIMER INSTITUTO

Tabla 5. Síntesis de la Evaluación Psicopedagógica. Primer Instituto

SÍNTESIS EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA				
ALUMNO	**DESA. BIOLÓGICO Y PSICOMOTOR**	**CAPACIDAD COGNITIVA**	**NIVEL DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE**	**NIVEL AFECTIVO-SOCIAL**
1º	Normalizado.	Capacidad Promedio, grado III.	Dif. en la comprensión escrita.	Normalizado.
2º	Normalizado.	Capacidad Promedio, grado III	Dif. Lecto-escritura.- Y compresión escrita.	Normalizado.
3º	Normalizado.	Capacidad Promedio, grado III.	Difi. En la comprensión escrita.	Normalizado.
4º	Normalizado.	Capacidad Promedio, grado III.	Dif. En la compresión escrita.	Normalizado.
5º	Normalizado.	Capacidad Promedio, grado III.	Dfi. En la comprensión escrita.	Normalizado.
6º	Normalizado.	Capacidad Promedio, grado III.	Dif. En la comprensión escrita.	Normalizado.
7º	Normalizado.	Capacidad Promedio, grado III.	Dif. En comprensión escrita y oral.	Normalizado.
8º	Se consiguen los hitos con cierto retraso.	Capacidad Promedio, grado III.	Dif. En la comprensión escrita, oral. Presenta serios problemas de atención.	Dif. En la relación con sus compañeros y el profesorado.
9º	Normalizado.	Capacidad Promedio, grado III.	Dif. En comprensión escrita.	Normalidad.
10º	Normalizado.	Capacidad Promedio, grado III.	Dif. En comprensión escrita.	Normalidad.
11º	Normalizado.	Capacidad Promedio, grado III.	Dif. En la compresión escrita.	Normalidad.
12º	Normalizado.	Capacidad Promedio, grado III	Dif. En la comprensión escrita.	Normalidad.

Existe un perfil homogéneo dentro de la norma con respecto al desarrollo biológico y psicomotor del alumnado, también en capacidad cognitiva que se sitúa en Capacidad Promedio, grado III. medido con el test estandarizado Matrices Lógicas de Raven. Se mantiene la tónica homogénea dentro de la norma a el nivel afectivo-social.

Es el alumno con necesidades especificas de apoyo educativo por Trastorno del Espectro Autista el que presenta un desarrollo biológico más retrasado y tiene dificultades a nivel afectivo-social. Y el alumno con Dificultades Específicas de Aprendizaje presenta problemas con la lecto-escritura.

Se observa la existencia de dificultades a nivel de comunicación y lenguaje, principalmente en la compresión escrita. Hay algunos alumnos que también presentan dificultades con la comprensión oral. No se indican aspectos de las otras destrezas implicadas en la comunicación

SEGUNDO INSTITUTO

Tabla 6. Síntesis de la Evaluación Psicopedagógica. Segundo Instituto

EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA				
ALUMNO	**DESA. BIOLÓGICO Y PSICOMOTOR**	**CAPACIDAD COGNITIVA**	**NIVEL DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE**	**NIVEL AFECTIVO-SOCIAL**
1º	No Consta.	No Consta.	Dif. En la comprensión escrita y oral.	Normalizado.
2º	No Consta.	No Consta.	Dif. En la comprensión escrita y oral.	Normalizado.
3º	No Consta.	No Consta.	Dif. En la compresión escrita y oral.	Normalizado.
4º	No Consta.	No Consta.	Dif. En la compresión escrita y oral.	Normalizado.
5º	No Consta.	Discapacidad Intelectual Ligera.	Dif. Severa en la comprensión escrita y oral. Dif. Con la lecto-escritura.	Normalizado.
6º	No Consta.	No Consta.	Dif. En la comprensión escrita.	Normalizado.
7º	No Consta.	No Consta.	No se indican.	Dif. En las relaciones con los demás
8º	No Consta.	No Consta.	No se indican.	Normalizado.
9º	No Consta.	No Consta.	Dif. En la comprensión y expresión escrita. Dif. Con la caligrafía.	Normalizado.
10º	No Consta.	No Consta.	Dif. En la comprensión y expresión escrita.	Normalizado.

Los apartados Desarrollo Biológico y Psicomotor y Capacidad Cognitiva, no pueden ser analizados puesto que no se recogen en los informes psicopedagógicos.

Se observan dificultades generalizadas en la comprensión escrita y oral.. El alumno con necesidades educativas especiales es quien presenta dificultades severas e incluso problemas con la lecto-escritura.

A nivel afectivo-social predomina el estado normalizado. Sólo un alumno tiene problemas en sus relaciones con los demás.

De los dos centros, se puede decir que el alumnado presenta un perfil psicopedagógico con dificultades en la comprensión escrita y oral. Esto indica que el alumnado tiene problemas al enfrentarse, tanto a un texto escrito como a un discurso oral que sea complejo.

PRIMER INSTITUTO

Tabla 7. Síntesis de la Evaluación Psicopedagógica II. Primer Instituto

EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA			
ALUMNO	**NCC**	**OBSERVACIONES. NCC**	**ESTILO DE APRENDIZAJE**
1º	2º ESO	Dif. Con el Razonamiento Lógico	Equilibrada en las tres vías
2º	2º ESO	Dfi. Con el ámbito Lingüístico	Prevalece visual
3º	2º ESO	Dfi. Con el ámbito Lingüístico	Prevalece visual
4º	2º ESO	Dfi. Con el ámbito Lingüístico	Equilibrada por las tres vías
5º	2º ESO	Dfi. En las áreas de Matemáticas e Inglés-	Equilibrada por las tres vías
6º	Muy bajo. (Sin especificar curso)	Dif. En todas las áreas del currículo	Prevalece visual
7º	2º ESO	Dif. En las área de matemáticas e inglés	Prevalece visual
8º	2º ESO	Dfi. Con el ámbito Lingüístico	Equilibrada por las tres vías
9º	2º ESO	Dif. Con el ámbito lingüístico	Equilibrada por las tres vías
10º	2º ESO	Mejor dominio de áreas que implica manipulación	Equilibrada por las tres vías
11º	2º ESO	Dif. En las áreas de Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza	Equilibrada por las tres vías
12º	2º ESO	Dif. Nivel medio en todas las áreas de currículo	Equilibrada por las tres vías

El primer apartado que se analiza es el Nivel de Competencia Curricular y se relacionará con las observaciones realizadas. Todo el alumnado, excepto uno que no se especifica, tiene un nivel situado en segundo curso de la ESO. Las dificultades se reparten entre el razonamiento lógico más relacionado con el área de matemáticas y en el ámbito lingüístico que correlaciona con las dificultades encontradas a nivel de comunicación y lenguaje.

En este caso, se ha entendido el Estilo de Aprendizaje como los rasgos cognitivos que predominan para la adquisición de la información, y se ha medido con el cuestionario de Programación Neurolinguistica (PNL) y, prevalece el equilibrio entre las tres vías.

SEGUNDO INSTITUTO

Tabla 8. Síntesis de la Evaluación Psicopedagógica II. Segundo Instituto

EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA			
ALUMNO	**NCC**	**OBSERVACIONES. NCC**	**ESTILO DE APRENDIZAJE**
1º	1º ESO	Dif. En las áreas de matemáticas y las del ámbito lingüístico	• Atiende en clase • Ritmo de trabajo lento • No usa técnicas de estudio
2º	1º ESO	Dif. En las áreas de matemáticas y lengua	• Atiende en clase • No es participativa • Ritmo de trabajo normal • No usa técnicas de estudio
3º	2º ESO	No consta.	• Presenta falta de atención • No es participativo en clase • Ritmo de trabajo normal • Es impulsivo
4º	No consta	No consta	• Atiende en clase • No es participativa • Ritmo de trabajo lento • No usa técnicas de estudio • Es trabajador
5º	No consta	En todas las áreas del currículo. Tiene adaptaciones curriculares significativas	o se indica nada en el informe
6º	No consta	No se indican	• Atiende en clase • No trabaja de forma regular
7º	No consta	No se indican	• Atiende según el estado de ánimo que tenga • No utiliza técnicas de estudio. • Se esfuerzo poco
8º	No consta	No se indican	• No se concentra en el aula • No utiliza técnicas de estudio
9º	No consta	Falta de dominio en habilidades instrumentales básicas.	• Participa poco en el aula • No utiliza técnicas de estudio
10º	No consta	No se indican	• Participa poco en el aula. • No tiene facilidad para concentrarse. • Ritmo lento de trabajo

Con los datos aportados se puede decir que el alumnado tiene un Nivel de Competencia Curricular que está situado en un primer curso de la ESO, este dato no es fiable puesto que en muchos alumnos no se especifica. Se ven mayores dificultades en las áreas instrumentales. Además, el alumno con necesidades educativas especiales tiene adaptaciones curriculares en todas las áreas del currículo.

En estos informes, en el apartado de Estilo de Aprendizaje se entiende como hábitos de estudios, estrategias y ritmo de aprendizaje, atención y motivación hacia las tareas. Y se comprueba que el alumnado no usa de forma correcta las técnicas de estudio, se muestran inatentos y su ritmo de trabajo suele ser lento.

Es importante hacer la siguiente puntualización en cuanto al Estilo de Aprendizaje. Para Alonso (2005) los estilos de aprendizajes son "los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los docentes perciben, interrelacionan y responden relativamente a sus ambientes de aprendizaje". Y para Gallego (2013), "el estilo de aprendizaje de un alumno/a es igual al estilo cognitivo más las estrategias de aprendizaje que posea". Tomando estas dos definiciones, se puede decir que ninguno de los dos centros educativos ha evaluado el estilo de aprendizaje de forma completa: el primero se centra en los rasgos cognitivos y, el segundo en las estrategias y hábitos de aprendizaje.

Resulta complicado establecer muchos paralelismos en este punto puesto que los datos mostrados en los informes no son coincidentes. Aunque se puede aportar, que el NCC del alumnado está dentro de la etapa secundaria y que las dificultades más comunes están dentro de los ámbitos, lingüístico y matemático.

CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

El objetivo general de este trabajo es trazar un perfil psicopedagógico del alumnado que durante el curso 2015/2016 está matriculado en el Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento. De los resultados analizados se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- Es difícil hablar de un perfil psicopedagógico completo puesto que en los informes analizados no se recogía la misma información. Así, por ejemplo, se ha visto que un centro incicaba la capacidad cognitiva y el otro no. Por lo que se pide un esfuerzo de sistematizar más la evaluación y así, se pueda tener una información más real desde la que poder proponer pautas metodológicas que lleve al alumnado a aprovechar el programa de forma más eficaz.
- La información extraída del apartado, Medidas de Atención a la Diversidad Agotadas, se desprende que se usa un criterio diferente para incorporar al alumnado a PMAR. El primer centro usa el criterio de excepcionalidad como norma y el alunando de PMAR está para realizar su primera repetición. En el segundo, se incorpora al alumnado que no está en condiciones para promocionar a 3º de la ESO y acumulan mayor número de repeticiones.
- Aunque no existe homogeneidad respecto al número y al cuándo el alumnado ha repetido, se puede decir, que el alumno que repite lo hace en 4º de primaria o en 2º de la ESO.
- Al fijarnos en el último curso, tampoco hay una tendencia similar entre los dos centros. En el primer centro el último curso del alumnado es 3º de la ESO y en el segundo es 2º de la ESO.
- Los dos centros incorporan a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativa. Dos presentan Dificultades Específicas de Aprendizaje, uno en cada centro, y los otros dos, son alumnos con necesidades

especiales por Trastorno de Espectro Autista y Discapacidad Intelectual Ligera. Esta incorporación debe estar sujeta a las características individuales del alumnado puesto que PMAR tiene como objetivo que el alumnado pueda conseguir el título de la ESO. Las características que se han analizado indican que los del segundo centro tendrán problemas para conseguir titular puesto que uno tiene adaptaciones curriculares en todas las materias y el otro, presenta dificultades severas en las áreas instrumentales. Estos datos muestran que este alumnado no debería estar escolarizado en este programa sino que debería estar en un grupo normalizado recibiendo los apoyo educativos oportunos.

- En el alumnado de PMAR de los dos centros, el bajo rendimiento estaba presente desde la etapa de primaria, puesto que la gran mayoría cambia de etapa sin conseguir los objetivos y que durante los cursos de la secundaria van promocionando con materias pendientes. El rendimiento previo es una variable que está presente en casi la totalidad de las investigaciones sobre rendimiento educativo y puede llegar a convertirse en el predictor por excelencia del rendimiento fututo. (Repáraz, 1990). Aunque con matices por la influencia de otras variables.
- Las mayores dificultades de este alumnado están a nivel comunicación y lenguaje, presentando problemas con la comprensión oral y escrita, con la lecto-escritura y con el razonamiento lógico matemático.
- El NCC de este alumnado está en la etapa de secundaria teniendo más alumnos con un nivel de segundo curso de la ESO.
- Cada centro ha obviado una parte de lo que significa el estilo de aprendizaje del alumnado. En el primero nos e recogen los hábitos y estrategias de estudio, y en el segundo, no se recoge el rasgo cognitivo que es preferente en el procesamiento de la información. Salvando este escollo, se ve que existe un equilibrio entre los las vías de procesamiento de la información y que no se usan de forma adecuada las estrategias de aprendizaje.
- Hay que destacar que en el apartado Síntesis de la Evaluación Psicopedagógica no aparecen orientaciones para intervenir educativamente con estos alumnos. Se considera que las aportaciones pueden ser relevantes a la hora de plantear la metodología que se usará en el programa.
- Se ha de indicar que debido al reducido número de informes señalados las aportaciones que se han realizado deben circunscribirse al propio contexto de donde de han extraído los datos.

Como se ya se ha indicado no se puede establecer un perfil concreto por dos motivos fundamentalmente: los informes de cada centro no recogen la misma información y cada centro ha interpretado los criterios para incorporar al alumnado de forma diferente. A pesar de estos inconvenientes, se puede concluir afirmando que el alumnado de 3º PMAR, presenta las siguientes características: bajo rendimiento educativo desde la etapa de educación primaria, pasa a la etapa de secundaria sin tener todos los objetivos superados. Con frecuencia tiene alguna repetición, siendo 4º de primaria y 2º de ESO, los cursos más repetidos. El nivel curricular se sitúa en la etapa de secundaria y las dificultades más relevantes están: en la compresión escrita, en el razonamiento lógico y en menor medida en la oral,. El estilo de aprendizaje, muestra un equilibrio entre las vías de procesamiento de la información y no se usan técnicas y estrategias de trabajo intelectual de modo eficaz.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez-Gayou Jurgenson, J.L. (2003): *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología.* México. Paidós Educador.

Krause , M. (1995): "La investigación Cualitativa: Un campo de Posibilidades y Desafíos". *Revista Temas de Educación.* (Nº 7), pp. 19-39.

Pérez Juste, R., Galán González, A y Quintanal Díaz, J. (2012): *Métodos y Diseño de Investigación en Educación.* Madrid. UNED.

Repárez, C. (1990): Estudio de algunos factores relacionados con el rendimiento académico en 8º de EGB. *Bordón. Revista de pedagogía.* Vol. 42.2. pp. 167-183.

Romero Pérez, J. F. Y Lavinge Cerdán R. (2005) : *Dificultades en el aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos.* Sevilla. Consejería de Educación.

Decreto 66/2013, de 03/09/2013,.por el que se regula la atención especializada y orientación educativa y profesional del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Recuperado de http://docm.jccm.es/portaldocm/descargarArchivo.do?ruta=2013/09/06/pdf/2013_10828.pdf&tipo=rutaDocm

Decreto 40/2015, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. En http://www.educa.jccm.es/es/normativa/decreto-40-2015

Ley 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. En https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf

ANTONIO JESÚS PACHECO BARO

Universidad Nacional de Educación a Distancia. Profesor de Secundaria de la Especialidad de Orientación Educativa. Doctorando en el Programa de Educación. Licenciado en Pedagogía y Máster en Tratamiento Educativo de la Diversidad.

77

PROCESSES OF COLLABORATION BETWEEN REGULAR EDUCATION TEACHERS AND SPECIAL EDUCATION IN PRIMARY EDUCATION IN PORTUGAL

Paula Farinho
João Casal
Helena Raposo
Maria João Delgado
Eva Corrêa

CI-ISCE – Centro de Investigação do Instituto Superior de Ciências Educativas, Odivelas, Portugal

INTRODUCTION

Cooperation is essential in contemporary ultra specialized societies, where each of us lives in a permanent process of interdependence from others.

To address the concept of cooperation is to relate the personal life and the working environment of teachers, as the action they undertake aims to develop work together with students, colleagues, parents and other stakeholders in the educational context.

Moreover, inclusive education demands the construction of a "collaborative culture" (Hargreaves, 2006) among teachers. Everyone can learn from each other and everyone can convey the results of their professional experience, while sharing knowledge and exchanging practical strategies. In so doing, we attenuate the effects of an individualistic and solitary culture.

It is therefore essential to develop new conceptions to the teaching profession, by promoting the collaborative culture at school. This approach aims at overcoming ineffective forms of culture based on the isolation of teachers in their classroom.

In the perspective of Zgaga (2007), teaching today is increasingly a team activity that is carried out along with common tasks shared between the school and the educational.

Thus, collaborative work has been the subject of some research as a relevant professional development strategy for teachers and as a means to ensure the implementation of educational changes introduced externally.

According to Lakatos and Marconi (1987), cooperation is a particular model of social norms in which two or more individuals or groups act collaboratively in order to achieve a common goal.

Collaborative work and cooperation in an inclusive school requires metamorphisms from the various stakeholders in the educational processes. Ainscow (1995) proposes increased attention to six requirements that may be significant factors of modernization of our schools:

- Planning implemented collaboratively;

- Coordination strategies;

- Focusing attention on the profitability of research and reflection;

- Professional development policy of all stakeholders in the educational process.

Teachers' cooperation practices depend on their personal or group beliefs, their ideas and also on their professional loyalty, fear of confrontations and pressures, structural requirements, as well on the interdependence of functions.

These conditions relate to a number of other complex issues that articulate with the administration, management and organization of the school. Additionally, the reform changes, the training of the teachers themselves and the relational environment of the school culture contribute to this process.

A prerequisite for any kind of cooperation between the different structures is the existence of a common goal. Most likely, this common goal should answer to a higher level in the specific goals of each of the structures.

It can be understood also as relevant to this study, the functioning of multidisciplinary teams as the formal instrument for cooperation, aiming at improving the skills of professionals in the assessment, planning and intervention regarding special needs.

According to Ainscow (1995) it is necessary to restructure the schools so that there is an effective response to the needs of all students. In this sense, it is necessary that teachers are more reflective, working and collaborating in teams in order to become "problem solvers" (Ponte & Boavida, 2004).

In this way, by exchanging knowledge between professionals, it will be possible to contribute to: a) the use of a common language b) a higher level of trust between professional c) a relationship of interdependence d) a shared, common responsibility e) an endorsement of educational decisions f) a team structure and organization g) a model of communication between the community of stakeholders (Gisbert et al, 1986).

Thus, Niza (1996), referring to good teaching practice, advocates the importance of negotiation and cooperation processes, focusing on the relevance, among other resources, of the development of individualized syllabuses in cooperation between the regular class and the specialist teachers, consisting in:

 Planned work in the classroom;

 Coordination of the work plan to be developed in curriculum areas;

 Integrated work concerning the assessment of the results and products;

 Shared responsibilities in the construction tasks of support materials;

 Preparation and collaborative design of records;

 Involvement of both teachers at all stages of the process;

 Joint analysis and discussion process of approaches to redesign;

 Generalized support to the whole class.

From such intervention models, we find standpoints and references for the transformation of practices, either concerning the regular school teacher or the specialized teacher.

The implementation of cooperative learning in the classroom leads to the working group. This type of work, in turn, presupposes forms, motivations and changes in cooperation between teachers, so that the adaptive education, the interests, the knowledge and problems of the students can be safeguarded (Perrenoud, 2001).

Collaborative Work

If in past times, the meaning of inclusion was the mere placement of a student with disabilities in a common class of a regular school, today the concept is expanded to encompass the concept of "inclusion" incorporates the presence of the student by comprehending the support services and resources. Moreover, this perspective envisages the prospect that the two systems, separately conceived, i.e. special education and regular education, are finally able to unite their efforts to explore an improved education for all students indiscriminately.

The inclusive philosophy encourages teachers to promote and stimulate self-help environments where trust and mutual respect are essential characteristics leading to the adoption of appropriate strategies.

According to Panizt (quoted by Isidro, 2008) collaborative work has English roots, based on the work of English teachers exploring diverse strategies to help students to respond to school tasks, thus promoting the students' autonomy and encouraging them to take a more active role in their own learning.

As Mendes (2006) points out, collaborative work can be defined as a support model structure used in special education needs, in which a regular school teacher and a special education teacher share the responsibility to plan, teach and evaluate the process of a heterogeneous group of students.

The same author acknowledges the existence of two very promising teaching models claiming for a wider cooperation between special and regular education, for collaborative consulting, and collaborative teaching approaches.

Collaborative consulting comprises the support of specialists in school. The collaborative learning is a partnership between regular education and special education teachers, where both professionals work together sharing objectives, expectations and frustrations for the development of teaching methodologies, curriculum adjustments, evaluation models, looking for a more suitable, successful learning and socialization process of the students with special needs in the regular institutions.

In the perspective of Cook and Friend (1995), collaborative work can be seen as a network of means used by the regular education teacher for the success of students with special needs.

As stated by Roldão (2007), collaborative work is "essentially an articulated work and thought process, which allows a better achievement of the desired results, based on the enrichment of the dynamic interaction of various specific knowledge and various cognitive processes" (p. 27).

Bruner cited by Serrano (2005), states that the functional articulation between classroom teachers and specialized teachers surely needs to be implemented with very precise design strategies thus leading to the school success.

Several studies have shown many advantages in cooperation at the level of faculty relationships, curriculum planning, as well as the benefits in the teaching and learning environment. Moreover, collaborative relationships are crucial for an effective curriculum development and for the professional performance of teachers, according to the educational changes (Correia, 2003).

Cooperation practices can contribute to mitigate this isolation, encouraging the reflection on the school problems and the production of the pedagogical knowledge that teachers actually have but rarely share with each other.

Some teachers use the argument of lack of time and lack of conditions for cooperation as a shield. School practices and routines that actually work, even if only in individual dynamics, require spaces, schedules and the sharing of coherently organized tasks. It is also crucial that we take into consideration the motivational personal factors that can also frame the participation of teachers in the organization.

In this issue, we cannot forget the relationships between teachers, who are, along with students, the main actors of the changes that take place at school. The transformation focuses mainly on the place and on the role of professionals in school and their relationships.

For this attitude of interest and commitment to occur, it is necessary to take into account the motivation of teachers who may be dependent on their level of satisfaction.

It is essential for teachers to have these references. Otherwise, we can overstate our optimism, in the sense that everything can be solved in terms of micro- systems and inter-relationships. There are external factors which affect the participation of teachers.

As Niza (1996) points out: "to build an inclusive society, as we know it today, we need to build an inclusive school. Everything counteracting this acknowledgment settled in Salamanca also counteracts the future we projected for ourselves" (p. 142).

Problem Identification

In the theoretical approach that frames the present study, we mobilized different perspectives introduced by several authors considered as references in the context of our theme. We will focus now on the essential aspects of this study and how they emerged.

The definition of the problem in a research is the initial phase of the process and it includes the questions we want to be answered.

The option was to introduce some changes concerning the subjects involved in the study and perceive if a change of the legal framework could influence the results.

Rodrigues (1995) points out that when two teachers (the regular and the special education teachers) plan, assess and develop a joint effort, special attention is required along the process.

Both of them should be in line with the delimitation of responsibilities and functions, as well as the acceptance of their capacity and the mutual recognition of the role of the educational partner.

As we focus on the previously stated assumptions, the following problem arises:

How do the special education and regular education teachers conceive their work concerning cooperation?

Objectives of the Research

Our research is based on the fact that the subjects are teachers (regular teachers and special education teachers) focusing their action in diversified approaches at school. Our aim is to know how they conceive their work in terms of cooperation.

Besides the specific objectives that comply with the general objective, other objectives were outlined, namely the need to:

- Know the expectations that the regular teachers have about cooperating with the special education and vice versa.
- Perceive the kind of motivation that both teachers have in relation to cooperation.
- Acknowledge the forms and frequency of work in cooperation with each other.
- Understand the main difficulties that teachers meet for a work exchange.
- Know the usefulness of daily basis cooperation in education.

Apart from defining the objectives, we also seek answers to some questions asked in this study:

- What are the purposes and the mutual expectations that teachers have, when contemplating collaborative work?
- What are the exercises and practices that teachers (both regular and special education) have regarding the experiences of cooperation?

METHOD

Research in education leads us to scientific knowledge, i.e. it relies on rational construction, on a methodical and objective analysis of facts, as well as on a precise explanation, rigorous and pragmatic of these same facts. In this context, "our most thoughtful decisions, especially as educators, will be the most appropriate as they are validated by scientific knowledge" (Almeida & Freire, 2008, p.19).

Scientific knowledge is always a search for links between theory and empirical reality; the method is the thread to make this connection. The method has therefore a fundamental role. For Bogdan and Bilken (1994) “research is an attitude, a perspective that people take concerning the objects and the activities” (p.92).

Taking into account the fundamental objective of this study, we carried out a qualitative, inductive and descriptive research. The researcher standpoint develops concepts, ideas and establishes relations from patterns found in the data, instead of collecting data to establish models, theories or hypotheses.

According to the case study methodology, we resorted to subjects consisting of two independent groups, chosen for convenience, accordingly to the study to be carried out.

The research we present is a comparative study, since we wanted to compare the design and conception of cooperation between two groups of teachers, namely regular education and special education teachers.

Participants and Subject Selection

The definition of the sample or the groups of subjects to be considered is a critical component of research. According to Almeida and Freire (2008), the sample is a number of situations extracted from a population.

The study sample consists of twenty teachers, ten from special education with or without specialization, and ten teachers from regular education working in the first cycle of Basic Education. This sample is considered a convenience sample.

The theme and purpose of the research is framed by the selection of the sample. It is necessary that the parties have some common criteria:

- Length of service
- Age between twenty five and thirty-five.

- Work in the 1st cycle of Basic Education.

We assume that this search does not search results that have any possibility of generalization, i.e. as Bogdan and Biklen (1994) mention the results are applicable to different locations and subjects.

Characterization of the Subjects

This study was conducted in schools of the 1st cycle of Basic Education in the district of Amora, Seixal.

Forty questionnaires were distributed and twenty were collected, corresponding to 50% of the return.

All teachers are female and they are aged between twenty-five and thirty years, and they all have more than five years of service and less than fifteen years of service. All have a degree in primary education and six of them have specialized training in special education.

Procedures

"A procedure is a way forward towards a goal," Quivy and Campenhout (1998, p.12). Thus, to carry out the survey we conducted some exploratory interviews with regular education and special education teachers, which enabled us to carry out a survey of some indicators that have resulted in the questionnaire.

We organized a guide for the interviews, separately for each population of our study.

Subsequently, we prepared the questionnaire drawing on data collected from the interviews and from models suitable for the same problem. The mentioned research and models were produced by other researchers (questionnaire provided by the Unit of Educational Sciences of the Faculty of Human Motricity).

The first formulation of the questionnaire was taken by six teachers as a pre-test. For the selection of our sample, we sought to obtain the list of the participant teachers including their age, sex, length of service and training full data.

Subsequently, forty teachers were inquired, twenty from special education and twenty from regular education. From the total amount, we collected about half of the total amount. They of were analyzed using a predefined categorization.

Data Collection Instruments

Two questionnaires were the final instruments to collect data for this study, introducing eight questions each, six of which are open-ended, while the other two are closed questions.

RESULTS

Data processing is designed by using the content analysis technique of the answers. For the processing of the issues, we developed an analysis grid where we recorded the frequencies for the open questions, and the weighted frequency to the closed questions. Content analysis is understood as a technique for the processing of data aiming to identify what is answered concerning a particular topic (Vergara, 2003). For our research, we designed tables with categories and subcategories to provide greater objectivity to the answers.

With regard to the category – Cooperation Purpose – there are only two identified purposes.

Firstly, there is the mention to the support that the special education teacher should receive (9), and secondly, there is the mention to the support that should be directly provided to the child.

Regarding the category - Motivation for Cooperation - the answers with the highest incidence (14) refer the existence of children with special educational needs in the classroom. Motivations that presuppose needs in terms of knowledge of intervention strategies (8) are also mentioned along with the number of students to support individually (7).

In the category Frequency and Cooperation Approaches, it should be noted that all respondents (10) stated that Cooperation has already occurred or frequently occurs in their school. As for the styles it takes, teachers refer to the work plan for the students (5), along with the adoption of specific strategies for special educational needs.

In the category Difficulties Experienced in Cooperation the predominant difficulty is related to time management in school (9), followed by the difficulties inherent to the type of support that the special education teacher provides the school with (8). Six (6) respondents reported the perception that the regular teachers have about their counterparts in special education as an obstacle. These special education teachers claim their work is not well understood by the regular school teachers.

In the category – The Responsibilities of the Special Education Teacher in Cooperative Work – regular school teachers (9) attribute to their counterparts, firstly, the responsibility for assessing students and programming work, secondly, (6) there is the mention to the guidance of the developed work with children needing special needs, and lastly (4), they mention the direct support provided to the student

Concerning the category – Cooperation Experiences Report – we verified that the reported experiences are meaningless, given the fact that only four respondents reported having had this kind of experience that only materialized in a trivial exchange of information with the special education teacher.

CONCLUSIONS

Although the aim of our survey was just to explore work tools and methodologies to help raise questions on the general issue of cooperation (between regular education and special education teachers), it was possible to find consonant results with reality.

We can conclude that the two types of professionals play relevant roles in cooperation procedures. However, we found that the regular education teachers are more prone to understand the concept of cooperation, as they are more willing to receive support from their counterparts in special education.

In spite of the teachers' awareness regarding the relevance of cooperation, we conclude that its effectiveness is still fragile. The means and frequency of cooperation only occurs at the level of exchange of information and planning of the intervention.

Regarding the difficulties that teachers encounter in cooperation, the focus is on the organizational structure and on communication devices between professionals. This fact is observed in the perception that regular education teachers have on their colleagues of special education.

As a privileged tool for cooperation, the multidisciplinary team is well accepted by both professionals. Both parts consider themselves indispensable in the working team.

Finally, we found that cooperation or non-cooperation is not an exclusive feature of the relationship between the regular and special needs teachers.

If we pursue a more autonomous school and a new identity for education professionals, in all actions and in all areas, we should take into account that cooperation is both a condition and a consequence for the improvement of educational responses.

REFERENCES

Ainscow M. (1995). *Educação para todos torná-la realidade.* Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial. Birminghan.

Almeida, L. & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação.* (5ªed.) Braga: Psiquilibrios.

Bica, J.; Monteagudo, J. (2000). *Clima Escolar, Particopatión, Motivación y Professorado.* Trabajo de Investigación: Análisis de esta Problemática en la Enseñanza Secundaria en Portugal. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de La Educacion y Pedagogia Social: Sevilla

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora.

Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children.* nº 28. pp 1-16.

Correia, L.M. (2003). *Educação Especial e Inclusão. - Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Coleção Educação Especial 13. Porto: Porto Editora.

Hargreaves, A. (2006). *Os professores em tempo de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide-Portugal: Mcgraw-Hill Portugal.

Isidro, P. (2008). *O trabalho cooperativo na construção do saber matemático dos alunos*. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática. Lisboa: Universidade Aberta.

Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (1987). *Sociologia Geral.* S. Paulo: Editora Atlas S.A.

Mendes, E. (2006). Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. *In J. Manzini. Inclusão e acessibilidades,* pp 29-41. Marília, SP: ABPEE.

Niza, S. (1996). Necessidades Especiais de Educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Revista Inovação, nº9,* Instituto Inovação Educacional.

Perrenoud, (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças. Fragmentos de uma sociologia do fracasso.* Porto Alegre: Artmed Editora.

Ponte, J. & Boavida, A. (2004). Investigar a nossa prática profissional: O percurso de um grupo de trabalho colaborativo. *Educação e Matemática*. Nº77, 17-20.

Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais.* Lisboa: Gradiva.

Rodrigues, D. (1995). *A Educação e a Diferença in Educação e Diferença. Valores e práticas para uma escola inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis (71).* Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

Serrano, J. (2005). *Percursos e práticas para uma escola inclusiva.* Tese de Doutoramento. Universidade do Minho.

Vergara, S.C. (2003). *Projectos e relatórios de pesquisa em Administração*. 4ªEd. São Paulo. Atlas.

Zgaga, P. (2007). *Um novo leque de competências para enfrentar os novos desafios do ensino.* Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Desenvolvimento Profissional de Professores para a qualidade e para a equidade de Aprendizagem ao longo da vida. Lisboa: ME/DGRHE.

PAULA MARIA SEQUEIRA FARINHO

Coordinator Professor of Master's courses in the 1st cycle and 1st and 2nd cycle of Basic Education

JOÃO CARLOS VIEIRA CASAL

Master Course Coordinator in Special Education and in Post-Graduation Courses in Early Intervention, Deafness and Communication Problems.

HELENA PAULA RAPOSO: Associate Professor of Curricular Units in English comprehending various courses: Basic Education, Physical Education and Sport, Tourism, and Social Education.

MARIA JOÃO NUNES DELGADO:

Professor in Arts Education and Professor in the Master's Course in Special Education for accessibility areas.

EVA MARIA SANTOS LACERDA CORRÊA:

Coordinator Professor, responsible of the course units (Degree and Master): Creative Expressions; Didactic of Expressions; Didactic of Drama; Design, Development and Projects Evaluation.

78

ANGLICISMOS EN LAS CLASES DE INGLÉS: FACILITANDO LA PRODUCCIÓN ORAL Y ESCRITA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Maricela Cajamarca
Universidad de Cuenca
carmen.cajamarca@ucuenc.edu.ec

Estefanía Vargas Caicedo
Universidad de Guayaquil
Universidad Agraria del Ecuador
noemi.vargasc@ug.edu.ec

Sandy Soto
Universidad Técnica de Machala
stsoto@utmachala.edu.ec

INTRODUCCION

El inglés se ha convertido en un idioma de gran importancia a nivel mundial, motivo por el cual su presencia es evidente en otras lenguas a través de vocablos prestados denominados anglicismos (González-Cruz, 2015; Görlach, 2003). Esto se debe principalmente al vasto intercambio cultural y la necesidad de comunicación natural por parte del ser humano (Balteiro, 2011; Hoffer, 2005). Varios estudios demuestran que los anglicismos están presentes en el discurso académico y cotidiano de quienes hablamos español. Diferentes autores han identificado el uso de anglicismos en periódicos (Morín, 2006; Rae, 2014; Sánchez, 2016; Soto, 2010), televisión (González-Cruz, 2015), revistas (Hidalgo, 2011; Morales & Yumi, 2011; Montenegro, 2014), así como en campos relacionados al turismo (Lazovic & Vicfic, 2015; De La Cruz & Tejedor, 2012), deportes (Balteiro, 2011), tecnología y la web (Morín; 2006a-b; Asención, 2010; De la Cruz, 2012), medicina (De la Cruz, 2012), economía (López, 2005), discurso científico (Diéguez, 2004), ropa (Bellón, 2004-2005), en conversaciones in situ (Casanova, 2009) y virtuales entre jóvenes (Cortés & Hernández, 2010; Ochoa, 2015), entre otros.

Los aprendices de inglés como idioma extranjero frecuentemente muestran dificultades en su proceso de aprendizaje debido a que ven al inglés como un idioma difícil de emplear. Sin embargo, estos individuos no están conscientes de que, a través de los anglicismos, tal cual lo demuestran las investigaciones antes mencionadas, el idioma inglés ya está inmerso en el español y que de hecho lo utilizan a diario con total normalidad. Por tal motivo, sabiendo aprovechar su existencia cotidiana, los anglicismos se convierten en una herramienta poderosa en la enseñanza-aprendizaje del inglés para los profesores y aprendientes de esta lengua. Sáez (2005) en Gerding, Fuentes, Gómez, y Kotz (2014) enfatiza que “los anglicismos pueden actuar como un puente para que los estudiantes expandan su conocimiento del inglés e incluso accedan a vocabulario más

especializado en el segundo idioma" (p. 42). Los mismos autores indican que el uso de anglicismos en la clase de inglés como lengua extranjera es beneficioso ya que puede ayudar a transferir el conocimiento de estos términos lexicales para entender y producir texto en inglés. Es así que se convierte en terreno fértil para cultivar una lengua especialmente con estudiantes que no poseen estrategias de aprendizaje y/o un nivel bajo de inglés (Gerding, Fuentes, Gómez, y Kotz, 2014).

Creemos firmemente que tanto los estudiantes como los docentes de inglés se verán directamente beneficiados al explorar nuevas actividades pedagógicas basadas en el uso de anglicismos puros, ya que a pesar de no cambiar su morfología en inglés (Hoffer, 2005), pueden ser comprendidos por personas hispanohablantes. Por tal motivo, este trabajo tiene por objetivo general sugerir actividades que promuevan el uso de anglicismos puros para facilitar la producción del idioma inglés en estudiantes universitarios con un nivel básico. Partiendo del objetivo general, los objetivos específicos son: 1) Elaborar un corpus de anglicismos puros recolectado a partir de otras listas existentes en investigaciones de esta naturaleza tanto nacionales como internacionales y 2) proponer actividades didácticas para facilitar la producción oral y escrita en inglés como idioma extranjero considerando el corpus de anglicismos puros.

La metodología de investigación de este trabajo está dividida en dos etapas:

1) Categorizar la lista de anglicismos según su uso en el campo de los deportes, tecnología, cultura general, entretenimiento, modas y alimentación, entre otros.
2) Elaborar una lista de actividades pedagógicas tanto orales como escritas con su respectiva descripción, que involucren el uso de anglicismos puros para facilitar el aprendizaje del inglés.

Por una parte, esta investigación provee nuevas ideas a los docentes para implementar actividades que desarrollan las destrezas comunicativas de sus estudiantes, generando así variedad metodológica; y, por otro lado, y principalmente son los estudiantes quienes se benefician al experimentar un aprendizaje fortalecido en el repertorio conocido de los anglicismos. Al expandir el abanico de posibilidades en el campo pedagógico de la enseñanza de inglés como idioma extranjero aprovechando el uso de anglicismo puros, se espera que los estudiantes que aprenden inglés como lengua extranjera puedan incrementar su nivel de comprensión y producción del idioma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asenciòn, Y. (s.f.). *English borrowing in computer-related venezuelan spanish: Use and policy*. Northern Arizona University, Arizona, Estados Unidos.

Bellón, J. (2004- 2005). Anglicismos en el centro de interés "La ropa" del léxico disponible de Córdoba. *Separata de Philologica Canariensia, 10(*11*)*, 15-38.

Balteiro, I. (2011). A reassessment of traditional lexicographical tools in the light of new corpora: Sports Anglicisms in Spanish. *International Journal of English Studies, 11(*2*)*, 23-52.

Casanova, H., & Bedoya, A. (2009). *Los anglicismos léxicos en el español hablado por un grupo de jóvenes estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana* (Disertación de pregrado no publicada). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

Cortés, D., & Hernández, D. (2010). *Estudio de los anglicismos en un chat abierto usado por jóvenes* (Disertación de pregrado no publicada). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

De La Cruz, I, & Tejedor, C. (2012). Email or correo electronico? Anglicisms in spanish. V*olumen Monografico (2012)*, 95-117.

Diéguez, M. (2004). El anglicismo léxico en el discurso económico de divulgación científica del español de Chile. *Onomazein 10(*2*)*, 117-141.

Gerding, C., Fuentes, M., Gómez, L., & Kotz, G. (2014). Anglicisms: An active word-formation mechanism in Spanish. *Colombian Applied Linguistics Journal, 16(1)*, 40-54.

Gonzalez-Cruz, M. (2015). Anglicising leisure: The multimodal presence of english in spanish TV adverts. *Calidóscopio, 13(*2*),* 339-352.

Görlach, M. (2003). *English words abroad*. Amsterdam / Philadelphia, PA: John Benjamins.

Hidalgo C. (2011). *A descriptive analysis of anglicisms used in ecuadorian magazines* Disertación de pregrado no publicada). Universidad Particular de Loja, Ecuador.

Hoffer, B. (2005). Language borrowing and the indices of adaptability and receptivity. *Intercultural Communication Studies, 14(2)*, 53-72.

Lazović, M. & Vićić, S. (2015). Do we really understand anglicisms used in tourism and hospitality terminology?. *Quaestus Multidisciplinary Research Journal, 7*, 221- 230.

López, P. (2005). Economic anglicisms: adaptation to the Spanish linguistic system. *Iberica, 10*, 91-114.

Montenegro, M. (2014). *Analysis on how adolescent girls ages 12-18 use the anglicisms found in the teen magazines: Tú, Generación 21, and Seventeen* (Disertación de pregrado no publicada). Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito.

Morales, C., & Yumi, P. (2011). *A descriptive analysis of anglicisms used in ecuadorian magazines* (Disertación de pregrado no publicada)**.** Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador.

Morin, R. (2006a). Evidence in the spanish language press of linguistic borrowings of computer and Internet-related terms. *Spanish in Context, 3(*2*)*, 161 a la 179.

Morin, R. (2006b). Spanish gender assignment in computer and Internet related loanwords. *Rivista di Linguistica, 18(2)*, 309-338.

Ochoa, J. (2015). *La influencia de facebook en el contacto lingüístico español-inglés: Estudio de caso en dos universidades de Quito, Ecuador* (Disertación de pregrado no publicada). Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito.

Rae, J. (2014). *Social stratification of loanwords: A corpus-based approach to anglicisms in Argentina* (Disertacion de maestría no publicada). The University of Texas at Austin, Austin.

Sáez, L. (2005). Anglicismos en el español de Chile. Revista Atenea, 2(492), 171-177.

Sanchez, J. (2016). Anglicisms and calques in upper social class in pre-revolutionary Cuba (1930–1959): A sociolinguistic analysis. *IJES, 16 (*1*)*, pp. 33–55.

Soto, S. (2010). *A descriptive analysis of anglicisms used in ecuadorian newspapers* (Disertación de pregrado no publicada). Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador.

79

BUILDING A CHECKLIST FOR THE ACCESSIBILITY ASSESSMENT

Maria João Delgado
Anabela Fina Cartas
Paula Farinho
Eva Correa
João Casal

CI-ISCE – Centro de Investigação do Instituto Superior de Ciências Educativas, Odivelas, Portugal

INTRODUCTION

The vision of school as an integral development space, where everybody can benefit from the same opportunities, regardless of cognitive, sensory, motor, cultural and other differences, has established itself as a more consentaneous thought with the values of human nature and life in society.

The World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, organized by UNESCO and held in June 1994, gave rise to the Salamanca Statement, which published a set of fundamental principles, policies and practices designed to serve children and youths, particularly those with special educational needs, as follows:

Schools should integrate all children regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic or other conditions. This should include disabled and gifted children, street and working children, children from remote or nomadic populations, children from linguistic, ethnic or cultural minorities and children from other disadvantaged or marginalized areas or groups (The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, 1994).

These principles, recognizing the structural diversity of contemporary society, indicate a set of core values in the development of a school for all, which includes students with special educational needs, requiring, therefore, the adoption of rules and practices to ensure the recognition of human rights and dignity.

The legacy of this statement currently leads us to the research of strategies for inclusiveness, attempting to provide answers to the real needs of all citizens, not only with regard of architectural barriers, but also concerning products, services, information, and communication technologies.

In this sense, the fundamental dimensions of a school are defined so that they can be considered as accessible: suitability of the educational practice and accessibility to the physical environment. Gouveia and Ganhão (2004) specify this idea by emphasizing the need for everyone to benefit of all goods and services in a direct, immediate manner, as permanently and autonomously as possible.

Framed by this context, the elimination of architectural barriers, which allows a greater mobility, security and equal opportunities to all citizens with reduced mobility, is an essential condition to enable people with disabilities to fully attend school.

Delgado (2014) points out that the idea of accessibility was for many years associated with people with physical-motor disabilities. This concept emerges in the 40s, in the search for technical solutions for physical, hearing and visual impairments caused in the 2nd World War. Later, in the 50s, research teams extended the scope of research and began to study the elimination of architectural barriers and the improvement of technical aids.

This research purpose for accessibility, which aims to go beyond the emphasis put on special solutions adapted for people with physical disabilities, lasted during the 60s and 70s in several research centers and civic organizations of countries like Sweden, Denmark, France, the US, Britain, and Japan. These studies were focused in solving problems of public spaces concerning the free and independent circulation of people with disabilities (Delgado, 2013, p.41).

In terms of legislation, the Resolution 37/52 of the United Nations, of December 3, 1982, challenged the Member States to adopt measures ensuring access for disabled people to all public buildings, transport, and social housing systems, by sensitizing the need for access of people not only to educational and training spaces, but also to workplaces, leisure and sport.

In turn, the European Council, in 1992, approved the document entitled "A Coherent Policy for the Rehabilitation of People with Disabilities" in order to establish general guidelines for people with disabilities, the level of housing, public spaces and transport, extending its action to informational and communicational problems. Subsequently, these guidelines applied also to lifts (95/16 / EC) and public transport passengers (2001/85 / EC).

Since 1997, in Portugal, the issue of accessibility has been the subject of normative regulation. The publication of the Decree-Law 123/97, of May 22, established the mandatory adoption of basic technical standards for the elimination of architectural barriers in public buildings, community facilities and even on public roads. This Decree-Law established a transitional period of seven years for the adaptation of buildings, facilities and the respective surrounding areas, constructed or under construction.

In this same Decree-Law, the scope of the application of rules is defined and is limited to buildings, such as social support facilities for the elderly and/or the handicaped, health centers, diagnostic and treatment, as well as all educational and social integration establishments.

The Decree also refers the stations and stops of public transport, filling stations and service stations areas, passages of unleveled pedestrians and car parks. Regarding public facilities, it specified post offices, banks, shops, hotels or similar, restaurants and cafes, whose surface access to the public would exceed 150 m2. Finally, it alluded to cultural and leisure spaces, such as museums, theaters, cinemas, congress halls and conferences, public libraries, playgrounds, clubs, churches, and sports facilities, without forgetting the toilets facilities of public access.

Subsequently, Decree nº 878/81 of October 1, defines the additional panel designed to the vehicles of the disabled and it approves the motor impairment sign.

The Resolution of the Council of Ministers No. 24/88 claimed that the services and Public Administration entities should promote the personalized service for people with motor disabilities, as well as for the elderly, reinforcing the need for the elimination of architectural barriers and mechanical lifting equipment installation.

Thereafter, other measures were adopted to provide for the use of spaces and very specific services for people with disabilities, especially at the level of palaces, museums, public transport, parking, and so on, in order to improve accessibility for autonomy.

However, if this and other legal measures have not produced significant modifications, the DL 163/2006, of August 8, introduced remedial measures to some weaknesses of the solutions previously proposed.

In accordance with the ongoing technical, social and legislative developments, this Decree introduced mechanisms and instruments aimed at creating a more comprehensive, coherent and orderly system concerning accessibility to all citizens. It defined the compliance of new rules for public spaces, community facilities, public buildings and housing areas, which resulted in a document, composed of 26 items and an annexe which refers to "technical standards to improve accessibility for people with disabilities", completing a total of 20 pages with two columns each.

With the ultimate purpose of promoting universal accessibility, a set of public and private entities joined efforts to make the current legislation in DL163 / of August 8, 2006, more accessible, through the development of a guide to facilitate their interpretation and application.

This publication, which greatly contributes to the dissemination of its content by providing examples of the application of technical standards, tends to be a clarifier of the current legislation and a technical aid to all professionals responsible for the design of public space design, housing, collective equipment and other buildings in urban management. Moreover, it decodes, through drawings, all legislation, and presents it in a systematized approach (Teles, Pereira & Ribeiro da Silva, 2007).

Despite these efforts, the text includes a wide variety of situations that exceed the specific field of educational spaces, incorporating very specific language in technical domains, which gives it a certain degree of complexity, making it barely accessible.

METHOD

Problem – As educational stakeholders, we realize that often the content and the terminology used in publications about mobility and accessibility become inaccessible, given the extent of the application of technical specifications, especially directed to the technical experts in the building area.

On the other hand, in the discussion about the physical accessibility in schools, the empirical research has diminished along with valid and reliable information on how the current legislation is applied, as well as the checking on its effects on educational inclusion processes.

Therefore, for a greater effectiveness in the implementation of these measures, it becomes important to design tools which guide all those who, not being experts in the area of architecture or building, are involved in the dynamic process of a school that ensures better mobility conditions and accessibility for all.

As observes Simões and Bispo "the participation of users in the design process is presented as the preferred methodology for about all professionals and researchers linked to the development of implementation strategies related to the principles of Inclusive Design" (2006, p.36).

Research question – This study, engaged with the application of the Decree-Law 163/2006 of August 8 in educational institutions, was developed from the following question: Does the creation of a checklist may help assess and operationalize accessibilities in schools?

Objectives – We aimed to develop and evaluate a checklist facilitating the identification of architectural barriers that remain in various public schools, based on the DL 163/2006 of August 8. We also intended to verify if the application of the checklist in schools reveals itself to be a useful and practical tool and if it is accessible to all, regardless of their expertise in architecture and/or civil engineering.

This is a study applied in its real context to a current phenomenon, based on a descriptive methodology of qualitative nature.

The Sample - It was constituted by a convenience sample, composed of technical and special education teachers, in the cognitive and motor domain. They were distributed by a Group of Schools in Elvas District and by Early Intervention teams of the same District. The selection of participants took into account the readiness of the individuals to participate in the study and the fact that these are referential institutions at national and local level. From the sent questionnaires, either to the teachers of this group or to the technicians, 13 questionnaires only were responded. Three were responded by Technicians/Institutions and 10 were responded by teachers.

Instruments - A checklist and a questionnaire were developed as instruments.

According to Gaward (2010), the checklists are lists with items to note, tasks to be performed, and materials to be purchased. They are essential to avoid oversights or omissions. They can be understood as a list of items or criteria that the researcher seeks to find, thus providing an accuracy level in the data collection process, in order to ensure their reliability and validity.

For this author, the validity of checklists depends on their content and use. Therefore, the items of a checklist should be analyzed by a group of experts in the areas covered by the instrument assessing the validity of the content.

The validity can also be verified through its application in other researches, leading to find evidence to confirm this same validity.

As they contribute to standardize observations, checklists can be used not only by companies, but by anyone who wants to organize/check certain items or activities. In educational areas, researchers and/or teachers often use checklists, rating scales and performance items to collect data in order to systematize observations of behaviors or actions.

As any data collection instrument, checklists are also likely to contain inaccuracies that can question their validity. Most of these problems happen when the observer/researcher, who is evaluating and recording the event, distorts reality.

For the elaboration of the checklist included in this study all the chapters and points of DL163 / 2006 of August 8 were selected and were analyzed the items that relate to schools, such as the outdoor areas, parking, different types of external access and interior common areas, classrooms, office, library, gym, health facilities, among others.

Within this selection, the checklist was prepared. It consists of a set of individual, complementary and cumulative items corresponding to all space/areas to be analyzed.

All the elements that were considered together for each of these areas, contributed to the accessibility criteria.

Since we know that a questionnaire is an instrument composed of structured questions in order to get data from people to whom it is addressed, we prepared a questionnaire with the purpose to evaluate the checklist, in particular its applicability/accordance with the law. This was composed of open and closed questions, dichotomous or with fixed alternatives, sorted in a logical progression (Ghiglione, & Matalon, 2005).

Initially, a telephone approach was made to integrate the participants in the study and to know about their willingness to participate in it. Later, the checklist was sent, accompanied by the questionnaire, via email.

Before applying the questionnaire, we prepared a pretest to three respondents to verify the understanding of the issues, the absence of useless, difficult or leading questions. The checklist was first validated by an expert.

RESULTS

The obtained data resulted from the statistical analysis to the closed questions and the content analysis resulted from the open questions, according to the stages proposed by Bardin (2004) for these situations.

The first question of the questionnaire intended to assess the participants' knowledge on the state of accessibility of public schools in Portugal.

In the obtained responses (Table 1), we realized that the majority of respondents were aware of the state of accessibility of these schools, and almost all techniciens/ institutions considered that some were accessible, while 60% of teachers felt that were "Few" the Portuguese schools that responded to the accessibility standards.

Table 1. *Accessibility in Portuguese public schools*

	All	Some	Few	None
Techniciens/Institutions	0%	70%	30%	0%
Teachers	0%	40%	60%	0%

Regarding the way the checklist is structured and organized (Table 2), Techniciens/Institutions entirely agreed with its structure, as well as the vast majority of teachers. In this group, 10% admitted they did not know or did not answer.

Table 2. *Structure of the Checklist*

	Yes	No	In part	Don'tknow/ No answer
Techniciens/Institutions	100%	0%	0%	0%
Teachers	90%	0%	0%	10%

In case of total or partial disagreement with the structure of the checklist, the next question asked for suggestions for its modification and improvement. However, we did not get any answer to this question, particularly from the teachers who had not answered the previous question.

In the question concerning the appropriateness of the checklist to the DL 163/2006 of August 8 (Table 3), a large majority of Techniciens/Institutions and teachers considered that this was adequate. Yet, we recorded in both groups some ignorance or no answer provided to this topic.

Table 3. *Appropriateness of the Checklist to DL 163/2006 of August 8*

	Yes	No	In part	Don't know/ No answer
Techiniciens/Institutions	70%	0%	0%	30%
Teachers	80%	0%	0%	20%

The request for suggestions, in the next question, did not obtain any response either. In what regards the set of dimensions discussed in the checklist, we were interested to know the opinion of these participants on the relevance of the selected content for the evaluation of accessibility of a school (Table 4).

Table 4.- *Appropriateness of the selected content*

	Yes	No	Don't know/ No answer
Techniciens/Institutions	100%	0%	0%
Teachers	80%	0%	20%

Regarding this issue, all the Techniciens/Institutions answered in the affirmative, as a large majority of teachers. Anyhow, no participant proposed to introduce any suggested change as asked in the following question.

In response to the question concerning the applicability of this checklist to professional practice (Table 5), all Techniciens/Institutions responded that this assessment tool could be applied to their professional practice. Almost all the teachers expressed the same opinion.

Table 5 - *Application checklist to professional activity*

	Yes	No	Don't know/ No Answer
Techniciens/Instituitions	100%	0%	0%
Teachers	90%	0%	10%

After the content analysis of the answers to the open question – which was intended to know why respondents considered useful to use this checklist for their professional life - we acknowledged some opinions that indicated its utility concerning the control/verification of the legislation compliance, such as: "do projects and works in public schools" and "evaluate and suggest changes." We highlight the frequency of teachers' responses regarding the contribution of this checklist to identify architectural barriers and critical points that influence the autonomy of persons with disabilities.

DISCUSSION / CONCLUSIONS

The results of this study allow us to see that the Special Education teachers have greater perception about accessibility issues in Portuguese public schools, being more demanding or more aware of this fact than the Techniciens/Institutions, since most of them consider that only a few schools can be seen as accessible, an essential condition to educational success to happen.

On the other hand, these results indicate the need for participation of all stakeholders involved in the educative process aiming at the success of building accessible schools. According to Simões and Bishop (2006), the participation of technicians, specialists and researchers and, in our case, the teachers, in the identification and evaluation on how people with physical-motor, sensory or intellectual disabilities interact with architectural barriers is an essential methodology for the detection of problems, routines and behavior patterns. This participation is crucial to eliminate these barriers and to find solutions from the perspective of Inclusive Design.

As regards the format and content of the created checklist, we found that all the Technicians/Institutions, as well as a large majority of special education teachers agree with its structure, organization and compliance with the current legislation. These opinions allow us to conclude that this instrument can help, in a very easy and practical way, to identify and evaluate the accessibility of public schools in Portugal, besides the contribution to the implementation and application of existing legislation.

We acknowledge that it would be important for the legislation to be applied, so that the users of schools would have their lives facilitated. Moreover, it would be important that our schools would effectively become spaces of all and for all, without any limits or barriers, thus contributing to an inclusive environment and emerging as a learning facilitator.

In response to the research question: Does the creation of a checklist may help assess and operationalize accessibilities in schools? We found that, in the sequence of this study, the evaluation of this checklist was positive, being thus understood as useful and user friendly, which can contribute to the identification and to the subsequent elimination of architectural barriers in schools.

It is expected that the availability of this tool will promote the active participation of all teachers in the implementation of accessibility in public schools in Portugal, while seeking for solutions and searching for approaches that will enable a greater mobility and safety of persons with disabilities.

This study encountered a meaningful limitation, i.e. the inexistence of a similar tool to allow comparisons. Additionally, this was a small-sized sample, limited to a group of schools. Moreover, we point out the fact that some of the respondents did not answer the questionnaire, which conditioned the representativeness of the study.

Building a school for all presupposes the responsibility of those who participate in the process, due to the fact that we need differentiated responses according to the cognitive, physical and sensory differences of each person, in response to the principles of citizenship.

It follows that it will be important to extend this study to all schools of the country and to extend it to other spaces and environments, blending in synergies, and developing tools for the identification and record of problematic situations within the physical access, in a civic, commited attitude of all and for all.

REFERENCES

Bardin (2004). *Análise de Conteúdo*. (3ª ed). Lisboa: Edições 70.

Declaração de Salamanca (1994). *Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: Acesso Qualidade*. Salamanca: Espanha.

Delgado, M.J. (2014). O Design no acesso à inclusão. In J. Casal, M.J. Delgado, & P. Farinho (Orgs). *Declaração de Salamanca. 20 anos depois, 20 reflexões, 20 razões...* . Mangualde: Edições Pedago.

Gaward (2010). *O Efeito Checklis t- Como aumentar a eficácia*. Brasil: Lua de Papel.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (2005). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editores.

Gouveia, P.H., & Ganhão, J. (2004). *Programa Escola Aberta. Normas Técnicas*. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa.

Simões, J., & Bispo, R. (2006). *Design Inclusivo. Acessibilidade e usabilidade em produtos, serviços e ambientes*. (2ª ed.). Lisboa: Centro Português de Design.

Teles, P., Pereira, C., & Ribeiro da Silva, P. (Orgs). (2007). Guia de *acessibilidade e mobilidade para todos. Apontamentos para uma melhor interpretação do DL 163/2006 de 8 de agosto. Lisboa:* Secretariado Nacional de Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

MARIA JOÃO NUNES DELGADO:

Professor in Arts Education and Professor in the Master's Course in Special Education for accessibility areas.

ANABELA DA CONCEIÇÃO COSTA TINTA FINA CARTAS:

Teachers of the 1st cycle of Basic Education. Master in Special Needs Education, Cognitive and Motor Domain

PAULA MARIA SEQUEIRA FARINHO:

Coordinator Professor of Master's courses in the 1st cycle and 1st and 2nd cycle of Basic Education

EVA MARIA SANTOS LACERDA CORRÊA:

Coordinator Professor, responsible of the course units (Degree and Master): Creative Expressions; Didactic of Expressions; Didactic of Drama; Design, Development and Projects Evaluation.

JOÃO CARLOS VIEIRA CASAL:

Master Course Coordinator in Special Education and in Post-Graduation Courses in Early Intervention, Deafness and Communication Problems.

80

LA PARTICIPACIÓN SOCIAL Y CIUDADANA COMO CONTEXTO DE INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

María José Martínez-Carmona
Eva Hinojosa-Pareja
Elba Gutiérrez-Santiuste
María García-Cano Torrico

INTRODUCCIÓN

Una de las metas que pretende el proyecto de innovación docente que este trabajo presenta es reflexionar sobre la realidad permitiendo a nuestro alumnado aprender habilidades y estrategias para actuar en su vida cotidiana y en su futuro profesional, desde una ciudadanía comprometida y transformadora.

Esta experiencia se lleva a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba por cuatro profesoras en la asignatura *Convivencia Escolar y Cultura de Paz,* en los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria, dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Su impartición en segundo curso de ambos Grados, con carácter Básico y duración anual, pretende favorecer la formación integral del alumnado que accede a la misma, pues se ha diseñado para atender a todas las dimensiones del proceso de aprendizaje, encaminándose de esta forma hacia la promoción del proceso de *aprender a aprender*, a *hacer*, a *ser*, a *convivir* e incluso a la *transformación* y construcción de modelos alternativos de docencia.

Con este propósito y tras una exhaustiva revisión de la literatura, nuestra trayectoria profesional y experiencia docente nos insta a abordar modelos de enseñanza innovadores y acordes a contextos educativos reales, entendidos en su sentido más amplio (Pérez Gómez, 2014). A través del marco teórico de la asignatura se analizan condicionantes estructurales externos a la institución educativa, si bien no ajenos, excediendo los límites de una visión reducida y empobrecida de la misma. La propuesta de innovación desarrollada contempla la puesta en contacto con distintos colectivos sociales que, inmersos en tales circunstancias, pueden aportar una visión enriquecida a la asignatura y consecuente con la necesidad de "contribuir al fortalecimiento del tejido social, al empoderamiento" (Unceta, 2004:188) del estudiantado.

Por otra parte, formar a maestros y maestras activistas, comprometidos y críticos, que conozcan y defiendan los derechos humanos y fomenten la participación ciudadana, es uno de nuestros argumentos de partida, y la Universidad, escenario idóneo en el que "deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos" (Giroux, 1990). Para el grupo de docentes que intervenimos en el proyecto nos parece imprescindible potenciar una educación centrada en actuaciones para el desarrollo y sobre factores críticos de la sociedad globalizada, así como provocar, indagar y conocer colectivos sociales. Esto supone adentrase en debates

sociales y cuestiones controvertidas que impregnan nuestro día a día, superando el desapego y la desafección en la que muchas prácticas docentes pueden declinar. Como señalan Escudero y Domínguez (2011:100), "no creemos que la formación sea algo mágico, pero sí que es una llave, bien pensada y aplicada, para crear culturas, capacidades y actitudes".

Finalmente, conseguir que el alumnado se sienta comprometido con su aprendizaje y sea protagonista de tal proceso es el motivo que nos ha inclinado a establecer puentes de diálogo y acercamiento con otras organizaciones y colectivos que, desde la educación no formal, interaccionan con la Universidad en numerosas ocasiones, no siempre de forma fluida ni coordinada. Como advierte el profesor de Economía del Desarrollo Koldo Unceta, "sigue pendiente una necesaria reflexión conjunta y por separado sobre la manera en que las dos partes [Universidad y organizaciones no fornales] pueden estrechar su colaboración para fortalecer la cooperación al desarrollo" (Unceta, 2004:189).

Por todo lo expuesto, promover una mirada "transdisciplinar de la sociedad local y global, orientada hacia el bien común" y generar el "trabajo horizontal con el tercer sector para la solución de problemas concretos" (Andrés, 2012:33) requiere su "presencia y visibilidad […] en la cotidianidad universitaria, mediante su participación en las aulas, en la organización de eventos, en la organización de convocatorias institucionales, en proyectos de investigación, etc" (Manzano-Arrondo, 2015:44).

MÉTODO

Las docentes involucradas en este proyecto establecemos como objetivo general promover en el aula universitaria el intercambio de conocimientos a través del contacto con organizaciones y colectivos sociales que revierta en una mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Lo anteriormente expuesto supone, para nuestro alumnado:

- Identificar colectivos sociales, asociaciones u organizaciones no gubernamentales que le permitan significar los contenidos docentes.
- Acceder a espacios de colaboración colectiva, cercanos y experienciales que fomenten su sensibilidad social, la solidaridad y el compromiso social.
- Indagar a través de documentos, entrevistas y observaciones en el trabajo desarrollado por dichos colectivos para conocer e interpretar los objetivos, demandas, problemáticas y situaciones concretas en las que trabajan.

Actividades y fases de desarrollo

El contenido teórico-práctico de la asignatura *Convivencia Escolar y Cultura de Paz* se distribuye en los siguientes bloques: I. La sociedad y la escuela como entornos cambiantes (mundo global); II. Ciudadanía y ética del cuidado (formas de relación en el espacio social, participación y cuidado); III. Diferencia, diversidad, discriminación (interculturalidad y coeducación); IV. Programas y Planes educativos en materia de convivencia y cultura de paz en educación infantil y/o en primaria. El estudio de los diferentes bloques y su complementariedad través de lecturas, debates en grupo grande y mediano, seminarios y espacios virtuales, enlaza con actividades prácticas que el alumnado, dividido en pequeños grupos de trabajo más operativos, realiza a lo largo del cuatrimestre.

Las tareas grupales están estrechamente vinculadas al conocimiento teórico y contemplan la posibilidad de realizar un trabajo de campo, con diferentes organizaciones sociales, para lo cual, los y las estudiantes realizan entrevistas, observaciones y análisis documental previo y posterior a su interacción con los colectivos sociales.

Las tareas a realizar por parte del alumnado en el estudio de campo se organizan siguiendo la estructura que se detalla a continuación:

- Tarea 1: *Selección del ámbito de trabajo*: Los alumnos y alumnas contactan con el colectivo de interés a través de cartas de presentación y negocian el acceso al trabajo de campo. Para facilitar la tarea, las profesoras facilitamos un Banco de organizaciones sociales de la ciudad, que cada curso es actualizado con las experiencias del año previo. La Unidad de Voluntariado de la Universidad facilita asimismo estas acciones.
- Tarea 2: *Diseño de protocolos de producción de información*: Establecido ya el contacto con los colectivos sociales participantes, los y las estudiantes diseñan los distintos instrumentos para la producción de información en el campo, sobre todo entrevistas y observaciones, para ello trabajan todos los documentos disponibles en la red y proporcionados por los propios colectivos sobre su trabajo e historia. El profesorado facilita una ficha Guía de trabajo, así como fuentes bibliográficas y presentaciones que faciliten la tarea de diseño de protocolos de investigación.
- Tarea 3: *Indagación en el campo*: El alumnado realiza su estudio por medio de las herramientas diseñadas y reorganiza la información recogida a través de un análisis documental posterior.
- Tarea 4: *Elaboración del ensayo reflexivo*: Se recogen los aspectos relevantes de todo el proceso y las conexiones que a lo largo de cada tarea el alumnado realiza con cada uno de los bloques de contenido, generando conocimientos teórico-prácticos. Con el fin de facilitar la labor del alumnado, se organizan seminarios con la presencia de colectivos invitados, que han visitado el aula y desarrollado seminarios en diferentes grupos. Estos colectivos han sido, entre otros: Paz con Dignidad, MZC (Mujeres en Zona de Conflicto), El Bosque Animado, ISF (Ingeniería Sin Fronteras) o UCO Cooperación: Comercio Justo y Consumo Responsable.
- Tarea 5: *Elaboración de recursos didácticos en materia de convivencia*: Se trata de fomentar la capacidad crítica y reflexiva en relación a materiales sobre convivencia y cultura de Paz. Para esto, se requiere, por una parte, establecer conexiones y vínculos conceptuales y metodológicos que han sido expuestos en las clases teóricas y en las indagaciones del trabajo de campo, y por otra, diseñar estrategias de devolución a los grupos y agentes con los que se ha tenido contacto.

Imagen 1. Recursos educativos en materia de convivencia

Nota: Ejemplos de recursos educativos que el alumnado ha elaborado durante el curso académico 2015-2016 tras el estudio de campo con diferentes asociaciones.

- *Exposición pública en zonas comunes de la facultad*: Los trabajos son expuestos en formato "feria" a través de distintos stands, en los que el alumnado de todos los grupos del Grado de Infantil y el Grado de Primaria, durante dos turnos (uno de mañana y otro de tarde), muestra la labor realizada a lo largo de todo el proceso y hace visible al colectivo con el que ha trabajado. Es, en cierto modo, otra acción de reciprocidad de la prestación voluntariamente ofrecida.

Imagen 2. Stand de la "feria" de Convivencia escolar y Cultura de Paz

Nota: Algunos ejemplos de stands mostrados por el alumnado participante a todo el público en las zonas comunes de la facultad de Ciencias de la Educación (curso académico 2015-2016).

Esta tarea finaliza con la autoevaluación de cada grupo de alumnos y alumnas, y una evaluación grupal entre iguales realizada por clases. Para esto se facilita una rúbrica de evaluación con distintos criterios sobre el contenido y la forma del trabajo realizado.

Con la intención de recabar información que nos permita analizar y valorar el proceso de innovación docente implementado, en paralelo a las acciones realizadas por el alumnado, las docentes intervinientes en el proyecto de innovación y en la asignatura establecen dos fases de trabajo, organizadas de la siguiente manera:

- Fase 1: *Grupo focal inicial con el alumnado*: Tras la explicación al alumnado de las tareas propuestas, se recogen sus opiniones y valoraciones relativas a las expectativas, impresiones y emociones que han suscitado, experiencia previa en el campo de trabajo y tipo, utilidad para su formación, adquisición de aprendizajes, dificultades en su realización, importancia en su formación universitaria.
- Fase 2: *Grupo focal final con el alumnado*: Tras la realización de las tareas por parte de los y las estudiantes, se les propone contestar a cuestiones referidas a la valoración de la experiencia, debilidades y dificultades surgidas durante la experiencia, resolución o no de las mismas, fortalezas y principales aprendizajes adquiridos, oportunidades en relación a la formación como maestros y maestras, motivación generada, conexión con otras asignaturas, opinión respecto a los colectivos que participan en clase, aspectos mejorables e importancia otorgada a la experiencia.

A su vez, las docentes realizan diarios de clase para que la coordinación y seguimiento entre grupos sea efectiva. El estudio analiza de forma cualitativa el contenido de las transcripciones de los grupos focales iniciales y finales de cada curso y el diario del profesorado.

RESULTADOS

Los resultados provisionales ofrecidos en este proyecto, aún en curso, recogen *riesgos y preocupaciones* que el alumnado percibe respecto a las tareas propuestas, que para ellos y ellas son "nuevas y desconocidas": manifiestan temor por el tiempo que necesitarán para su realización (compartido con múltiples trabajos de distintas asignaturas); incertidumbre ante la "libertad en elección de colectivos, temática, planteamientos"; por otra parte, sienten *deseo* por "conocer organizaciones y dar contexto a los contenidos" (comentarios literales del alumnado).

Algunas de las *dificultades* mencionadas tras la realización de las distintas tareas han sido "abordar los temas fuera del horario de la universidad" o "cómo enfocar algunos bloques temáticos". Indican la necesidad de "buscar información en otras fuentes" y el "esfuerzo" que han realizado para poder finalizar satisfactoriamente el trabajo encomendado.

Respecto a los *beneficios*, el alumnado destaca que "muchos han sido los aprendizajes adquirido gracias a la asociación", entre estos: "la organización y realización de actividades que fomentan la educación en valores como la igualdad, la paz, el respeto, la solidaridad, la justicia…, "el fomento y la formación social sobre algunos temas actuales de la sociedad, en los cuales no teníamos totalidad de conocimientos".

De los *aprendizajes adquiridos*, el alumnado destaca la implicación de los colectivos, la constancia. Señalan *oportunidades* claras en su futura profesión:

"Hemos podido adquirir requisitos que podemos y debemos llevar a la práctica en nuestras aulas. Inculcar a los alumnos una educación en valores es primordial en nuestra sociedad actual, en la que encontramos una crisis de valores bastante notable, además de metodología para llevar a cabo una serie de actividades de carácter social dentro del aula, con su respectivo debate y conclusión de ideas encontradas, con el objetivo de asimilar conceptos de manera práctica y divertida".

Respecto a su involucración en la labor de los distintos colectivos, algunos estudiantes muestran deseo de hacerse voluntarios y consideran tener "más herramientas y recursos" para desempeñar su labor docente en el futuro. Otras voces sugieren:

"A corto plazo, son pocas las probabilidades de que nos involucremos en la participación con alguna organización externa a causa de la gran cantidad de trabajos con los que la universidad nos agobia. Esto no quiere decir que en vacaciones o incluso cuando terminemos la carrera, no nos involucremos a fondo con alguna asociación".

En referencia a los colectivos invitados a participar en clase, los alumnos enfatizan:

"Nos hemos podido dar cuenta de que son muchos los colectivos que hay en una ciudad, dedicados únicamente para favorecer a la sociedad en diversos ámbitos, sociales, culturales, etc."

Finalmente, los alumnos no destacan aspectos a mejorar:

"Bajo mi punto de vista creo que no debemos mejorar nada. Opino que hay pocas cosas que modificar ya que el trabajo ha sido llevado a cabo siguiendo la guía propuesta por la profesora, así como contrastada la información con la asociación escogía, además de esto, los comentarios y aprendizajes han sido asimilados de manera teórica y práctica, algo que nos lleva a la conclusión de haber realizado un trabajo eficaz".

Al considerar si repetirían nuevamente la experiencia y si la extenderían a otras asignaturas, señalan que "Sin duda es una práctica diferente en comparación con otras asignaturas, pero es verdad que necesita mucho tiempo y dedicación"; "Son unas prácticas que son más centradas en sí en la asignatura y son aquellas en las que más se puede llegar a aprender debido a la implicación que lleva, por ese motivo si es interesante que se extendieran a otras asignaturas"; "Estas sí son importantes en la formación universitaria debido a que ofrecen más implicación en una práctica real, la cual sirve para motivar y aprender de primera mano".

CONCLUSIONES

Entendemos que uno de los mayores éxitos de la labor docente en el espacio universitario recae en el diseño y puesta en marcha de actuaciones educativas en las que el aprendizaje quede reforzado a partir de lo vivencial y experiencias socio-afectivas, para ello nuestra apuesta ha sido hacer uso metodologías participativas con colectivos sociales ajenos a la institución universitaria. Mantenemos la conclusión de que, si el alumnado es activo en su aprendizaje, desde el trabajo en equipo, aprovecha sus capacidades para elaborar un conocimiento significativo, principio general implícito en nuestra práctica. En conformidad con las consideraciones de Flecha, Racionero, Tintoré y Arbós (2014), aumentar el rendimiento académico y mejorar las relaciones con la sociedad

es elemental para alcanzar éxito en la Universidad y esto es factible si hay actuaciones basadas en evidencias científicas.

Consideramos importante la variedad de técnicas y recursos empleados y el establecimiento de una comunicación horizontal que favorezca al grupo de estudiantes conocer y participar en el entorno social, cultural y económico. Con esta intención, de cara al futuro, nos proponemos afianzar los lazos surgidos con los distintos colectivos, dar mayor respaldo al trabajo realizado por el alumnado, facilitar los primeros contactos con los colectivos a través de cartas de presentación elaboradas desde la asignatura, generar estrategias de fortalecimiento y compromiso por parte de las docentes con los colectivos sociales.

Avanzamos en la meta de desarrollar estrategias metodológicas de acción-reflexión-acción que repercutan en la calidad docente y en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje. La incertidumbre de las tareas encomendadas al alumnado se extiende al profesorado implicado, en procesos de coordinación constante y deseos mantenidos de alcanzar un "espacio social democráticamente gobernado por el pensamiento, la crítica, la provisión y realización del bien común de la educación" (Escudero, 2006:13).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrés, L. (2012). Universidad y Compromiso Social, una experiencia transformadora. En G. Celorio & A. López de Munain (Coor.), *La educación para el desarrollo en la universidad*. Reflexiones en torno a una práctica transformadora (pp. 14-22). Bilbao: Hegoa.

Escudero Muñoz, J. M. (2006). La construcción de un currículo democrático y la cultura de colaboración del profesorado. *Participación Educativa*, 3, 12-17.

Escudero, J. M., & Domínguez, B. M. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*, (55), 85-105.

Flecha, R., Racionero, S., Tintoré, M., & Arbós, A. (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.

Gómez, A. I. P. (2014). Aprende a pensar para poder elegir. *Cuadernos de pedagogía*, (447), 38-41.

Manzano-Arrondo, V. (2015). Activismo frente a norma: ¿quién salva a la universidad?.RIDAS. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, (1), 28-55.

Unceta, K. (2004). La universidad y la cooperación al desarrollo: hacia un marco de colaboración con las ONGDs. *Plataforma 2015 y más: La palabra empeñada*, 185-198.

MARÍA JOSÉ MARTÍNEZ-CARMONA

Profesora del Departamento de Educación en la Universidad de Córdoba. Sus líneas de investigación son educación, familia, sociedad y diversidad, y análisis de programas de formación profesional básica o inicial.

EVA HINOJOSA PAREJA

Doctora por la Universidad de Granada. Profesora del Departamento de Educación en la Universidad de Córdoba, centra su investigación en la formación inicial del profesorado y la educación intercultural e inclusiva.

ELBA GUTIÉRREZ-SANTIUSTE

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada, España y Tor Vergata, Italia. Profesora en la Universidad de Córdoba investiga la participación social y la formación del profesorado.

MARÍA GARCÍA-CANO TORRICO

Doctora por la Universidad de Granada. Profesora Titular del Departamento de Educación en la Universidad de Córdoba. Investiga la educación intercultural y escuela, migraciones y relaciones escuela-comunidad.

81

ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL DESDE OTRO ENFOQUE: DE LAS TRAYECTORIAS FALLIDAS AL ESTUDIO DEL PERFIL Y CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO

María José Martínez-Carmona

Carmen Gil Del Pino

INTRODUCCIÓN

Gerardo Echeita (2011) define la *inclusión educativa* como un concepto y a una práctica poliédrica 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. Su papel es central contra el fracaso y el abandono escolar, siendo el alumnado quien mejor puede revelarnos lo limitado y contradictorio de muchas de nuestras concepciones, prácticas y valores educativos. De ahí también que su presencia y escolarización en el marco de los contextos educativos que denominados ordinarios sea determinante para la innovación en la práctica educativa en sintonía con los valores hacia la inclusión que, con tantas dificultades, reticencias y restricciones llevamos a la práctica.

En España, en relación a un posible progreso educativo, aparece un fenómeno creciente de dualización social (Tezanos, 1999), característica por otra parte de las sociedades tecnológicamente avanzadas; cuando los niveles de escolarización se incrementan no disminuye el número de jóvenes en riesgo de exclusión; más bien, de acuerdo con las estadísticas, se incrementa.

Como ya mencionaba en su Informe el Consejo Económico y Social (2009), "Sistema educativo y capital humano", España posee un serio problema de abandono sin titulación de la enseñanza obligatoria, especialmente preocupante en el caso de los varones. Su gravedad radica tanto en la cantidad, próxima al 30 por 100, como en los insuficientes porcentajes de reincorporación posterior al Sistema Educativo. Un problema que es consecuencia, en gran parte, de los retrasos educativos que en mayor medida se manifiestan por primera vez en los cursos que comprende la ESO.

El *abandono sin titulación* es una primera consecuencia de la repetición, que además, pedagógicamente no mejora el rendimiento de los alumnos. Como señala Bolívar (2009), la alta proporción de jóvenes poco cualificados que entran en el mercado de trabajo arrastrando una tasa alta de fracaso y, como corolario, la tasa más alta de repetición de curso de la OCDE, además de los propios efectos sociales (no acceder a Secundaria Superior), tiene costes económicos (peores perspectivas de empleo y salarios más bajos).

Costes y efectos a los que parece insensible el profesorado que da primacía a la cobertura de los contenidos curriculares prescriptivos e iguales para todos, según Fuentes (2009). El mismo autor propone

reformas estructurales que impidan este alto índice de repetición, introduciendo mayores grados de flexibilidad en la gestión del currículum en Secundaria.

Por otra parte, el Informe McKinsey (2007), "como hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos", pone de manifiesto cómo los recursos invertidos no explican los rendimientos obtenidos, y presenta tres ideas preliminares. Estas son:

- "La calidad de un sistema educativo tiene como techo la *calidad de sus docentes*"
- "La única manera de mejorar los resultados es mejorando la *instrucción*"
- "El alto desempeño requiere el *éxito de todos los niños*"

En cuanto al éxito escolar, el Informe de Caixa Catalunya (2009), de acuerdo con las tesis que se remontan al Informe Coleman de mediados de los sesenta, revela que este depende del nivel educativo de los padres. Así, mostraba que la proporción de jóvenes de entre 18 y 24 años que no estudian y no tienen titulación secundaria post-obligatoria es 5,6 veces más alta en los hogares donde el padre tiene estudios primarios que en los que tiene estudios superiores y 11,2 veces mayor cuando es la madre la que tiene estudios primarios frente a los hogares donde la madre tiene estudios superiores. Como herencia del movimiento de escuelas eficaces (Sammons, Hillman y Mortimore, 1998) no obstante, este informe quiso contrarrestar las tesis de Coleman (1966), señalando que hay centros escolares que, pese a las determinaciones estructurales, pueden marcar una diferencia en las *trayectorias escolares*. En este trabajo nos guiamos por la propuesta de Aubert, Flecha y otros (2009) de que "la educación puede transformar las desigualdades sociales".

Respecto al género, el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (IVEI, 2007) indica que es un factor de sesgo en el abandono y fracaso escolar: por cada mujer que abandona sin haber finalizado la ESO hay dos hombres en la misma situación. "La tasa de los que abandonan en esa etapa es más alta en hombres (35,8%) que en mujeres (23,8%) y, en total, dobla la media europea siendo, además, el único país de la Unión Europea donde ha crecido el abandono escolar. Todo un reto, por ahora, invertir la tendencia ascendente y reducir su tasa en más de veinte puntos porcentuales, con lo difícil que es hacerlo" (Ministerio de Educación, 2011).

Para contrarrestar lo expuesto, la profesora María Teresa González (2006) advierte del riesgo de identificar condiciones y factores (nivel socioeconómico, estructura familiar, edad, género, etc.) que conducen al fracaso y abandono escolar, dado que se ha mostrado estadísticamente más posibilidad de provocar tales conductas y puede dar lugar a que tales niños/jóvenes sean catalogados como "diferentes". De ese modo, se los "patologiza", individualizando las causas o los efectos de las prácticas escolares realizadas con ellos. Asimismo, se pasa por alto que el propio centro escolar puede generar fracaso por su funcionamiento. Hay prácticas escolares que marcan una diferencia positiva en la vida de los alumnos.

Es imprescindible conocer los datos, pues no cabe mejora al margen de éstos, aunque en ocasiones las grandes estadísticas oscurecen el riesgo de fracaso escolar, documentan resultados básicamente finalistas, son poco sensibles a los contextos particulares, pasan por alto los factores, condiciones y dinámicas del orden social y escolar que lo fabrican y no ofrecen conocimientos precisos sobre las medidas que se disponen para afrontarlo, ni sobre su desarrollo y resultados. Como señalan Escudero y otros autores (2009), no aparece *por qué y cómo ocurren las cosas de ese modo*, o cómo se ha llegado a esos resultados. En último extremo, a pesar de los condicionamientos sociales, como indica el grupo CREA (Aubert, Flecha y otros, 2009), conocer esta diferencia no

puede servir para que en los centros educativos se rebaje el nivel de exigencia y de aprendizaje instrumental del alumnado de entornos socioeconómicos más desfavorecidos y de familias de nivel académico bajo a través de la adaptación de los currículos a las dificultades que pueden encontrarse en esos contextos. En este estudio pretendemos conocer datos del perfil del alumnado que ha cursado los PCPI para, desde su propia percepción, realizar propuestas de mejora a aplicar en los ciclos de FPB y, de este modo, evitar los efectos negativos que a corto, medio y largo plazo desencadena la falta de inclusión de todo el alumnado en el Sistema Educativo.

MÉTODO

Esta investigación, centrada en el paradigma racionalista o positivista, a través de los datos personales facilitados por los propios estudiantes, parte del objetivo fundamental de conocer con mayor detalle el perfil de los que cursan los PCPI. Con este fin ponemos espacial interés en:

- Señalar las cualidades o características personales que prevalecen del alumnado para poder identificar conductas apropiadas o deseables, fortalecerlas y/o mejorarlas y detectar posibles anomalías en la caracterización que el alumnado hace de sí mismo, con la consecuencia de propiciar actuaciones al respecto que mejoren la actitud del alumnado.
- Detectar si existe diferenciación significativa relacionada con la imagen personal del alumnado y su caracterización en cuanto al sexo.
- Comprobar si hay diferencias en la percepción de la imagen personal del alumnado en cuanto a la elección de las distintas especialidades de los PCPI.

Nos planteamos si una percepción positiva del alumnado en referencia a sus cualidades y características personales potenciaría mayor satisfacción en cuanto a los PCPI, si la percepción de cualidades o características positivas mostradas por el alumnado varía en función del sexo y si dependiendo de la especialidad cursada de PCPI las cualidades y características del alumnado cambian.

Para la realización de la investigación se ha usado una metodología de corte cuantitativo. Tal elección se debe a la consideración de que se adapta mejor a los propósitos planteados, posibilitando la obtención de datos de forma rigurosa y ajustándose a las posibilidades reales de tiempo. Pretendemos informar con objetividad, claridad y precisión a través de los datos e informaciones que del mundo social y de sus propias experiencias aportan los sujetos estudiados, desarrollando un tipo de investigación que, según Briones (1995), es "especialmente apropiada para las investigaciones descriptivas". Nos referimos a las encuestas.

Cabe señalar la adopción del método descriptivo, desde el cual se pretende una recogida de información significativa, fiable y útil sobre la realidad educativa en contextos naturales, describiendo tres centros específicos de Educación Secundaria Obligatoria que han ofertado PCPI, pretendiendo una descripción de acciones, pensamientos y sentimientos del alumnado que los cursa. En el cuestionario diseñado se recoge información relacionada con la descripción de la muestra. Para ello, se han utilizado preguntas de respuesta cerrada y abierta y un diferencial semántico conceptual que aporta información relacionada con las características del alumno.

Por otro lado, se ha elegido un diseño evolutivo de tipo transversal al seleccionar los sujetos, pues se ha recogido información de alumnos de distintas edades y cursos, sexo y especialidades, para comprobar si los datos

varían o no en función de estos factores. La muestra proviene de tres Centros Públicos de Educación Secundaria de la capital de Córdoba. Se trata de centros grandes, con varias líneas en Educación Secundaria, estudios de Grado Medio, Grado Superior y Bachillerato. El número de alumnos de cada centro es equiparable.

Para la elaboración de las cuestiones se tomaron como modelos cuestionarios validados por parte de la Dirección General de Formación Profesional Ocupacional y de los miembros del Grupo de Investigación IDEA de la Universidad de Sevilla, a través del Proyecto Prometeo y puestos en conocimiento a la comunidad escolar y científica por medio del portal de e-Learning para la Formación Profesional Ocupacional (Proyecto Prometeo), bajo la dirección de Carlos Marcelo García. También se han tenido en cuenta instrucciones referentes a técnicas de evaluación de García Aretio (2008), de la CUED (Cátedra UNESCO de Educación a Distancia), la elección de una muestra representativa y la calidad metodológica del instrumento de evaluación.

Para cada una de las dimensiones se han alternado preguntas estructuradas con respuesta cerrada con otras de respuesta libre y un diferencial semántico. El proceso de elaboración del cuestionario se llevó a cabo en varias etapas, la última de las cuales consistió en la revisión del mismo por expertos pertenecientes a diferentes especialidades científicas. La validación del cuestionario consistió en la puntuación de valores de claridad, pertinencia, aportación de un posible formato alternativo y comentarios al respecto. Asimismo, se aplicaron pruebas de discriminación de datos, la validez de constructo se halló por medio de un análisis factorial exploratorio y la T de Student. Se atendió también a la fiabilidad de la encuesta por medio del análisis de consistencia interna Alfa de Cronbach.

En cuanto al análisis de datos se ha realizado evaluando el funcionamiento de las variables de modo descriptivo a través de medias aritméticas y desviación típica. Por otra parte, se han comparando medias entre grupos, de modo que se contrastasen las hipótesis planteadas y los valores predictivos por medio de la prueba T de Student atendiendo al sexo y, por medio de análisis de varianza de un factor, agrupando la muestra en función de su especialización.

RESULTADOS

El número de alumnos y alumnas encuestado ha ascendido a un total de 59, que, en relación a su diversidad, se describen de acuerdo a las siguientes características socioculturales y económicas.

El 74,6 % del alumnado son hombres. Por otra parte, la franja de edad media con la que cursan los programas es de 17 y 18 años (17,34), siendo la edad mínima exigida 14, en casos excepcionales, y 20 la edad máxima registrada, aunque en un número bajo de alumnos. En relación a los miembros que componen la unidad familiar, los mayores porcentajes se encuentran en familias compuestas por 4 o 5 miembros (34,5% y 29,3%). No obstante, han sido registradas familias desde un mínimo de 2 miembros (8,5%) hasta un máximo de 9, si bien la frecuencia de estas no es importante (1,7%). Si atendemos al número de hermanos, lo más frecuente son familias con un número aproximado de 2 o 3 hermanos, con un porcentaje válido de 39,7%-34,5%. Es necesario añadir que un porcentaje bastante significativo de la muestra de alumnado, el 44,8 %, ocupa el segundo puesto entre sus hermanos, seguidos del alumnado que ocupa el tercer lugar (24,1%) y el que se encuentra en primer lugar (20,7%).

En referencia a los estudios de la madre, más de la mitad de los datos registrados, 75,6%, señala un nivel básico, dato aún mayor en el caso de los padres, con un porcentaje válido de 78,3% de alumnos que señalan este nivel educativo para sus progenitores masculinos . La profesión más repetida de las madres en un porcentaje del 49,1% es empleada por cuenta ajena, del cual una parte bastante destacada señala la labor de limpiadora (tal y como se recogió en el cuestionario), frente a un 34% que es ama de casa. El número de madres autónomas y funcionarias es muy reducido (3'8% y 5'7%). Este dato es comparable con los obtenidos en relación a la profesión del padre. El mayor porcentaje de ellos es empleado por cuenta ajena (51 %), si bien es destacable que el 20,4% no trabaja, mismo porcentaje que el de padres autónomos.

La muestra de alumnos se encuentra cursando cinco especialidades distintas: auxiliar de mantenimiento de vehículos, auxiliar de soldaduras y construcciones metálicas y tecnoplásticas, auxiliar de gestión administrativa, auxiliar de instalaciones electrotécnicas y de comunicaciones y auxiliares de comercio y almacén. Se ha tratado, en todo caso, que la muestra proviniera de un número equilibrado de alumnos por especialidad (tabla nº 1).

Tabla 1. Número de alumnos encuestados por especialidades

ESPECIALIDAD	f	%
Auxiliar de mantenimiento de vehículos	11	18,6
Auxiliar de soldaduras y construcciones metálicas y tecnoplásticas	14	23,7
Auxiliar de gestión administrativa	10	16,9
Auxiliar de instalaciones electrotécnicas y de comunicaciones	9	15,3
Auxiliar de comercio y almacén	15	25,4
TOTAL	59	100

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se exponen, desde un enfoque descriptivo, los resultados obtenidos sobre la personalidad del alumnado en referencia a una serie de cualidades o características personales por medio de diferenciales semánticos, lo cual nos permite observar coincidencias y diferencias en las mismas.

Tabla 2. Autovaloración de las características personales

DICOTOMÍA CUALIDADES DEL ALUMNADO	Media	S	N
Afectado - estable emocionalmente	3,23	,682	57
Poco integrado – integrado	3,07	,884	57
Cohibido – emprendedor	3,04	,944	57
Reservado – abierto	3,00	,772	58
Sobrio – entusiasta	2,91	,892	57
Calmado – excitable	2,75	,714	57
Despreocupado – consciente	2,67	,970	57
Sensibilidad dura – sensible	2,25	,97	57
Sumiso – dominante	2,22	,992	58
Relajado – tenso	2,07	,961	57
Seguro – dubitativo	2,05	,833	57
Sereno – aprensivo	1,91	,714	57
Sociable – autosuficiente	1,88	,993	58

Fuente: Elaboración propia

Una primera aproximación a los resultados del estudio se presenta en los datos de la tabla 2, donde se expone la valoración que el grupo muestral ha efectuado a cada uno de los ítems planteados en el cuestionario (ver tabla 2).

En primer lugar, y atendiendo a la dicotomía semántica o de significados presentada al alumnado, se trata de un grupo bastante abierto, esto es, *afectuoso, comunicativo y participativo*. En una media significativa, los alumnos y alumnas se sienten emocionalmente estables, tratándose de jóvenes tranquilos y maduros, desde su propia percepción.

Por otra parte, aunque en menor escala, el alumnado es algo *excitable, levemente impaciente*, *exigente*. Se trata de alumnos *animados, impetuosos y entusiastas*. En cuanto a la actitud juiciosa y consciente, o en contraposición, despreocupada, no existe tendencia hacia ningún externo, siendo la media el punto central.

Sí existen distinciones, sin embargo, en relación a la actitud cohibida o emprendedora, otorgando importancia a su *actitud proactiva* en cuanto a toma de decisiones y personalidades socialmente atrevidas.

En relación a la sensibilidad y seguridad mostrada por los alumnos en sus respuestas, son más bien *realistas*, confían en sí mismos y son activos, aunque no se muestran vigorosos en extremo.

Destaca la preferencia de los alumnos y alumnas a afirmarse como personas *apacibles, seguras y confiadas*, del mismo modo que se identifican con actitudes sociables y atentas y se definen como buenos compañeros. En este punto se valoran como bastante integrados, personas que siguen en buena medida las normas sociales establecidas.

Finalmente, no se perciben actitudes definidas en relación a temperamentos relajados y tolerantes o tensos e inquietos.

A continuación se pretende establecer la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre la percepción que tiene de sí mismo el alumnado en relación al *sexo*, mediante la aplicación de una prueba de t para muestras independientes (n.s.=0.05). La percepción del alumnado en relación a los distintos campos semánticos carece de relevancia, salvo en los siguientes casos (ver tabla 3):

- *"sensibilidad dura- sensible":* En esta consideración existen diferencias significativas, definiéndose el alumnado masculino como personas con menor sensibilidad y mayor confianza que las mujeres (t=3,041, p=,004), lo que indica que las mujeres se sienten más dependientes e impresionables que los hombres.
- *"sereno-aprensivo":* Parece ser que en esta diferenciación conceptual, los alumnos vuelven a afirmarse como más apacibles, seguros y confiados (t=2,325, p=,024), mientras las alumnas se muestran con actitudes personales inseguras y preocupadas. Esta afirmación refleja que el alumnado, en relación al sexo, muestra tópicos de confianza en el sexo masculino e inseguridad en el femenino.
- *"sociable-autosuficiente":* El alumnado de sexo femenino se percibe algo más determinante al preferir tomar sus propias decisiones que el alumnado del sexo opuesto, que se siente bastante más social y atento (t=2,819, p=,007), lo que indica cualidades de mayor compañerismo por parte de los alumnos que de las alumnas, que se definen más aptas y capaces.

Tabla 3. Cualidades personales con diferencias significativas por sexos

CUALIDADES PERSONALES	SEXO			
	MUJERES		HOMBRES	
	Media	S	Media	S
Sensibilidad dura – sensible	2,87	,834	2,02	,950
Sereno – aprensivo	2,27	,458	1,79	,750
Sociable - autosuficiente	2,47	,915	1,67	,944

Fuente: Elaboración propia

Por último, agrupando a los estudiantes de acuerdo a la *especialidad del PCPI* que se encuentren cursando (ver tabla 4), podemos advertir los siguientes resultados tras la realización de un Análisis de Varianza para un Factor (n.s.=0.05):

En relación a los distintos grupos semánticos, es reveladora la diferencia en el ítem *"Sereno-aprensivo*". El alumnado de la especialidad "Auxiliares de Instalaciones electrotécnicas y de comunicaciones" es el que muestra significativamente mayores rasgos personales de serenidad, con características como seguro, confiado o apacible, frente a la valoración personal que en este campo semántico tienen el resto de especialidades, con tendencia a percepciones más aprensivas e inseguras de sí mismos (F=3.152, p=0.021).

Tabla 4. Cualidades personales con diferencias significativas por especialidades

ESPECIALIDAD	Sereno – aprensivo	
	Media	S
Auxiliar de mantenimiento de vehículos	1,91	,701
Auxiliar de soldaduras y construcciones metálicas y tecnoplásticas	2,08	,760
Auxiliar de gestión administrativa	2,20	,422
Auxiliar de instalaciones electrotécnicas y de comunicaciones	1,22	,667
Auxiliar de comercio y almacén	2,00	,679

Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES

Una de las limitaciones encontradas ha sido la *adecuación temporal* al alumnado que cursa los PCPI, teniendo en cuenta que se trataba de grupos de dos cursos diferentes que muestran distintos horarios y que uno de ellos sale del Centro para cursar las prácticas. Sumamos a este hecho que el cuestionario debía completarse en el tercer trimestre para poder contestar a preguntas relacionadas con resultados finales.

Se muestra cómo la percepción positiva del alumnado en relación a sus cualidades y características potencia la satisfacción mostrada en cuanto a los PCPI, lo cual varía en relación al sexo y a la especialidad cursada. Existe una percepción positiva del alumnado en relación a sus propias cualidades, aunque el sexo se convierte en un factor diferenciador de percepciones propias del sujeto entre conceptos diferenciados semánticamente,

señalando actitudes ligeramente estereotipadas. Merino, García y Casal (2006) dan cuenta de ello refiriéndonos los perfiles del alumnado. La respuesta aportada por el alumnado participante muestra la necesidad de desarrollar actuaciones tutoriales que refuercen e incidan en distintos aspectos de la autoestima y proyección personal de los mismos, sobre todo si tenemos en cuenta al alumnado que interpreta el fracaso escolar como un fracaso personal o que expresa una actitud algo negativa hacia la escuela.

A la luz de los datos podemos afirmar que es un elemento básico conocer el perfil del alumnado que cursa estudios de esta tipología, la percepción que tenga de sí mismo, ahondar en las vivencias referidas a la trayectoria académica y, por otro lado, en la labor desarrollada por los docentes, concretamente en la capacidad de motivación del tutor. De acuerdo con Aramendi, Vega y Etxeberria (2011), parece necesario *indagar con mayor profundidad* en estos aspectos por medio de entrevistas semicerradas al alumnado y técnicas de observación directa.

Otro aspecto a considerar en futuras líneas de trabajo es conocer la variedad y frecuencia de actividades desarrolladas en el aula, en relación con la especialidad cursada. Asimismo, detectar estos índices de satisfacción con la formación teórica y práctica, y, en referencia al profesorado y la labor tutorial, estos ejes de trabajo a abordar para introducir prácticas de orientación laboral eficaces de orientación laboral para este perfil de alumnado.

Finalmente, sería interesante desarrollar líneas de investigación para conocer los métodos autorreflexivos que los docente ponen en práctica y conectar sus concepciones pedagógicas y creencias, sin perder de vista que todo ello se verifica en los contextos prácticos donde realmente se llevan a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los actuales ciclos de FPB, en definitiva, deben afrontar la complejidad de las situaciones de fracaso escolar y evitar, siempre que se pueda, los efectos estigmatizadores de los programas de segunda oportunidad. Un requisito indispensable sería evitar asociar un ciclo de FPB con un curso de formación específico y establecer una red, un servicio o un dispositivo en los que los diferentes módulos del programa se puedan llevar a cabo en diferentes instituciones y con públicos variados, una red en la que los institutos de Secundaria tengan un papel esencial y no solo de meros derivadores de alumnos a los que no pueden atender.

Los cambios continuados de nomenclatura y caracterización de dichos programas o ciclos presagian, cuanto menos, incertidumbre en el profesorado. Siguiendo a Edgar Morin (1999), ante cambios tan continuados será oportuno plantear una reforma de pensamiento, paradigmática y no programática, para enfrentarnos a la educación del futuro y a la inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave entre nuestros saberes y las realidades cada vez más polidisciplinadas, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aramendi, P., Vega, A., Etxeberria, K. (2011). Los programas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria desde la perspectiva de los estudiantes: estudio comparado. *Revista de Educación*, 356 (Septiembre-diciembre 2011), 185-209.

Aubert, A., Flecha, A., et al (2009). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información.* Barcelona: Hipatia.

Bolívar, A. (2009). *Competencias básicas y currículum*. Madrid: Síntesis.

Briones, G. (1995). *Métodos y Técnicas de Investigación para las Ciencias Sociales*. México: Trillas.

Caixa Catalunya (2009). *Informe de la Inclusión social en España 2009*. Barcelona: Fundació Caixa Catalunya. Disponible: http://obrasocial.caixacatalunya.es/osocial

Coleman, J.S. et al (1966) (2 vols.). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Government Printing Office.

Consejo Económico y Social (2009). *Sistema educativo y capital humano*. Informe 1/2009 del CES. Madrid, 3/03/09. Disponible en http://www.ces.es

Echeita, G. (2011). El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quien bien te quiere te hará llorar!. *CEE Participación Educativa*, 18 (noviembre 2011), 117-128.

Escudero, C.; Moreira, M. A. et al. (2009). A research on undergraduate students' conceptualizations of physics notions related to non-sliding rotational motion. *Lat. Am. J. Physc. Educ. (LAJPE)*, 3 (1), 1-8.

Fuentes, A. (2009). *Raising education outcomes in Spain*. Bruselas: OCDE Economics Departament Workins Papers. Disponible en: www.oecd.org/eco/working_papers

González Gónzález, M. T. (2006). Absentismo y Abandono Escolar. Una Situación Singular de la Exclusión. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación,* 4 (1), 1-15.

Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2007). *Abandono Escolar en 3º y 4º de la ESO.* Bilbao: Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Disponible en: http://www.isei-ivei.net/cast/pub/abandono_ult.pdf

Merino, R., García, M., et al (2006). De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales. *Revista de Educación*, 341 (Septiembre-diciembre 2006), 81-98.

Ministerio de Educación (2011). *Panorama de la educación Indicadores de la OCDE 2010. Informe Español.* Disponible en:
http://www.crue.org/export/sites/Crue/Publicaciones/Documentos/Otras_publicaciones/OCDE_2010.pdf

McKinsey & Company (2007). *Education. How the world's most improved school systems keep getting better.* London: McKinsey & Company. Disponible en: http://www.mckinsey.com/locations/madrid/recentreports/pdf/Informe_World_Improved.pdf

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.

Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1998). *Características clave de las escuelas efectivas.* México D.F.: Secretaría de Educación Pública. [traducción al español de la obra de 1995, Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research. London: OFSED and Institute of Education.]

Tezanos, J. F. (1999). Tendencias de dualización y exclusión social en las sociedades tecnológicas avanzadas. Un marco para el análisis (11-54). En J. F. Tezanos (ed.), *Tendencias en desigualdad y exclusión social. Tercer foro sobre tendencias sociales*, Madrid: Sistema.

Mª DEL CARMEN GIL DEL PINO

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Córdoba con premio extraordinario. Titular de Universidad y directora del Departamento de Educación, investiga las desigualdades sociales y la atención a la diversidad.

MARÍA JOSÉ MARTÍNEZ-CARMONA

Profesora del Departamento de Educación en la Universidad de Córdoba. Sus líneas de investigación son educación, familia, sociedad y diversidad, se ha especializado en el análisis de programas de formación profesional básica o inicial.

82

REALIDADES DE LAS INFANCIAS: RETOS Y DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DE PEDAGOGOS INFANTILES

Luz Esperanza Bustos Sierra[34]

Jenny Consuelo Cuesta Montañez[35]

Henry Fernández Zipa[36]

Martha Cecilia Molina Penagos[37]

Clara Inés Rincon Rivera[38]

"*El hombre es hombre, y el mundo es mundo. En la medida en que ambos se encuentran en una relación permanente, el hombre transformando al mundo sufre los efectos de su propia transformación*"

Paulo Freire

INTRODUCCIÓN

La importancia del conocimiento sobre el tema invita a evidenciar la necesidad de formación de profesionales ante los retos de una educación inclusiva.

Se puede aseverar que la expresión "Retos de una Educación inclusiva", induce a las investigadoras *Luz Esperanza Bustos Sierra y Martha Cecilia Molina Penagos* a interpretar etimológicamente, como el empeño, desafío que se tiene para formar a los niños, jóvenes, dentro del sistema educativo para que cualquiera que sean las condiciones de ellos: de orden biológico, político, social, económico; desarrollen sus dimensiones como seres humanos integrales.

En este sentido, el reconocimiento de las diferencias humanas y la superación de las desigualdades, son prioridad para la evolución de la humanidad, quien ha trasegado por migraciones y movimientos, como también

---

34 *Licenciada en Administración Educativa de la Universidad de San Buenaventura, Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad del Rosario. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Doctoranda en Educación, Currículo, Profesorado e Instituciones Educativa en la Universidad de Granada, España. Directora del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil-LPIN de la Facultad de Educación –FEDU en la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO.*

35 *Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Especialista en Informática y Multimedios de la Universidad Libertadores. Magíster en Informática Educativa de la Universidad de la Sabana. Magíster en Neuropsicología Educativa de la Universidad de la Rioja, España. Profesora del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil –LPIN de la Facultad de Educación –FEDU de la Corporación en la Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO.*

36 *Psicólogo de la Universidad Católica de Colombia. Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica de Colombia. Doctor en Educación Internacional de la Universidad Central de Nicaragua. Profesor de la Licenciatura en Pedagogía Infantil –LPIN de la Facultad de Educación –FEDU de la Corporación Universitaria Minuto –UNIMINUTO.*

37 *Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional.*
Especialista en Gerencia de Proyectos Educativos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Colombia. Especialista en Edumática de la Universidad Autónoma de Colombia. Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Neuropsicología Educativa de la Universidad de la Rioja, España. Profesora de la Licenciatura en Pedagogía infantil –LPIN de la Facultad de Educación-FEDU en la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO.

38 *Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad San Buenaventura de Bogotá. Psicóloga de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia –UNAD. Magíster en Educación de la Universidad de la Sabana. Doctoranda en educación de la Universidad de la Sabana. Coordinadora Académica de la Licenciatura en pedagogía Infantil –LPIN de la Facultad de Educación –FEDU en la Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO.*

de relaciones y enfrentamientos entre las personas y los diferentes grupos que tienen puntos de vista diversos en relación con la interpretación del mundo. La cohabitación en la diversidad es una importante herramienta para la educación y el respeto por el otro, dado que en el compartir desde las diferencias, legitima lo que es verdaderamente la inclusión, en el otro sentido, es decir, en el marcar las diferencias, en el irrumpir en el mundo del otro sin ningún respeto, olvidando que el otro-sujeto lo es también de derecho.

En estos términos, cuando se interactúa con sujetos que tienen "Barreras de aprendizaje y participación o excepcionales en los grado superior o inferior", sale ganando la comunidad en las cuales éstos se encuentran, desarrollan, participan, porque se puede hablar de una humanización frente a esas realidades. En este sentido, la gran pregunta, surge en relación con el cómo se puede pasar de una sociedad discriminadora (excluyente) a una sociedad solidaria. De hecho, si se parte de la realidad que no existen dos seres humanos iguales, se concluirá que todos somos diferentes. En este sentido, *KAPLAN, A.* plantea que:

> *Porque diferentes somos todos, porque cada una de las culturas humanas es diferente y porque la diferencia es una de las cualidades que mejor caracteriza al ser humano. Y precisamente esta diferencia, entendida como paradigma de la libertad y como elemento enriquecedor; es la que nos ayuda a organizar una percepción de la otredad que permita la construcción de una diversidad cultural no jerarquizada, basada en el conocimiento y el reconocimiento del otro.* KAPLAN, A. (1993) p:8.

Así que, efectivamente cuando existe el reconocimiento del otro en la diversidad, existe la posibilidad de construir un mundo diferente, una Colombia diferente, una universidad que se reconoce a sí misma incluyente, desde donde no se quiere eliminar las diferencias, sino por el contrario aceptar la diversidad social, que permita el desarrollo de competencias colocando al servicio de la comunidad educativa oportunidades de vida normal, tal y como se le ofrece a las demás personas.

> *Diversidad, variedad, heterogeneidad, individualización expresan hechos y deseos que plantean un reto serio para la organización de cualquier asociación o comunidad, un desafío para la sociedad democrática y para conducir los procesos de enculturización, como es el caso de la educación; es, en definitiva, una consecuencia de la manifestación de la libertad necesaria y posible, vivida en instituciones colectivas al lado de los otros.* GIMENO SACRISTÁN, J.(2001), p. 234.

El tema de la inclusión es tan importante en la formación de profesionales, que no cabe duda tal y como se evidencia en la ocupación que tienen Organizaciones Internacionales, Nacionales, Regionales y Locales, aparecen políticas, para incrementar la atención a una población que en el día a día, aumenta. Dadas las circunstancias de orden cultural, político, social, económico, de raza, de etnia, de aprendizaje, que desde la UNESCO con el documento "Presentation Generale de la 48e. Sesion de la CIE, p.3) www.ibe.unesco.org. recuperado el 20 de Julio 2011 11:30 a.m., en la 48ª sesión de la Conferencia Internacional de la Educación – CIE- organizada en el 2008, con el tema "***L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir »*** reafirma que: una educación de calidad tiene en cuenta la educación inclusiva, la cual permite la plena participación de todos los

estudiantes, independientemente de su sexo, condición económica o social, grupo étnico o raza, ubicación geográfica, sus necesidades especiales de aprendizaje, edad y religión.

Por otra parte, en Inglaterra, el documento "Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva" cuya versión original en inglés, (realizada por Tony Booth y Mel Ainscow, con la colaboración de Kristine Black-Haekins), invita a tomar una posición de compromiso para contribuir por una Educación Inclusiva para todos.

Análogamente en Colombia, mediante programas que lidera la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., con la Secretaría de Integración Social, propende por un "Servicio de Inclusión Social en la Educación inicial de los Niños y Niñas con alteraciones de desarrollo en Jardines Infantiles del Distrito", lo cual supone justamente el componente de Formación a Maestros que respondan a ese programa.

En este sentido **la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO**, dentro de su Filosofía Institucional, sus principios, sus lineamientos, etc., tiene como lema: "Educación de Calidad para todos" (Lineamientos Curriculares **UNIMINUTO** Proyecto Educativo, (1999:46), pero además, el Enfoque Educativo Praxeológico (PPFE, 2011 PP 44-47), entendido este como una acción sistemática, critica y reflexiva "que asume con rigurosidad la construcción de un nuevo conocimiento basada en la dialéctica teoría-práctica" este enfoque se articula con los principales componentes del Proyecto Pedagógico de la Facultad de Educación - **FEDU**, por cuanto ofrece las orientaciones a partir de las cuales se diseñan las experiencias de aprendizaje ofrecidas a los estudiantes para que vivencien y apropien los fundamentos de la Praxeología (ver, juzgar, actuar y devolución creativa) al momento de abordar la comprensión y solución de problemas que le conciernen a cada uno de los espacios, en este modelo se enuncian ocho principios que desde la **UNIMINUTO** identifica la importancia de ellos y la aplicación en todos y cada uno de los contextos en los cuales interactúa, siendo ellos los siguientes:

1. **La Pedagogía de la unicidad y de la responsabilidad:**

- Reconoce el derecho de cada persona a una educación adaptada a sus necesidades, aptitudes y particularidades.
- La enseñanza, no es un proceso de trasmisión (responsabilidad del maestro), sino un proceso de construcción que implica un diálogo entre el maestro formador y el maestro en formación, en el que ambos se realizan y se actualizan.

2. **La Pedagogía de la alteridad, acogida y pertenencia:**

- Desarrolla una cultura del respeto a la diversidad y de valorización de las diferencias, así como la creación de un clima de aprendizaje que muestre la riqueza de la diversidad de puntos de vista y la alegría de aprender en contexto de diálogo.

3. **La Pedagogía de la participación y de la autonomía:**

- Favorece la participación activa de los aprendices (en la gestión del aprendizaje), al promover la reflexión sobre la propia práctica socio-educativa.
- Genera "comunidades de aprendizaje" o comunidades de práctica reflexiva… como semilleros de investigación.

4. **La Pedagogía de la concientización y del compromiso con el desarrollo**

- La persona consciente de su unicidad descubre al mismo tiempo su alteridad: compromiso con el otro.
- Lleva a ejercer una mirada crítica sobre los conocimientos, creencias y valores vehiculados por ellas, en procesos de investigación aplicada o Praxeológica.

5. **La Pedagogía del dominio y autoevaluación del aprendizaje:**

- Plantea que muchos son capaces de un nivel alto de aprendizaje cuando consagran el tiempo necesario y las condiciones son adecuadas.
- La evaluación tiene como objetivo principal no tanto la certificación de los aprendizajes, sino su mejoramiento.

6. **La Pedagogía de la cooperación y la democracia:**

- Quiere desarrollar, al interior de la clase y de la institución escolar, una cultura de cooperación democrática cuyo fundamento es la autonomía de los individuos; para ello utiliza flexiblemente los recursos de aprendizaje TICs, presencial y otras tecnologías adecuadas.

7. **Una Pedagogía integral y reflexiva:**

- Asume que el aprendizaje es más significativo cuando los aprendices pueden analizar situaciones concretas y reales y son invitados a la reflexión y resolución de problemas de su cotidianidad y de su comunidad.
- Permite el desarrollo de otras dimensiones del saber, como el saber-ser, el saber-devenir y el saber vivir juntos.

8. **Una Pedagogía de la inclusión:**

- La última característica cierra el proceso volviendo a la pedagogía de la unicidad, reconociendo no solo el carácter único de cada aprendiz, sino también el derecho de cada uno de ellos a ser escolarizado en un contexto educativo lo más incluyente posible, de modo que se pueda enseñar y aprender en la diversidad.

De ahí que el compromiso de este ejercicio de reflexión, sea importante, en la medida en que al interior de **UNIMINUTO** y de los diferentes programas como la Licenciatura en Pedagogía Infantil **–LPIN**, se pueda prospectar la formación de profesionales con estrategias-herramientas, que permitan atender a la población en alto grado de vulnerabilidad (exclusión), de forma efectiva, eficaz y eficiente, que propendan por una Educación Inclusiva, desde donde se logre interacción con todos y cada uno de los actores en este proceso (profesores, padres de familia, estudiantes, entre otros).

Un profesional en formación que actúe desde sus maneras de: conocer, hacer, y ser, facilitando procesos de inclusión en los diferentes contextos en que se desempeñe, teniendo como premisa: compromiso con procesos de cambio en una ***"Educación Inclusiva, una educación de calidad para todos"*** **Dakar (2000).**

Así mismo, la Corporación Universitaria Minuto de Dios -**UNIMINUTO**, plantea los campos de formación que se estructuran bajo propósitos del desarrollo integral a partir de diferentes disciplinas provenientes de una o más áreas del conocimiento; por ello cada campo se concibe como un espacio que posibilita experiencias educativas, en las que se plantean y analizan diversas formas de entender el mundo, de explicarlo, de

argumentarlo, de dar sentido a la práctica; donde se conocen procedimientos para anticiparse a los problemas, para afrontarlos y resolverlos; donde se incentiva desde varias perspectivas el cultivo de múltiples potencialidades y aptitudes humanas, se viven procesos que permite a cada uno ubicarse, comprometerse y crecer en sus relaciones con el ambiente, con los demás y consigo mismo.

En el campo de formación se descubre diferentes criterios y fuentes de conocimiento; se aprende a ser autónomo y a tomar decisiones responsablemente; se abre espacios para valorar y disfrutar el mundo, etc. Esta concepción exige un trabajo transdisciplinar, un desarrollo transversal y un trabajo que contribuya a la formulación, el análisis y las propuestas de solución de las preguntas-problemas seleccionadas por ellos mismos.

Repensando la Educación docente desde la inclusión

Si se mira la formación de formadores como una labor social, que se concibe en favor de la vida y la cultura, es necesario estudiar el rol de los maestros formador de formadores, como consecuencia de la realidad educativa actual y de los modernos planteamientos de cambio; el docente de hoy no es el maestro-instructor ni el maestro-enciclopedia, sino el orientador que percibe su trabajo como facilitador y asume el hecho del aprendizaje. Como los retos que imponen los cambios post modernos y las nuevas visiones e interpretaciones del mundo, demandan estar a la altura de la evolución que se va dando, acomodándose a ellos y previendo cambios futuros; es compromiso de los formadores la constante adaptación dentro del campo educativo. Por tanto, la formación profesional debe procurar: capacidades, competencias innovadoras y conocimientos actualizados que susciten la crítica educativa, la necesidad de mejorar los procesos formativos en espacios, que reflejen el análisis del contexto en que se desarrolla su actividad, de planificarla, de saber trabajar integrado a un equipo, de reflexionar y analizar sus teorías implícitas; de trabajar en aulas con niños, niñas y jóvenes inclusivos, de investigar, innovar, atender a los estudiantes de distintos niveles de rendimiento y aprendizaje, de participar en proyectos de innovación curricular, de mantener relaciones fluidas con la comunidad y con los compañeros.

Entonces, el docente esperado por la sociedad es una persona eficaz caracterizado como un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico y transformador, como lo platean en sus estudios autores como: Barth, (1990); Delors y otros, (1996); Hargreaves, (1994); Gimeno, (1992); Jung, (1994); OCDE, (1991); Schon, (1992); UNESCO, (1990).

Por tanto, la formación docente de calidad no es aquella que transmite muchos contenidos, mas bien la que está preparada para desarrollar en los futuros maestros competencias laborales y ver la necesidad de mejorar los procesos formativos, que diversifiquen y amplíen sus tareas para responder a los contextos de una educación global, como lo señala La UNESCO: “en la actualidad ya no basta con aprender conceptos, es necesario "aprender a aprender", "aprender a hacer", "aprender a hacer con otros", "aprender a ser" y "aprender a vivir juntos", hoy en día consideradas esenciales en el desempeño del rol docente y en la formación de las nuevas generaciones.

Paralelamente, la tarea de un buen educador implica concebir el contexto y la autonomía escolar en torno a un currículo basado en competencias, donde se hace énfasis en la solución de problemas, resolución pacífica de conflictos, que conlleven a enriquecer el diálogo entre los actores educativos, el análisis de políticas desde la perspectiva de la relación entre las habilidades de enseñanza y las competencias deseadas a desarrollar

en los estudiantes según las necesidades sociales del entorno, discutir las estrategias viables en las condiciones de enseñanza a los educandos.

Por otra parte, la enorme diversidad de ambientes escolares, permite efectuar la vivencia de la práctica con claridad de la línea formativa que se lleva. Es decir, el conocimiento de la realidad social y pedagógica, permitiendo al maestro advertir el panorama deseable, partiendo de la situación que caracteriza a las instituciones educativas, sus necesidades y un sinfín de factores como: tipo de administración, ubicación (urbana o rurales, públicas o privadas, entre otras); tipo de estudiantes, incluídos, por género, edad, raza, cultura, lengua, religión, etc., o dirigidas a grupos específicos: (niños de la calle, trabajadores, refugiados, desplazados , discapacitados, población vulnerable), etc. Con base en lo anterior se podría retomar lo dicho por MEC-Ministerio de Educación de Brazil-, en cuanto al perfil del educador el cual lo describe como "el perfil deseable del profesor, deberá ser el de un profesional capaz de analizar el contexto en que se desarrolla su actividad y de planificarla... MEC, (1989). Blat y Marín señalaban que "Profesor es quien se dedica profesionalmente a educar a otros, quien ayuda a los demás en su promoción humana, quien contribuye a que el alumno despliegue al máximo sus posibilidades, participe activa y responsablemente en la vida social y se integre en el desarrollo de la cultura" Blat y Marín, (1980): p. 32.

En consecuencia, el educador debe aplicar con justicia y objetividad las directrices de la programación curricular y los criterios de evaluación, como lo propone Delors, (1996) “entre otras cosas, alternar la formación dentro y fuera del sistema escolar con periodos de descanso; reunir a los –docentes con profesionales de otros campos, a los nuevos docentes con docentes experimentados y con investigadores que trabajan en sus respectivos campos; movilidad entre la profesión docente y otras profesiones por periodos limitados; alternancia entre estudio y trabajo, incluido el trabajo en el sector económico a fin de acercar entre sí el saber y la técnica, etcétera.” p. 17

En este orden de ideas, la misión docente es definida como un proceso que se realiza de forma permanente a partir de las experiencias, las situaciones o las investigaciones de aprendizaje que requieren las tareas del ser humano, Calderhead (1996), afirma que “los profesores actúan como intérpretes de ideas y portadores de valores, sujetos a sus experiencias anteriores, trabajando en instituciones que involucran complejas interacciones de ideas y acciones, por lo que son un factor clave en cualquier modificación curricular”

Por tal razón, no es posible continuar pidiendo a los educadores que su praxis pedagógica sea incoherente entre el currículo de la formación y el currículo escolar. De esta manera los maestros en formación evidenciarán en las aulas su preparación. Con ello se atiende de manera específica, el fortalecimiento de la formación de los docentes como clave de la reforma educativa, planteada por Torres (1996) “No es posible mejorar la calidad de la educación sin mejorar prioritaria y sustancialmente la calidad profesional de quienes enseñan”, implica asegurar a los maestros en formación las condiciones y oportunidades para un aprendizaje de excelencia que les permita hacer frente a los nuevos roles y objetivos que se les plantea una sociedad en constante cambio.

Lograrlo exige un proceso dinámico generado por el carácter de la actual sociedad del conocimiento, cuya propuesta es producir cambios que transformen la práctica pedagógica, permitiendo responder a la

formación de un nuevo ser Integral y competitivo en las diversas facetas de la vida del ser humano que se conquistan día a día.

Por tanto, la formación docente no puede encararse de manera aislada, sino como parte de un paquete de medidas dirigidas a dignificar la profesión, en un marco de cambios sustantivos en la organización y la cultura escolar.

Estas reflexiones permiten visualizar la necesidad de replantear no solo la capacitación de los formadores sino además la formación de nuevos pedagogos en quienes recaerá la responsabilidad de una educación de excelencia, que reconozca las necesidades de los estudiantes y de la comunidad, convirtiendo la enseñanza en un intercambio de aprendizaje y saberes donde la creatividad, la armonía y el compromiso de la educación, suponga orientar el quehacer de quienes se capacitan a fin de favorecer una formación personal holística, con el propósito de hacer de las nuevas generaciones gestores de progreso que redunde en mejor calidad de vida.

En este sentido, dos son los ejemplos que se pueden exponer, siendo ellos, uno, **el tesoro de drupa** del investigador *Henry Fernández Zipa*, quien desde su perspectiva sustenta que las altas tasas de abuso sexual en las infancias, el embarazo en infantes y/o adolescentes, además de los temas convivenciales que se derivan de estas problemáticas, requieren formas novedosas de intervención que puedan ser trabajadas en los contextos en donde se encuentra la población afectada. Para responder a estas necesidades se construye en el marco de la educación para la sexualidad y las competencias ciudadanas el tesoro de Drupa.

Es una estrategia pedagógica que se adelanta por medio de un software, el cual narra la historia de un personaje llamado Drupa (la drupa es el fruto del café). Él inicia contando cómo ha perdido su corazón y para recuperarlo solicita la ayuda de los niños y niñas, en edades desde los 5 hasta los 10 años. Los infantes se adentran de forma lúdica a un viaje por una serie de islas que plantean de manera metafórica los retos a trabajar frente a los temas de educación sexual y convivencia.

El tesoro de Drupa cuenta con una base de datos que permite reconocer variables de interés según considere el investigador, docente, estudiante u otra persona. Usando la herramienta inter-activa y analizando los datos se identifica en promedio 3.4% de niños quienes se presumen víctimas de abuso sexual, con un 96% de confiabilidad. Además, se ubican variables para trabajar en la prevención del embarazo en adolescentes y se tiene la posibilidad de incluir otra isla para desarrollar el tema de bullying-matoneo entre otros.

El tesoro de drupa está respaldado en la experiencia acumulada en dos periodos de tiempo, entre el 2002 y 2007 apoyado por la Secretaría de Salud de Bogotá y el periodo 2010-2011 con la Secretaría de Educación de Bogotá. Los pilotajes se realizaron con 35 instituciones educativas, en una población estimada en 3250 estudiantes, 300 docentes, 20 directivas y 500 padres de familia, implementando procesos de intervención social en el contexto educativo.

Y dos, la publicación resultado de proceso investigativo **quién no ha derramado la leche?** desde donde las investigadoras *Jenny Consuelo Cuesta Montañez y Clara Inés Rincón Rivera*, dan a conocer otro ejercicio de investigación que atañe directamente la razón de ser de este Congreso, por ello, exponen que a menudo se escucha en diferentes ámbitos expresiones descalificadoras tales como ..” no sirves para nada?…”, eres terrible?, ¡ya no te aguanto más¡, eres muy tonto, ¡tú dañaste mi vida¡ tú como siempre, haciendo las cosas mal¡; frases

como estás promueven: maltrato, bulling, suicidio, infelicidad, problemas de aprendizaje, exclusión, abandono, baja autoestima; estos aspectos permean los escenarios educativos afectando las relaciones entre niños, niñas y adultos.

Lo anterior suscita la puesta en marcha de un proyecto de investigación desde la Teoría Fundamentada (TF), este enfoque metodológico permite un acercamiento al interés de estudio (concepciones de infancias) con el objetivo de conocer las concepciones de infancias que determinan las prácticas educativas con niños y niñas de tres a cinco años de edad, en cuatro instituciones de la localidad de Engativá, Bogotá, D. C., Colombia.

Desde estos escenarios se muestran algunas realidades y sus implicaciones en las prácticas educativas con los niños y las niñas, en donde las rutinas, los diálogos, las actividades, los sentires y, en general, la relación que se dan alrededor de ellos promueven discursos emergentes, con los cuales se construyen narrativas como recurso escritural, inspiradas en frases expuestas por la comunidad educativa: ¿Usted se ha preguntado alguna vez... "quién no ha derramado la leche"?, ¡los niños son el futuro de la sociedad¡ o ¿ha escuchado... "¡si no tengo plata, no tengo cuerpo!"?, o ¿ha pensado en la frase... "¡los niños son el futuro de la sociedad!"?, ¿...o en la expresión... "¡lo llevé a este jardín para que lo hagan persona!".

De esta manera, la ponencia busca presentar los hallazgos de la investigación realizada por un grupo de docentes de la Corporación Universitaria Minuto de Dios-**UNIMINUTO** de la Facultad de Educación-**FEDU** en la Licenciatura en Pedagogía Infantil **–LPIN**, a partir de siete narrativas: "La máquina del tiempo: un observatorio de la infancia", "De lo que aprendas los primeros años de vida, de eso depende tu futuro", "'Rompiendo cadenas'", "¡Si yo no le enseñé nada!... ¿cómo aprendió?", "La afectividad: ingrediente fundamental en la labor docente", "El cuerpo simbólico en la construcción de concepciones de infancias", "¡Hay niños que son tan terribles que ni el tío los quiere…!"

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Booth, T., Swann, W., Masterton, M., (eds) (1992). *Policies for diversity in*

Booth, T., y Ainscow, M. (1998). *From them to us: An international study of building co-operative, inclusive classroom communities*. Boston: Allyn and Bacon.

Cabero, J. y Duarte, A. (1999). Evaluación de medios y materiales de enseñanza en soporte multimedia. *Píxel-bits: Revista de Medios y Educación,* 13, 23-45

Cantallops, J. (2010). Reflexiones acerca de la materia de Educación Física en la escuela inclusiva. *Educación y Cultura*, 21, 173-185

Código de prácticas sobre la identificación y la evaluación de necesidades educativas especiales (DfEE 1994). Cultura/UNESCO.

Department for Education and Employment (1994). *The Code of Practice on the* Documento presentado en la Reunión Regional "Educación Inclusiva en América Latina: Identificar y analizar los avances y los desafíos pendientes". Santiago de Chile, 18-20 de noviembre 2009

Dupont, G. & Reis, F. (1991). *La Formación de Formadores*. Berlin: CEDEFOP. *education*. Londres: Routledge.

educativas especiales: acceso y calidad. Madrid: Ministerio de Educación y

Herraiz, M. L. (1994). *Formación de Formadores*. Montevideo: CINTEFOR

identification and assessment of children with special educational needs. Londres: DfEE.

inclusion in education. Londres: Routledge.

La educación inclusiva en América Latina y el Caribe: Un análisis exploratorio de los Informes Nacionales presentados a la Conferencia Internacional de Educación de 2008

Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (1999). *Compilación. Desarrollo Psicológico y Educación.* Madrid: Alianza Editorial, S.A.

Menze, T. Citado por Ferry (1990). *El trayecto de la formación*. Paidos. París.

Murphy, P.F. y Gipps C. (1999). *Equity in the classroom: towards effective*

pedagogy for girls and boys. Londres: Falmer y UNESCO.

Proyectos Alcala Inclusiva e Inclusivo. En el camino hacia la Escuela Inclusiva. Francisca Olias Ferrera, Francisco Javier Pérez Blanco, Manuel Vásquez Uceda y Juan Jiménez Heredero.

Rogers, R. (1996). *Developing an inclusive policy for your school*. Bristol: CSIE.

Sánchez, R. (2006). *Capacidades visibles, tecnologías invisibles: Perspectivas y estudio de casos.* Murcia: Tecnoneet2006.

Sapon-Shevin, M (1999). *Because we can change the world; a practical guide to*

Shön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.

Sola, T. (2010). La Escuela Inclusiva una respuesta educativa para todos. Granada: Universidad de Granada.

Sola, T. (2011). La nueva cultura inclusiva escolar en los escenarios de crisis. Conferencia en Jornada Andaluza de Organización y Dirección de Instituciones.

Teacher Training Agency (1998). National standards for special educational needs coordinators. Londres: TTA.

Torres Castillo, R.M. (1998). Nuevo papel docente. Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?. Documento presentado para la XIII Semana Monográfica *"Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente".* Madrid: Fundación Santillana.

UNESCO/MEC (1994). Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades

UNIMINUTO (1995). *Lineamientos Curriculares*, p 44 - 47

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Aljibe.

WEBGRAFÍA:

CSIE (http://inclusion.uwe.ac.uk)

consorcio.educacion.inclusiva@uam.es

www.redage.org/files/adjuntos/programadefinitivo

http://wkeducación.es

Opertti - r.opertti@unesco.org

inclusivas. ... Director: Severino Fernandez Nares. Secretario: Tomas Sola Martinez ...

http://www.ugr.es/~secredei/MAcademica/Memoria2001-2002/pdf/... –

http://www.oei.es/noticias/spip.php?article3487 - 25k

http://dialnet.unirioja.es/servlet/listatesisporclasificacio

http://buscon.rae.es

83

PROGRAMA DE EDUCACION PARA LA SALUD: "ELECCION SALUDABLE, ADOLESCENTE SALUDABLE"

Miriam Valles Casas

INTRODUCCION

Los trastornos de la conducta alimentaria según Serrato (2000), han estado presentes a lo largo de la historia, ya que se han producido manifestaciones en el tiempo, afecciones concretas que han ido cambiando, hasta que en los años 70 diferentes investigadores realizaron descripciones clínicas que supusieron un avance interesante para las investigaciones y tratamientos sobre las alteraciones alimentarias.

La Clasificación de la Asociación Americana de Psiquiatría, describe que los trastornos alimentarios se caracterizan por alteraciones graves de la conducta alimentaria; y según los criterios diagnósticos del DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2002) clasifica los trastornos de la conducta alimentaria en: Anorexia nerviosa F50.0. Bulimia nerviosa F50.2. Trastorno de la conducta alimentaria no especificado F50.9.

El término trastorno de la conducta alimentaria se refiere a una colección de síntomas y sensaciones relacionadas con la conducta de alimentación, el peso, el propio cuerpo y la comida misma (Ruiz - Lázaro, 2002; Luna, 2006; Troncoso, 2009; Calado, 2010; Raich, 2011).

Son enfermedades que tienen como síntomas la preocupación excesiva por el peso corporal y el aspecto físico. Para la persona que padece algún trastorno alimentario la comida adquiere un protagonismo especial (le da un significado específico de acuerdo a diversos factores psicológicos y evolutivos) y la comida centra todos los pensamientos y actos que forman parte de su vida diaria sintiéndose dependiente de esa idea (Bañuelos, 1994; Jiménez, 2006).

Son numerosos autores los que afirman que los trastornos de la conducta alimentaria son trastornos graves que constituyen un problema de salud pública, que afectan principalmente a las mujeres (aunque en menor medida a los hombres), son mucho más frecuentes en las sociedades desarrolladas, donde hay opulencia de comida, prevalece el modelo cultural de delgadez y en los últimos años ha despertado un gran interés en los medios sociales y sanitarios. Se inician en la adolescencia o la juventud temprana y se caracterizan por su cronicidad y por la aparición frecuente de recaídas (Olza, Velilla, Garcés & Andrés, 2000; Zagalaz, 2000; Calvo, 2002; Gil, Villanueva & Rodríguez, 2003; Instituto de Ciencias de la Salud, 2004; March et al. 2006; Méndez, Vázquez. & García, 2008; Quiros, 2008; Cruzat & Haemmerli, 2009; Piñeros, Molano & López, 2010; Raich, 2011; Salorio, Saldaña, Alfonso, Pagán, Martínez & Oñate 2012).

Existe un acuerdo generalizado al considerar que las alteraciones del comportamiento alimentario presentan una etiología multifactorial (Morandé, 1998; Luna, 2006; Toro, 2008; Behar, 2010; Calado, 2010; Raich,

2001), en la que están implicados varios factores (sociales, biológicos y psicológicos), que serán analizados en el capítulo cuatro.

La anorexia nerviosa es un trastorno grave de la conducta alimentaria en la que la persona que la padece presenta un peso inferior al que sería de esperar por su edad, sexo y altura. El peso se pierde por ayunos o reducción extremada de la comida, pero casi el 50 por 100 de las personas que lo padecen usan también el vomito autoinducido, el abuso de laxantes y/o diuréticos y el ejercicio extenuante para perder peso (Fernández & Turon 2001; Raich, 2004). La bulimia nerviosa (Sherman & Thompson, 2005) es un síndrome caracterizado por episodios repetidos de ingesta excesiva de alimentos y por una preocupación casi obsesiva por el control del peso corporal, lo que lleva al enfermo a adoptar medidas extremas para mitigar el aumento de peso producido por la ingesta de comida.

Según algunos autores la adolescencia se ha considerado como un periodo caracterizado por conflictos, cambios conductuales y enfrentamientos con las normas establecidas, ya que estos cambios, en ocasiones pueden producir contradicciones en el proceso de búsqueda de equilibrio consigo mismos y con la sociedad, a la que el adolescente desea incorporarse de una forma autónoma e independiente (Carrillo, 2002; Rodrigo, Márquez, Mendoza, Rubio, Martínez & Martín, 2004; Plaza, 2005).

Las principales causas de morbilidad y mortalidad entre los adolescentes tienen que ver con factores ambientales y comportamentales (Rivas & Fernández, 1996); siendo algunas de ellas los accidentes de tráfico, los embarazos no deseados y los trastornos de la conducta alimentaria (INJUVE, 2008).

Los trastornos de la alimentación se desarrollan generalmente en la etapa adolescente y suelen estar vinculados con la dificultad para resolver conflictos ligados al proceso de crecimiento y emancipación (Vera, 1998; Diez, Yegler, Casas, Gómez & Gómez, 2002; Luna, 2006). El adolescente puede sentirse inseguro ante el reto de afrontar el fin de la infancia y el comienzo de la adolescencia (Guelar & Crispo, 2000). Se ha elegido la adolescencia por ser el grupo de edad donde se inician la mayoría de los casos de trastornos de conducta alimentaria y en donde se inicia prácticamente la totalidad de éstos.

La anorexia nerviosa y la bulimia son enfermedades diez veces más frecuentes en mujeres que en hombres. Ser mujer es el factor de riesgo principal para padecer estas enfermedades, junto a tener una edad que oscila entre los trece y los veintitrés años (Raich, 1996; Morandé, 1999).

En la actualidad algunos autores piensan que no existe una sola causa que explique el aumento de los trastornos alimentarios. La opinión más generalizada es que son de origen multicausal, es decir, que se ha de dar una conjunción de factores para que se pueda presentar el trastorno (Raich, Mora, Soler, Ávila, Clos & Zapater 1996; Morandé, 1999; Calvo, 2002; Díez, Yegler, Casas, Gómez & Gómez, 2002; Ruiz - Lázaro et al. 2010; Raich, 2011).

Por lo tanto se ha optado por un modelo pluricausal en el que interactúan diferentes tipos de variables biológicas, psicológicas y relacionales, dando lugar a una serie de factores predisponientes, precipitantes y de mantenimiento. La causa de los trastornos de la conducta alimentaria es claramente biopsicosocial, ya que intervienen tanto factores biológicos, como psicológicos y sociales que permiten explicar la aparición y cronificación de los trastornos de la conducta alimentaria (Morandé, 1995; Ruiz-Lázaro, 1998; Carrillo, 2005; Luna, 2006; Piñeros et al. 2010; Mancilla, Vázquez, Mancilla, Amaya & Álvarez, 2012).

No se han identificado aún los factores de riesgo que intervienen en el desarrollo de estos trastornos, su frecuencia y la interacción entre ellos. Por ello es difícil diseñar programas de prevención dirigidos a estos trastornos (López - Guimerá & Sánchez -Carracedo, 2010). Ante esta necesidad social es necesario realizar programas que desarrollen intervenciones concretas en los factores que más se relacionan con la adolescencia.

METODO

Partimos del análisis de la realidad, que se realizó en el curso escolar 2009/2010 en los centros educativos de la localidad de Talavera de la Reina. Como población de estudio se eligió a los alumnos y alumnas matriculados en 3º de ESO de los Institutos de Educación Secundaria de Talavera de la Reina (Toledo). Se optó por este curso escolar porque es el que corresponden a un grupo de edad que tienen unas características concretas: representan la transición entre la infancia y la adolescencia y suponen un momento de riesgo de aparición de los trastornos de conducta alimentaria.

Se realizó un estudio transversal basado en la aplicación de un cuestionario específico de los trastornos de la conducta alimentaria EDI - 2 (Garner, 1998), aplicado en las aulas de los Centros Educativos de la ciudad de Talavera de la Reina a los alumnos que estudian 3ª de la ESO. La muestra se distribuye de la siguiente forma: un total de 1040 alumnos, de los cuales 460 son hombres, lo que supone el 44.23% y 580 mujeres que corresponde al 55.77%. En cuanto al rango de edad oscila entre los 14 años (45.4%) y 17 años (2.98%). El resultado de dicho cuestionario: el 15.67% de los jóvenes obtienen puntuaciones de riesgo en el cuestionario EDI-2, (10.58% en las mujeres y 5.09% en los hombres)

El presente trabajo es un programa de educación para la salud que se propone como un programa de prevención de los trastornos de la conducta alimentaria en los alumnos/as que cursan 1º de la E.S.O. en 10 centros educativos de la población de Talavera de la Reina (Toledo), durante el curso académico 2011 / 2012.

Se ha realizado el programa con un sistema de evaluación cuantitativo, pre - test, post - test y test - seguimiento a 406 escolares de dicha localidad y un sistema de evaluación cualitativo basado en la recogida de opinión de los participantes, cuyo objetivo principal es fomentar el interés en los/las adolescentes por la adopción de hábitos y conductas saludables como parte de su desarrollo, modificando aquellos comportamientos que respondan a costumbres individuales y sociales no saludables para su salud.

La prevención primaria, se realiza para poder incidir en aquellos aspectos que facilitan el desarrollo de un trastorno y tiene por objetivo la reducción de la incidencia.

Metodología

Evaluación: con métodos cuantitativos y cualitativos.

Evaluación del impacto y de resultados: con métodos cuantitativos: medición pre y post mediante cuestionarios autoaplicados antes del inicio de las sesiones y después del taller, es decir, en la quinta sesión.

Cuestionarios:

Cuestionario de nutrición. Eating Disorder Inventory: EDI-2, Inventario de trastornos de la conducta alimentaria (Garner, 1998). Escala de habilidades sociales: EHS (Gismero, 2002) Imagen: Evaluación de la insatisfacción con la imagen corporal (Solano & Cano, 2010).

Objetivos

El objetivo general de este proyecto consiste en desarrollar, aplicar y evaluar la eficacia de un programa de prevención de los trastornos de la conducta alimentaria dirigido a adolescentes escolarizados en Talavera de la Reina durante el curso escolar 2011 / 2012. Del mismo modo se estimó el grupo de riesgo de la población adolescente de Talavera de la Reina a través del punto de corte establecido a través del cuestionario EDI-2 (Garner, 1998).

Como objetivos específicos: Informar a los alumnos de 1º de la ESO sobre la importancia de la alimentación equilibrada. Sensibilizar a los alumnos sobre los hábitos de vida saludables. Mejorar la autoestima del alumnado de 1º. Desarrollar habilidades sociales del adolescente en situaciones concretas. Desarrollar habilidades para la resolución de problemas y la toma de soluciones

Actividades

Durante los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2011 se realizaron los talleres en los 10 centros escolares de Talavera de la Reina a los alumnos de 1º de E.S.O. En los meses de abril y mayo se realizó el seguimiento en los centros escolares.

Se desarrolló un taller preventivo, dirigido a los alumnos de 1º de E.S.O. de 10 centros escolares que constaba de las siguientes características: Cinco sesiones dirigidas a los alumnos en los centros educativos, dentro de las horas de tutoría, por lo que no supuso pérdida de clases en las materias escolares. Se realiza en las aulas y el material fue proporcionado por la investigadora. Es llevada a cabo por la autora de este trabajo. Los talleres fueron diseñados de forma práctica y con la participación activa del alumnado en las sesiones. Se divide al grupo en pequeños subgrupos (de 4 ó 5 participantes) a lo largo de las actividades, es una forma útil de obtener información sobre el grupo de adolescentes con el que se está trabajando. Se realizan actividades prácticas: juego de roles, dramatización, animación teatral, expresión artística mediante el dibujo. Es necesario explicar a los alumnos el objetivo de cada uno de las sesiones y el contenido de las actividades que se van a realizar.

RESULTADOS

Se han aplicado diversos instrumentos de evaluación a una muestra compuesta por 406 participantes, procedentes de varios centros escolares de la población de Talavera de la Reina (Toledo).

En concreto se han aplicado el EDI-2 (factor corporal), IMAGEN, Test de Rosenberg, Habilidades Sociales y Nutrición. Los resultados obtenidos han mostrado pocas diferencias con los datos de los estudios originales.

En la investigación realizada, en el factor corporal del cuestionario EDI-2, en el pre programa, los jóvenes obtienen una puntuación media de 9.63 y dt = 8.71. En el post programa, los jóvenes obtienen una puntuación media de 8.23, dt = 7.74. En el seguimiento, los jóvenes obtienen una puntuación media de 8.73, dt = 7.92.

Estos resultados se encuentran en la línea de investigaciones como Garner (1998), Morandé et al. (1999), Sainz-Martínez et al. (1999), Rivarola (2003), Instituto de Ciencias de la Salud (2004), Herrero & Conrado (2005), Jáuregui et al. (2009) y Rutsztein et al. (2010)

Con los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario IMAGEN (Solano & Cano, 2010), los datos que se obtienen son: en el pre programa, siendo la puntuación total del cuestionario imagen de 25.63 de media, dt =

23.54. En el post programa, siendo la puntuación total del cuestionario imagen de 21.68 de media, dt = 24.14; En el seguimiento, siendo la puntuación total del cuestionario imagen de 22.3 de media, dt = 21.7.

Estos datos están en la misma línea que los obtenidos en el estudio de prevención de Solano - Pinto et al. (2004), Solano & Cano (2010)

Los datos que se obtienen en el cuestionario Test de Rosenberg (1973) son los siguientes: en el pre programa, la puntuación media es de 32.24, dt = 4.23. En el post programa, la puntuación media es de 33.74, dt = 4.78. En el seguimiento, la puntuación media es de 32.84, dt = 4.29; en el grupo 2 "sin imagen corporal" la puntuación media es de 32.23, dt = 4.43.

Estos datos están en la misma línea que los obtenidos en las investigaciones realizadas por Parra et al. (2004) y Gázquez et al. (2006)

En la escala de Habilidades Sociales (Gismero, 2002), cuanto mayor es la puntuación, la persona expresa más habilidades sociales y capacidad de aserción en distintas situaciones.

Los datos que se obtienen en la escala de Habilidades Sociales (Gismero, 2002) son los siguientes: en el pre programa, la puntuación media es de 93.23, dt = 14.95. En el post programa, la puntuación media es de 97.83, dt = 17.34. En el seguimiento, la puntuación media es de 95.59, dt = 15.57.

Con respecto al grupo de estudiantes de Talavera, en la variable de habilidades sociales obtienen unas puntuaciones dentro de los resultados obtenidos por autores como Caballo (1993b), Fernández & Moreno (2001), Rabazo & Fajardo (2004), García (2005), Camacho & Camacho (2005), Contini (2008), León et al. (2008) y Pérez et al. (2010).

Como conclusión a este objetivo, los datos obtenidos en esta investigación con respecto a los instrumentos de medida utilizados como el cuestionario EDI-2, IMAGEN, Habilidades Sociales y el Test de Rosenberg, se encuentran en la misma línea que otras investigaciones comentadas.

OBJETIVO: Estimar el grupo de riesgo de la población adolescente de Talavera de la Reina a través del punto de corte establecido en el cuestionario EDI-2.

La muestra estaba compuesta por 406 adolescentes, de los cuales 192 pertenecen al grupo de hombres y 214 al grupo de mujeres. Siguiendo la puntuación de Siguiendo la puntuación de los baremos españoles del cuestionario EDI-2, se obtiene un resultado de 28 jóvenes que superan dicha puntuación, de los cuales 18 son mujeres y 10 hombres, lo que representa el 6.90% de la muestra.

Estos resultados se encuentran en la línea de investigaciones realizadas en España, en las últimas décadas, por autores como Toro et al. (1989), Raich et al. (1991), Canals et al. (1997), Morandé (1998), Astray et al. (1999), Morandé et al. (1999), Ruiz - Lázaro (1999), Saiz - Martínez et al. (1999), Martínez et al. (2000), Pérez - Gaspar (2000), Moraleda et al. (2001), Rivas et al. (2001), Ballester et al. (2002), Ruiz - Lázaro (2002), Díaz et al. (2003), Rojo et al. (2003), Guillén et al. (2006), Peláez - Fernández et al. (2007), Guía de Práctica Clínica de los Trastornos de la Conducta Alimentaria (2009), Ruiz- Lázaro et al. (2010) y Valles (2010), utilizando cuestionarios similares de cribado.

La revisión de los estudios de prevalencia, de los autores anteriormente citados, realizados en población española se deduce que aproximadamente entre un 6% y un 16% de las mujeres y entre un 0.4 % y un 8.3% de los

hombres, presentan puntuaciones consideradas de riesgo de un trastorno de la conducta alimentaria, evaluadas a través de cuestionarios estandarizados.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en el presente estudio sobre la descripción de las variables insatisfacción corporal, obsesión por la delgadez, autoestima y habilidades sociales, están en la línea de las investigaciones nacionales y extranjeras analizadas a lo largo de la investigación.

Al utilizar el punto de corte del cuestionario EDI-2 para estimar el grupo de riesgo de la población adolescente, se obtiene un total de 6.90% de la muestra analizada, estando en la línea de las investigaciones nacionales y extranjeras analizadas a lo largo del estudio.

Con respecto a la evaluación del programa de prevención llevado a cabo en este estudio, se puede concluir que no hay diferencias estadísticamente significativas en el momento de medición post intervención, ya que las puntuaciones han cambiado a lo largo del proceso pero no de forma significativa. De la misma forma no hay diferencias en las variables analizadas en el momento de medición seguimiento, lo que indica que no ha sido efectiva la intervención al no ser significativas las diferencias.

La intervención en los trastornos de la conducta alimentaria debe desarrollar estrategias encaminadas al cambio en las actitudes positivas sobre la imagen corporal, la autoestima, las habilidades sociales, la alimentación saludable, en definitiva, fomentar un estilo de vida saludable.

Sería necesario destacar la importancia de que las actividades preventivas tienen que tener como uno de sus objetivos la inclusión de los profesionales educativos y las familias dentro del proceso de prevención, sobre todo en los casos en los que las alteraciones de la imagen corporal se presentan en edades tempranas y así de esta forma poder minimizar las posibles consecuencias negativas que puedan surgir en la autoestima y en las habilidades sociales del individuo.

Una de las mejores estrategias para desarrollar un programa de prevención podría ser el realizado en el ámbito educativo, ya que son actividades que se realizan según el modelo de día a día en las aulas.

Se desarrollarían actividades encaminadas a la educación sobre los medios de comunicación, para que los individuos aprendan a interpretar y a entender los mensajes que ofrecen los medios, la construcción de los ideales de belleza, las estrategias de manipulación como el photo shop o la selección de modelos para las campañas publicitarias.

Estas estrategias deben tener como principal objetivo la participación activa del adolescente, a través de tareas para realizar en el aula y en el domicilio, y así de este modo implicar a las familias en la tarea conjunta de la prevención.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Psychiatric Association. (2002). *DSM-IV-TR: Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.

Astray, M. J., Pérez, M. A.M., Hernando, G. M. & de la Corte, J. (1999). Prevención de trastornos alimentarios en el área 10 de la Comunidad de Madrid. Estudio de prevalencia y el método de cribaje utilizado. *Gaceta Sanitaria*, 13, (90), 9063.

Ballester, F. D., De Gracia, B. M., Patiño, M. J., Suñol, G. C. & Ferrer, A. M. (2002). Eating attitudes and body satisfaction in adolescents: a prevalence study. *Actas Española Psiquiatría*, 30 (4), 207 - 212.

Bañuelos, C. (1994). Los patronos estéticos en los albores del siglo XXI. Hacia una revisión de los estudios en torno este tema. *Reis,* 68 (94), 119 - 140.

Behar, A.R. (2010). Quince años de investigación en trastornos de la conducta alimentaria. *Revista Chilena de Neuro - Psiquiatría*, 48 (2), 135 - 146. doi: 10.4067/S0717-92272010000300006

Caballo, V. (1993b). Relaciones entre diversas medidas conductuales y auto informe de las habilidades sociales. *Psicología Conductual*, 1 (1), 73 - 99.

Calado, O. M. (2010). *Trastornos alimentarios. Guía de psicoeducación y autoayuda*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Calvo, R. (2002). *Anorexia y Bulimia. Guía para padres, educadores y terapeutas*. Barcelona: Editorial Planeta.

Camacho, G. C. & Camacho, C. M. (2005). Habilidades sociales en la infancia. *Revista Profesional Española de Terapia Cognitivo-Conductual*, 3(1), 1 - 27.

Canals, J., Domenech, E., Carbajo, G. & Blade, J. (1997). Prevalence of DSM-III-R and ICD-10 psychiatric disorders in a Spanish population of 18-year-olds. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 69 (4), 287 - 294.

Carrillo, D.M.V. (2002). *Publicidad y Anorexia*. Madrid: Ediciones de las Ciencias sociales.

Carrillo, D.M.V. (2005). Factores socioculturales en los TCA. No solo moda, medios de comunicación y publicidad. *Trastornos de la Conducta Alimentaria*, 2, 120 - 141.

Contini, N. (2008). Las habilidades sociales en la adolescencia temprana: perspectivas desde la psicología positiva. *Psicodebate, Psicología, Cultura y Sociedad*, 9, 45 - 63.

Cruzat, M.C. & Haemmerli, D.C. (2009). Escuchando a las pacientes con trastornos alimentarios en relación a su tratamiento. *Revista Argentina de Clínica Psicológica,* 28, 135 - 141.

Díaz, B. M., Rodríguez, M. F., Martín, L. C. & Hiruela, B. M.V. (2003). Factores de riesgo relacionados con trastornos en la conducta alimentaria en una comunidad de escolares. *Atención Primaria*, 32 (7), 403 - 407.

Díez, F.T., Yegler, V.C., Casas, M.F., Gómez, C.J.A. & Gómez, G.J.L. (2002). Los trastornos de la conducta alimentaria, ¿menos es más? *Cultura de los Cuidados,* 68 (12), 1 - 14.

Fernández, C. A. & Moreno, M. M. (2001). Entrenamiento de habilidades sociales en el ámbito escolar: inclusión de un procedimiento de autorregulación verbal. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54 (4), 681 - 690.

Fernández, F. & Turón V. (2001). *Trastornos de la Alimentación: guía básica de tratamiento en Anorexia y Bulimia*. Barcelona: Massón.

García, N. A. C.R. (2005). Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Liberabit,* 11, 63 - 74.

Garner, D. M. (1998). *Inventario de trastornos de la conducta alimentaria (EDI-2)*. Madrid: TEA Ediciones.

Gázquez, J.J., Pérez, M.C., Ruiz, M.I., Miras, F. & Vicente, F. (2006). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria y su relación con la autoestima. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy,* 6 (1), 51 - 62.

Gil, C. M.I., Villanueva, J.P. & Rodríguez, M. (2003). Atención primaria y trastornos de la alimentación: nuestra actitud frente a ellos (I). *Atención Primaria*, 31 (3), 178 - 180.

Gismero, G. E. (2002). *Escala de habilidades sociales*. Madrid: TEA ediciones.

Guelar, D. & Crispo, R. (2000). *Adolescencia y trastornos del comer*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Guía de Práctica Clínica sobre Trastornos de la Conducta Alimentaria. (2009). Ministerio de Sanidad y Consumo.

Guillén, G. F., Aguinaga, O. I., Arrondo, E. M. & García, I. A. (2006). Trastornos de la conducta alimentaria en una población adolescente de un instituto de enseñanza secundaria. *Enfermería Clínica*, 16 (2), 77 - 83.

Herrero, M. & Conrado, M.V. (2005). Conductas y actitudes hacia la alimentación en una muestra representativa de estudiantes de secundaria. *International Journal of Clinical and Health Psychology,* 5 (1), 67 - 83.

INJUVE (2008). *Informe juventud en España*.

Jáuregui, L. I., Romero, C. J., Bolaños, R. P., Montes, B. C., Díaz, J. R., Montaña, G. M.T., Morales, M. M.T., León, L. P., Martín, L.A., Justo, V. I. & Vargas, S. N. (2009). Eating behaviour and body image in a sample of adolescents from Sevilla. *Nutrición Hospitalaria*, 24 (5), 568 - 573.

Jiménez, R. D. (2006). La anorexia nerviosa y su relación con el actual ideal corporal. *Tempus Vitalis. Revista Electrónica Internacional de Cuidados*, 6, 28 - 37.

León, H. R.C., Gómez - Peresmitré, G. & Platas, A. S. (2008). Conductas alimentarias de riesgo y habilidades sociales en una muestra de adolescentes mexicanas. *Salud Mental*, 31, 447 - 452.

López - Guimerá, G. & Sánchez - Carracedo, D. (2010). *Prevención de las alteraciones alimentarias*. Madrid: Pirámide.

Luna, A. S. (2006). *Los trastornos de la alimentación. Conocimiento y actuación*. cádiz: Carpe Diem.

Mancilla, M.A., Vázquez, A.R., Mancilla, D.J.M., Amaya, H.A. & Álvarez, R.G. (2012). Insatisfacción corporal en niños y preadolescentes: una revisión sistemática. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios,* 3, 62 - 79.

March, J.C., Suess, A., Prieto, M.A., Escudero, M.J., Nebot, M., Cabeza, E. & Pallicer, A. (2006). Trastornos de la conducta alimentaria: opiniones y expectativas sobre estrategias de prevención y tratamiento desde la perspectiva de diferentes actores sociales. *Nutrición Hospitalaria,* 21 (1), 4 - 12.

Martínez, M. A., Méndez, M. D., Sánchez, T. M.J., Seoane, V. M. & Suarez, G. P. (2000). Anorexic behavior in a population of high-school students of a health area. *Atención Primaria*, 31 (25), 313 - 319.

Méndez, J.P., Vázquez, V. V. & García, G. E. (2008). Los trastornos de la conducta alimentaria. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 65, 579 - 592.

Moraleda, B. S., González, A. N., Casado, V. J.M., Carmona, Morena. J., Gómez - Calcerrada, G. R., Aguilera, S. M. & Orueta, S. R. (2001). Trastornos del comportamiento alimentario en una población de estudiantes de enseñanza media. *Atención Primaria*, 28 (7), 463 - 467.

Morandé, G. (1998). Trastornos de la conducta alimentaria en adolescentes. ¿Una epidemia? *Acta Española Pediatría*, 48, 229 - 232.

Morandé, G. (1995). *Un peligro llamado anorexia: La tentación de adelgazar*. Madrid: Temas de Hoy.

Morandé, G., Celada, J. & Casas, J.J. (1999). Prevalence of eating disorders in a Spanish school age population. *Journal of Adolescent Health*, 24, 219 - 219.

Moreno - Villares, J.M., Oliveros - Leal. L., Solano - Pinto, N. & Consorcio SALUT. (2003). Un entorno inteligente para la prevención de los trastornos de la conducta alimentaria: el proyecto SALUT. *Acta Pediátrica Española*, 61 (4), 190 - 198.

Olza, I., Velilla, M., Garcés, E. & Andrés, M. (2000). Trastornos de la conducta alimentaria de inicio temprano (menores de 14 años). I Congreso Virtual de Psiquiatría 1 de Febrero - 15 Marzo 2000. Recuperado de: 15-2-2011. http://www.psiquiatria.com/congreso_old/mesas/mesa24/conferencias/24_ci_d.htm.

Parra, A., Oliva, A. & Sánchez - Queija. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, 35 (3), 331 - 346.

Peláez - Fernández, M.A., Labrador, F.J. & Raich, R.M. (2007). Prevalence of eating disorders among adolescent and young adult scholastic population in the region of Madrid (Spain). *Journal of Psychosomatic Research*, 62 (6), 681 - 690.

Pérez, E. N., Filella, G. G. & Solvedilla, B. A. (2010). Competencia emocional y habilidades sociales en estudiantes universitarios. *REME,* 13 (34), 1 - 23.

Pérez - Gaspar, M., Gual, P., de Irala-Estévez, J., Martínez-González, M.A., Lahortiga, F. & Cervera, S. (2000). Prevalencia de trastornos de la conducta alimentaria en las adolescentes navarras. *Medicina Clínica*, 114 (13), 481 - 486.

Piñeros, O. S., Molano, C. J. & López, M. C. (2010). Factores de riesgo de los trastornos de la conducta alimentaria en jóvenes escolarizados en Cundinamarca (Colombia). *Revista Colombiana Psiquiatría*, 39 (2), 313 - 328.

Plaza, J.F. (2005). *Modelos de varón y mujer en las revistas femeninas para adolescentes. La representación de los famosos*. Madrid: Editorial fundamentos.

Quiros, A.E. (2008). Prevención de los trastornos de la conducta alimentaria mediante una intervención enfermera a través de internet. *Nure Investigación,* 32(8), 1 - 24.

Rabazo, M.J. & Fajardo, M.I. (2004). Propiedades psicométricas de una escala de observación de la expresión motora de las habilidades sociales: Escala - C. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2), 1 - 16.

Raich, R.M, Deus, J., Muñoz, M.J., Pérez, O. & Requena, A. (1991). Evaluación de la preocupación por la figura en una muestra de adolescentes catalanas. *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 5, 210 - 220.

Raich, R.M., Mora, M., Soler, A., Ávila, C., Clos, I. & Zapater L. (1996). Adaptación de un instrumento de evaluación de la insatisfacción corporal. *Clínica y Salud*, 7, 51 - 66.

Raich, R.M. (2001). *Imagen corporal: conocer y valorar el propio cuerpo*. Madrid: Pirámide.

Raich, R.M. (2004). Una perspectiva desde la psicología de la salud de la imagen corporal. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 22, 15 - 27.

Raich, R.Mª. (2011). *Anorexia, bulimia y otros trastornos alimentarios*. Madrid: Pirámide.

Rivaola, M. F. (2003). La imagen corporal en adolescentes mujeres: su valor predictivo en trastornos alimentarios. *Fundamentos en Humanidades*, 4, 149 - 161.

Rivas, T. RMª. & Fernández, F. P. (1996). Conocimiento y creencias sobre la salud en la adolescencia. *Psicología Conductual*, 4 (1), 97 - 108.

Rivas, T., Bersabé, R. & Castro, S. (2001). Prevalencia de los trastornos de la conducta alimentaria en adolescentes de Málaga (España). *Salud Mental*, 24 (2), 25 - 31.

Rodrigo, Mª.J., Márquez, Mª.L., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A. & Martin, J.C. (2004). Relaciones padres - hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, 16 (2), 203 - 210.

Rojo, L., Livianos, L., Conesa, L., García, A., Domínguez, A., Rodrigo, G., Sanjuán, L. & Vila, M. (2003). Epidemiology and risk factors of eating disorders: a two-stage epidemiologic study in a Spanish population aged 12-18 years. *The International Journal of Eating Disorders*, 34 (3), 281 - 291.

Rosenberg, M. (1973). *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Argentina: Editorial Paidos.

Ruiz - Lázaro, P.M. (1998). Prevalencia de trastorno de la conducta alimentaria en España. *Anales Españoles de Pediatría*, 49 (4), 435 - 436.

Ruiz - Lázaro, P.M. (1999). *Guía práctica. Prevención de los trastornos de la conducta alimentaria*. Zaragoza: Grupo Zarima Prevención.

Ruiz - Lázaro, P.M. (2002). Epidemiologia de los trastornos de la conducta alimentaria en España. *Congreso Virtual de Psiquiatría*. Recuperado de: 27-5-2012. http://www.psiquiatria.com/bibliopsiquis/handle/10401/2330

Ruiz - Lázaro, P.M., Comet, C.M.P., Mabry, P.S., Villas, P.E., Calvo, M.D., Trébol, C.L., Castillón, B.E., De Miguel, A.C. & Soro, A.C. (2010). Prevención primaria de la conducta alimentaria: seguimiento a doce meses de ensayo escolar aleatorizado controlado. *11º Congreso virtual de Psiquiatría. Intersiquis.* Recuperado de: 21-6-2012. http://www.psiquiatria.com/bibliopsiquis/handle/10401/888

Rutsztein, G., Murawski, B., Elizathe, L., Arana, F., Armatta, A.M. & Leonardelli, E. (2010). Trastornos alimentarios en mujeres adolescentes: un estudio comparativo entre pacientes, estudiantes de danza y estudiantes de escuelas medias. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 39 (2), 329 - 346.

Saiz - Martínez, P.A., Gonzales, G. P. M., Bascaran, F. M.T., Fernández, D. J.M., Bousoño, G. M. & Bobes, G. J. (1999). Prevalencia de trastornos de conducta alimentaria en jóvenes de enseñanza secundaria: un estudio preliminar. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 27, 367 - 374.

Salorio, D.M.P., Saldaña, L.E., Alfonso, T.A., Pagán, G.A., Martínez, G.M. & Oñate, G. C. (2012). Problemas interpersonales y trastornos de la conducta alimentaria. Un estudio con el EDI-3 y el test de Rorschach. *Intersiquis 2012*. XII Congreso virtual de psiquiatría. Recuperado de: 10-1-2013. http://www.psiquiatria.com/articulos/tr_personalidad_y_habitos/54808/

Serrato, A. G. (2000). *Anorexia y Bulimia. Trastornos de la conducta alimentaria*. Madrid: Ed. Libro Hobby Club, S.A.

Sherman, R.T. & Thompson, R. A. (2005). *Bulimia. Una guía para familiares y amigos.* Sevilla: Editorial Trillas, Eduforma.

Solano - Pinto, N. & Cano - Vindel, A. (2010). *Imagen. Evaluación de la insatisfacción con la imagen corporal*. Madrid: TEA ediciones.

Solano - Pinto, N., Oliveros - Leal, L., Moreno - Villares, J.M. & Grupo del Proyecto SALUT. (2004). Prevención de los trastornos de la conducta alimentaria: "Educando en salud: así soy yo, así son ell@s". *Intersiquis,* 6 (2), 1 - 14.

Toro, J., Castro, J., García, M., Pérez, P. & Cuesta, L. (1989) Eating attitudes, sociodemographic factors and body shape evaluation in adolescence. *The Bristish Journal of Medical Psychology*, 62 (1), 61 - 70.

Toro, J. (2008). *El cuerpo como delito*. Barcelona: Editorial Ariel.

Troncoso, L.C. (2009). Trastornos de la conducta alimentaria en adolescentes. Importancia del tratamiento nutricional. *Trastornos de la Conducta Alimentaria,* 9, 946 - 955.

Valles, C.M. (2010). Evaluación de actitudes y comportamientos asociados a los trastornos de la conducta alimentaria. *I jornadas doctorales de Castilla la Mancha.* UCLM, 125.

Vera, G.N. (1998). El cuerpo, ¿culto o tiranía? *Psicothema*, 10, 111 - 125.

Zagalaz, S.M.L. (2000). Incidencia social de la anorexia nerviosa. Intervención del profesorado de educación física en la prevención del programa. *Aula de Encuentro,* 4, 102 – 117

MIRIAM VALLES CASAS

Diplomada en Trabajo Social. Universidad Pontificia de Comillas. 1995. Licenciada en Sociología. Universidad Pontificia de Salamanca. 2001. DEA: diciembre de 2010. Departamento de Psicología. UCLM “Evaluación de actitudes y comportamientos asociados a los trastornos de la conducta alimentaria”. DOCTORA: TESIS inscrita Departamento de Psicología. UCLM. "Aspectos preventivos en los TCA". Julio 2013. Profesora asociada en la Facultad de Ciencias de Sociales. Universidad de Castilla La Mancha, Centro de Estudios Universitarios de Talavera de la Reina. Grado de Trabajo Social desde noviembre de 2007 hasta la actualidad.

84

EL CURRICULUM PRESCRITO DEL PDC Y DEL PCPI: ¿INSTRUMENTO DE INCLUSIÓN O DE EXCLUSIÓN EDUCATIVA?

Juan García Rubio

INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

El presente trabajo muestra una pequeña parte de la investigación realizada en la tesis doctoral que lleva por título "El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El curriculum prescrito del Programa de Diversificación Curricular –PDC- y del Programa de Cualificación Profesional Inicial –PCPI- en la Comunidad Valenciana". En ella hemos estudiado el fracaso escolar no desde el enfoque de un determinado resultado académico que nos lleva a quedarnos en la superficie del problema, sino que se ha decidido utilizar para su observación la perspectiva de la exclusión educativa, que pone todo su acento en considerar la educación como un derecho esencial del individuo. Para poder acceder al mismo no es suficiente con asistir a la escuela hasta una determinada edad, sino que el alumno debe alcanzar unos conocimientos básicos, aquellos de los que no se puede prescindir, lo que no se puede ignorar (Bolívar, 2008, 2012).

Los programas objeto de nuestro estudio –el PDC y el PCPI- presentan un curriculum diferenciado, distinto al curriculum del aula ordinaria de Educación Secundaria Obligatoria. En concreto, a efectos de su comparación, hemos centrado nuestra investigación tanto en el último de los cursos de ESO como de los dos programas mencionados anteriormente, que conducen todos ellos a la obtención de la correspondiente titulación de Graduado en Educación Secundaria. El interrogante básico de esta comunicación y también de la tesis en que tiene origen es el siguiente: ¿Plantea el legislador de la Comunidad Valenciana los Programas de Diversificación Curricular y los Programas de Cualificación Profesional Inicial como instrumentos de inclusión o de exclusión educativa?

Siguiendo los razonamientos que realiza el profesor Escudero (2005, 2006), serán de inclusión educativa si el legislador persigue que los alumnos consigan en estos programas conocimientos parecidos a los del aula ordinaria, al menos los básicos, utilizando medios y metodología distintos, pero sin cambiar en gran medida otros componentes del curriculum -objetivos, contenidos, competencias básicas y criterios de evaluación-. Y serán de exclusión educativa si lo que la normativa prescribe en realidad es una rebaja sustancial en los mismos, de tal manera que un alumno que no obtendría el título de Graduado en ESO en el aula ordinaria podría conseguirlo en un PDC o en un PCPI debido únicamente a ese motivo, y no a consecuencia de los cambios metodológicos y organizativos introducidos en estos programas.

MARCO TEÓRICO

La exclusión educativa consiste esencialmente en la privación del derecho a la educación. Derecho reconocido universalmente y que tiene una enorme importancia tanto para el individuo como para la sociedad. El derecho a la educación se puede entender desde un enfoque más restrictivo -sería suficiente con el mero acceso a la escuela- o desde un enfoque más amplio que es el que propugnamos –todos los ciudadanos deben adquirir un nivel básico, esencial, de educación- (Bonal, 2011; Fernández Batanero, 2009; García Rubio, 2013; Tomasevski, 2004; Torres, 2005;).

La adquisición por parte del individuo de este nivel imprescindible se circunscribe fundamentalmente a la escuela. Es en ella donde tenemos que encontrar cómo garantizarlo. Y no puede ser de otra manera, sino a través del elemento fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje que es el curriculum, y más en concreto del curriculum prescrito u oficial regulado por las Administraciones educativas y que sirve de guía a toda la comunidad educativa del país (Marhuenda, 2000). Además, es el punto de referencia del resto de curricula resultantes en las diferentes fases del desarrollo curricular (Gimeno, 1989).

Ante la diversidad del alumnado que se congrega en las aulas en cada uno de los cursos, especialmente en Educación Secundaria, hay leyes educativas que apuestan como solución por curricula diferenciados, mientras que otros apuestan por un curriculum común para todos los alumnos, intentando que los objetivos y los aprendizajes sean lo más parecido posible para todos.

Dentro de este curriculum común para todos los alumnos y alumnas, hay autores que señalan que el curriculum básico para el último de los cursos de Educación Secundaria que conduce a la obtención del graduado tiene que ser idéntico al curriculum del aula ordinaria (Guarro, 2005; Onrubia, 2009), y sin embargo otros, con los que coincidimos en su valoración, indican que aquello que el alumno debe conocer para tener asegurado su derecho a la educación tiene que ser necesariamente menor que ese curriculum, excesivamente extenso y sobrecargado (Bolivar, 2008; Coll, 2006a y 2006b; Escudero, 2004; Perrenoud, 2012).

METODOLOGÍA

A lo largo de la investigación se han establecido comparaciones entre los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y competencias básicas de 2º de PDC y 2º de PCPI en las materias de matemáticas y castellano, en contraste con las tres referencias tomadas -4º de ESO, enseñanzas mínimas de 4º ESO y un curriculum básico del mismo curso definido por el consenso de expertos consultados-, con la finalidad de comprobar si los diferentes elementos curriculares presentan semejanzas. Se ha utilizado como técnica para la recogida de datos un análisis completo de la legislación de todos los programas, tanto de los dos que son objeto de estudio en esta comunicación como de los utilizados como elemento de comparación en el contexto de la Comunidad Valenciana.

Por otra parte, se ha intentado ser lo más "objetivo" posible en los juicios de valor, para lo cual hemos recurrido a la técnica Delphi, en el convencimiento de que la coincidencia de varias subjetividades –las que han aportado los expertos- alcanzará un grado de objetividad mínimo (Casanova, 1995). Es lo que se denomina intersubjetividad compartida. La técnica Delphi es un proceso sistemático encaminado hacia la obtención, si es posible, de un consenso sobre un tema específico entre un grupo de expertos en una materia (Landeta, 2002).

En este caso, diez expertos de la materia de matemáticas y otros tantos de castellano han tenido que decidir si cada uno de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación que se les presentaban de la materia –tanto del curriculum de 4º de ESO como de 2º PDC y 2º PCPI- era básico o no básico, entendiendo por básico aquello que el alumno no puede ignorar, lo que es esencial para desarrollarse personal y profesionalmente en el futuro y para poder participar en la vida social. Si lo consideraban básico, lo tenían que relacionar con una o varias de las ocho competencias básicas. Si lo consideraban no básico, tenían que justificar el porqué de su respuesta.

El criterio de consenso se fijó en un número que consideramos razonablemente alto, el 80% de respuestas idénticas. Se realizaron dos rondas; en la última de ellas se les proporcionó un segundo cuestionario de Delphi, individualizado para cada experto, en el que tuvieran tanto sus respuestas de la primera ronda como los resultados globales del grupo, así como los comentarios aportados por todos los componentes. Se trataba de darles la oportunidad, sólo en aquellas cuestiones en que no había consenso, de que pudiesen cambiar sus respuestas (Igarza, 2008).

En el tratamiento de los datos obtenidos hemos establecido dos categorías de análisis y una última, la tercera, que ha englobado a las otras. En concreto, las categorías establecidas son las siguientes:

CANTIDAD: Equivale al número total de objetivos, de contenidos, de criterios de evaluación, y de competencias básicas en comparación con los elementos del curriculum del programa tomado como referencia.

RELEVANCIA: Depende del número de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, únicamente tomando los básicos, que existen en el PDC y el PCPI en comparación con el número de básicos que se encuentran en cualquiera de las tres referencias tomadas. Para determinar qué es básico y qué no lo es, como hemos dicho anteriormente, se ha utilizado la opinión consensuada de los expertos, obtenida a través del método Delphi.

EQUIVALENCIA CURRICULAR: Es el resultado de la síntesis de las dos categorías anteriores.

A estas tres categorías enunciadas les hemos dado distintos valores:

- MUCHO MAYOR: Es muy superior a la referencia. Mayor del 50%.
- MAYOR: Es superior a la referencia. Entre el 26% hasta el 50%.
- SEMEJANTE: Es similar a la referencia. Puede ser tanto un poco superior a la referencia como un poco inferior a la misma. Entre el 25% inferior y el 25% superior.
- MENOR: Es inferior a la referencia. Entre el 26% y el 50%.
- MUCHO MENOR: Es muy inferior a la referencia. Menor del 50%.

A la hora de establecer una valoración en la categoría equivalencia curricular, si coincide el valor de cantidad y el de relevancia, será la misma que el de las otras dos categorías. Pero si no coincide, se tomará el valor medio, dando preponderancia a la relevancia sobre la cantidad.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación presentamos una pequeña muestra –consideramos que es suficiente para comprender las conclusiones obtenidas- de los resultados logrados a partir de las múltiples comparaciones que hemos realizado entre los distintos elementos curriculares -objetivos, contenidos, criterios de evaluación y competencias básicas- entre 2º de PDC y 2º PCPI y las tres referencias que hemos tomado -4º ESO, enseñanzas mínimas y el curriculum básico definido por los expertos-.

Tabla 1. 2º PDC- 2ºPCPI. Comparación con 4º ESO

2º PDC

MATEMÁTICAS **CASTELLANO**

	Objetivos	Contenidos	Criterios evaluación	Competencias básicas	Objetivos	Contenidos	Criterios evaluación	Competencias básicas
4º ESO								
CANTIDAD	SEMEJANTE	MENOR	SEMEJANTE	-	MENOR	MUCHO MENOR	MENOR	-
RELEVANCIA	SEMEJANTE	MENOR	SEMEJANTE	-	SEMEJANTE	MUCHO MENOR	MUCHO MENOR	-
EQUIVALENCIA CURRICULAR	**SEMEJANTE**	**MENOR**	**SEMEJANTE**	**SEMEJANTE**	**SEMEJANTE**	**MUCHO MENOR**	**MUCHO MENOR**	**MENOR**

2º PCPI

MATEMÁTICAS **CASTELLANO**

	Objetivos	**Contenidos**	**Criterios evaluación**	**Competencias básicas**	**Objetivos**	**Contenidos**	**Criterios evaluación**	**Competencias básicas**
4º ESO								
CANTIDAD	SEMEJANTE	MUCHO MENOR	MUCHO MENOR	-	SEMEJANTE	MUCHO MENOR	MENOR	-
RELEVANCIA	SEMEJANTE	MUCHO MENOR	MENOR	-	MAYOR	MENOR	MENOR	-
EQUIVALENCIA CURRICULAR	**SEMEJANTE**	**MUCHO MENOR**	**MENOR**	**MENOR**	**MAYOR**	**MENOR**	**MENOR**	**MUCHO MENOR**

Tabla 2. 2º PDC-2º PCPI. Comparación con Mínimo

2º PDC

MATEMÁTICAS **CASTELLANO**

	Objetivos	**Contenidos**	**Criterios evaluación**	**Competencias básicas**	**Objetivos**	**Contenidos**	**Criterios evaluación**	**Competencias básicas**
MÍNIMOS								
CANTIDAD	SEMEJANTE	SEMEJANTE	SEMEJANTE	-	SEMEJANTE	SEMEJANTE	MAYOR	-
ELEVANCIA	SEMEJANTE	SEMEJANTE	MAYOR	-	SEMEJANTE	SEMEJANTE	SEMEJANTE	-
EQUIVALENCIA CURRICULAR	**SEMEJANTE**	**SEMEJANTE**	**MAYOR**	**SEMEJANTE**	**SEMEJANTE**	**SEMEJANTE**	**SEMEJANTE**	**SEMEJANTE**

2º PCPI

MATEMÁTICAS **CASTELLANO**

	Objetivos	**Contenidos**	**Criterios evaluación**	**Competencias básicas**	**Objetivos**	**Contenidos**	**Criterios evaluación**	**Competencias básicas**
MÍNIMOS								
CANTIDAD	SEMEJANTE	MUCHO MENOR	MENOR	-	MUCHO MAYOR	SEMEJANTE	MUCHO MAYOR	-
RELEVANCIA	SEMEJANTE	MENOR	MENOR	-	MUCHO MAYOR	SEMEJANTE	MAYOR	-
EQUIVALENCIA CURRICULAR	**SEMEJANTE**	**MENOR**	**MENOR**	**SEMEJANTE**	**MUCHO MAYOR**	**SEMEJANTE**	**MAYOR**	**SEMEJANTE**

Tabla 3. 2º PDC-2ºPCPI. Comparación con el curriculum básico

2º PDC

MATEMÁTICAS **CASTELLANO**

	Objetivos	**Contenidos**	**Criterios evaluación**	**Competencias básicas**	**Objetivos**	**Contenidos**	**Criterios evaluación**	**Competencias básicas**
CURRICULUM BÁSICO								
CANTIDAD	SEMEJANTE	SEMEJANTE	SEMEJANTE	-	SEMEJANTE	SEMEJANTE	MENOR	-
RELEVANCIA	MENOR	MENOR	SEMEJANTE	-	MENOR	MUCHO MENOR	MUCHO MENOR	-
EQUIVALENCIA CURRICULAR	**MENOR**	**MENOR**	**SEMEJANTE**	**MENOR**	**MENOR**	**MENOR**	**MUCHO MENOR**	**MENOR**

2º PCPI

MATEMÁTICAS **CASTELLANO**

	Objetivos	**Contenidos**	**Criterios evaluación**	**Competencias básicas**	**Objetivos**	**Contenidos**	**Criterios evaluación**	**Competencias básicas**
CURRICULUM BÁSICO								
CANTIDAD	SEMEJANTE	MUCHOMENOR	MENOR	-	SEMEJANTE	MENOR	SEMEJANTE	-
RELEVANCIA	MENOR	MUCHOMENOR	MENOR	-	SEMEJANTE	MENOR	MUCHO MENOR	-
EQUIVALENCIA CURRICULAR	**MENOR**	**MUCHO MENOR**	**MENOR**	**MENOR**	**SEMEJANTE**	**MENOR**	**MENOR**	**MUCHO MENOR**

CONCLUSIONES

Definir de una u otra manera el concepto de "básico" es fundamental y nos conduce a resultados diferentes, a pesar de que las conclusiones finales obtenidas sean bastante similares en la comparación de los dos programas extraordinarios respecto a las tres referencias manejadas. ¿Qué es lo básico? ¿Todo el curriculum de 4º de ESO?, ¿las enseñanzas mínimas?, ¿el curriculum básico de los expertos? Lo cierto es que la adquisición de lo básico por parte del alumno es lo que separa la inclusión educativa y el disfrute del derecho a la educación por una parte, y la exclusión y la privación de este derecho por la otra.

De los resultados que hemos presentado podemos extraer como conclusiones que el curriculum prescrito de 2º PDC en la Comunidad Valenciana es un instrumento de exclusión educativa en su comparación con el de 4º de ESO y con el curriculum básico de los expertos, por presentar una equivalencia curricular menor. Sin embargo, en su comparación con las enseñanzas mínimas determinadas por la Administración central sí que sería un instrumento de inclusión educativa al considerarse como curricula semejantes en ambas materias estudiadas –castellano y matemáticas-.

En el caso del curriculum de 2º de PCPI, en ninguna de las tres referencias tomadas podemos hablar de curricula equivalentes. No hay semejanza entre ellos, por lo que podemos aseverar que el curriculum prescrito de 2º PCPI definido por el legislador valenciano no garantiza el derecho a la educación, pues no ha prescrito lo básico, tanto si definimos este concepto como curriculum de 4º ESO, enseñanzas mínimas o curriculum básico definido a través del Delphi.

Por tanto, la contribución de esta comunicación se ha querido centrar en evidenciar la importancia de definir un curriculum prescrito en el que esté garantizado aquello que un alumno que vaya a terminar la Educación Secundaria Obligatoria no puede ignorar tanto si en las leyes educativas se opta por un curriculum común o por curricula diferenciados, como han sido los casos del PDC y del PCPI en la Ley Orgánica de Educación de 2006 -LOE-. Los resultados de esta investigación nos muestran lo que ha estado sucediendo en la escuela española pero también nos puede servir de advertencia acerca de la normativa establecida para los curricula diferenciados establecidos en la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa de 2013 -LOMCE–, en concreto para los Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento y para la Formación Profesional Básica.

Garantizar el derecho a la educación, en su concepción más amplia, a todos los alumnos y alumnas sin excepciones debe ser la finalidad primordial de la escuela, y por supuesto, el curriculum prescrito –que adquiere una enorme influencia sobre lo que sucede en la práctica en el aula– tiene que ser uno de los elementos fundamentales que contribuyan a ello.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y Competencias básicas*. Sevilla. Ed. Fundación ECOEM.

Bolívar, A. (2012). Justicia Social y Equidad Escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. Vol. 1, Núm. 1, 2012, pp. 9-45.

Bonal, X. (2011). El derecho a la educación: una visión global y actual. Los retos de las políticas públicas en una democracia avanzada. Jornadas de Ararteko. Bilbao, 19-22 Mayo, pp. 67-72. Disponible en: http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1_1634_3.pdf.

Casanova, M. A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid. Ed. La Muralla.

Coll, C. (2006a). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Disponible en: http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html

Coll, C. (2006b). Lo básico en la educación básica. *Transatlántica de Educación*. Vol. 1. Disponible en: http://www.educacion.es/exterior/mx/es/transatlantica/Transatlantica01.pdf

Escudero, J. M. (2004). Educación de calidad para todos y entre todos: un debate necesario y una oportunidad que hay que aprovechar. Seminario de Expertos. Disponible en: http://www.debateeducativo.mec.es/documentos/escudero.pdf

Escudero, J. M. (2005a). El fracaso escolar: nuevas formas de exclusión educativa. En García Molina, J. (coord.) *Lógicas de exclusión social y educativa en la sociedad contemporánea*, (pp. 83-108). Madrid: Instituto Paulo Freire.

Escudero, J. M. (2006**)**. Realidades y respuestas a la exclusión educativa. En J. M. Escudero y J. Sáez (Coords.) *Exclusión Social, Exclusión Educativa,* (pp. 69-121). Murcia: DM/ICE, Universidad de Murcia. También disponible en: http://www.ciedhumano.org/files/Escudero/Ex_Educativa.pdf

Fernández Batanero, J. M. (2009).*Un currículo para la diversidad*. Madrid. Ed. Síntesis.

García Rubio, J. (2013). La plena realización del derecho esencial a la educación. *Revista Org & Demo* 14, nº 1, pp. 91-110.

Gimeno, J. (1989). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica.* Madrid. Ed. Morata.

Guarro, A. (2005). El curriculum democrático y los retos de la escuela del siglo XXI. En *Sistema educativo y democracia*. Colección recursos, nº 77. Serie La Escuela Del Nuevo Siglo. FIES, MEC. Barcelona. Ed. Octoedro.

Igarza, R. (2008). Método Delphi. Apuntes para una implementación exitosa. Disponible en: http://www.robertoigarza.files.wordpress.com/2008/10/metodo-delphi-f.doc

Marhuenda, F. (2000). *Didáctica General*. Madrid. Ediciones La Torre.

Onrubia, J. (2009). Transformar para adaptar, adaptar para incluir: una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva. En Giné, C. (coord.). *La educación inclusiva: De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado,* (pp. 49-62*)*. Barcelona. Ed. Horsori

Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona. Ed. Grao.

Tomasevski, K. (2004). *El asalto a la educación*. Barcelona. Ed. Intermon Oxfam.

Torres, R. M. (2005). *Justicia Educativa y Justicia Económica: 12 Tesis para el cambio educativo.* Bogotá. Ed. Entre Culturas.

JUAN GARCÍA RUBIO

Profesor asociado de la Universidad de Valencia. Doctor en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación principales: fracaso escolar, derecho a la educación.

85

ATENCIÓN TEMPRANA Y PREVENCIÓN DE LAS DISCAPACIDADES Y DESIGUALDADES PERSPECTIVA EDUCATIVA DE LA CREATIVIDAD EN LA DEFICIENCIA VISUAL

Jose Enrique Llamazares De Prado
Ana Rosa Arias Gago
Maria Antonia Melcon Alvarez

INTRODUCCIÓN

Son escasas las investigaciones (Arnheim, 1990 cit. en Aguês Da Cruz, 2016; Tilley, 1991; Mitjáns, 1996 citados en Lobato et al., 2003; Rodríguez, 2002 cit. en Espinosa, 2014; Chinchilla, y Conejo, 2003; Lorenzo, 2004; Martínez, 2005a, 2005b; Dosio, 2007, s.f.; Díaz, 2009; Heredia, 2009; Da Rosa et al., 2011; Moreno et al., 2012; Espinosa y Castillo, 2014; Peña, 2014) que tratan la correlación entre la creatividad y la ceguera, y aún menor el número acerca de los efectos a causa de la ausencia de visión en el desarrollo creativo, de las capacidades creativas o del pensamiento divergente.

Es fundamental en la didáctica el uso de la creatividad y del pensamiento divergente, elementos que nos hacen pensar en la Expresión Plástica, siendo indispensable incorporar en todos los grados de la enseñanza las materias que potencian la creatividad (Romero, 2013). El aprendizaje por medio de la creatividad (Marina & Marina, 2013), pasa a ser en los niños con diversidad funcional un "metalenguaje", permitiendo mejoras y experiencias educativas.

Desarrollo de la creatividad y deficiencia visual

En el desarrollo de la creatividad han de darse ciertos aspectos específicos: conocimientos pre-existentes, adecuados mecanismos de memoria de trabajo, razonamiento y lenguaje apropiado, así como que estos componentes estén en correlación con las ideas originales indispensables para la base de conceptos nuevos e innovadores (Arnheim, 1990 cit. en Aguês Da Cruz, 2016; Tilley, 1991 cit. en Lobato et al., 2003; Chinchilla, y Conejo, 2003; Lorenzo, 2004; Díaz, 2009; Martínez, 2005a, 2005b; Heredia, 2009; Moreno et al., 2012; Espinosa, 2014; Espinosa y Castillo, 2014).

En general, las propiedades más valoradas en la creatividad son las dispuestas por Guilford (1991 cit. en Romero, 2013), la originalidad, la flexibilidad y la fluidez, otros autores también coinciden con ello (Chacón, 2005: López, 2008; De la Torre, 1981, 1991 cit. en Fernández, 2005). Sin embargo, para determinados investigadores hay un cuarto aspecto en relación con el pensamiento divergente que es: la elaboración (Amestoy de Sánchez, 1991; Penagos, 1995, 1997; Romo, 1997 citados en Penagos y Aluni, 2000; Jiménez et al., 2007). Además, se

pueden reflejar otras variables como son: un contexto adecuado, una alta motivación intrínseca, constancia y capacidad para mantener la propia idea.

Estudios del factor creativo en personas con discapacidad visual

Los estudios dispuestos a continuación, que correlacionan las personas invidentes y la creatividad, podrían agruparse siguiendo ciertos aspectos: la correlación de la movilidad y el pensamiento creativo, la inclusión creativa, la imagen creativa, la expresión creativa, el desarrollo de las capacidades y el aprendizaje artístico.

La correlación entre la movilidad y el pensamiento creativo (De Bono, 2000) fue propuesta por Tisdall et al., (1971 cit. en Al-Dababneh et al., 2015), destacando un aumento de la movilidad en niños invidentes con una función de adecuación a las pautas de riesgo, constituyendo una demostración de pensamiento creativo.

Los investigadores Byers-Lang y McCall (1993 cit. en Hodge & Eccles, 2013), abordaron el estudio sobre la inclusión creativa en personas invidentes en la etapa infantil con programas de rehabilitación en base a grupos de pares, deduciéndose que un mayor desarrollo de la creatividad en niños invidentes lograría incrementar el grado de expresión corporal, dado que en ciertos casos, resulta muy difícil una aproximación al medio sin la referencia visual.

En cuanto a la investigación de Jansson (1988 cit. en Holmes et al., 1998), este autor analizó la imagen creativa entre sujetos con déficit visual y normovisuales, empleando el test "Onomatopeya e Imágenes". Concluyo que los sujetos con déficit visual detentan altas valoraciones en la conformación de la imagen creativa en comparación con los normovisuales.

La investigación de Lowenfeld y Brittain (1993 cit. en Bregagnolo, 2015), planteaba la expresión creativa subjetiva del sujeto invidente a través de la obra escultórica, para estos autores se discernían dos modelos distintos de creatividad en base a la estructura mental dominante; el modelo háptico y el modelo visual. En los resultados diferenciaron diferentes medios de expresión para personas invidentes y en normovisuales, aunque evidenciaron que resulta equivalente en los dos grupos el proceso creativo. En cuanto a la representación de la imagen corporal, los datos mostraron que los niños invidentes disponían de un nivel menor de desarrollo en la imagen corporal, así como formas menos exactas en relación con los normovisuales (Witkin et al., 1968 cit. en Rubin, 2011; Millar, 1975 cit. en Dulin y Hatwell, 2006; Pinquart y Pfeiffer, 2012).

El desarrollo de las capacidades y el aprendizaje de las habilidades artísticas en sujetos invidentes fueron estudiados por diferentes autores. La capacidad musical en relación con invidentes y normovisuales, fue planteado por Pitman (1965 cit. en Warren, 1994), influenciada por la teoría de Revesz (1950 cit. en Grunwald, 2008) y utilizando para el estudio el "Test Wing de Inteligencia Musical". Los resultados evidenciaron que un elevado grado de sujetos invidentes presentaban una mayor capacidad musical en contraste con los normovisuales, sobre todo en los subtets de percepción auditiva. Esta mayor capacidad musical en los niños invidentes no poseía correspondencia con un alto potencial, no obstante, si albergaba equivalencia con un desarrollo más completo de ese potencial.

Sin embargo, en la investigación con niños invidentes en comparación con normovisuales de Halpin et al., (1973 cit. en Rubin, 2011), los resultados reflejaron altas valoraciones en flexibilidad, originalidad y fluidez, en las acciones de pensamiento divergente, determinándose que los invidentes poseían de una mayor creatividad.

Otra investigación más actual de la imagen corporal en relación a sujetos invidentes, es el estudio de Pinquart y Pfeiffer (2012). Sus datos evidencian que los adolescentes con discapacidad visual y, particularmente, en las mujeres adolescentes, presentaban fuertes asociaciones de imagen corporal con el bienestar psicológico y el acoso; en el caso de las mujeres, estas son más susceptibles a la insatisfacción corporal que los hombres adolescentes, cuando no son capaces de satisfacer las normas sociales sobre el cuerpo idealmente "perfecto".

Retomando el tema del reconocimiento sensorial, el estudio realizado sobre la exploración háptica por Kennedy (1980 cit. en Vanlierde y Wanet-Defalque, 2005) y el posterior estudio de Kennedy y Domander, (1981 cit. en Warren, 1994) constataron que el reconocimiento de los objetos es mayor en los invidentes con ceguera adquirida en comparación a los invidentes congénitos.

El valor de la educación a través de la creatividad en sujetos invidentes

Actualmente se manifiesta gran interés por parte de la educación, en la utilización de la inteligencia emocional y la creatividad como elementos clave para el desarrollo personal, social, para fomentar una mayor implicación de los individuos en la sociedad, aunque continua siendo un terreno aún por explorar en el campo de la educación inclusiva, considerando la educación inclusiva como una respuesta educativa dada a las personas con diversidad funcional (Lozano et al., 2015, pp.21).

La utilización de la creatividad en la mejora de la calidad educativa de sujetos con necesidades educativas especiales no es un tema reciente, los antecedentes en este tipo de investigación fueron Houtz y Phillips (1976), Khatena (1976) y Uno et al., (1976), citados en Duarte (2003), analizando las aportaciones de los estudios sobre la creatividad, así como su inscripción a los planes docentes de los currícula escolares, en concreto en materias de educación especial, destacando la premisa de que no se manifestaron distinciones notables en las dimensiones de creatividad.

En el campo didáctico, la incorporación de procedimientos, actividades, técnicas creativas y artísticas en el plan docente conforma la determinación de conseguir “una enseñanza para el éxito” (Garrido, 1988 cit. en Fernández, s.f.).

En el ámbito de los estudiantes invidentes, a causa de la reducción de la entrada sensorial, el aprendizaje se da como consecuencia de la actividad reciproca táctil-kinestésica y el sentido auditivo. La cantidad de información que el sujeto invidente obtiene del entorno es percibida de modo fraccionario, a diferencia de los normovisuales. De ello se deriva la importancia en el uso de estos canales de comunicación en la didáctica, destacando el uso de todos los sentidos en la enseñanza para favorecer una educación multisensorial (Dosio, s.f.). En el alumnado con discapacidad visual, la intervención del profesorado en materia creativa favorece la adaptación a las posibilidades reales en cada alumno, motivándoles a desarrollar actividades y conceptos nuevos que tengan su fundamento en los conocimientos y las expresiones (Fernández, s.f.).

Para Novaes (1973 cit. en Frías, 2013), es crucial defender la necesidad del desarrollo creativo favoreciendo un entorno adecuado para la expresión y la formación de ideas, e innovaciones, destacando su aplicabilidad en las aulas y con énfasis en el inicio en edades tempranas prosiguiendo a lo largo de su formación, propiciando con ello la mejora en otras áreas temáticas escolares. Cabe destacar que todas las personas

disponemos en mayor o menor grado potencial creador capaz de ser desarrollado. La diferencia a la hora de manifestarse la creatividad entre los diferentes sujetos es a causa de la herencia y a la educación.

La investigación de Sternberg y Lubart (1997) en cuanto a la capacidad creadora ha determinado que ciertos sujetos presentan de altas competencias en un cierto ámbito de desempeño o en algunos ámbitos, con lo que resulta posible estar dotado de capacidad creadora en cierto aspecto y no estarlo en otro. En conclusión, estos autores postulan que segregar a los sujetos menos creativos de los más creativos, no tiene sentido. Siendo igualmente aplicable a cualquier tipo de alumnado con o sin discapacidad.

Siguiendo a Carpio (1999), un sujeto será creativo solamente en los entornos en los que haya alcanzado una configuración adecuada de las competencias a la resolución de problemas. Es en la educación donde se desarrollan unas competencias básicas, no obstante, se requiere de un planteamiento de circunstancias que conformen una configuración diversa y no exclusivamente de una única solución.

En su libro *"Atmósferas creativas. Juega, piensa y crea.*", Betancourt y Valadéz (2005) especifican que un entorno creativo, es aquel que propicie un estado idóneo de activación tanto afectiva como cognitivamente y facilita en la realización de tareas grupales el rendimiento productivo.

Las ventajas de dotar al alumnado de un entorno creativo en el caso que nos ocupa, la discapacidad visual, con la supresión de limitaciones para poder dotarles de libertad sin condicionamientos externos, son diversas, como son: mejora de su autoestima, su autoconcepto, (Halder, y Datta, 2012; Mishra, y Singh, 2012; Datta, 2014, 2015), su motivación y capacidad expresiva, se sienten más seguros y desarrollan una mejor generación y comunicación de ideas, así como una mejora evidente en la forma de expresarlas. No obstante, la mayoría de las investigaciones manifiestan la necesidad de indagar más para obtener resultados sólidos contrastables (Halder, y Datta, 2012; Mishra, y Singh, 2012; Datta, 2014, 2015).

Podemos destacar a Marín (1995), como el investigador principal que postuló la defensa de la creatividad como base esencial en la acción educativa. Por tanto, incentivar en la enseñanza el pensamiento divergente es un elemento esencial para el progreso de cualquier centro educativo, para formar un alumnado con más capacidad de resolución, innovación y, salidas a las limitaciones que se les planteen a lo largo de su desarrollo.

Es evidente que el perfeccionamiento curricular de los centros ha de ser constante, y que tienen que estar abiertos a innovaciones y mejoras que procuren un mejor desarrollo para su alumnado, por tanto, es la creatividad como postula De Prado (2003), un factor educativo que propicia que tanto alumnado como profesorado reformulen ideas, e imágenes, reconstruyendo estructuras mentales, para lograr un mejor razonamiento a través de la elaboración de opiniones e ideas distintas, en relación con experiencias personales y vivencias, para configurar la formación de ideas, así como proyectarlas en la práctica, solventando limitaciones.

En la creatividad desempeña un lugar destacado la emoción, y los procesos emocionales, por ende, a día de hoy, se trata de incentivar su práctica en las clases para modernizar los currícula escolares por medio de la gestión emocional, alentando la capacidad empática pilar esencial si deseamos escuelas innovadoras. En consecuencia, cabe exponer como ejemplo los centros "Change Maker": Escuela Sadako, y Amara Berri, decidiendo el alumno qué desea aprender intensificando exponencialmente la motivación e interés por lo que aprende y además se le enseña al alumno a manejar su propio lenguaje para compartirlo con los demás (véase Pérez-Pereira & Conti-Ramsden, 2013). Hoy en día, juega un papel destacado la teoría de Gardner (2011), "*las*

inteligencias múltiples", la educación emocional y la tecnología para el desarrollo de una mejora educativa, en la formación de las escuelas innovadoras.

La actividad creativa, tiene una condición cambiante, el sujeto creativo, valora el entorno, le influye, lo re-estructura, reconfigurándola según sus valoraciones, logrando un cambio innovador. En el campo pedagógico, posee un rol esencial la acción del profesorado, (Nuñez, 2001; Rodríguez, 2003; Caballo y Núñez, 2013) en tanto la adecuación, como la relación de los contenidos de los currícula escolares referente a los grupos de estudiantes que dispongan, valorando los intereses y las virtudes, así como los requisitos de cada alumno. Otorgándoles de una autonomía creativa, sin bloqueos creativos (Muñoz, 2015), en un entorno seguro para manifestar cualquier idea o emoción sin temor al ridículo, en contraposición del alumnado donde prevalece el modelo estándar de ejecución, dado que no son capaces de innovar o crear fuera de la norma.

CONCLUSIONES

La educación es un pilar fundamental de cualquier sociedad, teniendo que ser accesible para todos, por medio de la educación se puede potenciar la creatividad y con ello, el pensamiento divergente, posibilitando la generación de nuevas ideas y conceptos, así como nuevas vías de resolución de problemas, con interés no únicamente en la aplicabilidad escolar, sino para cualquier ámbito de la vida en general.

El uso de la creatividad no solo comprende beneficios en el alumnado también en el propio profesorado (véase Bae, Song & Kim, 2012) por medio de un aprendizaje continuo, favoreciendo el desarrollo de la inteligencia creativa con un mayor desarrollo del pensamiento divergente, y un mayor contacto con el alumnado con ejercicios que impliquen la participación activa del alumnado y del profesorado.

Analizados los siguientes estudios es de vital importancia la aplicabilidad creativa en el contexto escolar, cabe citar el trabajo de Kirst (2010 cit. en Da Rosa et al., 2011), de naturaleza cualitativa, se realizó una experiencia taller de Arte Contemporáneo para públicos ciegos y videntes. Con la creación de material didáctico, los dos tipos de alumnados interactuaron con los materiales que suscitaban un diálogo colectivo con el arte. En el análisis de los datos se observó que los invidentes pueden conocer el arte contemporáneo por medio de aprendizajes multisensoriales, así como en las obras que necesiten de poca o ninguna adaptación; pudiendo ser aplicable en las aulas tanto en la enseñanza formal y no formal, utilizando enfoques que sean aplicables tanto a los deficientes visuales como a los normovisuales.

En otro estudio de vertiente didáctica creativa en personas con discapacidad visual es el tratado por Ruiz (2004), donde se establece un programa de innovación docente desde el ámbito escolar y museístico, integrado dentro de un Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Sevilla, instruyéndose a los alumnos universitarios acerca del modo más eficaz de orientar y ayudar a una persona invidente en la captación de obras de arte.

Las actividades artísticas con niños invidentes y con déficit visual en talleres (García, 1989, cit. en Moreno et al., 2012) en "*Cuadernos del Sureste*", corroboran que tienen un desarrollo creativo que los conecta con los instructores de ese taller, proporcionando un desarrollo en la personalidad de cada alumno. Estas acciones en talleres facilitan circunstancias semejantes a las del juego, dotándoles de una mejor expresividad para manifestar

sus ideas, en consecuencia, facilitando la comprensión de distintas artes se fomenta una mejora en distintas vías de expresión.

El arte como herramienta educativa es fundamental, siendo un instrumento de mejora y crecimiento personal, así como un medio de integración para los distintos ámbitos educativos, ayudando a la gestión y la toma de decisión de las diversas asignaturas, así como la resolución de las mismas. Su empleabilidad favorece el desarrollo de las habilidades personales, la motivación, la confianza en sí mismo, la autoconciencia, la generación de ideas facilitando la resolución de problemas.

Como propuesta de mejora, dentro de las escuelas se ha de fomentar el desarrollo creativo mediante el contacto directo, así como la vinculación in situ con artistas y con profesionales mientras realizan sus composiciones, mejoraría considerablemente el desarrollo del alumnado en especial con discapacidad visual, poder experimentar y aprender de primera mano del contacto creativo, pudiendo desarrollar la capacidad de plasmar sus ideas, pensamientos y sentimientos en la obra de arte.

RERERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Al-Dababneh, K., al-Masa'deh, M. y Oliemat, E. (2015). The effect of a training programme in creativity on developing the creative abilities among children with visual impairment. *Early Child Development and Care, 185*(2), 317-339.

Allen, P. (2010). *Arte-terapia: guía de autodescubrimiento a través del arte y la creatividad.* Madrid: Gaia. ISBN 9878484452959

Aguês Da Cruz, S. D. (2016). *DO PARADIGMA DO VER AO DO TOCAR. O DEVIR HÁPTICO NA CRIAÇÃO ARTÍSTICA CONTEMPORÂNEA* [Tesis doctoral no publicada]. Universitat Politècnica de València. doi:10.4995/Thesis/10251/61441.

Bae, S., Song, J. & Kim, H. (2012). Teachers' creativity in career technical education: The mediating effect of knowledge creation practices in the learning organization. *The Korean Social Science Journal*, *39*(1), 59-81.

Betancourt, J. y Valadéz, M. (2005). *Atmósferas creativas. Juega, piensa y crea*. Ciudad de México: Manual Moderno. ISBN 970-729-183-4

Bregagnolo, E. N. (2015). *TALLER "LA EDUCACIÓN INICIAL"* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional del Nordeste). Recuperado de http://hum.unne.edu.ar/academica/ambientacion/modulos/modulo_inicial.pdf

Caballo, C. y Núñez, M. (2013). *Capítulo 11. Personas con discapacidad visual.* En Discapacidad e inclusión: manual de docencia. Salamanca: Amaru Ediciones. pp. 259-284.

Carpio, C. (1999). La creatividad como conducta. *En Aportes conceptuales y metodológicos en Psicología Aplicada.* Aldo Bazán Ramírez (comp.). Ciudad de México: Instituto Tecnológico de Sonora. pp. 37-54.

Cooper, H., Hedges, L. & Valentine, J. (Eds.) (2009). *The handbook of research synthesis and meta-analysis*. Russell Sage Foundation.

Chacón, Y. (2005). Una revisión crítica del concepto de creatividad. *Revista actualidades investigativas en educación, 5*(1). pp. 1-30. DOI: http://dx.doi.org/10.15517/aie.v5i1.9120

Chinchilla, M. y Conejo, I. (2003). Creatividad, expresión y arte: Terapia para una educación del siglo XXI. Un recurso para la integración. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (6), 129-148.

Da Rosa, M., Goncalves, I. y da Cunha, S. (2011). El Profesor de Arte para Niños Ciegos: Prácticas Pedagógicas en Dos Realidades. Brasil: UDESC. Recuperado de http://www.saece.org.ar/docs/congreso4/trab24.pdf

Datta, P. (2014). Self-concept and vision impairment: A review. *British Journal of Visual Impairment, 32*(3), 200-210.

Datta, P. (2015). Autoconcepto y discapacidad visual: una revisión bibliográfica. Nº 65. *Integración. Revista sobre discapacidad visual.* ONCE. ISSN 1887-3383.

De Bono, E. (2000). *Pensamiento creativo: El poder del Pensamiento Lateral. Manual de creatividad*. Argentina: Editorial Paidós Plural. pp. 1-186 ISBN 950-12-9069-70

De Prado, D. (2003). *La creatividad, motor de la renovación esencial de la educación.* Educrea Universidad de Santiago de Compostela.

Díaz, M. (2009). El Alumnado con Deficiencia Visual. Necesidades y respuesta educativa. *Innovación y Experiencias Educativas*. Nº14. pp. 1-8. ISSN 1988-6047

Dosio, P. (2007). Apuntes sobre el arte de los no videntes. Folleto Vicerrectoría Académica, Biblioteca Mario Carvajal, Área Cultural, Universidad del Valle.

Dosio, P. A. (s.f.). *La educación y los no videntes.* Recuperado de http://www.pasoapaso.com.ve/index.php/unadecadaretratando/item/480-La%20educaci%C3%B3n%20y%20los%20no%20videntes

Dulin, D. y Hatwell, Y. (2006). The effects of visual experience and training in raised-line materials on the mental spatial imagery of blind persons. *Journal of Visual Impairment & Blindness (JVIB)*, (07).

Duarte, E. (2003). Creatividad como un recurso psicológico para niños con necesidades educativas especiales. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, *4*(2), 13-32.

Espinosa, R. (2014). El proceso creativo de personas invidentes como una forma de expresión comunicativa. *Creatividad y sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad*, (22), 6-34.

Espinosa, R. y Castillo, H. (2014). Análisis y evaluación de la generación de iconos mentales en personas invidentes a partir de la percepción virtual táctil utilizando realidad virtual y sistemas hápticos. *Icono14*, 12(2), 295-317.

Fernández, E. R. (s.f.). *La Creatividad en la educación de alumnos con necesidades educativas especiales*. Recuperado de http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte01/elena.htm

Fernández, E. (2005). *La creatividad en el desarrollo de los niños ciegos*. Universidad de Santiago de Compostela. ISBN 84-8121-733-6

Frías, P. (2013). ENCREA: docentes con entrenador personal en creatividad Estudio de caso único con línea base múltiple. *Creatividad y sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad*, (21), 4-27.

Gardner, H. (2011). *Las inteligencias múltiples: La Teoría en la práctica.* Barcelona: Paidós. ISBN 9788449325946

Grunwald, M. (Ed.). (2008). *Human haptic perception: Basics and applications*. Springer Science & Business Media.

Halder, S, & Datta, P. (2012). An exploration into self concept: A comparative analysus between the adolescents who are sighted and blind in India. *British Journal of Visual Impairment, 30* (1), 31-41.

Heredia, M. (2009). *Artes Plásticas: La comunicación de la experiencia artística en las personas con ceguera.* (Tesis inédita de doctorado). Instituto Universitario Nacional del Arte I.U.N.A. pp. 1-64. Recuperado de http://www.arteuna.com/talleres/tesis/Tesis-Maria_Cristina_HEREDIA_BASAIL.pdf

Hodge, S. & Eccles, F. (2013). Loneliness, social isolation and sight loss: a literature review conducted for Thomas Pocklington Trust. pp. 1-44. Lancaster University. Recuperado dehttp://eprints.lancs.ac.uk/68597/1/loneliness_social_isolation_and_sight_loss_final_report_dec_13.pdf

Holmes, E., Hughes, B. & Jansson, G. (1998). "Haptic perception of texture gradients" *Perception* 27(8) 993 – 1008.

Jiménez, J., Artiles, C., Rodríguez, C. y García, E. (2007). Adaptación y Baremación del Test de Pensamiento creativo de Torrance: Expresión Figurada. *Educación Primaria y Secundaria.* Canarias: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del gobierno de Canarias.

Lobato, S., Martínez, M. y Molinos, I. (2003). El desarrollo de habilidades en las personas con necesidades educativas especiales a través de la expresión plástica. *EA Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa*. Nº 6, pp. 47-70. ISSN: 1138-6908.

López, O. (2008). Enseñar creatividad. El espacio educativo. *Cuad. Fac. Humanid. Cienc. Soc. 12*, 49. Univ. Nac. Jujuy. ISSN 1668-8104

Lorenzo, J. (2004). *La educación artística del deficiente visual. Análisis específico del lenguaje plástico.* (Tesis inédita de doctorado). Universidad de La Laguna.

Lozano, J., Cerezo, M. y Alcaraz, S. (2015). Plan de Atención a la Diversidad. Madrid: Alianza. ISBN 8420697486

Marín, R. (1995). La Creatividad: diagnóstico, evaluación e investigación. Madrid: UNED. ISBN 84-362-3319-0

Marina, J. y Marina, E. (2013). *El aprendizaje de la creatividad*. Barcelona. Ariel. ISBN 8434406357

Martínez Abellán, R. (2005a). Deficiencia visual, creatividad, expresión y terapias artísticas (I). *Polibea,* (*74*), pp. 15-26.

Martínez Abellán, R. (2005b). Deficiencia visual, creatividad, expresión y terapias artísticas (II). *Polibea,* (*75*), pp.29-43.

Mishra, V. & Singh, A. (2012). A comparative study of self-concept and self-confidence of sighted and visually impaired children. EXCEL *Internacional Journal of Multidisciplinary Management Studies, 2* (2), 148-157.

Moreno, M., Huijbregt, L. y Ramírez, A. (2012). Conocimiento estético y percepción háptica en la experiencia del arte como motor en las relaciones humanas. *Red Visual*, (17) pp. 15-22. ISSN 1697-9966. Recuperado de http://www.redvisual.net/images/PDF/17/redvisual17_02_moreno-huijbergt-ramirez.pdf

Muñoz, A. (2015). *Manual de creatividad (Textos Docentes)*. Madrid: Fundación Universitaria San Pablo CEU, *1* pp. 128. ISBN 978-8415949886

Nuñez, M. (2001). La deficiencia visual. En Memorias del III Congreso *"La atención a la diversidad en el sistema educativo",* Universidad de Salamanca, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. ONCE.

Penagos, J. y Aluni, R. (2000). Creatividad, una aproximación. *Revista Psicología* (Edición Especial), 1-8.

Peña, N. (2014). *Otras visualidades: crear y enseñar fotografía desde la percepción invidente.* (Tesis inédita de doctorado). Universidad Complutense de Madrid. pp. 29-110.

Pérez-Pereira, M. & Conti-Ramsden, G. (2013). *Language development and social interaction in blind children*. Psychology Press. pp. 37-91. ISSN 0959-3977.

Pinquart, M. & Pfeiffer, J. P. (2012). Body image in adolescents with and without visual impairment. *British Journal of Visual Impairment, 30*(3), 122-131.

Rodríguez, A. (2003). Integración escolar de alumnos con deficiencia visual en España: Algunas sugerencias espaciales y contribuciones tecnológicas y tiflotecnológicas. Estudios pedagógicos (Valdivia), (29), 143-153.

Romero, S. (2013). Creativity in education, its development from a pedagogical perspective. *Journal of sport and health research*, *5*(2), 221-228.

Rubin, J. A. (2011). *Child art therapy*. 25 th Anniversary Edition. New York, New York: John Wiley & Sons. pp. 90-110.

Ruiz, M. (2004). Discapacidad y sociedad: un programa educativo en el museo dirigido a personas con discapacidad visual. *Revista de Enseñanza Universitaria*, (23), 47-62.

Sternberg, R. y Lubart, T. (1997). La *creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós (trabajo original publicado en 1995).

Vanlierde, A. & Wanet-Defalque, M. (2005). The role of visual experience in mental imagery. *Journal of Visual Impairment & Blindness (JVIB)*, *99* (03).

Warren, D. (1994). *Blindness and children: An individual differences approach*. Cambridge University Press.

JOSÉ ENRIQUE LLAMAZARES DE PRADO

Facultad de educación Universidad de León. Departamento de Didáctica General, Específica y Teoría de la Educación. Colaborador del departamento de didáctica. Área de conocimiento: didáctica y organización escolar. PhD investigador en educación y psicología. Licenciado en Historia del arte.

ANA ROSA ARIAS GAGO

Facultad de educación. Universidad de León. Departamento de Didáctica General, Específica y Teoría de la Educación. Área de conocimientoDOE. Publicaciones doce artículos de revista, veintiuna colaboraciones en obras colectivas, tres libros, dos tesis dirigidas y una coordinación de publicación.

MARÍA ANTONIA MELCÓN ÁLVAREZ

Facultad de educación. Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía. Área de conocimiento: Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico. Publicaciones seis artículos de libro, tres tesis dirigidas en el periodo 2013-2015, y un libro "envejecimiento y educación".

86

UNIVERSAL DESIGN AS A BASIS FOR DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES PRODUCTION

José Javier Romero Díaz De La Guardia

INTRODUCCIÓN

Un reciente informe de la Unión Europea en materia educativa, sitúa el foco de atención en torno a seis ámbitos prioritarios de cara a cumplir los objetivos del marco Educación y Formación 2020, entre los cuales destacan, la "educación inclusiva, igualdad, equidad, no discriminación y promoción de las competencias cívicas", y "una educación y una formación abiertas e innovadoras, con una plena incorporación a la era digital" (European Commission, 2015).

Dos líneas estratégicas que tienden a confluir, siendo las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) un instrumento al servicio de la educación para favorecer la creación de escenarios educativos inclusivos, y permitir el acceso al conocimiento y a la información por parte de todos. Hamburg & Bucksch (2016) denotan algunas de las ventajas de apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las TIC, como son el acceso abierto y flexible a los recursos educativos, la mejora en la interacción entre todos los agentes del proceso educativo, la motivación del alumnado, y la adecuación del entorno a los diferentes estilos de aprendizaje.

En la actualidad el desarrollo de las TIC ha provocado cambios sustanciales en nuestra sociedad que han afectado de forma directa a la interacción entre las personas. En el ámbito educativo, las tecnologías han impregnado el día a día de la actividad académica, dando lugar al desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje en nuevos escenarios en los que se accede continuamente a materiales educativos digitales ubicados en entornos virtuales de todo tipo (entornos personales de aprendizaje, plataformas de teleformación, repositorios y otros servicios web).

Los materiales digitales deben ser diseñados de forma que se adecuen a la realidad educativa en la que se vayan a insertar, mantengan la motivación y el interés del discente y no presenten barreras que dificulten el acceso a los mismos.

DISEÑO DE MATERIALES EDUCATIVOS INCLUSIVOS

El diseño formativo

El diseño formativo (del inglés "instructional design") es una fase de vital importancia dentro de todo proceso de producción de cursos de formación o materiales educativos, ya que de ella depende el éxito y adecuación de los recursos educativos creados a los objetivos de aprendizaje, destinatarios, metodología y al proceso de evaluación.

Para llevar a cabo el diseño de una actividad formativa es preciso hacer una reflexión profunda acerca del proceso de enseñanza - aprendizaje que pretendemos implementar, así como de la metodología que mejor se adapte al contexto específico en el que se desarrollará la actividad de formación, como el perfil de los destinatarios y sus conocimientos previos (Casamayor, 2008).

El fin primordial del diseño formativo debe ser la obtención de producciones de calidad y acordes a los objetivos didácticos que se deseen desarrollar, y en esta línea Padrón (2009) apunta a la necesidad de asegurar dos cualidades fundamentales en todo material educativo, la utilidad pedagógica y la usabilidad. Otros autores destacan la importancia de que el diseño formativo este centrado en el estudiante, a fin de hacerlo protagonista de su proceso de aprendizaje (Reiser & Dempsey, 2012).

En esta línea y para que los entornos educativos y materiales formativos se planifiquen y desarrollen pensando en la diversidad de estudiantes, se favorezca la creación de entornos de aprendizaje inclusivos y se eliminen las barreras en el uso de los materiales, surge el diseño universal para el aprendizaje - Universal Design for Learning (CAST, 2014).

Universal Design for Learning (UDL)

Con el objetivo principal de incrementar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes nace UDL, una filosofía de diseño formativo ideada y promovida por CAST, una organización norteamericana sin ánimo de lucro para el desarrollo y la investigación educativa, que inicia su andadura a mediados de los años ochenta. UDL constituye un marco de trabajo para guiar el diseño de experiencias educativas de forma que se cumplan dos premisas fundamentales (Rose & Meyer, 2002):

- Que haya flexibilidad en la forma en que se presenta la información, en la forma en que los estudiantes responden o demuestran sus habilidades y conocimientos, y en la forma en que se motiva a los estudiantes.
- Que se reduzcan las barreras durante el proceso educativo y se mantenga durante el mismo un alto nivel de expectación con independencia de la existencia de discapacidades o limitaciones.

Cada individuo tiene una variedad de habilidades, necesidades e intereses desde el punto de vista del aprendizaje. La neurociencia revela que tales diferencias nos configuran como sujetos únicos, como ocurre con el ADN o la huella dactilar, y de cara a facilitar el aprendizaje, deben ser tenidas en cuenta en las iniciativas de diseño de experiencias educativas en general, y de materiales educativos en particular.

UDL tiene como misión abordar el principal obstáculo que tienen los entornos educativos, la inflexibilidad del currículo, cuestión que perjudica y hace especialmente vulnerables tanto a estudiantes con discapacidades o dificultades para el aprendizaje como a aquellos que tienen altas capacidades.

Si consideramos la variabilidad del individuo como la norma, en lugar de la excepción, un diseño basado en la "media" no ofrecerá las mismas oportunidades a todos, y dejará de lado a estudiantes que tengan diferentes habilidades, conocimientos previos y motivaciones. En este sentido, el enfoque UDL propone flexibilizar los objetivos, métodos, materiales y evaluaciones para hacer frente a estas diferencias (Rose & Gravel, 2010). La ventaja de construir un currículo basado en la filosofía UDL desde el momento de su planificación, es que evita o

minimiza la necesidad de realizar futuras adaptaciones del mismo para que se adapte a la diversidad de estudiantes encontrados en una situación real.

En este sentido, los materiales educativos diseñados desde una perspectiva de diseño universal deben contar con opciones que faciliten la adaptación y configuración del material para que el estudiante que los utiliza pueda progresar de forma efectiva según sus necesidades y características personales específicas.

UDL se basa en tres principios fundamentales, en los que se incluyen una serie de guías que deben seguirse para garantizar diseños educativos adecuados para todos, y suficientemente flexibles para adaptarse a las necesidades concretas de cada uno de los futuros estudiantes (Rose & Gravel, 2010; Rose & Meyer, 2002).

Principio I: Proporcionar múltiples medios de representación (el qué del aprendizaje)

Cada estudiante tiene una forma particular de percibir y comprender la información que se le presenta. Es diferente la forma de abordar el contenido de un material educativo para alumnado con algún tipo de discapacidad sensorial (ceguera o sordera), con dificultad en el aprendizaje (como la dislexia), o con diferencias de tipo cultural o idiomático.

Hay alumnos que captarán y procesarán la información mucho más rápido por medios visuales o auditivos en lugar de leyendo texto impreso. El hecho de proporcionar diferentes medios de representación de la información puede favorecer el aprendizaje incluso en estudiantes que no tengan discapacidades o dificultades de aprendizaje, pues estos pueden establecer relaciones entre diferentes representaciones de un mismo mensaje, por ejemplo, comprobar si lo que se ha comprendido leyendo un texto se corrobora al visualizar un fragmento de vídeo asociado. Hay varios aspectos de diseño que caen dentro del ámbito de este primer principio UDL (CAST, 2014):

- La percepción: El aprendizaje es imposible si la información importante es imperceptible para el estudiante, y se dificulta si es preciso hacer un esfuerzo extraordinario para percibirla o si para ello se necesita la asistencia de otra persona. En este sentido es necesario:
    - Proporcionar diferentes alternativas de acceso a la misma información (a través de la vista, el oído o el tacto).
    - Posibilitar la modificación del formato de la información presentada.
    - Ofrecer alternativas de reproducción de la información auditiva.
    - Enriquecer la información visual (imágenes, gráficos, animaciones y vídeos) con alternativas para su visualización.
- El lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos:
    - Clarificar el vocabulario y los símbolos utilizados.
    - Aclarar la sintaxis y la estructura.
    - Proporcionar opciones para decodificar símbolos.
    - Facilitar la compresión del lenguaje utilizado.
- La comprensión: La capacidad de transformar la información recibida en conocimiento que pueda ser usado a posteriori en tomas de decisión, no depende solo de percibir dicha información,

sino de tener la habilidad de procesarla. El diseño de materiales debe asegurar que todos puedan acceder al conocimiento, y así:

- Proporcionar acceso a conocimientos previos necesarios para comprender nuevos conceptos.
- Destacar la información crítica o muy relevante.
- Guiar al estudiante en el proceso de visualización y manipulación de la información que recibe.
- Facilitar la transferencia y generalización de los aprendizajes.

Principio II: Proporcionar múltiples medios de interacción y expresión (el cómo del aprendizaje)

Las personas actúan y se expresan mejor de forma diferente dependiendo de sus circunstancias personales y sus habilidades. Mientras que algunos se expresarán mejor mediante el lenguaje hablado, otros pueden hacerlo mediante la escritura, o viceversa. Dado que no hay una forma óptima de acción y expresión para todos los estudiantes, en un entorno educativo y, en particular con el uso de materiales educativos digitales, es preciso proporcionar opciones y alternativas para la acción e interacción de los estudiantes con el material, así como para expresar sus conocimientos. Meyer, Rose, & Gordon (2014) destacan una serie de aspectos a tener en cuenta en relación con este principio de diseño:

- Interacción: Es importante asegurar que los materiales educativos permitan la interacción de todos los estudiantes, incluso de aquellos con algún tipo de discapacidad motriz. En este sentido los materiales deben soportar la integración de dispositivos tecnológicos de apoyo que hagan posible la utilización e interacción con el material. Un ejemplo de aplicación del UDL en este sentido lo tenemos en materiales digitales que ofrezcan alternativas de teclado para cada acción que deba realizarse mediante el ratón.
- Expresión y comunicación: Un estudiante que tiene que subir a una plataforma el resultado de una actividad escrita puede encontrarse con una barrera difícil de franquear si su discapacidad no le permite escribir con facilidad. Los entornos educativos deben ofrecer al estudiante métodos alternativos para realizar sus producciones y comunicarlas a los demás.

Principio III: Proporcionar múltiples formas de motivación (el porqué del aprendizaje)

Algunos estudiantes se sienten motivados por las temáticas espontáneas y novedosas, mientras que para otros esto puede provocar cierto rechazo dado que prefieren seguir rutinas más planificadas y previsibles (CAST, 2014; Rose & Meyer, 2002). Hay estudiantes que aprenden mejor trabajando solos, mientras que otros prefieren la interacción con sus compañeros. En definitiva, no se obtiene el compromiso de todos los estudiantes de la misma forma, la fuente de motivación puede ser muy diferente para cada uno de ellos. Por lo tanto, los materiales educativos deben proporcionar diferentes alternativas para motivar y comprometer a los estudiantes con su proceso de enseñanza aprendizaje. Rose & Gravel (2010) ponen de manifiesto algunos aspectos a tener en cuenta en relación con este principio, que llevamos al ámbito de los materiales educativos:

- Que persiguiendo un mismo objetivo didáctico, los materiales permitan al estudiante elegir entre determinadas alternativas. La autonomía que proporciona la capacidad de elección puede ser un elemento de motivación.
- Poner de relieve la utilidad y relevancia del aprendizaje mediante la realización de actividades en lo posible contextualizadas en situaciones reales y significativas desde un punto de vista cultural, social, etc.
- Mantener el interés en el proceso de aprendizaje, recordando periódicamente los objetivos o utilizando técnicas para recompensar el esfuerzo, como puede ser la obtención de determinados premios o insignias digitales (Badía, 2006; Gibson, Ostashewski, Flintoff, Grant, & Knight, 2013).
- Fomentar la colaboración y tutoría entre iguales en el uso de materiales educativos puede ser una fuente de motivación para estudiantes, estableciendo previamente unos objetivos claros y factibles.
- Reforzar la retroalimentación como cuestión de especial relevancia en el uso de materiales educativos digitales. La respuesta que ofrezca el entorno educativo tras la interacción del estudiante es vital para mantener un clima de compromiso y motivación del estudiante.

Iniciativas en torno al diseño UDL

En la actualidad hay algunos proyectos en marcha para promover la adopción del modelo de diseño UDL. De este modo surge FLOE, un proyecto liderado por el Design Research Centre de la Universidad OCAD en Canadá. Esta iniciativa nace con la misión de proporcionar recursos que permitan personalizar la experiencia de aprendizaje en el ámbito de los recursos educativos abiertos (OER). Este proyecto pone a disposición diversas herramientas que ayudan a creadores de contenidos digitales en la elaboración de recursos educativos flexibles que puedan adaptarse a las necesidades individuales de los discentes, así como un manual de diseño inclusivo [39].

La Unión Europea auspicia y financia el programa de investigación y desarrollo tecnológico CloudForAll [40]. Se trata de un proyecto internacional para elaborar un sistema automático que permita auto-configurar las características de accesibilidad en cualquier dispositivo tecnológico, sin intervención del usuario y basándose para ello en sus preferencias y necesidades personales. Es decir, la idea es construir un software que haga que un dispositivo electrónico (teléfono móvil, tablet, PC, etc.) se autoconfigure (tipografía, efectos visuales, alto contraste, lector de pantalla, etc.) según la persona que lo utilice, y vuelva a su estado original una vez termine de utilizarse.

Por su parte, Fluid [41] es un proyecto de carácter internacional, en el que participan empresas, instituciones y personas individuales con el fin de diseñar entornos inclusivos, flexibles, configurables y centrados en el usuario. Entre sus principales líneas de trabajo están la creación de herramientas para construir entornos de usuario inclusivos, la formación y la creación de recursos de apoyo a la labor de diseño inclusivo.

[39] http://handbook.floeproject.org/index.html
[40] http://www.cloud4all.info/
[41] http://fluidproject.org/

DIFUSIÓN DE MATERIALES INCLUSIVOS

La aplicación de los principios UDL al diseño y producción de materiales educativos digitales conlleva un importante esfuerzo y una alta dosis de implicación de los profesionales de la educación involucrados en este proceso, por tanto es más que deseable adoptar políticas de colaboración y difusión de las producciones para hacer que los materiales diseñados desde la perspectiva de la inclusión educativa sean accesibles al mayor número posible de personas y contextos educativos.

La tendencia actual en materia de producción de recursos educativos digitales pasa por la creación de materiales con licencias no privativas, y con capacidad de ser albergados en plataformas o repositorios de materiales educativos digitales, con la idea de posibilitar la reutilización o bien la adaptación de los mismos a nuevos contextos educativos (Chiappe & Arias, 2015). En la actualidad hay una creciente propensión a la utilización de Recursos Educativos Abiertos, del inglés Open Educational Resources (OER), concepto adoptado por la UNESCO en 2002, con la firme intención de contribuir al fortalecimiento de la innovación educativa a través de la promoción del libre acceso a la ciencia y al conocimiento (Benlamri, Klett, & Wang, 2016).

En un estudio en profundidad sobre las implicaciones de este concepto, Cueva & Rodríguez (2010) desglosan el significado individual de cada término que lo compone:

- Recursos: Normalmente en formato digital, que incorporen contenido multimedia como vídeo, audio, texto, imagen, así como software para apoyar la creación, entrega, uso y mejora del contenido, incluyendo búsqueda y organización.
- Educativos: Se trata de recursos orientados al proceso de enseñanza-aprendizaje, con un propósito educativo, en el que se desarrollen una serie de habilidades mediante la realización de actividades, y se adquieran una serie de competencias.
- Abiertos: Se trata de una característica primordial que establece el uso abierto y libre del contenido educativo. Un material educativo puede ser utilizado libremente y su contenido puede ser reeditado para adaptarlo a una situación concreta.

Es importante tener en cuenta que para garantizar la apertura de los materiales educativos inclusivos, deben ser liberados bajo licencias que favorezcan la utilización y reedición de los materiales, así como la publicación y difusión de los materiales versionados, como se puede hacer con las licencias Creative Commons (Leiva, 2011).

Para hacer posible la difusión de materiales inclusivos en base a OER es preciso contar con una plataforma que permita alojarlos, visualizarlos y descargarlos. En este sentido, se utilizan los repositorios de materiales digitales que permiten a las instituciones educativas y a los autores de contenidos compartir recursos y materiales educativos, contribuyendo de este modo, en primer lugar a la distribución y difusión del conocimiento, y por otro lado a la simplificación y ahorro en proyectos de diseño y elaboración de materiales educativos (Martínez & Prendes, 2007).

Un factor clave en el éxito de un repositorio de materiales educativos digitalizados es su capacidad de búsqueda y localización. Esta cualidad es especialmente importante si pensamos en un repositorio donde vayamos a ubicar materiales educativos digitales diseñados desde el punto de vista de la inclusión educativa. Para

que esta cualidad sea una realidad es preciso reforzar la fase de catalogación de los materiales tipo OER que vayan a ser ubicados en el repositorio. La catalogación consiste en asociar a los materiales una serie de metadatos o etiquetas que faciliten al motor de búsqueda del repositorio listar aquellos que mejor concuerden con los criterios que el usuario haya solicitado (Solano, 2007).

En España hay algunas iniciativas de repositorios institucionales como es el caso del espacio Procomun Educativo[42], una plataforma del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, basada en el proyecto Agrega[43] (Canabal & Sarasa, 2009), que constituye un banco de materiales educativos digitalizados a disposición del profesorado y de toda la comunidad educativa. Se trata de una gran biblioteca virtual donde es posible localizar contenidos educativos digitales, descargarlos, modificarlos y compartirlos. Este espacio ha sido concebido como un proyecto colaborativo porque es el resultado de la colaboración de las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Además, el espacio Procomun Educativo cuenta con una red social docente vinculada estrechamente a los recursos educativos mediante un sistema de etiquetado social, votaciones de los usuarios, contextos educativos, recomendaciones de uso y comunidades de aprendizaje.

CONCLUSIONES

La adopción del diseño UDL en los procesos de producción de materiales educativos digitales, implica posicionar al estudiante como el centro y pensar en las necesidades de todos como punto de partida, y no como una cuestión que hay que solucionar a posteriori una vez se elabore un material. UDL permite detectar las posibles barreras que se pueden presentar para así eliminarlas en lugar de sortearlas una vez construido el material. Esta filosofía de trabajo promueve el uso de las TIC para construir recursos educativos atractivos y fáciles de usar para todos los estudiantes, garantizando así el éxito, en términos de aprendizaje, de un mayor número de personas.

El seguimiento de los principios del diseño inclusivo es, en sí mismo, un ejercicio de indagación y profundización en la variedad de necesidades de los estudiantes actuales y futuros, para el profesorado que acomete iniciativas de producción de materiales educativos digitales.

La exitosa puesta en práctica de escenarios educativos inclusivos diseñados y construidos en base a las premisas del diseño UDL tiene una serie de condiciones sobre las que es necesario reflexionar. En primer lugar, es preciso crear conciencia desde las administraciones educativas de la necesidad imperiosa de impregnar los proyectos de producción de materiales educativos de tales principios de diseño, con el objeto de eliminar barreras en el acceso a la información y al conocimiento, construir entornos educativos flexibles y con capacidad de adaptación, y hacer posible la personalización de la experiencia de aprendizaje del discente.

La formación del profesorado de todos los niveles educativos es un factor clave para favorecer la educación inclusiva. En este sentido, la planificación de actividades formativas sobre integración de las TIC en la práctica docente y elaboración de recursos digitales, debe contemplar la utilización de metodologías de diseño inclusivas de principio a fin.

[42] https://procomun.educalab.es/
[43] http://agrega.educacion.es

Por otro lado es deseable que, en todo proyecto de elaboración de materiales desde una perspectiva inclusiva, se utilicen espacios como Procomun o Agrega para difundir y poner a disposición de la comunidad educativa un conjunto cada vez mayor de materiales educativos, construidos en base a las premisas del diseño UDL y siguiendo la filosofía abierta de los OER.

En un terreno más técnico y para hacer factible esta realidad, es muy importante abrir líneas de trabajo e investigación en torno a la dotación de nuevas funcionalidades para las principales herramientas de autor usadas en la actualidad para producción de OER (eXeLearning, Constructor, etc.), a fin de que estas cumplan las premisas del primer principio del diseño UDL en lo relativo a la multi-representación de la información, y creación de entornos educativos más inclusivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Badía, A. (2006). Ayuda al aprendizaje con tecnología en la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, RUSC*, *3*(2). Recuperado a partir de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126324

Benlamri, R., Klett, F., & Wang, M. (2016). Editorial: Models, technologies and approaches toward widening the open access to learning and education. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal (KM&EL)*, *8*(1), 1-9.

Canabal, J. M., & Sarasa, A. (2009). Agrega - Plataforma de Objetos Digitales Educativos. Red.es. Ministerio de Industria, Turismo y Comercio. Recuperado a partir de http://es.scribd.com/doc/15223485/Agrega-General

Casamayor, G. (2008). *La formación on-line: Una mirada integral sobre el e-learning, b-learning...* Barcelona: Grao.

CAST. (2014). Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. CAST. Recuperado a partir de http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines

Chiappe, A., & Arias, V. (2015). Understanding reusability as a key factor for open education: A review. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *16*(1). Recuperado a partir de http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2042

Cueva, S., & Rodríguez, G. (2010). OER, estándares y tendencias. *RUSC: Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, *7*(1). Recuperado a partir de http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n1_cueva_rodriguez/v7n1_cueva_rodriguez

European Commission. (2015). *New priorities for European cooperation in education and training* (Official Journal of the European Union No. 2015/C 417/04). European Commission. Recuperado a partir de http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52015XG1215%2802%29&from=EN

Gibson, D., Ostashewski, N., Flintoff, K., Grant, S., & Knight, E. (2013). Digital badges in education. *Education and Information Technologies*, *20*(2), 403-410. http://doi.org/10.1007/s10639-013-9291-7

Hamburg, I., & Bucksch, S. (2016). Inclusive Educational Technology. *Archives of Business Research*, *4*(1). http://doi.org/10.14738/abr.41.1746

Leiva, J. J. (2011). El docente ante las licencias creative commons: implicaciones educativas en la escuela 2.0. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, *12*(1), 267-293.

Martínez, F., & Prendes, M. P. (2007). *Matemáticas en red. Los Objetos de Aprendizaje en sistemas presenciales de Enseñanza Secundaria*. Grupo de Investigación de Tecnología Educativa. Universidad de Murcia. Recuperado a partir de http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/12636/1/Proyecto_OA.pdf

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning. Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST.

Padrón, C. L. (2009). *Desarrollo de materiales didácticos desde una perspectiva basada en modelos*. Universidad Carlos III de Madrid. Recuperado a partir de http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/10016/5679/1/Tesis_CL_Padron_Napoles.pdf

Reiser, R. A., & Dempsey, J. V. (2012). *Trends and issues in instructional design and technology* (3ª ed.). Pearson.

Rose, D. H., & Gravel, J. W. (2010). Universal design for learning. En P. Peterson, E. Baker, & B. McGraw (Eds.), *International encyclopedia of education, 3rd Ed.* (pp. 119-124). Oxford: Elsevier.

Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: ASCD.

Solano, I. M. (2007). Repositorios de objetos de aprendizaje para la enseñanza superior: DSpace. En M. P. Prendes, *Herramientas Telemáticas para la enseñanza universitaria en el marco del Espacio Europeo De Educación Superior. Grupo de Investigación de Tecnología Educativa. Universidad de Murcia.*

JOSÉ JAVIER ROMERO DÍAZ DE LA GUARDIA

Profesor en la Universidad Internacional de la Rioja en el área de TIC e Innovación Educativa, e investigador en ámbitos de la tecnología educativa como la gamificación, el diseño formativo, la producción de materiales y los entornos virtuales de formación.

RESUMEN DE LAS CONFERENCIAS Y ACTOS DE INAUGURACIÓN Y CLAUSURA

https://youtu.be/GWrNSGAbUp4 Inauguración del Congreso.

https://youtu.be/m4LhCxDC_mw La educación inclusiva como proyecto político y educativo

https://youtu.be/LzK8KysEaqM Por una convivencia inclusiva

https://youtu.be/H4T3ET9iOAg Un siglo de neurociencia moderna: realidades, futuro y mitos

https://youtu.be/Q5YbERZ2ZRw La equidad en la educación como respuesta a la desigualdad generada por la crisis.

https://youtu.be/wulUq1VHpKg Liderazgo educativo y el rol del profesor en sociedades inclusivas.

https://youtu.be/fO1zPzTO5P0 Clausura del Congreso.

La información del Congreso, grabaciones de los Actos de Inauguración y Clausura, Conferencias Magistrales, Resumen de prensa, etc. se encuentra en la Web:

http://eventos.uclm.es/event_detail/2805/detail/xiii-congreso-internacional-y-xxxiii-jornadas-de-universidades-y-educacion-inclusiva.html