

**PROPUESTAS DE  
INVESTIGACIÓN EN EL AULA**

**RETOS DE LA  
EDUCACIÓN  
INCLUSIVA  
PARA  
CONSTRUIR  
UNA  
SOCIEDAD  
INCLUYENTE**

**Ascensión Palomares Ruiz  
(Coordinadora)**



Ediciones de la Universidad  
de Castilla-La Mancha

# **RETOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA CONSTRUIR UNA SOCIEDAD INCLUYENTE**

*PROPUESTAS DE INVESTIGACION EN EL AULA*

**Ascensión Palomares Ruiz**

(coord.)

[http://doi.org/10.18239/jor\\_10.2017.02](http://doi.org/10.18239/jor_10.2017.02)



---

Ediciones de la Universidad  
de Castilla-La Mancha

Cuenca, 2017



*“En comunidad todos sumamos  
configurando diversos, disímiles y valiosos peldaños  
que apuntalan nuestro desarrollo y crecimiento”*

Diseño de portada realizado por  
**Dra Sagrario López Sánchez**

Ilustración tomada de la colección *Texturas*  
del escultor *Francisco López Sánchez*  
<http://www.franciscolopezescultor.com/>

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>6</b>
<i>Ascensión Palomares Ruiz</i>	
<b>1. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y DIFICULTADES DE COMUNICACIÓN EN LOS CENTROS BILINGÜES DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE MADRID .....</b>	<b>8</b>
<i>Ascensión Palomares Ruiz, Raúl González Fernández y Belinda Domingo Gómez</i>	
<b>2. REALIDAD AUMENTADA E INCLUSIÓN PARA PROPICIAR EL EMPODERAMIENTO Y LA PARTICIPACIÓN.....</b>	<b>16</b>
<i>Juan Manuel Trujillo Torres</i>	
<b>3. CONSECUENCIAS DE INTERNET EN LOS RESULTADOS ESCOLARES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA .....</b>	<b>26</b>
<i>Francisco Ramón Román Tárraga, Ascensión Palomares Ruiz y Llanos Roldán Aroca</i>	
<b>4. UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DEL APS CON LOS ALUMNOS DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE CUENCA (UCLM) .....</b>	<b>47</b>
<i>Mariano Herraiz Gascueña y Amparo Martínez Cano</i>	
<b>5. LA IMAGEN DEL PROFESORADO ANTE EL USO DE LAS TIC CON ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES INTELECTUALES.....</b>	<b>62</b>
<i>Natalia Simón Medina, Julio César De Cisneros De Britto y Felipe Gértrudix Barrio</i>	
<b>6. NUEVOS RETOS FORMATIVOS Y RECICLAJES FRENTE AL ETNOCENTRISMO Y RACISMO INSTITUCIONAL DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN .....</b>	<b>76</b>
<i>Alberto Castellano Barragán</i>	
<b>7. THE INCLUSION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATION NEEDS IN A KINDERGARTEN ROOM .....</b>	<b>89</b>
<i>Celeste Rosa, Elisa Capricho, Cristina Seixas, João Casal y Helena Raposo</i>	
<b>8. "VICTORY, VICTORY, ALL'S WELL THAT GOES ON WELL..."PROJECT OF SOCIAL INVOLVEMENT WITH THE ELDERLY .....</b>	<b>101</b>
<i>Eva Corrêa, Helena Raposo, Leonor Silveira, María João Delgado y Paula Farinho</i>	
<b>9. EDUCATION IN PEDIATRIC PALLIATIVE CARE – PARENTS' PERCEPTIONS.....</b>	<b>115</b>
<i>S. Brîtes, Helena Paula De Medeiros Correia Raposo, A. Moreira, Paula Farinho y Pedro Miguel De Pinho Pereira</i>	
<b>10. SOCIAL INEQUALITY AND THE DIGITAL DIVIDE AMONG STUDENTS .....</b>	<b>126</b>
<i>Pedro Miguel De Pinho Pereira, Helena Paula De Medeiros Correia Raposo, João Carlos Vieira Casal y Eva Maria Santos Lacerda Corrêa</i>	
<b>11. CUESTIONARIO PARA VALORAR LAS CONDICIONES ORGANIZATIVAS Y CURRICULARES EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA PARA RESPONDER A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DEL ALUMNADO CON TDAH.....</b>	<b>134</b>
<i>Beatriz Estévez y María José León</i>	
<b>12. OBSERVACIÓN DE LAS POSIBILIDADES METACOGNITIVAS DE LAS TAREAS EN EDUCACIÓN INFANTIL A PARTIR DE UN ESTUDIO PILOTO.....</b>	<b>151</b>
<i>Mª Beatriz Páramo-Iglesias, Mª Esther Martínez-Figueira y Vanessa Palacios Dios</i>	
<b>13. EL LIDERAZGO EN FACEBOOK ENTRE LOS PROFESIONALES DE ATENCIÓN TEMPRANA.....</b>	<b>164</b>
<i>Elba Gutiérrez-Santijuste y Pilar Ibáñez-Cubillas</i>	
<b>14. EL ENSAYO CIENTÍFICO MULTILINGÜE/ MULTILINGUAL SCIENTIFIC WRITING COURSE .....</b>	<b>172</b>
<i>Rosario Arroyo González y Mariano G. Fernández Almenara</i>	

<b>15. LAS AULAS ABIERTAS ESPECIALIZADAS EN EL TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO EN CASTILLA-LA MANCHA, UNA MODALIDAD DE ESCOLARIZACIÓN INCLUSIVA.....</b>	<b>183</b>
<i>Mª José Yolanda Hernández Moreno</i>	
<b>16. UN PLAN DE ACOGIDA PARA ALUMNOS/AS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.....</b>	<b>192</b>
<i>Ana Patricio Martínez, Asunción Moya Maya y Daniel Ollero Conde</i>	
<b>17. REVISIÓN LEGISLATIVA DE LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS SORDAS .....</b>	<b>202</b>
<i>Helena Hernández Flores</i>	
<b>18. UN ENFOQUE DOCENTE BASADO EN LA CULTURA DE LA PAZ, PARA EL FOMENTO D ELA INCLUSIÓN EN CONTEXTOS EDUCATIVOS DE DIFÍCIL DESEMPEÑO .....</b>	<b>210</b>
<i>Antonio Leal Marín</i>	
<b>19. ARTES PLÁSTICAS Y VISUALES: DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN LA ESCUELA.....</b>	<b>227</b>
<i>David López-Ruiz, Mª Dolores Carrillo-Teruel y Ainoa Martínez-Sánchez</i>	
<b>20. EL MODELO DE VINCULACIÓN EMOCIONAL CONSCIENTE (VEC) COMO HERRAMIENTA DE GESTIÓN EMOCIONAL EN EL PROFESORADO .....</b>	<b>237</b>
<i>Manuela Martínez-Lorca y Mª Carmen Zabala-Baños</i>	
<b>21. INNOVANDO LA ATENCIÓN DE LOS ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES .....</b>	<b>250</b>
<i>Juan Carlos Torrego Seijo, Carlos Monge López, Mercedes Lorena Pedrajas López y Yolanda Muñoz Martínez</i>	
<b>22. TRANSFORMANDO LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DE UNA VOZ PROTAGONISTA .....</b>	<b>262</b>
<i>Rocío Felices cañabate</i>	
<b>23. INCLUSIÓN EDUCATIVA EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS: EXPERIENCIA DEL PROGRAMA UCAMPACITAS PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL.....</b>	<b>272</b>
<i>Cecilia Mateo Sánchez, Isabel Mengual Luna, María del Mar Pintando Giménez y Almudena Vicente Buendía</i>	
<b>24. ACTITUDES Y PERCEPCIONES HACIA LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LA INTERCULTURALIDAD EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA .....</b>	<b>283</b>
<i>Alicia Peñalva Vélez</i>	
<b>25. NUEVAS FORMAS DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA: EL EMPODERAMIENTO PERSONAL EN LA EXCLUSIÓN SOCIAL .....</b>	<b>294</b>
<i>Sergio Buedo Martínez</i>	
<b>26. FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN EN LOGOPEDIA .....</b>	<b>303</b>
<i>Ana Rosa Bodoque Osma, Purificación Sánchez-Delgado y Aina Cristina Belda Galbis</i>	

## INTRODUCCIÓN

### *RETOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA CONSTRUIR UNA SOCIEDAD INCLUYENTE PROPUESTAS DE INVESTIGACION EN EL AULA*

Se parte de la base que la educación inclusiva es la modalidad más equitativa, por lo que los Estados deben garantizar la universalidad y no exclusión del derecho a la educación de todas las personas. En consecuencia, consideramos que el derecho a la educación, debe interpretarse como el **derecho a una educación inclusiva**, garantizando la igualdad de oportunidades, facilitando las mejoras educativas y los instrumentos de apoyo necesarios, para que todo el alumnado pueda recibir una educación de calidad, sin ningún tipo de discriminación.

Resulta preciso reivindicar la necesidad de asegurar a los ciudadanos la igualdad en el acceso en todos los niveles educativos, incluida la educación universitaria, y facilitar el desarrollo de los principios de accesibilidad, en sus dimensiones y de diseño universal para la instrucción y el aprendizaje, sin dejar de considerar adecuadamente los apoyos específicos que precisen determinados estudiantes y de los ajustes razonables singulares que puedan requerir.

En la enseñanza no universitaria se va evidenciando el reconocimiento de la responsabilidad de los representantes políticos, a fin de desarrollar los marcos normativos adecuados y las estructuras coherentes para hacer efectiva la educación inclusiva. En esta misma línea, se está incidiendo para que, las Universidades cumplan también con este mandato, en el marco de inclusión en las aulas. Valoramos que las administraciones educativas y las Universidades, deben reconocer que cada persona es única y la educación requiere formas de enseñar y evaluar ricas, diversificadas y variadas que faciliten el ajuste a las necesidades educativas del alumnado.

Por ello, resulta imperioso avanzar en la formación del profesorado en todos los niveles educativos, para proporcionarles las competencias, empoderamiento y valores esenciales para trabajar en entornos educativos inclusivos.

En el marco de la sociedad actual, la inclusión es un principio de calidad y excelencia en los modelos universitarios. Razonadamente, convendría ser considerada apropiadamente en los planes estratégicos de las Universidades, así como en los procesos de acreditación y evaluación de las instituciones, y docencia universitaria. Asimismo, debería

ser estimada en los rankings internacionales de calidad y en los baremos de evaluación de Campus de Excelencia de las Universidades.

En consecuencia, Gobiernos y Administraciones Públicas, Universidades, docentes, instituciones, ONGs, y todas las entidades sociales, deberían incentivar y promover el empoderamiento de todas las personas para garantizar su derecho a la educación, contribuyendo la inclusión social y laboral. Por todo ello, resulta preciso avanzar hacia una *"educación inclusiva para una sociedad incluyente"*.

Las Universidades han sido promotoras de importantes cambios culturales y sociales, para la normalización de actitudes y comportamientos sociales, propiciando la igualdad de oportunidades y la dignidad de todas las personas. En esta línea, la Universidad de Castilla-La Mancha, ha favorecido la realización del **XIII Congreso Internacional y XXXIII Jornadas de Educación Inclusiva**, desarrollados en la Facultad de Educación de Albacete (UCLM), del 14 al 17 de marzo de 2016. Esta publicación es una muestra de las aportaciones realizadas desde la reflexión, el intercambio de experiencias y de vivencias, la investigación, la innovación y la renovación pedagógica.

**Ascensión Palomares Ruiz**

Responsable del grupo de investigación **EDUCALIDAD**

# 1

## **COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y DIFICULTADES DE COMUNICACIÓN EN LOS CENTROS BILINGÜES DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE MADRID**

*Ascensión Palomares Ruiz*

*Raúl González Fernández*

*Belinda Domingo Gómez*

### **INTRODUCCIÓN**

Existen diversas definiciones relativas a la competencia lingüística. Sausurre (1916) indica que “el conocimiento de la lengua es inconsciente y consiste más bien en unidades estáticas delimitadas por relaciones paradigmáticas” (p.13). Chomsky (1957) la define como “el conocimiento intuitivo y consiste en reglas gramaticales (no sólo morfosintácticas) de buena formación de oraciones” (p. 32).

En este sentido, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), establece que la competencia lingüística debe ser desarrollada por todos los alumnos. Y de este desarrollo es de dónde parte la investigación realizada, centrada en el alumnado que presenta dificultades de comunicación.

El término dificultades de comunicación no existe definido como tal. La aproximación conceptual se realiza con la definición de dificultades de comunicación. Para Del Río (1988), los trastornos de la comunicación y del lenguaje más frecuentes en la escuela se concretan en seis tipos: los retrasos globales del lenguaje, los trastornos de articulación, la pobreza general del lenguaje oral, el tartamudeo infantil, las pérdidas auditivas y el mutismo selectivo.

Puesto que el término de dificultades de comunicación es muy amplio, la investigación realizada se ha centrado en tres dificultades: las dislalias, las dislexias y los trastornos de comunicación propios del Trastorno Grave del Desarrollo (TGD -actualmente TEA-).

Por dislalia se entiende la alteración fonética que impide la pronunciación de uno o varios fonemas (Mendoza, 2001). Por otra parte, la dislexia es definida como el retraso en la lectura debido a una disfunción del sistema nervioso central (Hodges, 1981). Los trastornos propios del TGD englobarían un grupo heterogéneo de procesos que comparten una



alteración de la interacción social y de los patrones del lenguaje verbal y no verbal (DSM-V, 2013).

El desarrollo lógico de la competencia lingüística de los alumnos que presentan dificultades de comunicación es a través de la inclusión educativa. Muchos autores han establecido el concepto y las características del término de inclusión (Ainscow, 2001; Booth, 1998; Susinos, 2005). En todo caso, la inclusión conlleva una serie de características muy concretas: es un proceso; participan todos los miembros; es para todos, a través de la flexibilidad curricular; garantiza una respuesta adecuada a cada diferencia; el objetivo final es la educación de calidad.

Esta inclusión se puede desarrollar tanto en centros bilingües como no bilingües. En el caso concreto que nos ocupa, la Orden 5958/2010, de 7 de diciembre, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid, establece las distintas características de estos centros, como que los alumnos reciben entre el 30% y el 50% del horario en lengua inglesa; cualquier área, excepto Matemáticas y Lengua Castellana, puede ser impartida en inglés; los alumnos podrán obtener un certificado de competencia lingüística internacional; etc.

Aunque existen teorías e investigaciones sobre el bilingüismo a nivel general, son más escasas las referidas a la intervención que se está desarrollando con el alumnado que presenta dificultades de comunicación en los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid.

En este sentido cabe destacar a autores como Kaushanskaya (2009), que señala que la persona bilingüe hace malabares con la información lingüística. Igualmente, Duclos (2013), indica que el aprendizaje de una segunda lengua no es negativo para la adquisición de la lengua materna y la intervención debe estar basada en la transferencia, seleccionando los contenidos según su funcionalidad.

Es por tanto evidente que, para el desarrollo de la competencia lingüística, los alumnos con dificultades de comunicación necesitan una atención específica con un seguimiento individual de su proceso de aprendizaje y desarrollo, así como una atención educativa acorde a sus características (Escribano y Martínez, 2013).

Si bien los programas bilingües tienen todavía un escaso recorrido para valorar los resultados obtenidos, es necesario establecer nuevas pautas de intervención que logren el desarrollo de la competencia lingüística en alumnos que poseen dificultades de comunicación, tratando de conseguir, según establece García (2009), que la educación bilingüe sea "la única forma de educar a los niños en el siglo XXI" (p.13).

## **MÉTODO**

La presente investigación se ha efectuado con el propósito de recoger información sobre el tratamiento actual que, en los centros públicos bilingües de la Comunidad de Madrid, se

hace en el campo del desarrollo de la competencia lingüística del alumnado con dificultades de comunicación.

En esta investigación, predominantemente de tipo descriptivo, se ha utilizado una metodología mixta, que integra la búsqueda y análisis de datos cuantitativos y cualitativos.

Para la recogida de información se diseñó un cuestionario con 20 ítems, con escala tipo Likert 1 a 10, para recopilar información relativa a la intervención realizada con alumnos que presentan dificultades de comunicación en los entornos bilingües. El cuestionario fue debidamente validado y cuenta con fiabilidad suficiente (Coeficiente Alfa de Crombach de 0.92). En el mismo se han considerado diversas variables de investigación, como el género, la experiencia docente, el cargo desempeñado en el centro, el tipo de centro y la situación administrativa de los distintos profesores que atienden a esta tipología de alumnos.

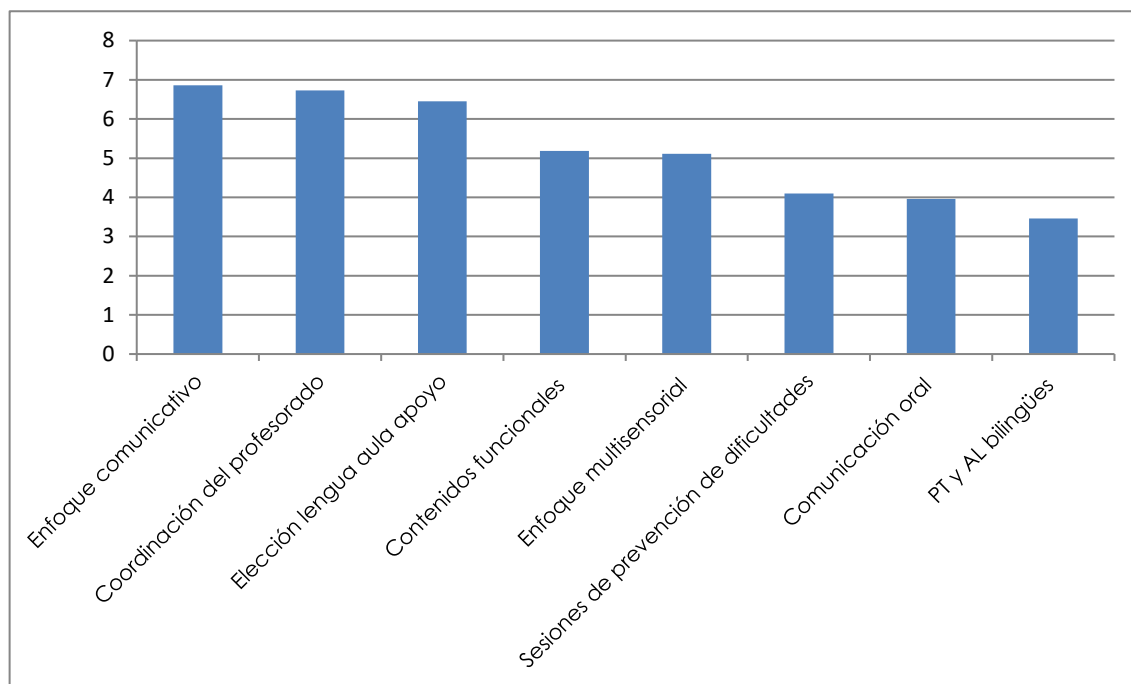
Para completar la información recogida por medio del cuestionario y concretar de forma más clara todos los aspectos relativos a la intervención, como principios, estrategias, modelos y enfoques, entre otros, se diseñó una entrevista semiestructura.

La investigación se ha llevado a cabo durante el curso 2014-15 en Centros Educativos Públicos Bilingües de la Comunidad Autónoma de Madrid. En total se han recogido 956 cuestionarios, cuyos datos han sido tratados a través del programa estadístico R-Commander, y se han realizado 10 entrevistas, cuyos datos se presentan a continuación.

## **RESULTADOS**

Según los datos obtenidos a través de los cuestionarios, el profesorado encuestado, en relación a las pautas de intervención de los alumnos con dificultades de comunicación en los centros bilingües (Gráfico 1), indica que, en general, sigue un enfoque comunicativo ( $\bar{X}=6.86$ ), se coordina con el resto de docentes que atiende al alumno con dificultades de comunicación ( $\bar{X}=6.73$ ) y elige la lengua del aula de apoyo que más favorezca el desarrollo de la competencia lingüística ( $\bar{X}=6.45$ ). No obstante, la media desciende de manera considerable cuando se pregunta al profesorado por la elección de contenidos funcionales ( $\bar{X}=5.18$ ) y por la utilización del enfoque multisensorial ( $\bar{X}=5.11$ ). Finalmente, el profesorado opina que las sesiones de prevención de dificultades realizadas son escasas, puesto que en este ítem se obtiene una media de 4.1, y en la intervención realizada con el alumnado no siempre prima la comunicación oral ( $\bar{X}=3.96$ ). Igualmente, el profesorado encuestado considera que los especialistas en Pedagogía Terapéutica o Audición y Lenguaje tienen un escaso conocimiento de lengua inglesa ( $\bar{X}=3.46$ ).

Gráfico 1. Medias de pautas de intervención con los alumnos con dificultades de comunicación



Analizada la desviación típica de los ítems anteriormente descritos (Tabla 1), se puede observar que los valores más altos corresponden a la elección de la lengua del aula de apoyo ( $SD=0.57$ ) y la realización de sesiones de prevención de dificultades ( $SD=0.36$ ). Como indican estos valores, en la mayoría de los casos, no se desarrollan estas estrategias en la intervención de las dificultades de comunicación.

Tabla 1. Desviación típica de los ítems analizados

	Desviación Típica
Enfoque comunicativo	0,24
Coordinación profesorado	0,22
Elección lengua aula de apoyo	0,57
Contenidos funcionales	0,24
Enfoque multisensorial	0,24
Sesiones de prevención de dificultades	0,36
Comunicación oral	0,28
PT y AL bilingües	0,25

Atendiendo a las diversas variables consideradas en la investigación, no se han encontrado diferencias significativas en cuanto al género, el cargo desempeñado, el tipo de centro y la situación administrativa. No obstante, atendiendo a la experiencia docente, y tomando como referencia la Prueba de Bartlett, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,05$ ) en todos los ítems ya comentados. A tenor de los datos obtenidos, según va aumentando la experiencia docente, las diferencias significativas en cuanto a las pautas de intervención son mayores. Así de esta forma, los profesores encuestados que tienen una mayor experiencia siguen en mayor medida el enfoque comunicativo, al igual que se coordinan entre ellos y eligen la lengua con la que se trabajará en el aula de apoyo. Por el contrario, cuanto menos experiencia tienen los encuestados, en menor medida siguen el enfoque multisensorial y realizan sesiones de prevención de dificultades de comunicación, cuando el alumno las posee.

Las entrevistas realizadas al profesorado que atiende a alumnos con dificultades de comunicación han aportado información extra relativa a la intervención desarrollada con los mismos. Así, se han concretado aspectos relativos a los principios metodológicos a seguir; las estrategias inductivas y deductivas más efectivas a desarrollar; el uso de distintos enfoques, comunicativo y multisensorial, que permiten la compensación de dificultades; un amplio abanico de recursos digitales que facilitan la individualización de la enseñanza; la realización de adaptaciones curriculares; el desarrollo de sesiones de prevención de dificultades y el papel primordial de la familia en dicha intervención.

## **CONCLUSIONES**

En base a los resultados obtenidos en los cuestionarios y en las entrevistas anteriormente presentados, se puede afirmar que en los centros públicos bilingües de la Comunidad de Madrid no existe una intervención conjunta en inglés-castellano para el desarrollo de la competencia lingüística de los alumnos con dificultades de comunicación.

Además, en la mayoría de los casos, no se sigue un modelo comunicativo e inclusivo. Según Coll y Colomina (1991), el enfoque comunicativo plantea una serie de experiencias de enseñanza-aprendizaje orientadas a crear y mantener un clima de aceptación mutua y cooperación que permitan desarrollar algunas metas educativas, aspectos específicos del desarrollo cognitivo y la capacidad de socialización. De esta forma, este enfoque incide en el control de los impulsos nerviosos, la relativización de los puntos de vista, el incremento de las aspiraciones y del rendimiento académico y en definitiva, en el proceso de socialización.

Por el contrario, sí existe coordinación por parte de los profesores que imparten alguna asignatura al alumno que presenta dificultades de comunicación, pero ésta sería mucho más efectiva si dicha coordinación se realizara de forma conjunta por los profesores implicados en el desarrollo de la competencia lingüística.

Por lo tanto, el profesorado que atiende a esta tipología de alumnos considera insuficiente y poco adecuada la intervención que se está realizando. Señalan que no existe un modelo claramente establecido para el tratamiento de estas dificultades, por lo que reclaman un modelo efectivo que permita desarrollar la competencia comunicativa, tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera, en este caso inglés.

Por todo ello, se considera necesario establecer un modelo de intervención en las dificultades de comunicación en los entornos bilingües de la Comunidad de Madrid que permita mejorar el rendimiento y superar las dificultades comunicativas del alumnado con necesidades educativas escolarizado en estos centros, y que incluya la atención a las dificultades de comunicación de forma más efectiva, como pilar fundamental para la mejora de la calidad en la respuesta educativa a la diversidad (Domingo, Palomares y González, 2014).

El posible modelo de intervención en las dificultades de comunicación en los entornos bilingües estaría definido dentro de las siguientes categorías: de inclusión, dando respuesta a la diversidad existente, asesorado por especialistas de Lengua Castellana e Inglés, eficiente, contemporáneo, funcionalista, constructivista (Piaget, 1975), que permita el desarrollo del aprendizaje social, etc. De esta forma, el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje. Dependiendo de las dificultades de comunicación planteadas por el alumno en cuestión, la intervención puede ser global o específica. La prevención, junto con la atención temprana, es esencial como punto de partida del desarrollo del lenguaje y el diagnóstico de posibles dificultades. En algunos casos, cuando no sea posible, se basará en la remediación y la compensación de dificultades. El modelo propuesto debe estar basado en la comunicación oral y en la interacción con el alumno. De igual modo, en cuanto a la estrategia curricular a desarrollar, los contenidos seleccionados para realizar la adaptación curricular, si se precisa, deben ser lo más funcionales posibles. En las adaptaciones curriculares debe existir un apartado en el que se trate de forma específica el desarrollo del lenguaje, tanto de la lengua materna, como del inglés.

La estrategia cognitiva puede ser inductiva, deductiva, de indagación y cooperativa. Palacios y Mora (1990) han comprobado que cuando se introduce el aprendizaje cooperativo en el aula los resultados son mejores. Igualmente, Johnson y Johnson (1991) añaden que este tipo de aprendizaje contribuye positivamente al cambio de actitudes hacia los alumnos integrados. Tanto las actividades, como las técnicas y el material utilizado, desarrollarán la estimulación multisensorial. De la misma forma, debe estar basada en los distintos tipos de inteligencia: el lenguaje, el análisis lógico-matemático, la representación espacial, el pensamiento musical, el uso del cuerpo para resolver problemas, la comprensión de los demás individuos y la comprensión de nosotros mismos (Gardner, 2011). Cada individuo posee cada una de las inteligencias con intensidad distinta.

Todo ello destacando la importancia de la familia, la cual tiene que tener conocimiento de la lengua o lenguas que se van a trabajar con el alumno, al igual que se les deben facilitar pautas concretas para trabajar con el mismo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, J.J. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- American Psychiatric Association (APA) (2013). *Manual Diagnóstico y estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V)*. Barcelona: Masson.
- Booth, T. (1998). The poverty of especial education: theories to the rescue? In C. Clark, A. Dyson & M. Millward (Eds.), *Theorising Special Education* (pp. 79-98). London: Routledge.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. La Haya: Mouton.
- Coll, C. y Colomina, R. (1991). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 335-352). Madrid: Alianza Editorial.
- Del Río, M.J. (1988). Evaluación de los tratamientos del lenguaje. En M. Monfort (Ed.), *Intervención logopédica: II Simposio de Logopedia* (pp. 73- 86). Madrid: CEPE.
- Domingo Gómez B., Palomares Ruiz, A. y González Fernández R. (2014). La educación inclusiva del alumnado autista en la Comunidad de Madrid. En S. Gento (Ed.), *Liderazgo y calidad de la educación* (pp. 69-80). Madrid: Autor-Editor.
- Duclos, G. (2013). La autoestima: un pasaporte para la vida. En VV.AA., *I Encuentro Diversidad un reto compartido. Conclusiones comunes sobre bilingüismo y atención a la diversidad* (pp. 20-21). Murcia: Programa Arce.
- Escribano González, A. y Martínez Cano, A. (2013). *Inclusión Educativa y Profesorado Inclusivo*. Madrid: Narcea.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Oxford: Blackwell.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Hodges R.E. (1981). *A Dictionary of reading and related terms*. Nemark: IRA.
- Johnson, D.W. & Johnson, R. (1991). *Learning together and alone: Cooperation, competition and individualization*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kaushanskaya, M. (2009) Bilingualism reduces interference of the mother tongue in word learning. *Journal of Experimental Psychology: aprendizaje, memoria y cognición*, 35(3), 829-835.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (BOE 10 de diciembre), para la Mejora de la Calidad Educativa.
- Mendoza, E. (2001). *Trastorno específico del lenguaje (T.E.L)*. Madrid: Pirámide.

Orden 5958/2010, de 7 de diciembre (BOCAM 21 de enero de 2011), de la Consejería de Educación, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid.

Palacios, J. y Mora, J. (1990). Desarrollo físico y psicomotor a lo largo de los años preescolares. *Desarrollo psicológico y educación I*. Madrid: Alianza.

Piaget, J. (1975). *El tiempo y el desarrollo intelectual del niño*. Barcelona: Ariel.

Sausurre, F. (1916). *Curso de lingüística general*. París: Payot.

Susinos, T. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa? *Temáticos Escuela*, 13, 4-6.

### **ASCENSION PALOMARES RUIZ**

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la UNED. Catedrática de Didáctica y Organización Escolar en la UCLM. Su perfil docente e investigador se centra en Educación Inclusiva, Liderazgo y Calidad de la Educación, Acoso escolar y Formación del Profesorado. Autora de catorce libros y más de cien artículos sobre estos temas. Es responsable del grupo de investigación EDUCALIDAD.

### **RAÚL GONZÁLEZ FERNÁNDEZ**

Doctor en Ciencias de la Educación, Diplomado en Magisterio, Licenciado en Psicopedagogía. En la actualidad ejerce como Profesor de Educación Infantil, actividad que combina con la de Profesor Asociado en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Su actividad docente se centra en la formación de los educadores sociales y docentes. Ha participado en diversos trabajos de investigación sobre el Tratamiento Educativo de la Diversidad y la Mejora de la Calidad Educativa, teniendo varias publicaciones y comunicaciones sobre esta temática.

### **BELINDA DOMINGO GÓMEZ**

Doctora en Ciencias de la Educación, Diplomada en Magisterio, Licenciada en Psicopedagogía, Máster en Logopedia, Máster en Tratamiento Educativo de la Diversidad. En la actualidad ejerce como Profesora de Inglés en el CEIP Nuestra Señora del Castillo (Madrid). Su perfil investigador se centra en el Tratamiento Educativo de la Diversidad y la Mejora de la Calidad Educativa, temas sobre los cuales ha realizado varias publicaciones y comunicaciones.

## 2

### **REALIDAD AUMENTADA E INCLUSIÓN PARA PROPICIAR EL EMPODERAMIENTO Y LA PARTICIPACIÓN**

Juan Manuel Trujillo Torres

#### **JUSTIFICACIÓN DE LA INTEGRACIÓN TIC EN LA EDUCACIÓN**

La Sociedad actual se caracteriza por el surgimiento de un gran número de tecnologías emergentes que cada día obtienen mayor impulso en el ámbito educativo. La evolución de los dispositivos móviles y las aplicaciones que giran en torno a ellos está siendo veloz y universal y por ello, al encontrarnos ante una nueva cultura que conlleva cambios en las formas de observar y aprehender el mundo, y que lógicamente presenta nuevos valores y formas de proceder. La realidad aumentada surge, así como posibilidad tecnológica que superpone imágenes virtuales de manera directa o indirecta en un espacio y tiempo reales. En definitiva, relacionar las imágenes en tiempo real y la posición geográfica del usuario, con metadatos asociados y almacenados en un equipo informático (Fombona, Pascual y Madeira, 2012).

Desde la normativa y en cierto modo para justificar cómo el sistema educativo apuesta por la integración TIC, es necesario destacar tres ámbitos sobre los que la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), texto consolidado de 29 de julio de 2015, hace especial incidencia con vistas a la transformación del sistema educativo: *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación*, el fomento del plurilingüismo, y la modernización de la Formación Profesional (Preámbulo X, LOMCE).

La tecnología ha conformado históricamente la educación. El aprendizaje personalizado y su universalización como grandes retos de la transformación educativa, así como la satisfacción de los grandes aprendizajes en competencias no cognitivas, la adquisición de actitudes y el aprender haciendo, demandan el uso intensivo de las tecnologías. Conectar con los hábitos y experiencias de las nuevas generaciones exige una revisión en profundidad de la noción de aula y de espacio educativo, solo posible desde una lectura amplia de la función educativa de las nuevas tecnologías.

La incorporación generalizada al sistema educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), permitirá personalizar la educación y adaptarla a las



necesidades y al ritmo de cada alumno o alumna. Por una parte, servirá para el refuerzo y apoyo en los casos de bajo rendimiento o con altas capacidades intelectuales y, por otra, permitirá expandir sin limitaciones los conocimientos transmitidos en el aula. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación serán una pieza fundamental para producir el *cambio metodológico* que lleve a conseguir el objetivo de mejora de la calidad educativa. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación serán también una herramienta clave en la formación del profesorado y en el *aprendizaje de los ciudadanos a lo largo de la vida*, al permitirles compatibilizar la formación con las obligaciones personales o laborales y, asimismo, lo serán en la gestión de los procesos (Preámbulo, XI LOMCE).

Así, la intervención educativa en el aula, con respecto a las TIC, debe ir enfocada tanto al aprendizaje de su uso como a su aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que ambos participan y promueven el desarrollo de las competencias clave (Art. 2.2 Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria) y, de manera específica, la competencia digital que implica el desarrollo de habilidades y uso seguro y crítico de las TIC en la búsqueda, curación, registro y transmisión de información haciendo uso de diferentes entornos virtuales que impliquen el trabajo autónomo y colaborativo.

Ser competente en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de trabajo intelectual incluye utilizarlas en su doble función de transmisoras y generadoras de información y conocimiento. Se utilizarán en su función generadora al emplearlas, por ejemplo, como herramienta en el uso de modelos de procesos matemáticos, físicos, sociales, económicos o artísticos. Asimismo, esta competencia permite procesar y gestionar adecuadamente información abundante y compleja, resolver problemas reales, tomar decisiones, trabajar en entornos colaborativos ampliando los entornos de comunicación para participar en comunidades de aprendizaje formal e informal, y generar producciones responsables y creativas.

En definitiva, la competencia digital comporta hacer uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles para resolver problemas reales de modo eficiente. Al mismo tiempo, posibilita evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas a medida que van apareciendo, en función de su utilidad para acometer tareas u objetivos específicos.

Actuaciones que del mismo modo deben ir enfocadas a la consecución, al final de la etapa educativa, del objetivo (LOMCE, art. 17) i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.

El Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, establece

que dentro del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica se cursará en sexto de primaria el área de Cultura y Práctica Digital.

En esta sociedad asentada en la cultura digital, las administraciones educativas tienen la responsabilidad de adecuar los procesos educativos, dejando de pensar que las tecnologías de la información y de la comunicación, en sí mismas, producirán cambios en la enseñanza y el aprendizaje, y asumiendo que son instrumentos mediadores cuya eficacia depende de la intencionalidad pedagógica y de la didáctica de su uso.

Los contenidos del área se han organizado en torno a tres bloques:

*Bloque 1: Cultura digital*, que aborda aspectos relevantes de la sociedad de la comunicación, sus posibilidades, limitaciones, beneficios y peligros. Así como la seguridad y uso responsable y ético de los medios digitales. Se articula en:

- a) Sociedad y tecnología: Análisis y valoración de elementos tecnológicos que condicionan y han modificado aspectos fundamentales de la sociedad actual.
- b) Comunicación e interacción: Uso de soportes tecnológicos. Posibilidades y limitaciones. Redes sociales. Plataformas. Blog. Web 2.0. Conectividad móvil.
- c) Identidad digital: Uso y abuso de y en las redes sociales. Seguridad en internet. Normas para la comunicación responsable y ética en los medios digitales.

*Bloque 2: Práctica tecnológica*, donde se incluye el conocimiento y uso de herramientas aplicaciones comunes que el alumnado ya utiliza o que podría utilizar en su vida cotidiana y escolar. No se trata de enseñarles la herramienta, sino su uso adecuado. Los aspectos a tratar serían:

- a) APPs para móviles y tablets: Aplicaciones para móviles y tablets que facilitan la comunicación interpersonal y la gestión de tareas cotidianas.
- b) Aplicaciones web 2.0: Comunidades virtuales. Blog. Wikis. Redes sociales.
- c) Internet: Utilización de internet para cuestiones cotidianas (recorridos de viajes, consultas de eventos, obtención de entradas a espectáculos, noticias, el tiempo, etc.)

*Bloque 3: Educación en línea*, orientado a la utilización educativa de las posibilidades digitales de la sociedad actual. Aspectos que lo componen:

- a) Entornos digitales de aprendizaje: Espacios virtuales. Plataformas e-learning. Wikis. Repositorios. Mensajería. Comunidades de aprendizaje y trabajo colaborativo.

- b) Producción propia: Elaboración de blog y otros recursos web para la comunicación. Mantenimiento del contenido de la plataforma del centro en internet.

En cuanto a las orientaciones metodológicas, el currículo del área de Cultura digital pretende asegurar un uso adecuado y responsable de las tecnologías e internet propiciando la toma de conciencia acerca de lo que significa la integración de su uso en la vida del alumnado, al tiempo que proporciona posibilidades para la mejora de su desarrollo escolar, para la colaboración y el trabajo cooperativo y para el desarrollo experiencial de los aprendizajes. En ese sentido, el área incluye conceptos, procedimientos y actitudes que persiguen dotar de protagonismo al alumnado frente a las propias tecnologías, aportando posibilidades para crear, inventar y compartir de forma reflexiva, superando el rol de mero usuario consumidor.

### **REALIDAD AUMENTADA. EL CONCEPTO**

Cabezas (2015), habla de un sistema que es parte de la Realidad mixta y que, mediante la utilización de objetos virtuales, aumenta la percepción del mundo real, todo ello con características como: mezcla de lo real y lo virtual, interactividad en tiempo real y registro tridimensional. En este sentido, Hughes, Fuchs y Nannypieri (2011) hablan de un nuevo espacio por asociación entre entorno virtual y real creando un nuevo entorno artificial o aumentando la percepción de uno real y con ello desarrollar actuaciones de tipo sensoriomotor y cognitivas. El objetivo fundamental de la Realidad Aumentada pues es añadir información en mayor grado y en un mismo tiempo dando significación más precisa a los objetos reales o lugares (Chang, Morreale y Medicherla, 2010). De este modo, Cabero y García Jiménez (2016) concluyen que la Realidad Aumentada se aplica a un tipo de realidad mixta formada por la integración coherente con la realidad física y en tiempo real de una capa de información digital que puede ser diversa (texto, símbolos, audio, vídeos y/u objetos tridimensionales) posibilitando la interacción y así enriquecer informacionalmente la realidad física en la que se integra. O sea, como requisito mínimo hemos de encontrar, como propiedades, realidad mixta, integración coherente y diversidad de la capa de información digital y, al menos, de manera potencial la posibilidad de interacción y la información enriquecida.

Una Realidad Aumentada que está adquiriendo una significación cierta, como tecnología emergente de futuro y presente y especialmente valorada por sus posibilidades educativas en torno también a pedagogías emergentes y la deslocalización de las tecnologías. Así, Cabero y Barroso (2016), afirman que esta significación que está adquiriendo la RA, además de en los citados informes Horizon, podemos también observarla en otra serie de hechos como son: el que en el 2010 la revista Time la incluyó entre las diez tendencias tecnológicas de ese año, concretamente ubicándola en la posición cuarta;

como la compañía Gartner Research, líder mundial en investigación y asesoramiento en Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) del mundo, la identificó como una de las diez tecnologías que tendría más impacto en los próximos años, con una previsión de uso en el año 2014 del orden del 30% de los usuarios que dispongan de dispositivos móviles. Otros ejemplos de lo que decimos son: el hecho de que el portal educativo del Estado Argentino Educar (<http://recursos.educ.ar/>) publicó un monográfico en el 2013 sobre dicha tecnología; como la revista Computer and Education le ha dedicado recientemente un monográfico (volumen, 68, 2013), o como en la "curaduría de contenidos" de Scoop.it (<http://www.scoop.it/>) donde aparecen sitios específicos dedicados a ella.

### **POSIBILIDADES EDUCATIVAS DE LA REALIDAD AUMENTADA**

La experiencia educativa basada en Realidad Aumentada está principalmente relacionada con las metodologías activas, requiriendo del alumnado su máxima implicación en el proyecto, en la resolución del problema, en el aprendizaje-servicio, etc. pues contextualiza el aprendizaje ciertamente con experiencias de campo, fuera del aula tradicional, y así favoreciendo el aprendizaje en contextos reales. La ubicuidad es ahora más cierta que antes y el valor de los aprendizajes no sólo formales, sino informales y no formales, se conforman como posibilidades para relacionar los contenidos de aprendizaje propios con experiencias de vida. Y todo ello desde la flexibilidad de aplicación: diferentes niveles, diferentes áreas, distintas tecnologías (Fombona, Madeira y Pascual, 2012).

La Realidad Aumentada favorece pues el despliegue de una metodología constructivista ya que esta requiere el uso de aprendizajes interactivos y dinámicos, donde los alumnos sean capaces de modificar los elementos apropiados, generar ideas de pruebas y realizar experimentos (Wojciechowski y Cellary, 2013).

Cabezas (2015), también y en este sentido, refleja la idea de que la experiencia educativa basada en Realidad Aumentada, es bastante diferente a los métodos clásicos de enseñanza motivado por: capacidad colaborativa, interacción continua, metáfora de interfaz tangible y capacidad de transición. Nos va a permitir mejorar y aumentar la capacidad colaborativa, mezclando medios de comunicación con RA envolvente y de colaboración remota. También la interacción se mejora especialmente integrando sistema de trabajo colaborativo como Drive o el software SMART amp. La Realidad Aumentada permite utilizar los objetivos físicos de manera que nos es posible en la realidad. Esto incluye proporcionar transparencias dinámicas de información, mostrar datos privados y públicos y darle una apariencia visual sensible-contextual. Por último, valorar la capacidad de cambiar la realidad a virtual y de manera viceversa.

Algunas ventajas que ofrece la Realidad Aumentada en los procesos de enseñanza-aprendizaje son (Lee, 2012; Chang et al, 2010): Información contextual, eficiencia, interactividad, simplicidad, magia y motivación.

Cabero y Barroso (2016) realizan una ingente selección de trabajos e investigaciones al respecto de dichas aplicaciones educativas de la Realidad Aumentada y especialmente reseñamos las de los niveles de Primaria (Bongiovani, 2013) y Secundaria (Avendaño, Chao, y Mercado, 2012; Bressler y Bodzin, 2013; De la Torre Cantero, J., Martín-Dorta, N., Saorín, J. L., Carbonell, C. y Contero, M., 2013). En ellas, a modo de selección quedan reflejadas las siguientes consideraciones para con el ámbito educativo respecto de la Realidad Aumentada:

- a. Descomposición de un fenómeno y/o objeto en sus diferentes fases, etapas o partes.
- b. Contextualización de la información.
- c. Individualización de la formación y adaptación a distintos tipos de inteligencias.
- d. Potenciación del ámbito informal para el aprendizaje
- e. Ubicuidad
- f. Favorecen la inclusión de metodologías activas
- g. Favorecen la percepción de los contenidos espaciales y objetos 3D
- h. Aprendizaje experiencial
- i. Mejora la motivación
- j. Mejora resultados de aprendizaje
- k. Flexibilidad de uso
- l. Gamificación
- m. Creación de contenidos multimedia interactivos
- n. Uso en formación a distancia y e-learning
- o. Potenciación del trabajo colaborativo

### **EXPERIENCIAS DOCENTES INCLUSIVAS CON REALIDAD AUMENTADA**

Las aplicaciones de Realidad Aumentada, en el campo de la educación, durante la última década han tenido un gran desarrollo con incursiones en todas las materias de conocimiento que se han interesado por esta tecnología, permitiendo crear interfaces de carácter sencillo y altamente didáctico que la hacen idónea como un recurso pedagógico respondiendo a la fórmula consolidada aprendizaje más entretenimiento, lo que se conoce con el término edutainment (Ruiz Torres, 2013). Podemos encontrar, entre otras aplicaciones, los libros interactivos entre los que destaca el Magic Book, donde es posible también realizar una transición desde el entorno aumentado al virtual. Dentro de esta categoría destacar el libro interactivo de Monumentos Andaluces (2007). Otras aplicaciones de interés, con enormes posibilidades para el campo educativo, son: *Layar* (de los primeros navegadores de Realidad Aumentada, utiliza la información del GPS y recoge información a tiempo real con la posibilidad de compartir pues marca puntos en el mapa y

expone información sobre la ubicación); *Junaio* (escaneo de códigos de barras y QR con la finalidad de obtención de información. Realización de presentaciones en 3D y uso interactivo con otras aplicaciones como Instagram, Valpack y otras); *Aurasma* (permite aumentar los libros y el aula conectando el mundo físico con el virtual. Mezcla contenidos de la realidad con interactivos como vídeos, imágenes, etc.); *Buildar Viewer* (Creación y recreación de escenas 3D. Modelos tridimensionales para manipulación exhaustiva por parte de los discentes); *Wikitude* (permite observar tu entorno de manera diferencial. Te proporciona información de campo sin necesidad de estar navegando); *Aumentaty* (generación de contenidos propios en 3D y de realidad aumentada. Posibilidad de pertenencia a una comunidad para compartir, descargar, buscar y visualizar contenido).

Figura 1. Aplicaciones de Realidad Aumentada



Fuente: tomado de <http://i.blogs.es/145234/ar-android/original.jpg>

Mención especial tienen las experiencias de inclusión con Realidad Aumentada como (Fombona, Pascual y Madeira, 2012): *AudioNature*, *Audio Doom II*, *AudiodMC*, *EMO*, *AbES*, *AudioHapticDoom*, *AmbientGPS*, *MOOS*.

También podemos destacar algunas aplicaciones como: *Tweri* (usa la geolocalización para las familias de afectados de Alzheimer); *Ablah* (soporte de ayuda para personas con trastornos de comunicación (autismo, down). Sistema de pictogramas que mejoran la comunicación y la confección de la agenda); *Colourcall* (para personas con discapacidad visual o auditiva leve. Sustituye el sonido de la llamada por un color para cada contacto y añade un parpadeo flash); *Accessibility* (utiliza geolocalización y realidad aumentada, para informar de la distancia de un punto próximo que está adaptado. Mejora de la movilidad en líneas generales); *Cermi* (gestión de denuncias para vulneración de derechos); *ONCE CIDAT Metro* (emplea VoiceOver); *DILO* (comunicador que permite a un

usuario con diversidad funcional el uso de frases ajustables a sus rutinas y circunstancias personales).

Del mismo modo, es preciso destacar el Espacio Procomún Educativo, dentro del Plan de Cultura digital en la Escuela del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Se conforma como un servicio semántico en torno a una red nuclear, social y distribuida, basada en la construcción, categorización y ofrecimiento de recursos digitales educativos abiertos (REA), de forma estandarizada a través de metadatos y preparado para ser utilizado de manera directa en el aula o bien para ser adaptado según el contexto y las necesidades. Los formatos de estos objetos educativos favorecen su integración en plataformas LMS. Además se incorpora una red social que vincula a los usuarios y sus recursos mediante etiquetado, votaciones, contextos educativos y comunidades de aprendizaje. En el momento actual más de 132 recursos etiquetados como Realidad Aumentada entre los que podemos encontrar: trabalenguas RA, libros digitales, mobile learning y RA, juegos tradicionales y RA, Portfolio de mlearning y RA, tablero pinterest y RA, mapas de orientación, creación de campañas publicitarias, experiencias con ARcrowd, QR y RA, Flipped Classroom y RA, etc.

Figura 2. Procomún. Red de recursos educativos en abierto

The screenshot shows the Procomún website interface. At the top, there's a navigation bar with language options (Bienvenidos, Welcome, Benvinguts, Ongi etorri, Benvidos) and buttons for 'Registrarse' and 'Identificarse'. Below this is a search bar with the text 'realidad aumentada' and a 'Buscar' button. The main content area is divided into two columns. The left column contains filters for 'Filtrar por tipo' (Artículo, Recursos de aprendizaje, Debates, Eventos, Preguntas, Comunidades, Usuarios, Respuestas) and 'Filtrar por área de conocimiento' (Ciencias de la Educación, Matemáticas, Lengua, Tecnologías, Historia, Filosofía, Informática y Tecnologías de..., Lenguas Extranjeras, Artes Plásticas, Ciencias Biológicas, Literatura, Física). The right column displays search results for 'REALIDAD AUMENTADA'. The first result is an article titled 'Video interesante sobre el uso de la realidad aumentada en la enseñanza.' with tags for 'realidad', 'aumentada', 'mobile learning', and 'Bachillerato'. The second result is an article titled 'TRABALENGUAS-REALIDAD AUMENTADA' with a tag for 'Audiovisual' and a description: 'Imagen para trabajar los trabalenguas mediante el teléfono móvil en Lengua castellana utilizando Aurasma para crear Realidad aumentada (RA)'.

Fuente: tomado de <https://procomun.educalab.es>

## CONCLUSIONES

Cabero y García Jiménez (2016) afirman que, en buena parte, las posibilidades que esta tecnología puede brindar al ámbito educativo están todavía por descubrir y dependen más de lo que seamos capaces de imaginar, idear y concluir como aplicaciones pedagógicas que de las posibilidades de la propia tecnología. Pero ello pasa por realizar investigaciones sobre su comportamiento en situaciones de enseñanza, y en asumir que son recursos educativos, y no como ha pasado con otras tecnologías que se presentaban como la solución única que podrían resolver los problemas educativos.

O sea, considerar actuaciones de carácter organizativo, pedagógico y didácticas para aprovechar de manera cierta las potencialidades intrínsecas de la propia tecnología (Trujillo, Aznar y Cáceres, 2015). Es la figura del docente, una vez más, la clave inherente a la propia evolución tecnológica la que primará en una correcta integración de valor educativo. El procomún, como manera de gestionar y producir en comunidad de aprendizaje, bienes y recursos, sin pertenencias definidas será el legado que haremos a nuestros discentes y en definitiva a las generaciones futuras. Hemos de situarnos en un marco necesariamente humanista donde primen la transparencia, la equidad, la universalidad o la diversidad. Es urgente y necesario el empoderamiento de la comunidad desde el otorgamiento de la palabra, las actuaciones, la tecnología, la experiencia, y así construir un mundo en definitiva más justo y común. La Realidad Aumentada y su visión pedagógica son, han de ser, una gota importante en la construcción del océano y no podemos quedarnos indiferentes ante ello, como oportunidad y como reto.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avendaño, V. C., Chao, M. M. y Mercado, O. (2012). La gestión del conocimiento en ambientes de aprendizaje que incorporan la realidad aumentada: el caso de la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato en el nivel de Bachillerato. *Revista Educación y futuro digital*, 2, 51-17.
- Bongiovani, P. (2013). Realidad aumentada en la escuela: Tecnología, experiencias e ideas. EducacontIC. Disponible en <http://www.educacontic.es/blog/realidad>.
- Bressler, D. M. y Bodzin, A. M. (2013). A mixed methods assessment of students flow experiences during a mobile augmented reality science game. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29, 6, 505-517.
- Cabero, J. y Barroso, J. (2016). The educational possibilities of Augmented Reality. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(1), 44-50. doi: 10.7821/naer.2016.1.140
- Cabero, J. y García, F. (2016). *Realidad aumentada. Tecnología para la formación*. Madrid: Síntesis.
- Cabezas, S. (2015). *Entornos aumentados de aprendizaje*. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid.



- Chang, G., Morreale, P. y Medicherla, P. (2010). Applications of augmented reality systems in education. In D. Gibson & B. Dodge (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2010* (pp. 1380–1385). Chesapeake, VA: AACE.
- De la Torre Cantero, J., Martín-Dorta, N., Saorín, J. L., Carbonell, C. y Contero, M. (2013). Entorno de aprendizaje ubicuo con realidad aumentada y tabletas para estimular la comprensión del espacio tridimensional. *RED. Revista de educación a distancia*, 37. Disponible en <http://www.um.es/ead/red/37>
- Fombona, J., Pascual, M. J. y Madeira, M. F. (2012). Realidad aumentada, una evolución de las aplicaciones de los dispositivos móviles. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 41, 197-210.
- Lee, K. (2012). Augmented Reality in Education and Training. *Tech Trends*, 56(2), 13–20.
- Ruiz Torres, D. (2013). *El papel de la realidad aumentada en el ámbito artístico-cultural: la virtualidad al servicio de la exhibición y la difusión*. Tesis Doctoral. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Trujillo, J. M., Aznar, I. y Cáceres, P. (2015). Análisis del uso e integración de redes sociales colaborativas en comunidades de aprendizaje de la Universidad de Granada y John Moores de Liverpool. *Revista complutense de Educación*, 26 (1), 289-311.
- Wojciechowski, R. y Cellary, W. (2013). Evaluation of learner's attitude toward learning in ARIES augmented reality environments. *Computers & Education*, 68, 570-585.

### **JUAN MANUEL TRUJILLO TORRES**

Diplomado en Magisterio por la Universidad de Granada, Licenciado en Pedagogía por la UNED (Madrid), Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada y Máster universitario en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación por la Universidad de Málaga. Presenta una gran experiencia como docente en diversos Centros de Educación Primaria y Secundaria realizando numerosos proyectos TIC a través del trabajo colaborativo en red y el desarrollo de competencias tanto en el profesorado como el alumnado, lo que ha derivado en una de las líneas de investigación de mayor relevancia en su trayectoria profesional, además del estudio del liderazgo, la dirección y la micropolítica institucional. En la actualidad desarrolla su labor docente e investigadora en el Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.

Presenta más de 60 artículos publicados en revistas de impacto internacionales, 65 capítulos de libro publicados en editoriales de impacto, participación y asistencia en más de 150 Congresos Internacionales sobre Educación.

### 3

## CONSECUENCIAS DE INTERNET EN LOS RESULTADOS ESCOLARES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

*Francisco Ramón Román Tárraga*

*Ascensión Palomares Ruiz*

*Llanos Roldán Aroca*

### INTRODUCCIÓN

Las NTICXs han revolucionado la sociedad, tal es así que, podríamos estar en una nueva encrucijada histórica similar a la Revolución Neolítica o la Revolución Industrial. Ello tiene un fuerte impacto en la educación en un doble sentido. Por un lado, la educación se ha de hacer eco de la nueva sociedad y saber hacérselo llegar a la comunidad discente. Por otro lado, las NTIXCs también han revolucionado los procesos educativos (acceso más rápido y eficaz a la información, interacción más fluida entre los agentes de la comunidad educativa, más y mejores medios y materiales didácticos...). Una y otra circunstancia ha tenido sus efectos entre las alumnas y alumnos en el ámbito de las enseñanzas medias. Todo ello conlleva unos nuevos retos educativos como son la alfabetización digital docente, discente y familiar, dotación infraestructural de los centros y nuevas metodologías educativas en los que están inmersa toda la comunidad educativa, incluyendo las Administraciones Educativas.

### FUNDAMENTACIÓN

El trabajo que se presenta a continuación gira en torno al impacto educativo que, entre los/as adolescente, ha causado el más reciente y potente canal de comunicación: Internet. Es importante tener presente que, la educación de los adolescentes se aborda desde muchos frentes, familiar, escolar, social...Es aquí el escolar el que centra el trabajo de investigación.

La vertiginosidad de los cambios tecnológicos y su aplicación es tal que, en apenas treinta años, prácticamente todos los ámbitos de la vida cotidiana (nuevos equipamientos en el hogar, telefonía móvil), laboral (informática, robótica) y de ocio (juegos informáticos

de simulación, Internet) de un ciudadano medio se han visto afectados hasta hacerlos casi irreconocibles. Los espacios educativos no escapan a este influjo.

Así pues, la interacción **Internet-rendimiento escolar** es el fundamento de este artículo. En dicha interacción debe tenerse presente el decisivo papel aportado por la *tecnología*.

Si partimos de la idea de que Internet es sinónimo de *comunicación* y de que esta puede ser concebida como parte indispensable de la *educación*, se refuerza el fundamento sobre el que se basa el artículo.

La comunicación es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es el mecanismo que regula y hace posible la interacción entre los elementos humanos del proceso. En un contexto más amplio, también con repercusiones educativas, la comunicación es asimismo pieza clave en la interacción social y en la existencia de entramados relacionales conformadores de lo que denominamos sociedad. Esto equivale a decir que toda interacción, incluida por supuesto la educación, se fundamenta en una relación de comunicación.

No es necesario pues insistir en el estrecho vínculo comunicación-educación y el importante papel que en el mismo tiene la Red. Aquí no queda todo, de este complejo entramado se desprenden más fundamentos teóricos coadyuvantes, entre los que destaco dos:

1. La **comunicación** se ha visto beneficiada y potenciada con los avances científicos y tecnológicos. Desde que la escritura (un gran avance por cierto) dio sus primeros pasos hace unos 5.500 años en Sumer, empleando como soporte tablillas de arcilla, la técnica y la ciencia han dado mucho a la comunicación y sus medios, algo que parece justificar una modesta mención a los progresos más decisivos en su contexto sociohistórico (imprenta, telégrafo, radio, teléfono, televisión, informática...) dentro del "*macro contexto teórico*". La culminación a esa cadena de aportaciones (hasta el momento) la representa Internet. Se completa así la trilogía relacional configuradora del marco teórico de la tesis.
2. Cada uno de esos hitos científico-técnicos con destacada repercusión en los medios de comunicación y en la comunicación misma, se asocia asimismo a **cambios sociales** en los que la comunicación ha sido protagonista. A ello quiero hacer referencia en el apartado *Influencia Social de los Medios de Comunicación*.

Internet ha revolucionado las interacciones sociales entre ellas las que se establecen los procesos educativos que tienen que ver con los/as adolescentes, entre ellos los que se producen en los centros educativos de las enseñanzas medias.

Como se ha indicado, Internet ofrece variadas y atractivas posibilidades de ocio y relaciones (juegos, música, información, series, películas...). La oferta comunicativa de Internet la que más emplean los jóvenes, lo mismo que muchos/as usuarios/as adultos. Eso está de sobra demostrado en las numerosas investigaciones realizadas al efecto, y en la que sigue también por supuesto, aunque no sea ese el objeto central de la investigación. Dos motivos hacen conveniente incluir esta circunstancia, por un lado, es parte indispensable del contexto, por otro, al compararse con otros usos de Internet, se evidencia su importancia. Ello, sea cual sea el medio (ordenador o teléfono móvil) utilizado para acceder a la Red. Al ser la *comunicación* inmanente a la interacción social, se justifica así esa preferencia de uso.

Dicho impacto lo centraremos en el efecto final ejercido (positivo, negativo o neutro) sobre su rendimiento escolar en el ámbito de las enseñanzas medias y el papel que las familias y educadores/as juegan en todo el proceso. Las variables a tener en cuenta son sexo, edad, rendimiento escolar y nivel socioeducativo de las familias de los/as adolescentes encuestados/as.

El *tiempo* que los jóvenes pasan conectados a Internet y no precisamente para dedicarlo a sus tareas escolares es un motivo de preocupación para muchas familias, en ese sentido, ya hay un intenso debate sobre si la Red es adictiva o no y del mismo modo, si hay o no usuarios/as que necesitan tratamiento. Se han incluido en el cuestionario preguntas, a mi parecer, capaces de aportar alguna de información sobre el asunto (*deseo de conectarse, tiempo de uso autopercipido como peligro o estudiar fuera por alejarse del ordenador, etc.*). Todo esto no significa que el balance psicológico sea prioritario, pero son evidentes las secuelas en el aula si hay trastornos en la conducta ocasionados por aquel hábito. Hay otras preocupaciones entre las familias relacionadas con el uso de Internet, como por ejemplo, las *personas* o lo *contenidos* susceptibles de encontrarse, pero para el caso que me ocupa, es el *tiempo de conexión* la variable que más interesa, ya que demasiado tiempo en el ordenador, siempre y cuando no se emplee como apoyo al estudio, puede tener consecuencias más directas en los malos resultados. El *control de tiempo* o la *norma de uso* son los medios disponibles en las familias para contrarrestar los peligros, a lo que los alumnos oponen el *pretexto de estudiar para conectarse*. El cómputo de todo y sus convenientes relaciones, aportarán pistas importantes al objeto de la investigación.

Pero a la vez, el ordenador o el teléfono móvil pueden convertirse en instrumento coercitivo o estimulante para los padres y madres de la siguiente manera: castigar con menos tiempo de uso o al contrario, premiar con más tiempo de uso, en función de que los resultados académicos sean malos o buenos respectivamente. Igualmente, sancionar o premiar con la compra de dispositivos que den acceso a la Red. Esto se refuerza con los datos obtenidos en relación a variables como *adquisición del ordenador para estudio, adquisición del ordenador para ocio* o *contratar conexión en casa por estudio*.

El carácter proteico de Internet genera importantes contradicciones, por ejemplo, los padres/madres, a la vez que imponen controles de tiempo o normas de uso, animan en algunos casos a su empleo o regalan un portátil. La colisión más notoria es la de resultar a la vez útil para el estudio y para el ocio, intentar dilucidar la preferente proporciona datos interesantes.

También resulta importante subrayar u hecho que viene a ser uno de los “puntos fuertes” del trabajo: la posibilidad de ser en todo momento coincidente el trabajo escolar con otras funciones de la Red, puede resultar potencialmente dañino para los/as alumnos/as en el sentido de restarle tiempo al estudio, distraerles de sus actividades escolares y, de forma indirecta generar algún conflicto con sus familias.

Por supuesto, es necesario hacer valer también el lado positivo que el uso de Internet tiene en el proceso de enseñanza/aprendizaje, además de las evidencias (más información, más rápido acceso a la misma, materiales de calidad, comunicación, etc.), es valorable conocer en qué medida perciben las alumnas y alumnos *Internet* como una herramienta válida para su trabajo escolar, tanto como refuerzo, en este caso facilitadora de actividades, trabajos y estudio o tanto ya, como parte indispensable de su actividad como estudiantes.

## **METODOLOGÍA**

Las características de la investigación, en la que confluyen aspectos teóricos y empíricos, aconsejan emplear metodologías diversas, en unos casos determinada por los objetivos a conseguir. En una primera aproximación, en lo que se refiere a la valoración de la comunicación como forma de interacción social, su aportación al cambio social, en qué medida aquella es deudora de la técnica y asimismo el protagonismo de internet en todo este entramado, es decir: la interacción *comunicación-técnica-relaciones interpersonales*, requiere emplear el método histórico. La amplia bibliografía existente, obligan a un sobreesfuerzo sistematizador y comparativo. Destacar el rol de la comunicación en el devenir histórico, la aportación de la técnica a ésta y el potencial comunicativo de las TICs en la actualidad, nos acerca a la importancia y trascendencia del contexto informacional-comunicativo del momento.

La parte empírica de la investigación se afronta tanto desde la vertiente cuantitativa como cualitativa.

En el primer caso, la encuesta ha sido el instrumento utilizado para recoger datos relativos al tiempo de uso de las TICs, aplicación más frecuente, complementariedad o exclusión con otras actividades de ocio y con el estudio, dificultades materiales de acceso y en fin, todo aquello que pueda aportar datos que hagan posible la consecución de los objetivos. En el cuestionario correspondiente, incluido en el anexo, se recogen también datos como edad, sexo, rendimiento escolar (si se es repetidor/a o no, resultados última

evaluación, etc.), entorno social (trabajo de los padres, estado civil de los mismo, número hermanos).

La recogida de datos se hizo efectiva en centros de educación secundaria representativos de cada uno de los tres tipos de metrópolis españolas y del entorno rural, cosa que no fue fácil ya que se presentaron diversas dificultades y algunas de peso: equipos directivos que negaron la realización de la encuesta entre su alumnado alegando causas como la casi segura reticencia del AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos), imposibilidad de dar autorización al ser otro órgano el que tiene la competencia al respecto (Consejo Escolar), la información extraída del cuestionario (resultados escolares, entorno social, etc.) se consideraba excesivamente confidencial, el alumnado ya había sido sometido a un gran número de encuestas, etc., además era necesario compaginar tanto los horarios de los grupos de alumnos y profesorado, como de quien realiza la encuesta.

Dadas las características precientíficas de la investigación, y realizado el preceptivo pretest a una treintena de alumnos/as, se consideró apropiado realizar 400 encuestas. Finalmente se realizaron *un total de 445 encuestas* distribuidas en cinco centros de enseñanza secundaria y en todos sus niveles y cursos. Lógicamente, estos datos se complementarán con otros recopilados en otras investigaciones y que por tanto se consideran fuentes secundarias. Más adelante especificaremos más detenidamente las características geográficas, socioeducativas y culturales de la muestra.

El acrónimo EUI en lo sucesivo hará alusión a la encuesta.

La información cualitativa, se extrae del estudio analítico de los resultados de la encuesta, completándose por medio de grupos de discusión y entrevistas en profundidad que aportan información más profunda, en concreto la propia percepción de investigados-as sobre las TICs, su propia valoración sobre el tiempo dedicado a ellas y qué parte del mismo dedican a buscar información, el tiempo empleado como soporte de otros canales (cine, música, televisión, prensa, etc.), el tipo o tipos de relaciones establecidas en las redes sociales, y su valoración comparativa con las de su entorno próximo, en conexión con esto último jerarquización de sus preferencias de ocio y si tienen o no limitaciones a su utilización en el entorno familiar.

En relación a los padres y madres, los datos más valiosos, extraídos mediante grupos de discusión y entrevistas en profundidad, pueden ser los relativos a su preocupación o bien satisfacción por dominio que sus hijos-as ejercen sobre las TICs, si en un caso u otro, es resultado de sus propias conclusiones o reconoce estar mediatizada por el debate al respecto. Las aportaciones de los educadores, en concreto los destinados en Departamentos de Orientación y mediante entrevistas en profundidad, pueden resultar un efectivo complemento proporcionando datos relativos al uso educativo de la TIC, valoración profesional en torno al debate planteado o si existen costumbres que puedan considerarse preocupantes.

## RESULTADOS

La información extraída en la encuesta (EUI) así como otras consultadas, permiten afirmar sin ninguna reserva que la inmensa mayoría de escolares entrevistados y entrevistadas dispone en su casa de conexión a internet (97,9 %), y como ya apunté, en porcentajes muy igualados si tenemos en cuenta la variable ámbito rural/ámbito urbano. Hace unos pocos años, el porcentaje de hogares conectados a internet en los espacios rurales era inferior. Sea con conexión en casa o no, **la casi totalidad de los alumnos y alumnas de secundaria en nuestro país se declara usuario de Internet**. Esta afirmación viene avalada, además de por la EUI, por informes de EU Kids Online II, el Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información (ONTSI), organismo dependiente de la Secretaría de Estado de las Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información (SETSI), el Eurostat Statistics Explained y el INE (Instituto Nacional de Estadística).

### ■ Uso de Internet entre los jóvenes escolares. Consideraciones generales

En un comunicado publicado en marzo de 2014, el Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información (ONTSI) correspondiente al primer trimestre de 2014 informaba:

- El 70 % de los hogares dispone de acceso a Internet, manteniendo la tendencia ascendente de los últimos trimestres. El 68,1 % de los individuos de 15 y más años ha accedido a Internet en el último mes, llegando a la cifra absoluta de 26,9 millones de individuos.
- El 93,7 % de los hogares con Internet tienen acceso a través de banda ancha fija. El acceso a Internet por banda ancha móvil de los hogares que disponen de Internet es del 17,6 %.

Habría que descartar que, el Instituto Nacional de Estadística ofrece la cifra del 74,4% de los hogares, con al menos un miembro, conectados a internet.

En cualquiera de los informes analizados, el porcentaje no deja de subir: en 2011 era el 55,9 % de los hogares españoles el que estaba conectado, en 2013 era un 67% el de hogares conectados.

- Continuando con el INE, el porcentaje de españoles que utilizan el ordenador e Internet es inferior al de los usuarios extranjeros (en torno a cuatro puntos). Sin embargo, los usuarios frecuentes de Internet extranjeros apenas superan a los españoles en 0,4 puntos.

De todo ello, puede deducirse un hecho importante: la existencia o no de adolescentes escolares en los hogares españoles es factor importante a la hora de tener conexión internet en el domicilio. Efectivamente, si según el ONSI hay un 70 % de hogares españoles con conexión a internet, el INE nos da un 74% de hogares con al menos un

miembro con conexión y la EUI revela que el 97,9 % de los escolares, tienen conexión a internet en casa; la diferencia de 15-19 puntos se explica de la siguiente forma: los *informes de EU Kids Online II*, indicaban para 2011 que el 84% de los menores españoles encuestados afirmaba usar internet en casa, si damos por hecha la progresión desde ese año hasta 2014, la cifra está cerca de la EUI. Por otra parte, los datos del INE reflejan que, la proporción de uso de tecnologías de información por la población infantil (de 10 a 15 años) es, en general, muy elevada, el uso de *ordenador entre los menores alcanza el 93,8% y el 92,0% utiliza Internet*. Como puede verse ya las cifras con respecto a la EUI se acortan considerablemente. Así, la diferencia entre conexión en los hogares “adolescentes” y hogares en general a favor de la primera variable, *nos revela la importancia del factor “hijo/hija adolescente realizando estudios de secundaria” en la conexión a internet de los hogares españoles*.

#### ■ **Telefonía Móvil e Internet medios de comunicación preferentes entre los adolescentes y jóvenes en edad escolar**

Planteada la pregunta sobre qué medio de comunicación consideran imprescindible el *teléfono móvil, con un 66% es la primera alternativa*, la segunda, *el ordenador con conexión a internet con un 14%* y otros (TV, MP4, Vídeo Consola...) un 20%. Estos porcentajes, con más o menos variación, se mantienen en todas las variables. Si acaso, destacar que los porcentajes son más altos en las chicas respecto al teléfono móvil y más altos en los chicos en lo que tiene que ver con la conexión a internet por ordenador.

Esta evidente predilección por el móvil, viene determinada por ser un dispositivo técnico que permite ser desplazado de un lugar a otro y que se ha convertido en un objeto personal, propio, exclusivo e íntimo, presente en muchos aspectos de nuestra vida y aún más en la de los/as adolescentes. Un gran número de chicos y chicas utilizan sus teléfonos móviles como despertador, duermen con ellos debajo de la almohada o en la mesita de noche, hay personas que lo usan como reloj de bolsillo, cámara fotográfica, grabadora, agenda digital, radio y fuente informativa. El Smartphone se convierte en una pieza más de los componentes vitales que constituyen el espacio personal de los usuarios y usuarias (como lo pueden ser las lentes, la cartera, llavero, los libros...) con el que se tiene una relación emocional. No hay referentes históricos de que un artilugio tecnológico se hubiera convertido en un elemento tan importante en la vida cotidiana de las personas y más aún si cabe, en los grupos de población más joven. Incluso hay quien va más allá y estima que los móviles son ya una seña de identidad. Se podría decir que el móvil inteligente es una extensión de su personalidad.

#### ■ **Preferencia de uso de las NTICs**

La comunicación y el ocio han tenido siempre relación, una simple conversación entre amigos, familiares, seres queridos proporcionaba y sigue proporcionando profundo



bienestar a la vez que diversión. La literatura, entre otras muchas funciones, cumplía también desde sus albores esa función, sino como negar a La Ilíada o la Odisea su valor comunicativo y de entretenimiento, al margen de su categoría de obras cumbres de la literatura universal (como las anteriores), igual podría decirse de la mayoría de la producción literaria que sigue a la invención de la imprenta.

Entretenimiento, pedagogía, fantasía al tiempo que se comunicaba, ofertaba también el teatro desde sus orígenes en la cultura grecolatina, ambas fórmulas literatura y teatro se acoplan a los nuevos medios de comunicación convirtiéndose además en abundante fuente de contenidos: radio, cine TV, prensa e internet cómo matriz de todos ellos llevan consigo, aparte de otras, esa doble función de comunicar y entretener que ahora son capaces de realizar de forma masiva.

La gran novedad de las NTCl<sub>s</sub> es la capacidad de concentrar todas las posibilidades de la comunicación ampliando el espacio y la población donde esta puede establecerse, a la vez dispone de numerosas y sugestivas actividades de ocio (juegos, lectura, música, eventos, etc.).

Es por esta razón que una de las ideas o intuiciones preconcebidas acerca de las nuevas tecnologías y el ocio es que aquellas han cambiado los hábitos de ocio de los adolescentes escolares, en el sentido de preferir estar conectado o conectada a salir con amigos/as, hacer deporte, ir de compras etc. En la encuesta se preguntó sobre cuáles eran las actividades preferidas de ocio y sólo un 25% responde tener en Internet su actividad favorita, resultados similares sobre este particular presentan otras investigaciones como por ejemplo el Informe 2.0 realizado por la Universidad Camilo José Cela que sitúa Internet como cuarta actividad de ocio.

Los datos ilustrativos sobre *internet/ordenador primera opción de ocio* se exponen pormenorizadamente en la Tabla 1, no obstante, las conclusiones que me parecen más relevantes son:

- Las chicas están tres puntos por encima de los chicos al seleccionar Internet como primera actividad de ocio, de igual forma los alumnos inmigrantes están tres puntos por encima de sobre los nacionales en la elección de internet como primera opción de ocio. En dos puntos superan en esa opción los adolescentes pertenecientes a familias monoparentales a los forman parte de familias nucleares.
- En cuanto al rendimiento escolar los que en mayor número eligen internet como primera opción de ocio son los-as de rendimiento bajo (29%), por grupo social los porcentajes mayores se observan en el grupo socioeconómico bajo, también con un 29%. Por edades las cifras más elevadas están en los 12 años y 13 años (donde son mayores los controles paternos sobre las salidas) con un 29% y 39% respectivamente, los más bajos en los 17 y 18 años con un 13% y 15%

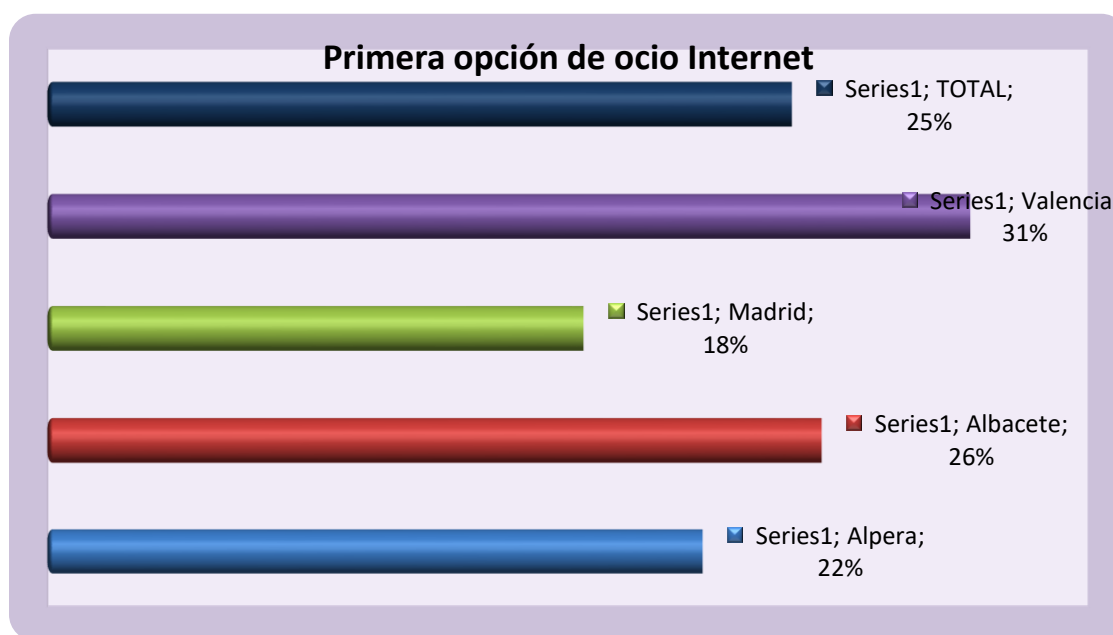
respectivamente. Puede hacerse otra lectura hipotética sobre los mayores porcentajes entre los más jóvenes y es que, cada vez las NTICs tienen mayor aceptación entre los adolescentes, pero insisto, es sólo una hipótesis.

- Por localidades es Valencia la obtiene mayores porcentajes (31%), seguida de Albacete, Alpera y Madrid con un 26%, 22% y 18% respectivamente.
- La opción de ocio preferida en todos los casos es "salir con amigos", también tienen gran aprobación "hacer deporte", "bailar", "salir de marcha"....
- La elección de internet como primera actividad de ocio está correlacionada con un uso alto del ordenador/ internet en un 56%, relación que entre las chicas llega al 60% (más aún entre las escolares inmigrantes, un 67%) y queda en un 50% entre los chicos. Por resultados académicos, los alumnos con alto rendimiento obtienen resultados algo inferiores al 50%, mientras que los de bajo rendimiento rondan el 60% Inversamente la correlación uso alto/primera opción de ocio internet es menor 32% para el total; 28% y 50% si hablamos de alumnos nacionales respectivamente.

Tabla 1. Datos ilustrativos sobre internet/ordenador primera opción de ocio

<b>INTERNET/ORDENADOR PRIMERA OPCIÓN DE OCIO</b>	
Chicas	27%
Chicos	24%
Nacionales	24%
Inmigrantes	27%
Alumnos-as familias monoparentales	25%
Alumnos-as familias nucleares	27%
12 años	29%
13 años	39%
14 años	27%
15 años	27%
16 años	17%
17 años	13%
18 años	15%
Total	25%

Gráfico 1. Comparativa de la cuestión "Internet primera opción de ocio" por localidades



### El ocio en Internet encierra peligros

Se ha hecho referencia a la constante histórica ocio-comunicación, del mismo modo, puede afirmarse que las consecuencias negativas del uso inconsciente y acrítico de los medios de comunicación no son nuevas, eso es precisamente lo que refleja Cervantes, entre otras muchas cosas, en *Don Quijote de La Mancha*: una lectura compulsiva de las novelas de caballerías conduce al inmortal personaje a actuar como un paranoico enloquecido que se estrella contra la realidad.

Otro ejemplo más cercano y por eso facilitado por la tecnología es el célebre radioteatro "*La Guerra de los Mundos*" de Orson Welles que logró instaurar la histeria en la sociedad estadounidense al recrear la llegada de extraterrestres a Nueva Jersey y la destrucción de ciudades, incineradas con rayos mortíferos, en su camino hacia la Gran Manzana provocando el terror de costa a costa, y según dicen, algún intento de suicidio.

Desde sus orígenes, el cine ha actuado siempre como un modelo conformador de actitudes y estilos de vida, como una referencia de la que todos y todas tomamos nota para decidir nuestros modelos, valores, nuestras pautas de comportamiento. Por eso las películas cinematográficas influyen tan notablemente en nuestra percepción de la realidad alejándonos excesivamente de ella en algunas ocasiones. Las películas han modificado también, y mucho, nuestra actitud hacia productos, alterando nuestras tradicionales pautas de consumo convirtiéndonos en numerosas ocasiones a su numerosa audiencia en receptora inconsciente de la publicidad de las grandes multinacionales.

Las películas son también capaces de *sugestionar*, es decir, manipulen conceptos y sean capaces de emitir información pueden guiar, o dirigir, los pensamientos, sentimientos o comportamientos de otras personas y de producir la llamada "*transferencia de*

*personalidad*" por la que, el espectador puede asumir valores y pautas de comportamiento similares a las de los protagonistas, uno y otro efecto psicológico son especialmente notorios entre adolescentes. Lógicamente toda esta relación es aplicable también a la TV a la que además se añadieron efectos negativos de carácter físico como obesidad, diabetes o problemas de visión, ya que al estar disponible en los hogares el tiempo de exposición es mayor, añadiendo el menor control paterno generalmente por motivos laborales.

Hasta aquí hemos analizado los *peligros de la comunicación* cuando esta tiene su función destinada al ocio, pero también existen aquellos cuando cumple una función informativa, ya se ha hablado de la propaganda política y sus resultados en la divulgación de las ideologías totalitarias, pero más centrado en los adolescentes (Bukingham, 2007).

Es lo que también ha venido en denominarse "erosión del límite de edad". Al ser Internet canal de todos los medios de comunicación señalados (y sus peligros) se ha de entender que es también portadora de sus riesgos, a los que habría añadir otros nuevos como virus, estafas, pérdida de privacidad, trastornos, adicción...

Sin ser exactamente una contingencia negativa para los usuarios y usuarias adolescentes, la brecha tecnológico-digital (de lo que ya se ha hablado) puede tener también sus fatalidades educativas y familiares.

Más recientemente, se ha extendido una práctica que junto al excesivo tiempo de uso parecen ser los más preocupantes para la comunidad educativa y las familias, me refiero al **ciberbullying**. Según el Estudio sobre hábitos seguros en el uso de las TIC por los menores publicado por el INTECO en Marzo de 2009 el **ciberbullying se define como acoso entre iguales en el entorno TIC, e incluye actuaciones de chantaje, vejaciones e insultos de niños a otros niños**. Este tipo de acoso se convierte en tal cuando se cumplen una serie de condiciones: anonimato, repetición, desequilibrio técnico acosador-acosado que impide la defensa de la víctima e intencionalidad. El anonimato, la no percepción directa e inmediata del daño causado y la adopción de roles imaginarios en la Red convierten al ciberbullying en un grave problema produciendo desasosiego, agotamiento físico y mental impidiendo el descanso de alumnos y alumnas (el acosador o acosadora, como los medios que utiliza, están disponibles a cualquier hora y momento) con el consiguiente impacto sobre la rentabilidad de sus estudios.

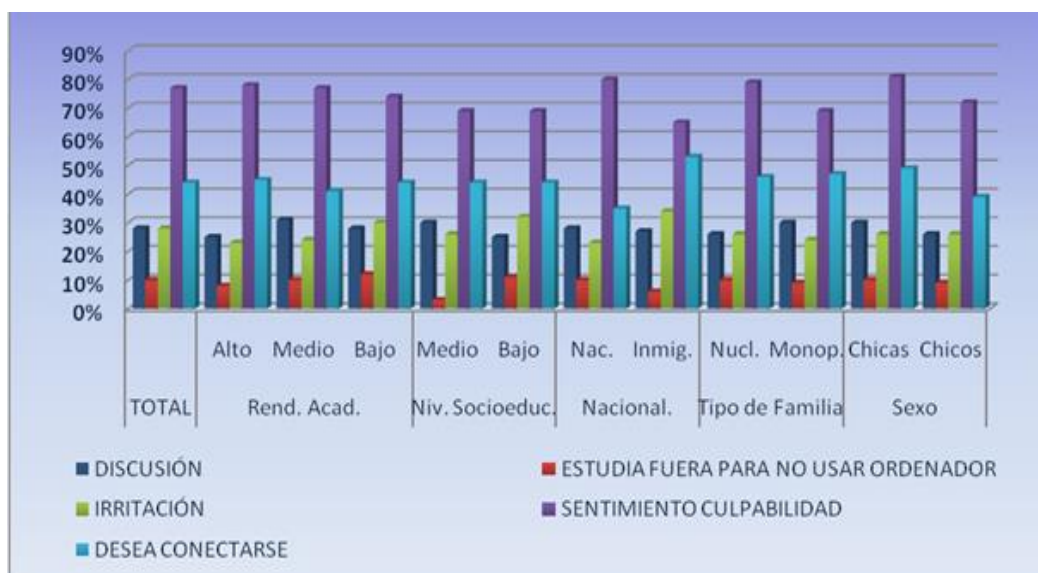
Una vez se han identificado los riesgos de la Red, especialmente aquéllos con una incidencia educativa más notoria, corresponde ahora entrar en el análisis de la encuesta. Para ello he optado por agrupar los riesgos o peligros en tres categorías (ni que decir tiene que entre ellas hay una clara relación:

- **Personas.** Incluyendo aquí toda persona que interactúa en el medio. De las personas derivan riesgos como el ciberbullying, depredadores sexuales, timadores, hackers (a su vez generadores de problemas técnicos), espías, etc.

- **Contenidos.** Sitios Web con pornografía, racismo, violencia y hostilidad son temas que pueden traer serias consecuencias para personas inmaduras (sugestión, pérdida de tiempo, distanciamiento de la realidad, adicción, etc.) Los sitios para el juego en línea facilitan la oportunidad para que los usuarios pierdan su tiempo y su dinero. Sin embargo y por motivos obvios de carácter económico no se ha tenido en cuenta en este trabajo. A pesar de los evidentes peligros pasan por ser de corrección más sencilla, el uso adecuado de filtros y bloqueos puede reducir su impacto al mínimo.
- **Tiempo de Uso.** En conexión con los anteriores (estar demasiado tiempo ante el ordenador está condicionado por otras personas conectadas y el atractivo de contenidos ofertados) es quizá el de más implicación directa con el aprovechamiento del tiempo, pues puede robar un tiempo considerable a la realización de tareas escolares. El excesivo tiempo de uso se ha relacionado con conductas adictivas y con estados de irritabilidad, desasosiego y de culpabilidad.

En el Gráfico 2 se presentan algunos sentimientos y conductas que podemos colocar en el paradigma de perjudiciales. Destaca el sentimiento de culpabilidad derivado de estar demasiado tiempo en el ordenador en contra de las normas y controles establecidos por los o las madres padres, ya que un 77% contestan tener ese sentimiento. Sigue en importancia, aunque a distancia el deseo de conectarse, un 44% (relacionado con la dependencia), siguen las discusiones, un 28% manifiestan tener discusiones por el uso del ordenador, mismo porcentaje presenta la irritación que provoca entre los encuestados la interrupción del uso, y de poca importancia parecen los resultados obtenidos de la pregunta estudio fuera por no usar ordenador (10%).

Gráfico 2. Conductas y sentimientos adversos relacionados con el uso del ordenador/internet



## DISCUSION

Una primera aproximación a los datos de la EUI nos informa de la doble posibilidad del ordenador/internet como medio integral de ocio y a la vez de estudio, tanto en la escuela como en su trabajo personal. Una doble posibilidad que, a veces, como se ha visto también, se puede utilizar una como vía de acceder a la otra (el estudio como pretexto para encender el ordenador), una doble posibilidad tan estrecha que incluso puede hacer más placentero el trabajo escolar (estar conectado/a a la vez que se estudia o realizan actividades escolares). La proximidad de ambas propiedades tiene su gran riesgo en el tiempo que una (el ocio) puede restar a la otra (el trabajo escolar) en los contextos no escolares. Aunque también en estos, dado que muchas y muchos profesores y profesoras permiten el uso de las TICs en el aula. Aun así, en las instalaciones de los centros, sobre todo en horario escolar es mucho más complicado dado el celo de los equipos docentes en impedir uso de teléfonos móviles.

Resulta difícil, a tenor de los datos que presenta la *Tabla 2* decidirse por el estudio o el ocio como la principal razón por la cual los padres o madres han decidido establecer la conexión a internet en casa, según opinión de los chicos y chicas. Un 18% contestó ser el estudio el motivo por el cual sus padres compraron el ordenador y contrataron conectividad a internet, este porcentaje es ligeramente superior entre los alumnos alumnas con alto y medio rendimiento, un 20% y 19% respectivamente. Las respuestas del grupo bajo rendimiento quedan por debajo de la media al ser de un 16% favorable al estudio. Entre los que contestan estudio como principal motivo las mayores diferencias, sin ser muy amplias, se encuentran en la variable nivel socioeducativo. Las familias de nivel bajo ofrecen puntuaciones de un 23% ante el 16% del alto. El mayor esfuerzo económico que han de hacer este grupo de familias solo lo justifica el buen rendimiento escolar de sus hijos e hijas como ya comenté.

El ocio como la razón de compra y conexión sólo es contestado por un 11%, un punto por encima quedan los chicos y 5 puntos por encima los de rendimiento bajo, mientras el alto queda tres por debajo. La variable socioeconómica ofrece porcentajes muy igualados. En todo caso, la diferencia entre los que contestan estudio u ocio, aunque más numerosas en la primera, no son definitivas.

Respuestas en nada parecida a las paternas, en su inmensa mayoría ven la razón principal de compra en el estudio. En esta misma línea si las encuestadas/os son las madres y padres, también el estudio es la respuesta mayoritaria con un 55%.

Las respuestas más numerosas las obtienen *las dos cosas*, un 50% del total respondieron esta opción, que no ofrecía diferencias chicos/chicas, sí alguna en la variable socioeconómica y diferencias muy notables entre alto rendimiento (55%) y bajo rendimiento (37%). Estos últimos contestaron en ocasiones *ninguna de ellas* lo que puede explicarse porque ya había ordenador en casa o que lo adquirieron con sus propios medios.

Tabla 2. Justificación de la compra del ordenador en casa según diferentes variables

	Compra ordenador por estudio	Compra ordenador por ocio	Compra ordenador por las dos cosas	Por ninguna de ellas
<b>Chicas</b>	17%	11%	50%	-
<b>Chicos</b>	18%	12%	49%	-
<b>Rendimiento Alto</b>	20%	8%	55%	-
<b>Rendimiento Medio</b>	19%	7%	54%	-
<b>Rendimiento Bajo</b>	16%	16%	37%	-
<b>Nivel socioeducativo medio/alto</b>	16%	11%	53%	-
<b>Nivel socioeducativo bajo</b>	23%	12%	43%	-
<b>TOTAL</b>	18%	23%	50%	7%

Es indiscutible, a la vista de los datos, que las NTICs pueden ser consideradas como herramienta de trabajo para la gran mayoría de escolares, un 96% de ellos las utilizan para estudiar o preparar actividades, precisando eso sí que, no esta gran mayoría hace de ella un uso constante para el estudio, de hecho, según los datos de la **EUI** un 67% de los que admiten usar el ordenador/internet para estudiar o trabajar lo *hacen en pocas ocasiones*, mientras que un 34% lo hacen con mucha frecuencia. Por edades quienes más frecuentemente emplean el ordenador/internet para el estudio son los/as chicos/as de 17 años (1º y 2º curso de *bachiller*), los que menos frecuentemente lo destinan a estos menesteres son el grupo 12 años (por las mismas razones que tienen el mayor porcentaje de “ningún uso para el estudio). Con poca diferencia, las chicas (más aficionadas a las redes sociales) tienen un hábito ligeramente menor a emplear frecuentemente el ordenador e internet para estudiar que los chicos, lo mismo cabe decir, sin ser grandes las diferencias, de los/as alumnos/as inmigrantes respecto de los españoles y de los que viven en unidades familiares monoparentales (23% mucha dedicación al estudio) respecto a los que viven en familias nucleares (36%) ahora con distancias más acusadas, precisamente como dije antes, los primeros son los/as que más alto porcentaje obtienen en “nada uso ordenador para estudio”.

Al atender a la variable socioeducativa se obtiene que los chicos y las chicas de entornos socioeducativos medio/alto, se valen más del ordenador para estudiar que los/as de entornos de formación baja, con una distancia apreciable, 42% para los primeros y un 30% para los segundos, parece obvio que la formación familiar en NTICs, fruto a la vez del

capital cultural, las asocia más a sus posibilidades educativas/formativas, sin que ello signifique renegar de sus otras propiedades.

Aunque son los alumnos y alumnas con alto rendimiento los/as más asiduos/as a servirse del ordenador, un 38% de ellos y ellas lo hacen, no son grandes las distancias respecto de rendimiento medio y rendimiento bajo ya que están en 31% y 33% respectivamente. Los resultados escolares no parecen influir en la percepción de las posibilidades formativas de la NTICs, a pesar de que haya un 6% de chicos y chicas con rendimiento bajo que afirmen no utilizar nunca el ordenador para estudiar, tampoco emplean en muchos casos, otros materiales.

La *Tabla 3* propone ideas implícitas interesantes, a partir de la bivariable *alto o bajo uso de internet*. Como se puede comprobar, el uso alto del ordenador, no acapara la exclusividad en lo que a destino habitual de aquél para el estudio se refiere. En efecto, aunque en porcentajes algo menores, entre los/as que he asignado un uso en tiempo bajo del ordenador, los/as hay que han afirmado destinar mucho tiempo de ese uso en la realización de trabajo escolar, en total hay un 29% de alumnos/as con bajo uso del ordenador y, que destinan mucho tiempo de ese uso al estudio y tareas escolares. Con esta misma característica y alto tiempo de uso, hay un 37% de alumnos/as.

El comportamiento extraído de la bivariable “bajo uso/mucha utilización para el estudio” puede perfectamente calificarse como óptimo, tanto en el contexto personal como escolar, esa saludable práctica sube con relación al total 12 puntos en los casos de *rendimiento alto*, es de destacar que, con este mismo rendimiento cumplen la correlación “*alto uso/uso frecuente para el estudio*” un 42%, sólo 1 punto por encima del caso antes planteado, es decir, alumnos/as con alto rendimiento, bajo uso y utilización frecuente del ordenador para el estudio. Como se ve en la tabla, todos los supuestos de la *segunda columna*, superan en porcentajes, lógicamente, a los de la primera y en ambas, los mayores porcentajes los han dado rendimiento alto sobre medio y este a su vez sobre el bajo. El nivel socioeconómico medio/alto supera también al bajo, los españoles a los inmigrantes y familias nucleares a monoparentales. Chicos y chicas están igualados en la primera columna y, en la segunda, los chicos están tres puntos por encima sobre las chicas, como he referido más de un a vez, las chicas tienen una percepción más lúdica de Internet.



Tabla 3. Porcentajes de utilización del ordenador según diferentes variables

	Bajo uso ordenador con utilización frecuente para estudio	Alto uso ordenador con utilización frecuente para estudio
Rend. Acad. ALTO	41%	42%
Rend. Acad. MEDIO	26%	27%
Rend. Acad. BAJO	22%	38%
Nivel Socioec. Alto/Medio	40%	52%
Nivel Socioec. Bajo	27%	33%
Espanoles	32%	38%
Inmigrantes	17%	27%
Chicas	29%	35%
Chicos	29%	38%
Familia Nuclear	35%	38%
Familia Monoparental	11%	29%
TOTAL	29%	37%

Los Gráficos 3 y 4 aportan datos interesantes (muy válidos también en relación al objetivo general). El primero revela que, según responden los alumnos y alumnas, internet tiene más importancia para el ocio (58,50%) que para el estudio (41,50%). Incluso el porcentaje sube al 65% en alumnos y alumnas con rendimiento alto.

Gráfico 3. Importancia de internet según rendimiento académico

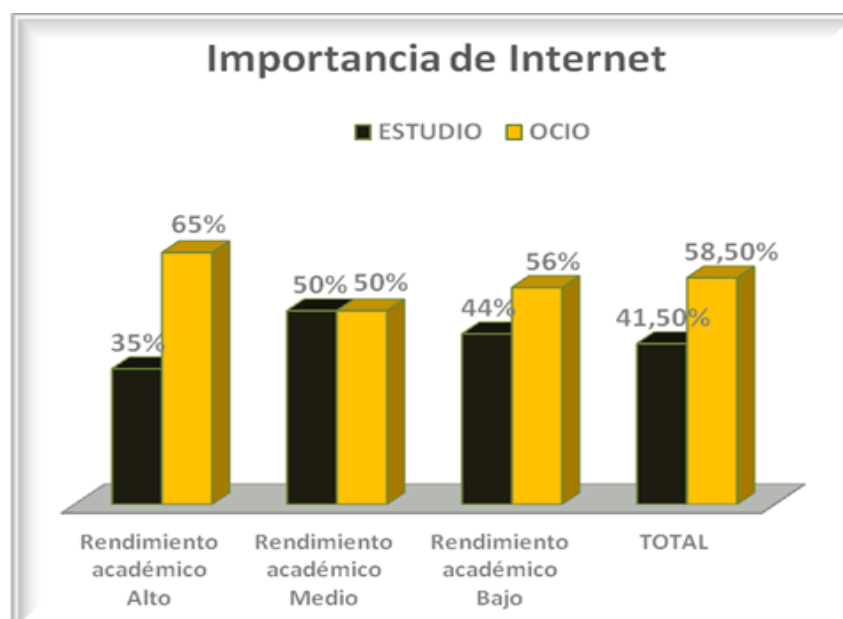
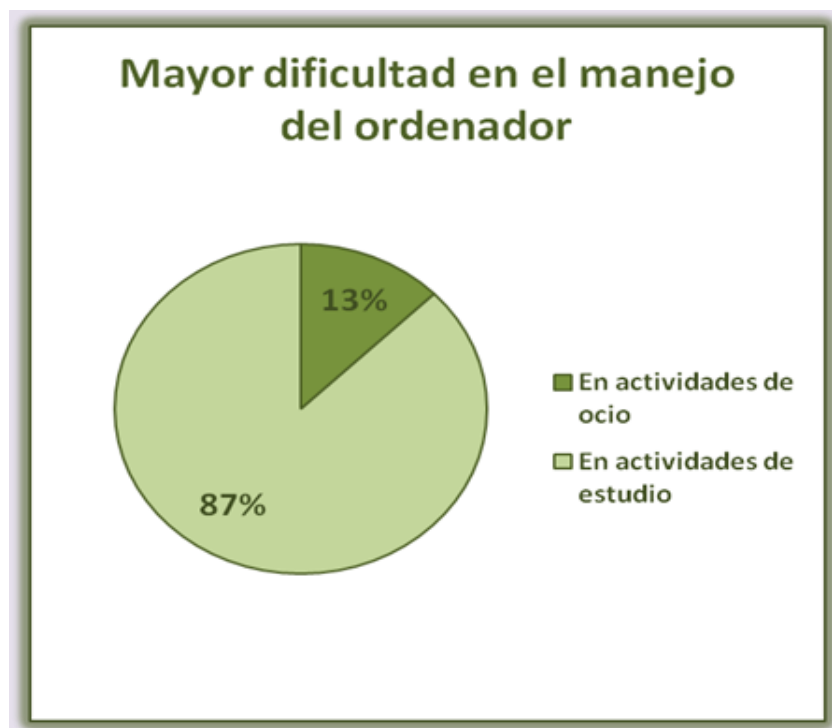


Gráfico 4. Dificultad del manejo del ordenador según actividad



## CONCLUSIONES

Para finalizar este trabajo de investigación creo oportuno añadir en primer lugar, una serie de conclusiones sobrevenidas tanto de los resultados de la EUI como de las aportaciones de otras encuestas y estudios sobre NTICs bien individuales o bien de instituciones, foros, organismo, etc. y nuestras propias reflexiones:

1. La **comunicación** constituye un factor fundamental en la estructuración de los grupos sociales a lo largo de la historia. La comunicación es el mecanismo que modera y hace posible la interacción entre las personas, también y sobre todo en los espacios educativos. Así pues, comunicación, interacción social y educación, configuran una serie de entramados relacionales conformadores de lo que denominamos sociedad. Esto equivale a decir que toda interacción, incluyendo el proceso de enseñanza/aprendizaje, se **fundamenta** en una relación de comunicación. Así pues, no es posible enseñar y por extensión educar si no hay comunicación. Este papel vertebrador se concreta y realiza a través de los *medios de comunicación*, instrumentos que potencian la capacidad de comunicación. Quiere esto decir que, la **tecnología** potencia la comunicación y por eso afecta también de diversas formas a

nuestra sociedad, a nosotros mismos. La enorme riqueza científico-tecnológica que traen consigo las “Revoluciones Industriales”, se dejará sentir en la comunicación (más en concreto en los medios de comunicación) que vivirá su particular “revolución”. Inversamente, la comunicación participará activamente y con más fuerza en cada nuevo paso de la Revolución Industrial y en las transformaciones estructurales asociadas a cada uno de ellos. *Comunicación, Tecnología y Educación* son conceptos estrechamente correlacionados.

2. Las NTICs (o si se quiere Internet) han revolucionado la comunicación, y la sociedad se ve profundamente afectada por ello en todas sus estructuras, conociendo una transformación estructural que ha modificado las bases sobre las que se construyó la modernidad desde finales del siglo XVIII y, en particular, los principios bajo los cuales se organizan el conocimiento, el mundo del trabajo, las relaciones interpersonales, la organización de las actividades económicas, así como las bases sobre las que se construyen la dinámica política y los parámetros de la identidad (individual y colectiva), y los principios de construcción de la ciudadanía. Estos cambios no escapan a las estructuras educativas en todas sus dimensiones: escolar, social y familiar. Ya es posible hablar de una **nueva sociedad** en la que la tecnología y la comunicación son sus manifestaciones más espectaculares.
3. Uno de los rasgos de la nueva sociedad, es el protagonismo sociológico, sin precedentes históricos, de la adolescencia y la juventud. La configuración conceptual y sociológica de la adolescencia y la juventud ha seguido un largo proceso histórico que ha ido desde las sociedades neolíticas a las primeras décadas del siglo XX. En ello han intervenido factores psicológicos-teóricos (las aportaciones de J J Rousseau, G Stanley Hall, Margaret Mead, Freud, etc.), factores educativos (aportaciones de la pedagogía, universalización y obligatoriedad de la enseñanza primaria y secundaria), factores sociales (formas de vida características, asociaciones juveniles) y factores jurídicos (legislación específica). Todo ello determinado a su vez por variables como la clase social, la etnia, la religión, la cultura y la familia. A lo largo del siglo XX se han identificado varias generaciones de adolescentes y jóvenes, cuya situación y contextos generacionales han marcado su vida de adultos. Las generaciones más ligadas a las NTICs han sido y son las generaciones Y y Z. De hecho, rasgos definitorios de su personalidad están influidos por esa ligazón a las NTICs (individualismo, impaciencia, independencia cultural, etc.). Este grupo poblacional tiene en todos los ámbitos de su vida un acusado vínculo con las tecnologías de la

comunicación. La inmensa mayoría consideran internet como algo imprescindible en sus vidas. La educación no es ajena a este novedoso fenómeno. Adolescentes y jóvenes no viven momentos fáciles, son un grupo demográfico que pierde peso poblacional año tras año, han de adaptarse a cambios demasiado rápidos, ven prolongada su dependencia familiar, el paro es el denominador común de muchos jóvenes, las restricciones materiales están a la orden del día, se van alejando de los valores tradicionales universales y desconfían del futuro. Pese a todo, no renuncian a su Smartphone y en su defecto al ordenador, las herramientas que les permiten el acceso a internet.

4. **Internet** es en la actualidad el medio de comunicación y la fuente de información más importante. No ha habido en la historia de la humanidad un salto tecnológico, relacionado con la comunicación, con tanto alcance e influencia. El 40% de la población mundial utiliza internet. Ese porcentaje sobrepasa el 70% en los países desarrollados (incluida España) y, es superior aún en las familias con hijos e hijas adolescentes escolarizados. De entre los numerosos servicios que ofrece internet, son los relacionados con la comunicación los más empleados por los/as internautas, por supuesto esto también ocurre entre los chicos y chicas adolescentes. Esta última afirmación ya nadie la pone en cuestión, independientemente de la clase social, edad, cultura, religión, etc. De entre los diversos canales de comunicación, WhatsApp y las redes sociales son los más exitosos entre los adolescentes y jóvenes.
5. El profesorado español es consciente del impacto que la Revolución Tecnológica tiene tanto en su dimensión social como educativa. Asume también de buen grado las necesidades técnicas y pedagógicas que entraña. Sin embargo, observa disfunciones y obstáculos que están lastrando el despliegue óptimo y completo de las NTICs en los sistemas educativos. Así, por ejemplo, el tiempo y la oferta de formación de las administraciones educativas, es difícil de emprender, máxime el aumento de horas lectivas y las ratios por aula. Por otra parte, los medios técnicos, entre ellos la conectividad, son en muchas ocasiones insuficientes. En general, los docentes se sienten en ese sentido, poco o nada atendidos por la Administración, la poca o mucha formación en NTICs, es casi siempre resultado de iniciativas personales. Se corre serio riesgo de que las tecnologías se desplieguen a “varias velocidades” y sean un motivo más de desigualdad.
6. Al igual que sucede con el profesorado, las familias son también conscientes de la importancia de las TICs en la formación y educación de sus hijos e hijas.

De hecho, más del 90% de las familias en las que hay adolescentes escolarizados/as, tienen conexión a Internet y, en no pocas ocasiones, esta conexión ha estado condicionada por las posibles Internet/educación. Pero los padres y madres son también conscientes de que las nuevas tecnologías son ya una necesidad vital y social para sus hijos e hijas, hasta el punto que ven ciertos riesgos en el tiempo que pasan conectados, más aún, cuando en muchos casos son más diestros en el manejo de aquellas. Por eso, consideran muy necesario, establecer normas y controles de uso, aunque muchas veces sean motivo de desacuerdo. Incluso, los resultados escolares positivos o negativos, pueden convertirse en un premio o un castigo respectivamente relacionado con más o menos **tiempo de conexión a Internet**.

7. El protagonismo de los/as adolescentes (y ya también niños y niñas) como usuarios activos de las NTICs es novedoso y sorprendente. Hasta ahora, el manejo técnico de cualquier medio de comunicación era sencillo y su uso sólo precisaba del dominio del lenguaje y la escritura, habilidades que eran transmitidas de adultos (profesores y profesoras o padres y madres) a los alumnos y alumnas e hijos/as. Ahora el panorama ha cambiado sobremanera, por un lado, el manejo técnico de las NTICs es más complejo, por otro la rapidez de las novedades y cambios hacen complicada la adaptación. Por si esto fuera poco, los servicios que ofrecen muchos de ellos tienen como destino los más jóvenes. Y ha ocurrido que por unas razones u otras, los más jóvenes se han adaptado mejor que los adultos al manejo de las nuevas tecnologías. Suelen mostrar gran pericia en la combinación de las nuevas herramientas de comunicación, de ahí que se les haya bautizado como **nativos digitales**. Por el contrario, los segmentos de población adulta reacios al uso de las TICs se han catalogado como **migrantes digitales**.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aparici Marino, R. (2010). *Conectado al Ciberespacio*. Madrid: UNED.
- Bukingham, D. (2007). *Más allá de la tecnología*. Buenos Aires: MANANTIAL.
- CIS (2012). Informe de la Juventud en España 2012 - Injuve. "Barómetro 2927", Disponible en: [www.injuve.es/sites/default/files/2013/26/publicaciones/IJE2012\\_0.pdf](http://www.injuve.es/sites/default/files/2013/26/publicaciones/IJE2012_0.pdf)
- Dans, E. (2017). Investigación y Opinión acerca de los Sistemas y Tecnologías de la Información. Disponible en: [www.enriquedans.com](http://www.enriquedans.com).
- Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez, G., y Casado, M. A. (2011). *Riesgos y seguridad en internet: Los menores españoles en el contexto europeo*. Bilbao: Universidad del País Vasco, EU Kids Online.

- Instituto Nacional de Estadística (INI) (2014). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares*. Madrid: INI.
- Medina Cambrón, A., y Ballano Macías, S. (2015). Retos y problemáticas de la introducción de la educación mediática en los centros de secundaria. *Revista de Educación*, 369. Julio-Septiembre, 135-158.
- Román Tárraga, F.R. (2012). *El Efecto de Internet en el Rendimiento Escolar y las Relaciones Sociofamiliares entre los Jóvenes*. Proyecto DEA. Madrid: UNED.
- Sandroni, G. (2016). *Breve Historia y Origen del Internet*. Disponible en: [https://www.academia.edu/5489717/BREVE HISTORIA Y ORIGEN DEL INTERNET](https://www.academia.edu/5489717/BREVE_HISTORIA_Y_ORIGEN_DEL_INTERNET) Errata El proyecto de ley SOPA no fue aprobado - p%C3%A1gina 10

### **FRANCISCO RAMÓN ROMÁN TÁRRAGA**

Licenciado en Geografía e Historia, en Ciencias Políticas. y en Sociología. DEA en Sociología de la Educación. Profesor de Geografía en el centro Asociado de la UNED de Albacete. Profesor de Geografía e Historia en el IES Herminio Almendros, Almansa (Albacete).

### **ASCENSION 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. Su perfil docente e investigador se centra en Educación Inclusiva, Liderazgo y Calidad de la Educación, Derechos Humanos, Acoso escolar, Formación del Profesorado y TIC. Ha publicado catorce libros y más de cien artículos sobre estos temas, y ha colaborado en diversas obras colectivas. Es responsable del grupo de investigación EDUCALIDAD.

### **LLANOS ROLDÁN AROCA**

Diplomada en EGB, especialidad Ciencias. Licenciada en Matemáticas. Profesora de Matemáticas en el IESO Pascual Serrano, Alpera (Albacete).

## **4**

### **UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DEL APS CON LOS ALUMNOS DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE CUENCA (UCLM)**

*Mariano Herraiz Gascueña  
Amparo Martínez Cano*

#### **INTRODUCCIÓN**

Este proyecto de Educación Emocional y Mindfulness a través del Aprendizaje Servicio (ApS), surge cuando los alumnos de cuarto curso de la Facultad de Educación de Cuenca se dirigen a completar su formación a través del Practicum II y constatan que el ámbito emocional constituye un factor residual en las aulas y cuando se incide en la dimensión emocional se hace de manera indirecta y sin conciencia de que requiere un tratamiento curricular que conlleva un cambio en los planes de formación del maestro así como una mirada distinta en la visión actual de la formación del maestro en las Facultades de Educación.

En este artículo no vamos a efectuar un análisis teórico sobre la Educación Emocional, entre otras cosas porque ya ha sido realizada en múltiples publicaciones (GOLEMAN, 1996,1999, GREENBERG, 2000, BISQUERRA, 2000,2001, etc.). Por el contrario, queremos resaltar la importancia de incorporar la educación emocional a todas las etapas educativas obligatorias, incluido el Bachillerato y la Formación Profesional y aquellas carreras universitarias con incidencia en los ámbitos educativos, sociales e incluso sanitarios.

Muchas son las razones que justifican este interés por la Educación Emocional, razones que se incrementarían si en ellas incluyéramos Mindfulness, todas ellas giran alrededor de la desconexión y el alejamiento del ser humano en la sociedad actual de sí mismo y con ello del aumento de las depresiones, la violencia, los trastornos en la alimentación, los trastornos en la atención (TDAH), incluso el suicidio, etc.

La educación centrada en el desarrollo intelectual se olvida de otros ámbitos relacionados con el Ser (la educación emocional y las propuestas de atención plena – Mindfulness - formarían parte de esta dimensión) a pesar de la propuesta de inclusión en los

currículos educativos efectuada ya hace algún tiempo por el informe Delors (1996) y Naranjo (2004).

Por ahora, sólo nos ocuparemos del ámbito educativo, entre otras razones por ser el ámbito de nuestro trabajo. Subrayamos que en la educación española todavía no contamos con la generalización de la Educación Emocional en los currículos de la educación obligatoria, por tanto, tampoco aparecen en otras etapas educativas ni en los planes de formación de los futuros docentes, incluidos maestros y profesores de 2ª; ni en los cursos de formación complementaria de los docentes con la regularidad y la consideración necesaria.

Para ello hemos iniciado un proyecto de ApS y Educación Emocional con los alumnos - de 4º curso de la Facultad de Educación de Cuenca - cuando se dirigen a los centros de Infantil (Primaria en menor medida), a completar su formación a través del Practicum II, una vez que hemos constatado que la educación emocional constituye un factor residual en las aulas, y cuando se incide en ella, se hace de manera indirecta y sin conciencia de que la educación emocional, no sólo requiere un tratamiento curricular en las aulas, sino una concienciación de la trascendencia de su incorporación continuada y consciente, lo cual requiere de la necesidad de proporcionar otra visión a la formación del maestro así como un cambio en sus planes de formación.

Nuestra propuesta gira alrededor de que la incorporación de la Educación Emocional en el aprendizaje del alumno en la Facultad de Educación sirva, también, de motor de concienciación y de incorporación al quehacer del maestro en las aulas, con ello se responde al gran objetivo del APS, el alumno se forma en educación emocional y traslada su aprendizaje al maestro que está trabajando en el aula, a la vez que le abre una nueva dimensión personal y profesional de formación y de servicio a la comunidad.

Hemos incorporado las metodologías ApS, Educación Emocional y Mindfulness, al constatar impactos positivos en el desarrollo académico, cognitivo, cívico, vocacional, profesional, ético, moral, social, personal (FURCO, 2003), (KABAT-ZIN, 2007). Con nuestra experiencia en el aula también hemos observado un incremento de la seguridad, el respeto, la autoaceptación, la capacidad de autoescucha, la confianza y el incremento de los niveles de retención y aplicación de los contenidos (AUSTIN, ALEXANDER, et al; 2000).

Por ello propusimos y nos comprometimos con la formación de nuestros alumnos en la competencia emocional con prácticas de Mindfulness (KABAT-ZINN, 2007), (MESTRE, 2007), encuentros y tutorías personalizadas; formación que iban a trasladar a los centros de Infantil a través de distintos proyectos.

Como nuestro vehículo de traslado de la educación emocional a la escuela infantil es a través del ApS, vamos a efectuar una breve síntesis de aquellos aspectos más relevantes de la citada metodología educativa: el ApS no debe confundirse con el trabajo de campo, pues mientras que el trabajo de campo tiene como objetivo prioritario el aprendizaje, el



aprendizaje-servicio tiene además del aprendizaje el objetivo de servicio a la comunidad. Servicio a la comunidad que debe de basarse en la detección de una necesidad real en el entorno. Con la propuesta ApS los participantes aprenden a trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo (VÁZQUEZ TOLEDO, S. GAYÁN JIMENEZ, T. y ARRANZ MARTÍNEZ, P. 2012).

"El Aprendizaje Servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la Comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo". Batlle & Puig, Martín y Rubio, (2010, 20).

"Se trata de una metodología de enseñanza y aprendizaje mediante la cual los jóvenes desarrollan sus conocimientos y competencias a través de una práctica de servicio a la comunidad. "El aprendizaje aporta calidad al servicio y el servicio aporta significado y aplicación al aprendizaje" (TAPIA, 2008).

Otros autores han incidido en la incidencia que el ApS tiene en el desarrollo de las competencias curriculares (Vázquez Toledo, S. Gayán Jiménez, T. y Arranz Martínez, 2012):

"El aprendizaje-servicio permite desarrollar los contenidos curriculares, capacitando al alumno en el ejercicio de todas las competencias del currículum, con énfasis en la iniciativa y autonomía personal y la competencia social y ciudadana".

El concepto de APS, como servicio a la comunidad, ha sido regulado recientemente través de la Ley del voluntariado (2015), que incorpora en dos apartados el concepto del aprendizaje-servicio, al colocarlo dentro de las posibilidades del "voluntariado educativo" y al describir qué acciones debería fomentar la Administración Pública.

Mayor Paredes añade las potencialidades siguientes en el ApS:

Figura 1. Potencialidades pedagógicas del A-S. (Mayor Paredes, 2013)



A continuación, señalamos las características que una propuesta educativa debe tener para que sea considerada de ApS, (PUIG y PALOS, 2006) y que están presentes en nuestra propuesta de educación emocional:

- Se dan aprendizajes relacionados con el currículum.
- El proceso de aprendizaje está integrado en un servicio solidario, en un servicio que se da a la comunidad y que pretendemos que sea de calidad.
- Existe un destacado protagonismo del alumno de la Facultad de Educación.
- Tratamos de establecer redes de colaboración y corresponsabilidad entre la Facultad y las Escuelas Infantiles de nuestro entorno con el fin de establecer procesos de aprendizaje significativo y de cohesión social, Ferran y Guinot. (2012).

“A través de experiencias de aprendizaje-servicio, los estudiantes de magisterio aprenden a ser profesionales reflexivos, sensibles a las cuestiones basadas en la comunidad. Aprenden a reflexionar de forma crítica acerca de sus propios pensamientos, aprendizajes y prácticas mientras trabajan con niños en contextos concretos (BUCHANAN, BALDWIN, y RIDISILL; 2008, 30).

#### **Necesidades y Servicios.**

- Necesidad: La ausencia del trabajo de la competencia emocional, como propuesta de trabajo continuada en el aula.
- Servicios prestados: Trabajo de la competencia emocional en las aulas de Infantil y en alumnos con TGD.
- Formación del maestro en la competencia emocional.

## **METODOLOGÍA**

### **Desarrollo**

Las alumnas de la facultad de cuarto curso constatan que aunque la educación emocional tiene alguna incidencia en la etapa de Educación infantil, ésta sólo aparece de forma ocasional e indirecta en algunas actividades de áreas como Educación artística y Educación física, pero no su conciencia de su trascendencia como factor de desarrollo personal y social, y si esto ocurre en Educación Infantil, cuando el niño llega a la etapa de Educación Primaria la dimensión emocional no solo suele desaparecer, sino que se considera un lastre para la adquisición de las disciplinas instrumentales.

Por ello propusimos y nos comprometimos con la formación de nuestros alumnos en la competencia emocional, mediante encuentros y tutorías personalizadas, formación que se iba a trasladar a los centros donde realizan sus prácticas a través de distintos proyectos:

- Los rincones emocionales, una propuesta de trabajo en educación Infantil. (CIP Fuente del Oro de Cuenca).
- La competencia emocional en educación Infantil como contenido transversal, (CEIP Virgen del Rocío de Valera de Abajo).
- El desarrollo de la competencia emocional a través de la dramatización en el aula. (Colegio Concertado Sagrada Familia de Cuenca).
- El desarrollo de la competencia emocional en niños con TGD. (Colegio Concertado Santa M<sup>a</sup> de la Expectación de Cuenca).

### **Objetivos generales de los proyectos**

- a) Capacitar para reconocer emociones.
- b) Capacitar para resolver conflictos.
- c) Mejorar el autoconcepto y la autoestima.
- d) Fomentar la auto aceptación y reducir la intolerancia a la frustración.
- e) Fomentar el desarrollo de las habilidades sociales.
- f) Contribuir al desarrollo del diálogo, la sonrisa, el cuidado, el respeto, la diversión.
- g) Reconocer las emociones negativas y transformarlas en positivas.
- h) Aprender a identificar emociones en sí-mismo y en los demás.
- i) Aprender a pensar con sentimientos positivos.

### **Finalidad**

Aprendizaje del alumno como servicio a la comunidad.

### **Descripción de los diferentes proyectos**

**PRIMER PROYECTO:** Los Rincones emocionales: Una propuesta de trabajo en Educación Infantil.

Su objeto es contribuir mediante la metodología de los rincones al desarrollo de la competencia emocional.

Objetivos

Ámbito de conciencia Emocional:

- o Favorecer el desarrollo integral de los alumnos/as a lo largo de su proceso de escolarización.
- o Favorecer la capacidad del individuo de comprender, identificar, regular y controlar sus propias emociones y sentimientos.
- o Reconocer los sentimientos y emociones personales y de los demás.
- o Proporcionar estrategias para el desarrollo de competencias básicas para el equilibrio personal y la potenciación de la autoestima.

- Potenciar actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas, sociedades, religiones.
- **Ámbito de la Regulación Emocional:**
  - Desarrollar habilidades personales en los individuos como; la empatía, la motivación ante diversas situaciones, el autoconcepto, el autocontrol, el saber escuchar, resolver conflictos (el mediar), desarrollar la tolerancia a la frustración y controlar la impulsividad.
  - Favorecer las interacciones del grupo para mejorar el clima y la cohesión del grupo-aula.

Metodología de trabajo. Adaptación de la metodología del trabajo por rincones a la competencia emocional,

Recursos. Los “Rincones Emocionales” se distribuyeron en tres espacios diferentes; dentro de la clase ordinaria, en la superficie ubicada entre las aulas o pasillos de acceso a la misma, y en la zona del patio.

Actividades por rincones. Las actividades en el aula ordinaria se realizaron en los rincones de la alfombra, de plástica, del juego simbólico y del rincón de la Biblioteca. Se diseñaron también rincones de trabajo alternativo en el del patio y el del pasillo.

- Aula ordinaria. Actividades de autoexploración: elección del alumno responsable del día (el alumno responsable del día comenta sensaciones: si estaba contento, alegre, triste, feliz, indiferente, si le gustaba tener esa responsabilidad; y comenta junto a sus compañeros por qué le gustaba o no esa responsabilidad).
- Actividades de resolución de conflictos: elaboramos un álbum emocional con fotos de lugares y otros aspectos cercanos a los niños, con los que los niños tienen que realizar actividades de autoexploración sobre las emociones y sensaciones que les provocan).
- Rincón de Música; escuchamos músicas emotivas con distintos ritmos, melodías y tonalidades y comentamos qué sensaciones nos producían.
- El pasillo de infantil lo transformamos en un rincón para los niños, los decoramos con imágenes de niños alegres, se ambientó la zona con música tranquila y relajada., con espejos, dibujos y fotografías de los niños. El objetivo era crear otro espacio inclusivo para el niño.
- Creamos el rincón de las mascotas de clase, el rincón de la huerta o el jardín, el arenero, el rincón de juegos alternativos (como fútbol, tenis, balón...), el rincón de los juegos tradicionales - donde cada semana se propusieron diferentes juegos tradicionales de la zona como la rayuela, el pillado, la gallinita ciega, las canicas, los trompos

Evaluación. Estas actividades se evaluaron mediante la observación directa y diaria del alumno (en el entorno escolar y familiar). Se emplearon entrevistas semanales y mensuales a los familiares y profesionales en contacto con el grupo y se constató una respuesta emocional más asertiva y empática.

**SEGUNDO PROYECTO:** La competencia emocional en Educación infantil como contenido transversal.

En el Colegio Virgen del Rosario de Valera de Abajo (Cuenca) iniciamos el trabajo de la competencia emocional de forma transversal en las distintas áreas de Educación Infantil, a lo largo de todo el curso trabajamos las emociones y el control de las mismas, dentro de las unidades didácticas programadas.

Trabajamos con el primer ciclo de Infantil, centrándonos principalmente en el Área de "Conocimiento de sí mismo y Autonomía personal", a través de actividades en cada unidad didáctica, dirigidas a trabajar habilidades como: la empatía, habilidades sociales, valores y normas, autoconcepto, autoestima, motivación y regulación.

Objetivos.

- 1) Identificar y valorar las características personales (autoestima) y las de los demás.
- 2) Saber y respetar: autocontrol, "lo que se puede hacer y no se debe hacer".
- 3) Presentar una imagen positiva de sí mismo.
- 4) Aprender habilidades sociales: amistad, ayuda, colaboración, esfuerzo, respeto...
- 5) Identificar y manifestar sentimientos y emociones propios y de los otros.
- 6) Incorporar pautas progresivas de comportamiento: compartir, resolver conflictos...
- 7) Controlar las emociones y los sentimientos: alegría-tristeza.
- 8) Respetar y cuidar al resto de seres vivos de nuestro entorno, por ejemplo, animales.
- 9) Desarrollar sentimientos de empatía.
- 10) Valorar de forma adecuada sus posibilidades y limitaciones.
- 11) Manifestar sentimientos y emociones.
- 12) Establecer relaciones afectuosas entre personas de distintos entornos, etnias y culturas.
- 13) Compartir, cooperar y resolver conflictos mediante el diálogo.

Metodología.

Partiendo del trabajo por rutinas en la asamblea (cuando los niños entran a clase después del patio), les hicimos reflexionar sobre las emociones que habían tenido en el patio y a partir de esto desarrollamos las actividades de educación emocional.

Propusimos una metodología activa, participativa, que llevara a la reflexión y la comunicación. Trabajamos habilidades sociales.

Se realizaron actividades en los ámbitos de: Autoconocimiento - “Así es mi cuerpo”-, Autocontrol - “Silencio, por favor”-, -“¡Puedo hacerlo!,- ¡No lo puedo hacer, busco alternativas!”-, Autoestima - “¡Soy yo!”-; Trabajamos las emociones a través del cuento: “El cumpleaños de Doña Hormiga”, “Todos somos amigos”, “El pastorcillo embustero”; Sentimientos y emociones - “Alegría y tristeza”-, -“Las parejas”-, -“La varita mágica”-, - “Negrita la Hormiga viajera”, Respeto y la autonomía – a través de” las estaciones”-.

Resultados. Se consiguieron resultados positivos en los siguientes aspectos:

Autoconocimiento, Autocontrol, Autoestima, Habilidades sociales, aceptación de Sentimientos y emociones, incremento del Respeto y cuidado, incremento de los Hábitos de autonomía.

Evaluación. Obtuvimos los resultados anteriores por medio de la observación directa, recogiendo las observaciones en la siguiente tabla 1.

Tabla 1. Registro

NC: No conseguido ED: En desarrollo C: Conseguido

Alumno/a:.....

	NC	ED	C
Identifica las características personales y las de los demás.			
Sabe lo que se puede hacer y lo que no (Autocontrol).			
Presenta una imagen positiva de sí mismo.			
Aprende habilidades sociales: amistad, ayuda...			
Identifica y manifiesta sentimientos y emociones propios y de los demás.			
Se comporta de manera adecuada: comparte, resuelve conflictos...			
Manifiesta y controla emociones y sentimientos.			
Respeto y cuida a los seres vivos (personas, animales, plantas)			
Desarrolla la empatía.			
Establece relaciones respetuosas y afectuosas con personas de distintos entornos, etnias y culturas.			
Comparte, coopera y resuelve conflictos.			

**TERCER PROYECTO:** La dramatización en el aula un nuevo recurso de trabajo de la competencia emocional.

A través de cuatro talleres se trabajó el desarrollo de la competencia emocional (asimilación y reconocimiento de emociones, resolución de conflictos, estrategias de relajación y tolerancia a la frustración, y mejora de la autoestima).

Objetivos generales:

- 1) Fomentar las habilidades sociales entre los alumnos/as.
- 2) Mejorar la creatividad a la hora de realizar representaciones dramatizadas.
- 3) Fomentar la desinhibición y participación por parte de los alumnos/as.
- 4) Proporcionar situaciones de aprendizaje que tengan sentido para los alumnos/as con el fin de que resulten motivadoras.
- 5) Aprender a expresar y reconocer las emociones que provocan distintas situaciones.

Objetivos didácticos dirigidos a:

- 1) Asimilación y reconocimiento de las emociones.
- 2) Resolución de conflictos.
- 3) Estrategias de relajación y tolerancia a la frustración.
- 4) Mejora de la Autoestima.

Actividades:

- Asimilación y reconocimiento de las emociones a través del cuento: "La felicidad tiene sabor a miel", "Flon Flon y Musina" - el primero está orientado hacia la emoción de felicidad y el segundo hacia la tristeza.
- Resolución de conflictos: La actividad se realizó por grupos, presentamos una serie de fotografías con distintas situaciones conflictivas frecuentes en la escuela o en la familia. Después representaron la fotografía indicada, y por último, los niños debieron identificar lo que ocurría en la representación de sus compañeros.
- Estrategias de relajación y tolerancia a la frustración: Realizamos ejercicios prácticos de forma grupal con técnicas de respiración y relajación: inspiración y espiración lenta y profunda; escuchamos canciones que los niños tenían que representar y utilizamos cuentos motores inventados.
- Mejora de la Autoestima: Con los juegos como "Yo soy..." "¿Qué te gusta de...?" y "Anímate a decir lo que sientes".

Metodología. Dramatización, focalización, escucha atenta, adaptación de la metodología de los rincones a la Educación Emocional.

Resultados. Los niños a través de nuestro proyecto reconocen diferentes emociones y las posibles repercusiones en los demás compañeros, intentan resolver de forma positiva los conflictos, han aprendido técnicas de relajación que les serán útiles para canalizar la ira y la frustración ante situaciones de estrés o tensión. Hemos observado un incremento de la autoestima y de la cohesión del grupo.

**CUARTO PROYECTO:** Potenciación y desarrollo de la competencia emocional en niños con trastornos generalizados de desarrollo (TGD)

Surgió para desarrollar la competencia emocional en niños con TGD y déficit en la percepción de las emociones, que es esencial en su desarrollo afectivo y emocional.

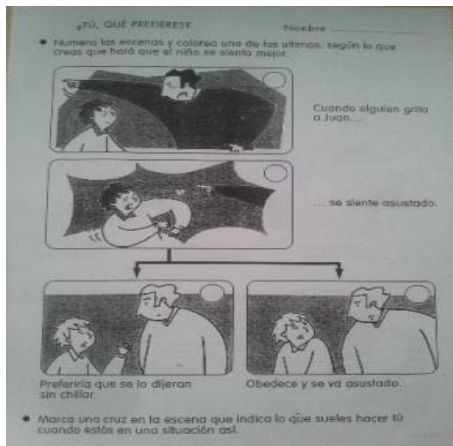
COMPETENCIA EMOCIONAL	
Aprendizaje	Objetivo
Conocimiento de uno mismo	Reconocer sus emociones y valores al igual que sus fortalezas y limitaciones.
Toma de decisiones	Hacer valoraciones críticas sobre el comportamiento personal y social.
Autocontrol	Manejar emociones y comportamientos para alcanzar metas.
Conciencia social	Mostrar entendimiento y empatía hacia los demás
Habilidades relacionales	Formar relaciones positivas, trabajar en equipo, resolución de conflictos.

Metodología y recursos. Utilizamos cuentos, dramatización, la expresión artística y dinámicas de grupo. Con ello trabajamos la autoestima, la autonomía, el autoconocimiento, la asertividad, la comunicación, el pensamiento positivo, las habilidades sociales, la resolución de conflictos.

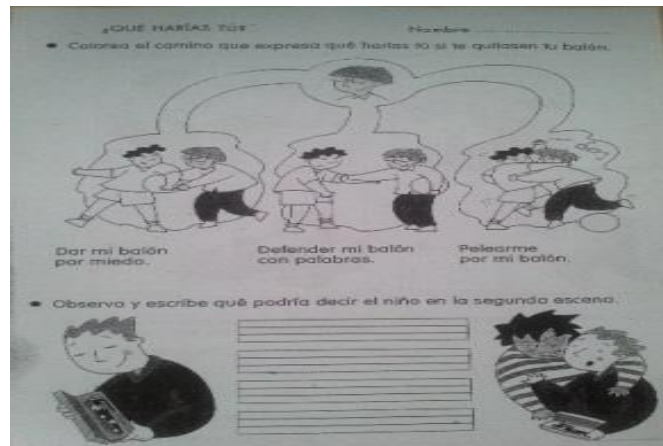
Desarrollo. Diseñamos fichas para las dimensiones: autonomía, asertividad, la escucha, optimismo y habilidades sociales.



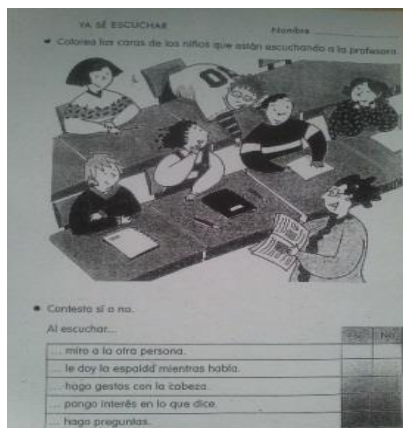
Ejemplos de fichas:



1. Tú qué prefieres  
(autonomía)



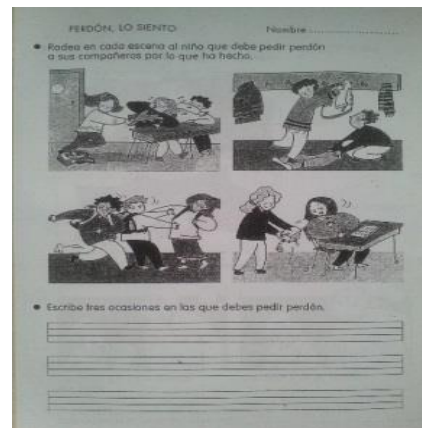
2. ¿Qué harías tú?  
(asertividad)



3. Ya sé escuchar  
(la escucha)



4. Soles y nubes:  
(optimismo)



5. Perdón, lo siento  
(habilidades sociales)

Resultados. Esperábamos que la inclusión de estos talleres con sus dinámicas en el quehacer educativo cotidiano nos diera buenos resultados. Queríamos regalar a los niños una infancia larga, tranquila y amorosa y modelar personas con una inteligencia emocional que les proporcionara junto a la capacidad de aprender la capacidad de ser felices, y para ello incluimos la vida, el juego y la diversión en las dinámicas escolares.

## **RESULTADOS GENERALES**

A través de la Observación sistemática hemos podido constatar una mejora en las interacciones sociales que se traduce en:

- a) Disminución de la agresividad
- b) Mayor cooperación social
- c) Mayor cooperación en los juegos
- d) Aumento de la creatividad y de la expresión de los sentimientos

Aspectos innovadores. La educación emocional como parte esencial del currículo de la Educación Infantil y Primaria, ocupando el mismo lugar que otras materias curriculares.

## **CONCLUSIÓN GENERAL**

- 1) Los colegios deben organizar espacios y tiempos en las aulas y en los centros para el trabajo de la educación emocional.
- 2) En la formación de los maestros también debemos incluir la propuesta emocional como parte indispensable del currículo.
- 3) Hay que desterrar la creencia errónea de algunos maestros, sobre todo, en la etapa de primaria, que tienden a suponer que el tiempo dedicado a la educación emocional va a ir en detrimento de los contenidos instrumentales.
- 4) Proponemos que la educación emocional forme parte esencial del currículo de la Educación Infantil, Primaria, y Secundaria Obligatoria ocupando el mismo lugar que otras materias curriculares. Además, debe formar parte del currículo de las Facultades de Educación y de otros ámbitos socio-sanitarios. (La incidencia en el currículo deberá ir en función de las necesidades y del desarrollo de los alumnos, obviamente su inclusión curricular ocupará menos tiempo en cursos superiores, es decir Bachillerato y ESO).

Pretendemos trasladar nuestra propuesta de Educación Emocional a través del ApS, también a la etapa de educación primaria con nuestros alumnos del practicum II, esto conlleva un doble reto, por una parte, encontrar espacios en el currículo de la Facultad de Educación de Cuenca, introduciendo en su formación: Prácticas de atención plena (Mindfulness) y Educación Emocional.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- AUSTIN, A.W. et.al. (2000). How Service Learning Affects Students. UCLA: Higher Education Research Institute.
- BILLIG, S., JESSE, D., ROOT, S. (2006). The impact of service-learning on high school students' civic engagement. Evaluation report prepared for the Carnegie Corporation of New York. Denver, CO: RMC Research Corporation
- BISQUERRA, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.
- BUCHANAN, A. M., BALDWIN, S. C., y RUDISILL, M. E. (2002). Service learning as scholarship in teacher education. Educational Researcher, November; 30-36.
- CABRERA, F. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En Bartolomé (Ed.), Identidad y Ciudadanía: Un Reto a la Educación Intercultural (pp. 49-76) Madrid: Narcea
- CASTELANOS, R., HERRAIZ GASCUEÑA, M., y MARTINEZ CANO A. (2013). Potenciación de la competencia emocional en niños con TGD. Las de competencias básicas. La competencia emocional, (375-387). Ciudad Real: UCLM
- COLLADO, M., HERRAIZ GASCUEÑA, M., y MARTÍNEZ CANO, A. (2013). La dramatización en el aula un nuevo recurso de trabajo de la competencia emocional. Las competencias básicas. La competencia emocional, (217-225) Ciudad Real: UCLM
- DELORS, J. (1996). La educación encierra un Tesoro. Madrid: Santillana- UNESCO
- FERRAN, A. y GUINOT, C. (2012). Aprendizaje-servicio: propuesta metodológica para trabajar competencias. Portularia, vol. XII, N° extra, 460-479
- FURCO, A. (2003). Issues of definition and program diversity in the study of service-learning. In S.H. Billig (Ed), Studying service-learning. Lawrence Erlbaum publishing Company.
- GOLEMAN, H. (1996). La inteligencia emocional. Buenos Aires: Javier Vergara editor.
- GOLEMAN, H. (1996). La práctica de la inteligencia emocional. Barcelona: Kairós.
- GREENBERG, L. (2000). Emociones: una guía interna. Bilbao: Desclée de Brower.
- KABAT-ZIN, J. (2007). La práctica de la atención plena. Barcelona: Kaitos.
- LAPEÑA JÁVEGA, P., MARTÍNEZ CANO, A., y HERRAIZ GASCUEÑA, M., (2013) Los Rincones emocionales: Una propuesta de trabajo en Educación Infantil. Las competencias básicas. La competencia emocional, (527-535). Ciudad Real: UCLM
- LEY DEL VOLUNTARIADO. <http://www.boe.es/boe/dias/2015/10/15/pdfs/BOE-A-2015-11072.pdf>
- MARTÍNEZ, B., MARTÍNEZ I., ALONSO, I., y GEXURAGA M. (2013). El aprendizaje servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la universidad del País Vasco. Tendencias Pedagógicas N° 21, 102

- MAYOR PAREDES, D. (2014). Aprender realizando una actividad social. Guía básica para el diseño de proyectos de Aprendizaje-Servicio. La Educación Social y la Escuela. RES revista educación social, nº 16, enero de 2013.
- MESTRE, J.M. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (eds.) (2007). Manual de inteligencia emocional. Madrid: Pirámide.
- NARANJO C. (2004). Cambiar la educación para cambiar el mundo. Barcelona: Ediciones la llave.
- OSMA MARCO, B., MARTÍNEZ CANO, A., HERRAIZ GASCUEÑA, M. (2013). La competencia emocional en Educación Infantil como contenido transversal. Las competencias básicas. La competencia emocional, (pp. 459-464). Ciudad Real: UCLM
- PUIG J.M., y PALOS, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. Cuadernos de Pedagogía, 60 -63.
- TAPIA, M. N. (2000). La Solidaridad como Pedagogía. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- TAPIA, M. N. (2008). 10 años de aprendizaje-servicio en las políticas educativas argentinas. En Cumpliendo una década. Actas del 10mo. Seminario Internacional Aprendizaje y servicio solidario. República Argentina, Ministerio de Educación, Programa Nacional Educación Solidaria
- VÁZQUEZ TOLEDO, S., GAYÁN JIMENEZ, T., y ARRANZ MARTÍNEZ, P. (2012) .Innovar en la docencia universitaria: una experiencia de aps en la Facultad de Educación de Zaragoza. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo Vol. 2, Núm. 4 enero – Junio.

### **MARIANO GONZALO HERRAIZ GASCUEÑA**

Profesor Titular. Área de DOE. Departamento de Pedagogía. Facultad de Educación de Cuenca (UCLM).

E-mail: Mariano.herraiz@uclm.es

Líneas de investigación: Aps, Educación emocional y Mindfulness.

Algunas publicaciones:

- La influencia europea en los orígenes de la educación especial española, 2009. Madrid, Editorial Bubok Publishing S.L., pp. 113.
- Las competencias básicas y la programación didáctica, 2010, Cuenca: Centro de Profesores,
- La programación por competencias básicas y su inclusión en el currículo de infantil, primaria y secundaria obligatoria, 2011, UCLM, pp. 85,
- Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente, 2013, Ciudad Real, UCLM, pp.85, 195, 203,

Proyecto de investigación de Atención Plena (Mindfulness con alumnos de PT en primaria e infantil (en elaboración). Cursos 2015/16/17.

Miembro del equipo de investigación. El trabajo de las competencias para mejora de la calidad docente (Departamento de Pedagogía, Facultades de Educación de la UCLM, Dirección Ascensión Palomares).

### **AMPARO MARTÍNEZ CANO**

Profesora Contratada Doctora de la Facultad de Educación de Cuenca. Doctora en Pedagogía, premio extraordinario UNED 2003/4. Colabora en el Proyecto de investigación: I+D+I "Sistema Educativo y cohesión social "Diseño de un modelo de evaluación de necesidades (SECS/EVALNEC)". Pertenece a los grupos de investigación I+D "La adquisición de Competencias en la formación docente para mejorar la calidad de la educación de la UCLM", y "ABP", de los que han derivado numerosas publicaciones, entre otras: "El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en la Educación Superior" y "Inclusión educativa y profesorado inclusivo".

## 5

### LA IMAGEN DEL PROFESORADO ANTE EL USO DE LAS TIC CON ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES INTELECTUALES

*Natalia Simón Medina*

*Julio César De Cisneros De Britto*

*Felipe Gértrudix Barrio*

#### INTRODUCCIÓN

##### **Punto de partida**

La Universidad de Castilla-La Mancha, a través del Grupo de Investigación CIBERIMAGINARIO-UCLM y el Servicio de Capacitación CECAP está desarrollando una investigación que estudia determinados aspectos del alumnado con necesidades educativas especiales intelectuales. Un elemento clave de CECAP, es la utilización de la comunidad como estrategia de capacitación y habilitación. Este aspecto es un capital, en términos de integración, que opera desde dos vías: por un lado, al utilizar el entorno como medio para dinamizar procesos de incorporación de aprendizajes, pero por otro, desde el cómo se instala en sí misma como un dispositivo que facilita la normalización de la persona, aportando a la toma de conciencia progresiva por parte de aquellos sin discapacidad, en cuanto a la utilización de espacios a los que también puede y debe acceder este colectivo (Andrade, 2010).

El principal objetivo que se marca en esta investigación es la mejora del rendimiento en el aula del alumnado con necesidades educativas especiales intelectuales, mediante la utilización de tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Una de las tareas enmarcadas en la investigación es el diseño de un cuestionario que mida la valoración de los usos de las TIC con alumnado con necesidades educativas especiales intelectuales por parte de todos aquellos agentes sociales involucrados de forma directa e indirecta en el proceso educativo.

Se trata, por tanto, de conocer las experiencias, opiniones y valoraciones de orientadores escolares, maestros de Pedagogía Terapéutica, representantes y expertos en esta materia, de la provincia de Toledo, sobre el uso de las TIC en las aulas, como

herramientas de trabajo, que, a priori, ayudarían a complementar la actividad docente, avanzar en la idea de educación inclusiva y, mejorar la calidad educativa, y extraer, así, del análisis del contenido de su discurso, información profunda, suficiente y contrastada que posibilite el diseño de un cuestionario cuyos ítems permitirán, a modo de triangulación, un estudio cuantitativo de los aspectos clave, para la mejora del uso de las TIC, a través de una educación inclusiva, en alumnos con discapacidad intelectual, según una muestra representativa de los profesionales directamente implicados en Castilla La Mancha.

### **Del enfoque funcionalista al análisis del discurso**

La naturaleza preliminar y descriptiva de este estudio busca hallar hipótesis de trabajo para un futuro estudio de más amplio espectro. Y para ello, la metodología de tipo cualitativo de grupos focales es especialmente indicada (Sierra Bravo, 2001). Por ello, en este estadio de la investigación no se formulan hipótesis para su contraste.

Las técnicas cualitativas permiten centrarse en el proceso de producción de sentido, en el análisis y la interpretación de los discursos que conducen al origen y al proceso de formación de unidades de sentido más allá del contenido manifiesto de los mismos. (Ibáñez, *Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión*, 2000)

En cuanto a la técnica de recolección de datos empleada, el grupo focal es una técnica de tipo cualitativo que sirve para recopilar información en base a las experiencias personales que se da en la discusión de un tema definido en un grupo relativamente pequeño con resultados de alto nivel de profundidad (Martínez, *Reseña metodológica sobre los grupos focales*, 2012).

Entre sus grandes logros permiten una aproximación y discusión relativamente rápida y multidimensional de una temática (Aigner, *La técnica de recolección de información mediante los grupos focales*, 2002) por lo que, entre las posibles técnicas de investigación cualitativa, se ha considerado finalmente la utilización de grupos focales, ya que se configuran como un foro de expertos en los aspectos centrales del objeto de estudio, observados desde una perspectiva amplia y diversa en lo que al contexto se refiere.

En este sentido, se ha llevado a cabo un primer grupo focal, a modo de pilotaje, diseñado teniendo en cuenta dos enfoques teóricos:

1. *Enfoque funcionalista*, sustentado en una concepción de empirismo metodológico. La perspectiva de Merton nos conduce hacia un uso restrictivo de los grupos focales, debido a que preestablece, mediante una moderación directiva, los objetivos y los procedimientos de análisis del discurso que fluye en dichos grupos. La entrevista está focalizada en la experiencia subjetiva de las personas expuestas a la situación pre analizada, en un esfuerzo por determinar sus definiciones de la situación (Merton, 1998).

2. *Análisis del discurso*, como oposición al anterior enfoque metodológico. En la visión dialéctica de Jesús Ibáñez, el discurso fluye espontáneamente en un contexto que delimita solo las condiciones materiales de su producción, incluyendo los modos de relación y los modos de intervención de los actores. El grupo de discusión se plantearía como una técnica a partir de la cual se construyen datos de la realidad social desde un punto de vista estructural (Ibáñez, 1979).

La siguiente Tabla 1 muestra, de forma resumida, las principales características de cada una de las técnicas cualitativas comentadas anteriormente, grupos de discusión y grupos focales (Gutiérrez, Grupo de discusión: ¿Prolongación, variación o ruptura con el focus group?, 2011).

Tabla 1. Grupos de discusión y grupos focales. Principales características.

GRUPOS DE DISCUSIÓN	GRUPOS FOCALES
Reflexivo y crítico con la misma técnica y la labor del preceptor (importancia de la transferencia).	Reflexivo y crítico con las condiciones de observación y sus efectos (importancia de la reactividad o reactividad).
El preceptor trabaja con el sentido de las acciones técnicas ( <i>invisibilidad del preceptor y su dinámica</i> ).	El preceptor trabaja con las acciones técnicas ( <i>visibilidad del preceptor y su dinámica</i> ).
El grupo de discusión es una respuesta producto de los estímulos que generan las respuestas del grupo.	El grupo focal es un estímulo para la obtención de una respuesta grupal.
Discusión grupal como intercambio verbal a producir.	Discurso grupal como producto o dato a registrar.
Apertura de espacios (continentes) para "dejar hablar" al grupo.	Establecimiento de contenidos para "hacer hablar" al grupo.
Trabajo con resistencias e impedimentos que sofocan o encubren el discurso.	Trabajo con sugerencias y propuestas que activan y añaden discurso.
Liberación del discurso e interpretación del grupo.	Sometimiento del discurso y de las interpretaciones grupales.
Inicio a partir del sin sentido interpretado por el grupo.	Inicio a partir del presupuesto de un consenso discursivo previo y aceptado.
Aspiración a la emancipación del grupo como sujeto (vinculación con técnicas como el socioanálisis y el psicoanálisis).	Aproximación al conocimiento del grupo como objeto (vinculación con técnicas conductistas y experimentales).
Revolucionario.	Reformista.
Utilizado principalmente para el análisis de la interpretación de la dimensión normativa social y dimensión simbólica de los procesos sociales.	Utilizado principalmente para el análisis del conocimiento de la dimensión normativa social y de los productos sociales.

Fuente. Elaborado a partir de Jesús Gutiérrez (2011)



La conformación de los grupos implica que éstos son focalizados. Son creados por el equipo de investigación con un propósito bien definido y, a pesar de que los grupos sean primariamente exploratorios, ellos están de todas maneras focalizados en los intereses del equipo de investigación, el cual determina no sólo cuáles son las interrogantes para ser analizadas sino también quienes conformarán los grupos (Mella, 2000).

Siguiendo las recomendaciones teóricas que caracterizan los grupos focales, los participantes en las sesiones grupales presentarán un perfil que combina homogeneidad (expertos y profesionales en la formación y desarrollo social de alumnos con necesidades educativas intelectuales) y heterogeneidad (en cuanto al contexto en el que desarrollan su actividad, las formas y grados de aplicación de las intervenciones docentes, y sus propias experiencias a lo largo de su trayectoria laboral y vivencias personales). El grupo de participantes puede ser homogéneo o heterogéneo, dependiendo del estudio; cuando se trata de explorar experiencias compartidas, se aconseja un grupo homogéneo. Sin embargo, la heterogeneidad puede ser ventajosa porque facilita la profundización con base en diferentes perspectivas del problema (Escobar, 2009).

El valor de este perfil experto y diverso es fundamental por su capacidad para aportar conocimiento, experiencias y opiniones sobre los aspectos principales del objeto de estudio; pero también por su dinámica de generación de reflexiones, interpretaciones y prospecciones sobre el estado actual de la educación inclusiva y la integración a la misma de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, con sus debilidades, amenazas, oportunidades y fortalezas.

## **MÉTODO**

### **Perfiles de los expertos**

A través de grupos focales como técnica de recogida de datos, se ha realizado un grupo focal piloto compuesto por 7 participantes con un perfil de expertos y profesionales que desarrollan sus actividades en Asociaciones, Centros de Capacitación, Delegaciones Gubernamentales, etc., relacionadas con la discapacidad en general, y la discapacidad intelectual y las TIC en particular.

### **Técnica de recogida de datos**

La técnica de recogida de datos empleada permite conocer de forma exhaustiva la información relevante para la elaboración y diseño del cuestionario que pasaremos a la muestra de los profesores y orientadores implicados en la Discapacidad Intelectual. El objetivo de la sesión de grupo ha sido, extraer la imagen y las expectativas que los especialistas docentes con alumnos con necesidades educativas especiales intelectuales,

en la provincia de Toledo, poseen sobre los modelos y métodos didácticos con la integración de las TIC en el ámbito educativo de educación primaria, en base a sus propias experiencias y valoraciones.

### **Datos de realización**

El grupo focal ha sido llevado a cabo de forma rigurosa por personal investigador de la Universidad de Castilla-La Mancha. Realizado el 15 de febrero de 2016 en la Sala de grabación de Grupos de Discusión de la Facultad de Educación de Toledo.

### **Procedimiento**

Siguiendo el protocolo que se recomienda por los autores revisados, las intervenciones de los participantes han sido grabadas con equipo audiovisual. La duración del grupo focal piloto ha sido de hora y media.

El modus operandi del grupo focal ha sido el siguiente: Tras una breve introducción de la sesión y planteamiento del tema por parte de la figura del moderador de los grupos, los participantes han ido manifestando sus opiniones interviniendo libremente.

### **Preguntas de investigación**

Es en la década de los noventa, del siglo XX cuando empieza a cuestionarse con máxima intensidad la necesidad inminente de considerar los cambios que genera la incorporación de las TIC en las aulas, fenómeno entonces considerado a largo plazo. Estos nuevos medios serían considerados, no sólo como recursos que mejoran el aprendizaje por sí mismos, sino como elementos que llegan a ser parte de una forma de trabajar –de enseñar y aprender– lo que facilitaría el proceso que en realidad importa, que es el definir y perseguir un conjunto compartido de objetivos de aprendizaje relevantes y sustantivos. (Collins, 1990)

Desde entonces, numerosos estudios y experiencias llevadas a cabo en las escuelas permiten considerar la incorporación de las TIC en las aulas como un elemento clave en la mejora de la calidad educativa.

Parece existir un acuerdo generalizado en torno a la creencia de que, en la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza, influyen principalmente tres factores, la infraestructura tecnológica; el total de alumnos del centro y el conocimiento que el profesor tiene de la tecnología (Ramírez, 2007).

En cuanto a políticas sociales, en general, y políticas educativas, en particular, desde un marco centrado en el enfoque de derechos, las políticas e intervenciones sociales de discapacidad mental, en tanto se sitúan en entornos sociales complejos, requieren revisar e innovar de manera permanente los dispositivos que se generan para promover la inclusión social del colectivo (Guzmán, 2014).

Todo desarrollo educativo implica un cambio sustancial de su estructura y de sus componentes, por lo que el cambio estructural del sistema educativo no puede entenderse sin considerar, a su vez, los cambios de las distintas estructuras sociales que interaccionan con él. La transformación de las propias estructuras educativas obedece a una interacción constante entre diferentes actores que están en lucha entre sí, debido a que se encuentran enmarcados dentro de diferentes propuestas ideológicas y políticas (Archer, 1979).

La teoría social realista de Margaret Archer como enfoque del cambio educativo permite entender mejor la complejidad inherente en todo sistema educativo. La comprensión sobre cómo cambian, o permanecen iguales, los sistemas educativos, debe tener presente las interacciones, luchas, conflictos y posiciones encontradas entre los diferentes grupos y actores sociales implicados en el proceso, tanto a nivel interno como externo (González, 2013).

La racionalidad o lo que podríamos decir como la reflexividad de las ideas políticas que se producen en la interacción social dan lugar a los cambios políticos del mismo modo que la reflexividad de las ideas, en general, provocan en la interacción social los cambios culturales (De Cisneros, 2009).

Teniendo en cuenta la revisión teórica al respecto, las respuestas de los participantes han sido agrupadas en los siguientes bloques temáticos.

- a) Opiniones y valoraciones de los profesionales y expertos en la materia de las TIC en relación con la educación especial.
- b) Políticas educativas relacionadas con la materia.
- c) Necesidades específicas en formación del profesorado.
- d) Organización escolar.
- e) Actividad didáctica.
- f) Observaciones finales.

El análisis cualitativo de los grupos focales realizados a expertos en el tema objeto de estudio, la inclusión y utilización de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con alumnado con necesidades educativas especiales intelectuales, ha dado lugar a la confección de un cuestionario que se pasará a la comunidad educativa (maestros de pedagogía terapéutica, orientadores, etc.) de la Comunidad de Castilla-La Mancha. Dicho cuestionario se puede visualizar en el siguiente enlace: Fuente: <https://goo.gl/LSMkOs>

The image shows a digital questionnaire form. At the top, there are logos for 'Facultad de Educación de Toledo' and 'CECAP'. The main title of the form is 'VALORACIÓN Y USOS DE LAS TIC CON ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES INTELLECTUALES'. Below this, there is a section titled 'BLOQUE 1. DATOS DE CLASIFICACIÓN' which contains three fields: 'D1. Sexo' with radio buttons for 'Hombre' and 'Mujer', 'D2. Edad' with a dropdown menu, and 'D3. Experiencia profesional' with a text input field. The form is set against a yellow background.

Imagen 1. Diseño del cuestionario elaborado

Fuente: <https://goo.gl/LSMkOs>

## RESULTADOS

El análisis de los resultados se ha llevado a cabo, además, teniendo en cuenta las interacciones realizadas entre los distintos participantes y todos aquellos elementos subyacentes en la conversación, elementos lingüísticos (orales, gestuales, etc.) y elementos formales (pausas, turnos de palabra, tonos de las expresiones, etc.). El análisis de la conversación podría, según Myers (1998), proporcionar una base para interrelacionar cuestiones más grandes dentro de la teoría social y los discursos interaccionales. (Onwuegbuzie, 2011). Muchos son los factores imprecisos en una conversación y, en cada caso, quienes participan tienen que ir “negociando” el mantenimiento o el cambio de tema, de tono, de finalidad e ir interpretando sobre la marcha las intenciones ajenas así como manifestando las propias. (Tusón Valls, 2002).

Para el análisis del discurso se ha utilizado como elemento estructural las dimensiones del estudio; y, para cada una de ellas, se han considerado aquellos factores que resultan más decisivos y sobre los cuales se opera la concentración de la codificación realizada en las transcripciones. Las dimensiones y sus factores han sido representados en mapas conceptuales.

En términos generales, el desarrollo del grupo focal ha sido distendido y bastante conciliador, ya que prácticamente no han aparecido aspectos de confrontación entre los participantes. Las interacciones entre los participantes han manifestado en todo momento inquietud e interés supremo por aportar sus ideas y experiencias con el fin de poder conseguir una verdadera inclusión de las TIC en los modelos de aprendizaje escolares.

### Dimensión 1. Opiniones y valoraciones

En esta primera dimensión se trata de conocer, en general, las opiniones y valoraciones de los profesionales y expertos participantes en el grupo focal, sobre la incorporación de las TIC en la educación especial.

Existe una idea generalizada entre los participantes a considerar el uso inadecuado que se hace de las TIC, tanto en la sociedad, como en el ámbito educativo.

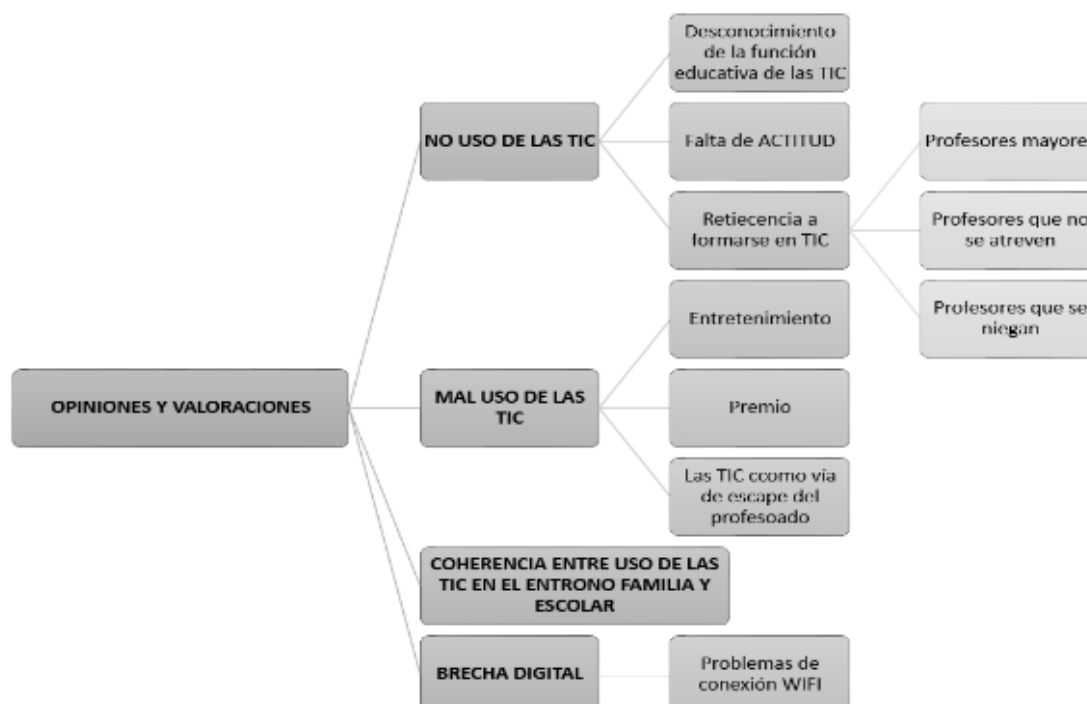
Consideran que las TIC son percibidas y utilizadas más como entretenimiento y distracción que como una herramienta de aprendizaje de la que se pueden obtener muy buenos resultados tanto con el alumnado con necesidades educativas especiales como con el resto del alumnado. Contemplan la existencia de aplicaciones muy ricas en contenidos que no están siendo utilizadas por el profesorado para realizar sus intervenciones con alumnos, por ejemplo, autistas. El mal uso de las TIC en las aulas se percibe continuamente en las asociaciones y centros de educación especial. No se trataría de considerar la posibilidad de hacer unas adaptaciones de acceso, utilizando las herramientas TIC, no quitar el contenido sino cambiar la forma del contenido.

Uno de los aspectos por los que creen no se utiliza las TIC, es por la reticencia a formarse en TIC entre los profesores, normalmente, de más edad. En algunas ocasiones, los profesores quieren aprender para aplicar las TIC en sus clases pero no se atreven; en estos casos habría que facilitarles los medios para eliminar esa barrera. Otras veces, los profesores no quieren utilizarlas; en estos casos se plantea la necesidad de obligarles a formarse y a aplicar las TIC en sus clases.

A su vez reclaman la existencia de cierta coherencia entre el uso domestico-familiar y escolar de las TIC ya que consideran contradictorio que se prohíba tajantemente la utilización de recursos digitales en las aulas cuando en casa su uso es frecuente y normal.

Como principal problema relacionado directamente con el uso de las TIC en los centros escolares apuntan los problemas que aún existen en torno a la conexión WIFI, imposibilitando o dificultando el acceso y utilización de las tecnologías.

Gráfico1. Opiniones y valoraciones de los expertos



## Dimensión 2. Políticas educativas

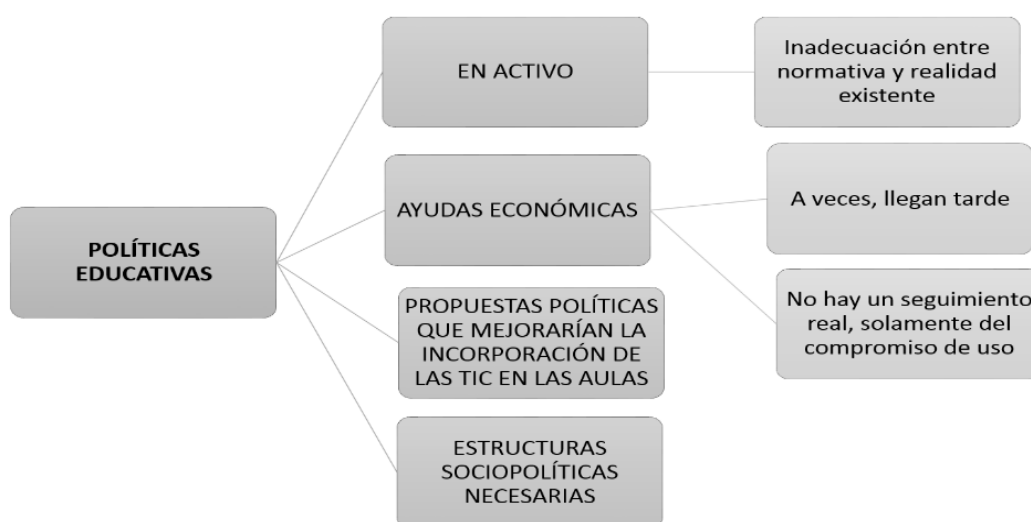
Esta segunda dimensión está relacionada con las políticas sociales y educativas que afectan al alumnado con necesidades educativas especiales intelectuales.

La idea principal consensuada entre todos los participantes es que la Administración tiene mucho que decir.

En cuanto a las políticas educativas, en activo, la primera opinión en la que coinciden todos los participantes es que, actualmente no se está produciendo una adecuación entre la normativa educativa y la realidad existente.

Las ayudas económicas que facilitan la incorporación en los centros escolares de herramientas y recursos TIC son necesarios pero siempre y cuando lleguen a tiempo. A veces, cuando llegan ya están obsoletas. Además, es indispensable que la Administración realice un seguimiento profundo y evaluativo de dichos recursos y no solamente un seguimiento del compromiso de uso que mantiene con los centros escolares a los que se les concede las ayudas.

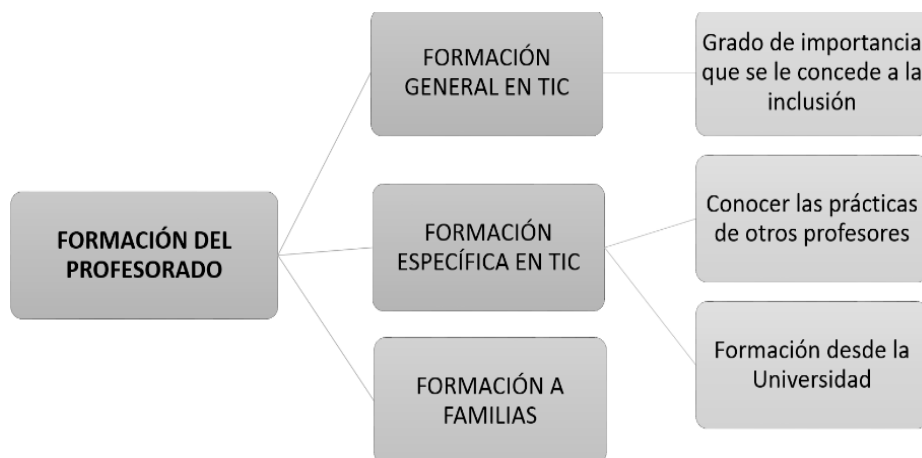
Gráfico 2. Políticas educativas



## Dimensión 3. Formación del profesorado

En esta tercera dimensión se trata de conocer las necesidades formativas en TIC del profesorado. Los principales temas planteados, que más preocupan a los participantes, son, el relacionado con la necesidad de formación específica a partir de las propias experiencias de otros profesores y el relacionado con la preparación de profesores desde la Universidad. Otro de los aspectos a destacar es la necesidad de que las familias también sean formadas en temas relacionados con las TIC ya que existen casos en los que ese aspecto facilitaría la labor docente en caso de estar utilizado las TIC.

Gráfico 3. Formación del profesorado

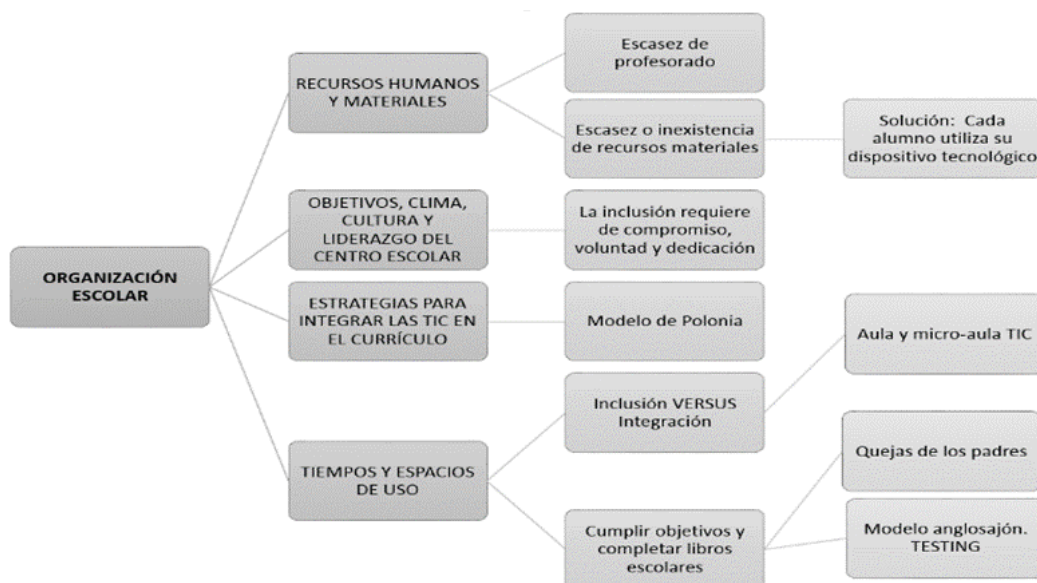


#### Dimensión 4. Organización escolar

En esta dimensión, relacionada con la organización escolar, se trata de conocer la opinión que los participantes tienen en cuanto a una serie de aspectos determinantes para una correcta incorporación de las TIC en los centros escolares y un eficaz desarrollo de las mismas desde el punto de vista organizativo.

Relacionado con las ayudas económicas, factor incorporado en la Dimensión 2. “Políticas educativas” se tiene en cuenta la infraestructura tecnológica necesaria para una adecuada y óptima utilización de las TIC en los centros escolares, necesario para ello, tanto los recursos materiales como los humanos. En este sentido hay diversas opiniones considerando la escasez como denominador común de recursos humanos y materiales. Si bien, la implementación de las TIC en el aula podría solventar parcialmente ese problema. No obstante, otros problemas derivados de los aspectos organizativos y/o formativos obstruyen la posibilidad de llevar a cabo proyectos educativos vinculados a las TIC. Es destacable que aunque el concepto de aula ha cambiado a lo largo de los años, sigue existiendo una estructuración rígida de las mismas, especialmente en primaria. Donde se llega a plantear una dicotomía estructural entre aula y micro-aula, de donde deviene un debate subyacente sobre la inclusión versus integración.

Gráfico 4. Organización escolar



### Dimensión 5. Actividad didáctica

La quinta dimensión incorpora todos aquellos aspectos relacionados con la actividad didáctica, con las asignaturas y disciplinas en las que se trabaja con TIC; en las que no se utilizan y sería conveniente hacerlo; y en las no se considera adecuada su utilización. Resulta conveniente destacar las aportaciones que la metodología educativa y las TIC combinadas ofrecen a la práctica docente. Se diferencia modalidades de uso, tanto en la relación docente-padres como en actividades de aula, invirtiendo el rol del profesor, ahora como dinamizador; así como el del alumno, en cuanto productor-consumidor el alumno se convierte en prosumer, produciendo ellos mismos los contenidos a través de las TIC.

Gráfico 5. Actividad didáctica





### Observaciones finales

Todas las iniciativas en torno a las TIC podrían materializarse con la creación de un observatorio de buenas prácticas en las que todos los maestros, orientadores, PT y demás agentes implicados que utilizan las TIC en sus aulas muestren qué hacen y cómo lo llevan a cabo para que otros puedan tomarlo y aplicarlo.

Se reclama la misma consideración para las TIC y la inclusión que actualmente se le está dando a las escuelas bilingües.

### CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en el análisis nos permiten llegar a las siguientes conclusiones:

1. El uso de las TIC en la educación primaria, que facilita el aprendizaje y mejora en alumnos con necesidades educativas especiales intelectuales (NEEI), continúa sufriendo el hándicap de la insuficiencia en la calidad de las conexiones a través de wifi, lo que repercute en un uso restrictivo de las mismas.
2. En el campo de las políticas educativas, parece existir una coincidencia en la inadecuación de las políticas educativas a la realidad socio-educativa y un seguimiento deficitario de las ayudas concedidas.
3. En cuanto a la formación del profesorado se impone la necesidad de una mejora de los planes de formación del profesorado relacionada con la formación en las TIC.
4. En relación con la organización educativa. La organización estructural de las aulas sigue obstruyendo la práctica inclusiva. Así mismo, se demanda la necesidad de potenciar el liderazgo de los centros y sus direcciones para abanderar proyectos educativos vinculados a las TIC.
5. Se debe imponer un cambio de actitud en el que el profesor actuaría como dinamizador. Y a través de la TIC, provocar que el alumno no sea un mero consumidor de contenidos sino también productor de los mismos.

Finalmente, se propone la creación de un observatorio de buenas prácticas con el fin de que todo el profesorado pueda conocer las líneas de éxito que otros profesores hayan podido poner en marcha.

### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Aignerren, M. (2002). La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. *Revista electrónica La Sociología en sus escenarios*, 6.

- Aignerren, M. (2002). La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. *Revista electrónica La Sociología en sus escenarios*(6).
- Andrade, C. (2010). *Reflexiones y aprendizajes a partir de intervenciones sociales con personas con discapacidad mental: El caso del Centro de Capacitación-CECAP Toledo*. Toledo: CECAP-Caja Rural Toledo.
- Archer, M. (1979). *Social Origins of Educational Systems*. Londres: Sage.
- Collins, A. (1990). Toward a desing science of education. Technical report. New York EDC/Center for Children and Technology.
- De Cisneros, J. C. (2009). *La evolución de la política del agua en España en la década de los noventa. Análisis del debate parlamentario, cambio de valores, correlación de fuerzas y nuevos actores de la política del agua a través del marco de las coaliciones promotoras*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Escobar, J. y.-J. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51-67.
- González, M. (2013). Teoría Social Realista y la construcción del Sistema Educativo Estatal en España. Algunas propuestas para el análisis del cambio educativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol.18, Núm. 59, 1213-1239.
- Gutiérrez, J. (2011). Grupo de discusión: ¿Prolongación, variación o ruptura con el focus group? *Cinta Moebio*, 41, 105-122.
- Gutiérrez, J. (2011). Grupo de discusión: ¿Prolongación, variación o ruptura con el focus group? *Cinta Moebio*(41), 105-122.
- Guzmán, C. M. (2014). Aprendizajes para las políticas e intervenciones sociales de discapacidad mental. El caso del Servicio de Capacitación Cecap, Toledo, España. *Gerenc. Polít. Salud* 13(27), 96-127.
- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Ibáñez, J. (2000). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En M. García Ferrando, & J. y. Ibáñez, *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (3ª edición) (págs. 283-298). Madrid: Alianza.
- Martínez, N. R. (2012). Reseña metodológica sobre los grupos focales. *Diálogos*, 9, 47-53.
- Martínez, N. R. (2012). Reseña metodológica sobre los grupos focales. *Diálogos* (9), 47-53.
- Mella, O. (2000). *Grupos focales ("Focus Groups")*. Técnica de investigación cualitativa. CIDE. Santiago: CIDE. Obtenido de <http://goo.gl/CqS6cF>
- Merton, R. F. (1998). Propósitos y criterios de la entrevista focalizada. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 1, 215-227.
- Onwuegbuzie, A. D. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas*, 3(1), 127-157.

Ramírez, E. D. (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.

Sierra Bravo, R. (2001). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo - Thomson Learning.

Tusón Valls, A. (2002). El análisis de la conversación: entre la estructura y en sentido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 133-153.

### **NATALIA SIMÓN MEDINA**

Licenciada en Sociología por la Universidad Complutense. Máster en Prevención de Riesgos Laborales. Máster en Dirección de Recursos Humanos. Curso de Especialista en Técnicas y Aplicaciones en Investigación Social. Profesora asociada en la Facultad de Educación de Toledo. Área de Sociología (UCLM).

### **JULIO CÉSAR DE CISNEROS DE BRITTO**

Doctor en Ciencias Políticas por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor Contratado Doctor de la Universidad de Castilla-La Mancha. Profesor Visitante en La Universidad Autónoma de Zacatecas (Méjico) y Profesor Invitado en cursos de Postgrado en la UAM y la Universidad de Verano del Escorial.

### **FELIPE GÉRTRUDIX BARRIO**

Doctor en Creatividad Aplicada por la UCM. Profesor Contratado Doctor y Vicedecano de la Facultad de Educación de Toledo. Acreditado como TU, con un sexenio de investigación. Profesor Visitante en la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad de Carazo-Managua (Nicaragua) como experto TIC y educación. Es IP del Grupo de Investigación CIBERIMAGINARIO-UCLM.

## 6

### **NUEVOS RETOS FORMATIVOS Y RECICLAJES FRENTE AL ETNOCENTRISMO Y RACISMO INSTITUCIONAL DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN <sup>1</sup>**

*Alberto Castellano Barragán*  
*Universidad de Castilla La Mancha*

#### **INTRODUCCIÓN**

El ámbito del Trabajo Social, abarca una amplia aplicación de las políticas sociales que deben implementarse y que se desprenden de las instituciones que las desarrollan. Los profesionales encargados de implementar estas políticas, son el verdadero cauce que las hace llegar hasta la ciudadanía, más en concreto la propia práctica de la intervención social, pone de manifiesto la importancia de las prácticas ejercidas.

Se producen como consecuencia del estudio resultados que manifiestan diferencias evidentes y con una alta significatividad entre los grupos de profesionales, y con el uso de distintas variables que ensalzan las diferencias, tales como edad, sexo, estudios. Siendo el tipo y la intensidad del prejuicio uno de los valores manifestados y de medida. A su vez, al diferenciar por grupos nacionales, los profesionales también modifican la práctica prejuiciosa y la intensidad del valor.

Además, la modificación de la escala de medición del prejuicio sutil y manifiesto (adaptada por los autores para cinco grupos de nacionalidad simultáneamente) ha sido también validada en este estudio, con lo que los aportes metodológicos también son de interés para afinar en nuestro entorno los estudios sobre el prejuicio. Al racismo social (popular o explícito) existente desde la segunda guerra mundial y la aparición del antisemitismo, se añaden ahora nuevas expresiones y formas de racismo que son más sutiles, pero no por ello menos peligrosas. Una de estas nuevas manifestaciones es el racismo institucional, que se ejerce –entre otros niveles- a través de los profesionales responsables de aplicar diversas políticas sociales.

El racismo, como se verá más adelante, es un constructo multidimensional en el que el componente actitudinal, no siendo el único, tiene una enorme importancia desde el

---

<sup>1</sup> Este trabajo se inserta dentro del programa de investigación del GIEMIC, dedicado al estudio de los modelos implícitos de intervención profesional en el ámbito de la implementación de las políticas sociales y el desarrollo de nuevos marcos de referencia para un antirracismo eficaz.

punto de vista de la intervención social profesional. Además, aunque el racismo es un concepto que se acuña en las ciencias a partir del período colonial, podemos constatar la existencia de actitudes racistas y xenófobas hacia las minorías desde muy vieja data. En España, por ejemplo, históricamente se ha manifestado el racismo de forma persistente y generalizada hacia la etnia gitana, pues aunque está presente en nuestro país desde hace siglos, todavía hoy sigue siendo la minoría más estigmatizada socialmente (San Román, 1996).

La situación de crisis socioeconómica en la que nos hemos visto inmersos han intensificado las prácticas racistas. Los Informes Anuales de SOS Racismo que nos aportan evidencias empíricas directas de la discriminación y el racismo, social a institucional creciente, en todos los ámbitos de la vida social: laboral, legal, educativo, sanitario, social.<sup>2</sup>

Si en España, hasta ahora se habían desarrollado prácticas racistas que podemos considerar como viejo racismo, en la actualidad, las nuevas formas de las mismas han variado y tal vez sean expresiones racistas más sutiles, pero no por ello menos graves. Estas formas, las han denominado números autores como un “racismo contemporáneo o racismo moderno”. Podemos afirmar, por tanto que, junto al viejo racismo, aparecen en la actualidad nuevas formas y expresiones renovadas del mismo que son más sutiles, menos explícitas y que conforman lo que se ha dado en denominar por los expertos en el tema como “racismo moderno o racismo contemporáneo”. Una de las formas de expresión de este racismo moderno, es el *racismo institucional*, que recientemente se ha definido como:

El conjunto de políticas, prácticas y procedimientos que perjudican a algún grupo étnico (o racial) impidiendo que pueda alcanzar una posición de igualdad. La dimensión institucional del racismo se produce en diferentes ámbitos, entre los cuales podemos destacar, por su importancia, los siguientes: 1) los discursos de los representantes institucionales y la utilización pública y con fines electoralistas de los discursos xenófobos, en particular de los discursos de “preferencia nacional” (pensemos, por ejemplo, en los mensajes que transmiten una idea de conflicto y competencia desleal entre trabajadores migrantes y nacionales); 2) las conductas discriminatorias de los funcionarios que representan la Ley y el Estado (policía, funcionarios de extranjería, militares etc.); 3) las medidas, regulaciones, leyes y decretos que limitan los derechos sociales, políticos, económicos y culturales de las personas según su lugar de nacimiento, “raza”, “etnia”; y 4) el culturalismo y etnocentrismo que estructuran las políticas sociales y orientan la intervención social de los profesionales que trabajan en contextos multiculturales en el ámbito social, sanitario y educativo. (Aguilar, 2014: 133).

---

<sup>2</sup> Estas nuevas expresiones y manifestaciones de racismo han sido identificadas en sucesivos informes nacionales y europeos de los Observatorios sobre racismo y discriminación (Cea D'Ancona, 2005; Cea D'Ancona y Valles, 2011; ECRI, 2011). Especialmente ilustrativo al respecto es el último *Informe anual 2013 sobre el racismo en el estado español* (SOS Racismo, 2013), en el que se muestran numerosas evidencias de racismo institucional, racismo social y prácticas discriminatorias visibles e invisibles.

Es objetivo de nuestra investigación, indagar sobre la cuarta dimensión del racismo institucional, es decir, el etnocentrismo y el prejuicio de los profesionales de la intervención, y que son los responsables de implementar las políticas sociales, más concretamente, nos hemos basado en el ámbito de la intervención social, educativa y sanitaria, para realizar un estudio comparado de los tres sectores de las denominadas políticas sociales.:

La investigación que presentamos, se ha centrado en la dimensión actitudinal del racismo, desde una perspectiva psicosocial, y para ello nos hemos apoyado en una minuciosa revisión bibliográfica de las referencias más destacadas en investigaciones ya realizadas en el entorno europeo sobre esta cuestión. Son los profesionales de la intervención social a los que vamos a dirigir nuestra mirada crítica para observar e investigar, si en el ejercicio cotidiano de sus prácticas profesionales existen prejuicios racistas que puedan derivar en unas irregulares prácticas no apropiadas y discriminatorias. Es importante para nosotros posicionarnos en las políticas sociales, educativas y sanitarias, para desde ellas, estudiar las prácticas profesionales que se desarrollan. Es necesario para nosotros y poder extraer conclusiones saber si existen prejuicios racistas que orienten estas prácticas, y que como ya hemos visto, tal vez, son más sutiles, pero no por ello perjudiciales para los inmigrantes.

Pettigrew y Meertens (1995) han conceptualizado el *prejuicio sutil* como una actitud no abiertamente racista (como ocurre con el prejuicio manifiesto) sino basada en la defensa de los valores tradicionales, en la exageración de las diferencias culturales, y en la negación de las emociones positivas hacia el grupo estigmatizado.

Finalmente, la teoría del *racismo aversivo* ha sido formulada por Gaertner y Dovidio (1986) y es una propuesta teórica que nos permite identificar el racismo de las personas que se consideran progresistas (*racismo latente*). Surge cuando existe un conflicto entre los valores igualitarios y democráticos de una persona y los sentimientos negativos que le despiertan un miembro o miembros de un determinado grupo étnico. Se produce de manera no intencional, la persona a menudo no es consciente de este tipo de prejuicio:

Profundizando algo más en el concepto de prejuicio sutil y manifiesto que es el objeto de investigación Pettigrew y Meertens (1995), acuñaron nuevos términos para referirse a las formas tradicional y contemporánea del prejuicio étnico, denominándolas respectivamente, prejuicio manifiesto (caliente, cercano y directo) y prejuicio sutil (frío, distante e indirecto). Consideran que la distinción crítica entre ellas implica la diferencia entre la expresión abierta de la visión contraria a las minorías (antinormativa) y la expresión encubierta de la misma (socialmente aceptable). (Navas y Cuadrado, 2014: 94-95).

El prejuicio manifiesto incluye la creencia en la inferioridad genética del exogrupo y a través de ella, justifica el rechazo de sus miembros y su posición de desventaja en la sociedad. Consta de dos componentes: el primero es la amenaza percibida del exogrupo y el rechazo inicial hacía él. Se piensa que los miembros del grupo minoritario, a causa de su

procedencia étnica, son menos capaces para desenvolverse en la sociedad y menos de fiar. El segundo componente es el rechazo al contacto íntimo con los miembros del exogrupo, contacto que va desde la dependencia laboral hasta las relaciones sexuales o el matrimonio.

El prejuicio sutil, tal y como lo definen Meertens y Pettigrew (1995), consta de tres componentes que se expresan de forma normativa para las sociedades occidentales que rechazan el prejuicio manifiesto. Además, las personas que adoptan estas creencias no son conscientes de su naturaleza prejuiciosa.

- El primer componente del prejuicio sutil, es la defensa de los valores tradicionales. Para estos autores, las personas más conservadoras defienden en mayor grado los valores que consideran importantes para la sociedad en la que viven, los ligados como ya se ha dicho, a la ética protestante del trabajo. Al mismo tiempo, son quienes más achacan a las minorías su falta de esfuerzo para adaptar esos valores y, por tanto, las consideran una amenaza al mantenimiento de los mismos.
- El segundo componente del prejuicio sutil es la exageración de las diferencias culturales entre los grupos. Estas diferencias culturales percibidas son las que se utilizan como justificación ante las actitudes negativas hacia el exogrupo y de la posición subordinada y en desventaja del mismo. En este sentido Rodríguez y Rodríguez (1999; citado por Navas y Cuadrado, 2014), han comprobado la relación entre varios tipos de explicaciones del prejuicio racial y la medida del prejuicio manifiesto y sutil de Pettigrew y Meertens.
- El último componente del prejuicio sutil es la negación de emociones positivas, también llamado prejuicio afectivo. Pettigrew y Meertens consideran que el prejuicio sutil se caracteriza, más que por la expresión de sentimientos negativos hacia el exogrupo racial (que amenazaría la autoimagen igualitaria del racista sutil), por la negación de emociones positivas hacia él. Es decir, no se considera que el exogrupo sea peor, sino que nosotros (el endogrupo) somos mejores.

En España, Rueda, Navas y Gómez (1995) y Rueda y Navas (1996), realizaron una adaptación de las escalas originales para estudiar el prejuicio hacia inmigrantes (magrebíes y subsaharianos) y gitanos en una muestra de estudiantes almerienses y granadinos. Los diferentes análisis de fiabilidad y validez, confirmaron la utilidad de las escalas en nuestro entorno, por lo que posteriormente han sido empleadas en España con diferentes objetivos.

## MATERIAL Y MÉTODOS

La hipótesis de partida es que la práctica profesional de los técnicos responsables de implementar políticas sociales en el campo educativo, sanitario y de servicios sociales en contextos de diversidad cultural está determinada y/o condicionada, de forma inconsciente e irreflexiva, por visiones etnocéntricas y culturalistas basadas en prejuicios manifiestos y sutiles hacia la población inmigrante, constituyendo un mecanismo de expresión (entre otros) del racismo institucional.

Para comprobar esta hipótesis los objetivos de investigación son:

- Identificar si existe prejuicio sutil y manifiesto en los profesionales de la educación, la sanidad y los servicios sociales en la ciudad de Cuenca.
- Identificar la existencia de asociación entre tipos y grados de prejuicio con variables tales como la edad, el perfil profesional, el tipo de entidad en que se trabaja y el sexo.
- Validar la adaptación de la escala original que se ha elaborado expresamente para este estudio, y que incorpora la distinción entre grandes grupos nacionales de inmigrantes. En el caso de que nuestra adaptación mostrara sensibilidad suficiente, nuestro estudio habrá constituido una aportación metodológica relevante en el ámbito psicosocial de estudio del prejuicio hacia la población inmigrante en España.

La muestra (10% de la población universo) está constituida por 278 personas pertenecientes a los ámbitos profesionales y formativos de la educación, la sanidad y los servicios sociales (73,3% mujeres y 23,7% hombres). El 50,4% tiene entre 16 y 25 años, el 18,3 % entre 26 y 35 años, el 24,1% entre 36 y 50 años y el 7,2% entre 51 y 64 años.

Por perfil profesional el 36% proceden del sector educativo, el 36% son del sector social, el 27,7 % del sector sanitario y un 0,4% pertenece a otro sector sin especificar. Un 45% son profesionales en activo, el 52,5% son estudiantes de titulaciones educativas, sociales y sanitarias y 2,5% de la muestra son parados. En cuanto al sector en que trabajan, el 34,9% pertenece a la administración pública, 5% pertenecen a empresas privadas, el 9% al tercer sector, y el 52,5% son estudiantes. En cuanto al nivel de estudios, 3,6% tienen estudios secundarios, 52,5% están en posesión del título de bachillerato, un 38,5% son titulados universitarios y un 5,4% son postgraduados.

Para la medición del prejuicio sutil y manifiesto, se ha utilizado el instrumento que originalmente desarrollaron Pettigrew y Meertens (1995), con dos escalas de 10 ítems cada una, tipo Likert con cinco valores (desde totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo), que miden cada una de ellas un tipo de prejuicio. En España, Rueda, Navas y Gómez (1995) y Rueda y Navas (1996), realizaron una adaptación de las escalas originales de Pettigrew y Meertens para estudiar el prejuicio hacia inmigrantes (magrebíes y subsaharianos), siendo validada la misma. Y esta es la que hemos usado para nuestra



investigación, con una adaptación *ad hoc* específica para nuestro estudio a fin de observar la existencia de posibles diferencias en el prejuicio de un mismo sujeto hacia diferentes grupos nacionales de inmigrantes, razón por la cual se agregó cada ítem de la escala original (sobre inmigrante en general) un apartado de cuatro sub-escalas referidas a los cuatro grandes grupos nacionales de inmigrantes en España (magrebíes, subsaharianos, latinoamericanos y rumanos).

## RESULTADOS

Pettigrew y Meertens (1995), desarrollaron dos escalas de 10 ítems cada una con formato Likert, para medir cada tipo de prejuicio. Los ítems, tratan de localizar entre los sujetos de investigación, los perfiles de personas que atienden a una tipología del prejuicio (adaptada por Meertens y Pettigrew, 1997) Los resultados obtenidos a partir de la muestra estudiada, se reflejan en la Tabla 1.

- Fanáticos: Personas que puntúan alto en ambas escalas (prejuicio manifiesto y sutil). Estas expresan su prejuicio de forma abierta, manifiesta o tradicional.
- Sutiles: Personas que obtienen una puntuación alta en la escala sutil y baja en la escala manifiesta. Estas personas, rechazan las expresiones crudas del prejuicio, pero ven a las minorías étnicas como transgresoras de los valores tradicionales, y no sienten ni simpatía ni admiración por ellas.
- Igualitarias: Personas que puntúan bajo en ambas escalas.

Tabla 1. Tipología de prejuicios

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	FANÁTICO	37	13,3	13,6	13,6
	IGUALITARIO	169	60,8	62,1	75,7
	SUTIL	66	23,7	24,3	100,0
	Total	272	97,8	100,0	
Perdidos	Sistema	6	2,2		
	Total	278	100,0		

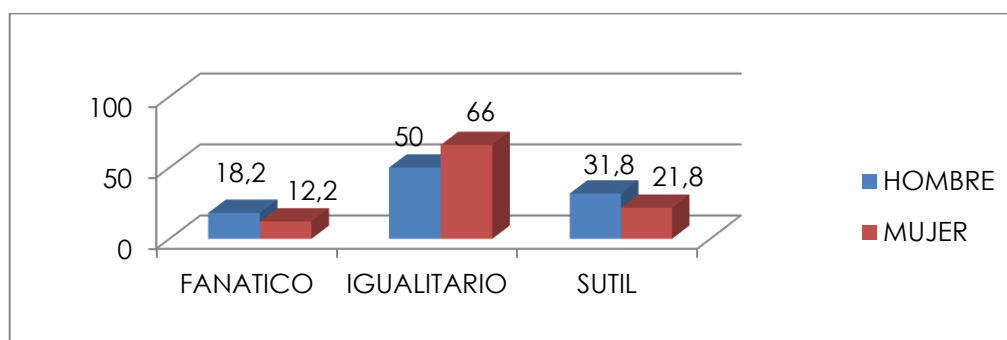
Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la tipología del prejuicio, predomina el perfil de personas bajo la tipología denominada como igualitario (60,8%). La tipología del prejuicio sutil corresponde a un 23,7% de la muestra y el perfil fanático representa un 13,3%.

Estos tipos de perfiles se relacionan con el sexo de los sujetos de forma muy significativa: la presencia más elevada y significativa de perfiles fanáticos y sutiles aparece en hombres mientras el perfil igualitario aparece más en mujeres que en hombres. En mujeres

se observa la siguiente distribución de perfiles: fanático un 12,2 %, sutil un 21,8 % e igualitario un 66 %. El prejuicio manifiesto y sutil (bajo las denominaciones de perfil fanático y sutil respectivamente), es más elevado en los hombres que en las mujeres: un 18,2% es fanático, un 31,8 % es sutil y el resto de la muestra, es decir el 50% de los hombres son de una tipología igualitaria (frente al 66% de mujeres en este mismo perfil).

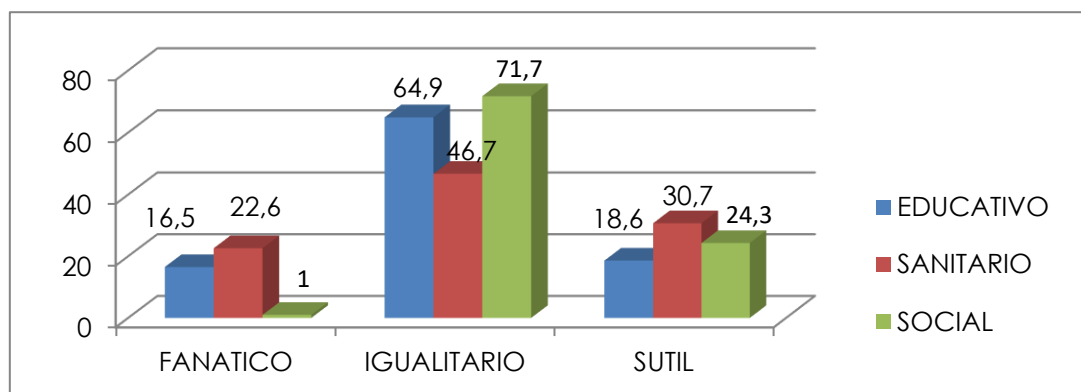
Grafico 1. Tipología de perfil prejuicioso por sexo



Fuente: Elaboración propia

Otra variable que se ha evidenciado como determinante en nuestro estudio es el *ámbito profesional* al que pertenecen los sujetos estudiados: social, sanitario y educativo. Los datos obtenidos en cuanto a la muestra del perfil educativo son los siguientes: representan a una tipología fanática un 16, 5%, al igualitario un 64,9 % y al sutil un 18,6%, dejando constancia que se aproximan hacia una desviación típica 2, es decir de perfil igualitario. En cuanto al perfil *sanitario*, cabe destacar la alta representación del perfil sutil siendo esta un 30,7 % de la muestra, un 22,6% fanático, dato muy significativo, puesto que marca la diferencia con el resto de ámbitos o sectores profesionales. Y son igualitarios en el ámbito de la salud un 46,7% de la muestra. En cuanto al ámbito social o sector de *servicios sociales*, destaca que sólo el 1% de la muestra se manifiestan con características de una tipología fanática del prejuicio, siendo la más baja en este grupo. Se constata una presencia más elevada del prejuicio sutil representado por un 24,3 % y son mayoritariamente de un perfil igualitario (un 71,7%).

Grafico 2. Tipología de prejuicio por ámbito de prejuicio por ámbito profesional o de estudios



Fuente: Elaboración propia

## DISCUSIÓN

El racismo institucional, ejercido de forma habitualmente inconsciente e irreflexiva, por parte de los profesionales responsables de implementar las políticas sociales, se expresa en el etnocentrismo y culturalismo de los profesionales dando lugar a la presencia de modelos implícitos hegemónicos de acción profesional que se traducen en prácticas profesionales discriminatorias y excluyentes, independientemente del modelo o discurso explícito de dichos profesionales (Aguilar, 2010 y 2011; Aguilar y Buraschi, 2012a y b; Buraschi, 2012; Buraschi y Aguilar, 2015). Los análisis de estos trabajos científicos, desarrollados principalmente en el seno del GIEMIC, se confirman con los resultados obtenidos en nuestro estudio, en lo que a componente actitudinal (prejuicio sutil y manifiesto) se refiere.

Considerando el conjunto de los sujetos estudiados, se constata que un porcentaje elevado (37,9%) presenta actitudes y opiniones prejuiciosas frente a los inmigrantes, ya se trate de prejuicio sutil o manifiesto. Este es, sin duda, un porcentaje preocupante, pues los profesionales responsables de implementar las políticas sociales que se pretenden igualitarias e inclusivas en cualquier sociedad democrática, deberían responder a perfiles igualitarios. En este sentido, podemos confirmar la existencia de prejuicios hacia los inmigrantes en cantidad suficiente como para considerar necesario revisar las competencias profesionales. Si además tenemos en cuenta que el perfil igualitario es más elevado en los estudiantes que en los profesionales (variable edad), podemos tener motivos para considerar necesario que se lleven a cabo programas de reciclaje profesional que permitan adquirir las necesarias competencias actitudinales, afectivas y cognitivas que requiere una intervención profesional inclusiva y no discriminatoria. El hecho de que un 13,6% sea de perfil fanático (prejuicio manifiesto) merecería una seria reflexión por parte de las entidades responsables de formar a los futuros profesionales, así como a las entidades responsables de velar por el cumplimiento de los códigos deontológicos profesionales, que en los tres campos estudiados condenan expresamente cualquier tipo de práctica profesional discriminatoria y/o

excluyente. Conviene recordar aquí que la tipología fanática (Meertens y Pettigrew, 1997) hace referencia a personas que expresan su prejuicio de forma abierta, manifiesta o tradicional.

Controlar ese posible sesgo de deseabilidad en sujetos de perfil igualitario consideramos que puede ser una nueva línea de trabajo abierta por este estudio de cara a futuros análisis, para comprobar si existe este sesgo con otras metodologías de investigación complementarias a la utilizada aquí.

Nuestra hipótesis inicial de trabajo se confirma y verifica ya que los prejuicios son mayores y más explícitos en unos grupos profesionales que en otros: los profesionales sanitarios tienen actitudes racistas más explícitas que los de educación, siendo los profesionales del campo social y los estudiantes los que tienen actitudes más sutiles e igualitarias, aunque con la salvedad del posible "sesgo de deseabilidad social" al que antes hacíamos referencia.

Las asociaciones significativas entre la tipología de prejuicio y variables como la edad, perfil profesional, sexo u organización en la que se trabaja, también confirman nuestros presupuestos iniciales, razón por la cual se agregó información sobre estas variables en el cuestionario que contenía la escala de actitudes.

Se verifica por tanto, a la luz de los resultados de la investigación, que el racismo manifiesto y latente está presente en casi un 40% de los profesionales que intervienen en estos tres grandes ámbitos de las políticas sociales. Pero no menos importante es la verificación de la existencia de un porcentaje importante de prejuicio sutil en cualquiera de sus vertientes entre los profesionales de los ámbitos descritos (casi una cuarta parte de los sujetos estudiados).

Es importante desde la intervención social poner de manifiesto estos datos, para poder trabajar con los profesionales y estudiantes técnicas y estrategias que mejoren la intervención con los inmigrantes, desde enfoques no discriminatorios y antiopresivos.

Es importante observar cómo los resultados de nuestra investigación hacen evidente la dimensión actitudinal de los modelos implícitos de los profesionales de estos ámbitos, y también como los futuros profesionales que se encuentran ahora en periodo de formación siguen también reproduciendo en su manera de pensar estos modelos, tal vez, porque de alguna manera la formación que se ofrece ni evita que se reproduzcan.

La primera condición sin la cual no puede haber integración: el reconocimiento de derechos de igualdad con la población autóctona. No sólo derechos sociales básicos (como educación, sanidad o empleo); sino también los derechos de ciudadanía, de participación política, que potencian la integración política, el sentimiento de pertenencia al espacio donde habita. Pero esto último, no siempre se reconoce. El énfasis suele recaer más bien en las dimensiones sociales y culturales, relegándose la dimensión política (Cea D'Ancona y Valles, 2010).

La incidencia de los resultados segregados en diferentes variables, arrojan datos también interesantes, destacando las significativas diferencias en cuanto al sexo. En este caso, es llamativo ver cómo los hombres tienen unos niveles de prejuicios más explícitos que las mujeres, y aumentan de manera muy considerable, siendo superior en un 10% en el racismo sutil en hombres que, en mujeres, (21,8% mujeres, 31,8% hombres). Y en cuanto al perfil de tipología fanática, también es importante destacar que son más fanáticos los hombres frente a las mujeres (18,2% hombres, y 12,2% mujeres). También hay varianza en los perfiles igualitarios, (50% hombres, 66% mujeres), y se comprueba, por tanto, que son más igualitarias las mujeres. Aunque la necesidad de intervención con todos los profesionales se hace necesaria, se acentúa mucho más en los hombres, ya que tienen conductas manifiestas de prejuicio de tipología fanático, y elevadas de sutil.

Por otro lado, no debemos obviar el objetivo metodológico de nuestro estudio que es validar la adaptación de la escala original que se hemos elaborado exprofeso y que incorpora la distinción entre grandes grupos nacionales de inmigrantes. Los resultados muestran sensibilidad suficiente, como para poder afirmar que existen diferencias significativas en los mismos en cuanto a grupos nacionales se refiere. Podemos considerar validada la adaptación de la escala que hemos utilizado en la investigación, ya que la muestra es significativa y los resultados obtenidos permiten observar diferencias relevantes y discriminar resultados por grandes grupos de nacionalidad.

## **CONCLUSIONES**

La situación actual y la visión realista del nuevo dibujo y mapa de los Servicios Sociales en nuestro país, han dejado un panorama crítico y mermado la calidad de los mismos, repercutiendo así también en las prácticas de la intervención social.

La investigación que hemos realizado, evidencia la imperiosa necesidad de intervenir en el ámbito social y con una mirada crítica constructiva para analizar las prácticas profesionales y plantear cambios en las mismas, que deriven en bienestar para los inmigrantes a la hora de ser tratados en nuestras instituciones y con nuestras políticas sociales, pero más directamente por los profesionales del ámbito de la intervención social.

Los profesionales encargados de implementar las políticas sociales en el campo educativo, sanitario y social tienen prejuicios manifiestos, sutiles e igualitarios en sus prácticas profesionales. Si bien son los del ámbito de los servicios sociales los menos prejuiciosos, existe también en ellos un índice de prejuicio sutil representativo. Siendo llamativo como estos profesionales del Trabajo Social y la Intervención Social, muestran un prejuicio más intenso conforme avanza su edad. Los estudiantes que se encuentran matriculados en las titulaciones que conducen a poder ser profesional de este sector, tienen un perfil más igualitario que los que actualmente están implementando las políticas sociales. De ahí, que

tal vez, las prácticas sean caduca o tecnocratizadas, y ello derive en actitudes prejuiciosas, muchas veces de manera sutil pero no por ello poco perjudicial para el receptor.

Por tanto, de manera implícita en algunos casos, pero en su mayoría explícita, se manifiestan estos prejuicios a la hora de intervenir con personas inmigrantes.

Muchos de los proyectos antirracistas que estos profesionales siguen ejecutando, como decíamos en la introducción siguen siendo obsoletos y caducos, pues no se corresponden con el dibujo social contemporáneo y con las políticas sociales, y el propio trabajo social. De forma indirecta nuestra investigación también pone en evidencia la obsolescencia el antirracismo tradicional o clásico y la necesidad de su imprescindible renovación conceptual y metodológica. Por tanto, se necesitan estrategias eficaces y adaptadas al nuevo racismo para combatirlo con éxito.

A menudo los profesionales no pueden resolver problemas, no por sus características, sino por como los tratamos de encuadrar. Se trata de un fenómeno muy común cuando trabajamos con personas que no comparten nuestros mismos modos de pensar y de actuar, ni nuestros marcos referenciales u horizontes culturales. Hay que trabajar con los estudiantes y profesionales en el desarrollo y adquisición de las competencias interculturales que contribuyan a esa convivencia inclusiva. No se trata sólo de comportarse de forma coherente; se trata también de cambiar las formas de relacionarse y los discursos consecuentes, para contribuir a la transformación social.

Debemos proponer prácticas también que hagan desaparecer el etnocentrismo cultural de los profesionales, ya que ello conlleva a sobrevalorar los aspectos culturales predominantes, y a su vez, a infravalorar los de los nacionales extranjeros afincados en nuestro país. Es por tanto el etnocentrismo profesional, un objetivo a trabajar desde el trabajo social y la intervención social, para formar futuros profesionales en los que apremien prácticas positivas multiculturales, y reciclar a los ahora profesionales que están aplicando sus prácticas en un contexto encima contaminado por las consecuencias nefastas de la situación sociopolítica y económica en la que nos encontramos.

Por tanto, con este grupo se trata de emprender acciones de sensibilización, reeducación, reciclaje formativo, etc. para trabajar con ellos los aspectos interculturales que promuevan prácticas igualitarias, donde se reconozca los derechos de todos y todas por igual, con independencia de sus procedencias. Del mismo modo, no debemos obviar que, aun siendo muy elevado el perfil de los igualitarios, se debe de trabajar también con ellos, pues no podemos afirmar que su identificación con este perfil esté libre del “sesgo de deseabilidad social”.

Es por tanto la educación y la formación un arma fuerte para acabar con este tipo de prácticas prejuiciosas que manifiestan racismo, aunque a veces inconsciente en nuestro ámbito de la intervención social.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, M<sup>a</sup> J. (2010). Modelos de intervención social con inmigrantes e interculturalidad: un análisis crítico. *Ingurak. Revista Vasca de Sociología y Ciencia Política*. Vol. Monográfico especial "Sociedad e Innovación en el siglo XXI" (pp. 77-94). Febrero 2010.
- Aguilar, M<sup>a</sup> J. (2011). El racismo institucional en las políticas e intervenciones sociales dirigidas a inmigrantes y algunas propuestas prácticas para evitarlo. *Documentación Social*, 162, 139-166.
- Aguilar, M<sup>a</sup> J. (2014). Racismo institucional. En A. Ortega y L. Heredia (eds.). *Diccionario de extranjería*. Madrid: LID.
- Aguilar, M<sup>a</sup> J. y Buraschi, D. (2012a). El desafío de la convivencia intercultural. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana REMHU*, 38, 27-43. Disponible en: <http://www.csem.org.br/remhu/index.php/remhu/article/view/298>
- Aguilar, M<sup>a</sup> J. y Buraschi, D. (2012b). Prejuicio, etnocentrismo y racismo institucional en las políticas sociales y los profesionales de los servicios sociales que trabajan con personas migrantes. En *VII Congreso Migraciones Internacionales en España. Movilidad Humana y Diversidad Social*. Bilbao: EHU.
- Aguilar, M<sup>a</sup> J. y Buraschi, D. (2013). Participación, modelos implícitos e intervención de los profesionales de lo social. En *Actas oficiales del IV Congreso de la Red Española de Política Social (REPS) Las políticas sociales entre la crisis y la post-crisis* (pp. 1422-1434). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Disponible en: <https://www.dropbox.com/s/hpzt077agdc0cq5/actas.pdf>
- Buraschi, D. (2012). Las estrategias identitarias de los emigrantes canarios retornados de Venezuela. En M<sup>a</sup> J. Aguilar (Coord.). *Creatividad, descubrimiento y futuro. I Congreso Nacional de Investigación en Grado INVEGRADO 2012* (pp. 357-373). Cuenca: UCLM.
- Buraschi, D. y Aguilar, M<sup>a</sup> J. (2015). Nuevas herramientas conceptuales para una intervención social antirracista. En *V Congreso anual REPS Desigualdad y democracia: políticas públicas y participación social*. Barcelona, 5 y 6 de febrero de 2015. Disponible en: [http://repsbarcelona2015.es/wp-content/uploads/2015/01/P07\\_BURASCHIAGUILAR.pdf](http://repsbarcelona2015.es/wp-content/uploads/2015/01/P07_BURASCHIAGUILAR.pdf)
- Cea D'Ancona, M.A. (2005). La exteriorización de la xenofobia. *REIS, Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 112, 197-230.
- Cea D'Ancona, M. y Valles, M. (2010). *Evolución del racismo en España. Informe 2010*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Cea D'Ancona, M.A. y M. Valles (2011). *Evolución del racismo y la xenofobia en España. Informe 2011*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- De Rudder, V., Poiret, Ch. y Vourc'h, F. (2000). *L'inégalité raciste. L'universalité républicaine à l'épreuve*. Paris: PUF.

- Gaertner, S. L. y Dovidio, J. F. (1986). The aversive form of racism. En J.F. Dovidio y S.L. Gaertner (Eds.). *Prejudice, discrimination, and racism* (pp. 61-89), Orlando, FL: Academic Press.
- Izquierdo, A., López de Lera, D. y Martínez-Buján, R. (2002). Los preferidos del siglo XXI. La inmigración latinoamericana en España. En F. J. García-Castaño y C. Muriel (Coords.). *La inmigración en España: contextos y alternativas*, Vol. 2. (pp. 237-249). Granada: Congreso sobre la inmigración en España.
- Kinder, D. R. y Sears, D. O. (1981). Prejudice and politics: Symbolic racism versus racial threats to the good life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 414-431.
- Morales, J.F., Gaviria, E., Moya, M.C. y Cuadrado, I. (2007). *Psicología social*. Madrid: McGraw Hill.
- Navas, M. y Cuadrado, I. (2014). *El estudio del prejuicio en Psicología Social*. Madrid: Sanz y Torres.
- Pettigrew, T.F. y Meertens, R.W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57-75.
- Rodríguez, I. (2009). La inclusión Social de la comunidad gitana en España 1999-2009. En *Gitanos. Pensamiento y Cultura*, 49, 72-83.
- Rueda, J. F. y Navas, M. (1996). Hacia una evaluación de las nuevas formas del prejuicio racial: las actitudes sutiles del racismo. *Revista de Psicología Social*, 11, 131-149.
- Rueda, J. F., Navas, M. y Gómez, C. (1995). Las nuevas expresiones del racismo: adaptación de una escala de prejuicio sutil. En J. C. Sánchez y A. M. Ullán (Comps.), *Procesos Psicosociales básicos y grupales*. (pp.357-370). Salamanca: Eudema.
- San Román, T. (1996). *Los muros de la separación. Ensayo sobre alterofobia y filantropía*. Barcelona: Tecnos.
- SOS Racismo (2013). *Informe anual 2013 sobre el racismo en el estado español*. San Sebastián: Gakoa.



## **7**

### **THE INCLUSION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATION NEEDS IN A KINDERGARTEN ROOM**

*Celeste Rosa*

*Elisa Capricho*

*Cristina Seixas*

*João Casal*

*Helena Raposo*

#### **INTRODUCTION**

The following study lies within the initial training process of kindergarten teachers, specifically in the internship period.

It was developed in a preschool education context, with a group of children that included two children with Special Education Needs (SEN). It was supervised by a teacher trainer. There was a kindergarten teacher that was responsible for the group of children that, besides being the main kindergarten teacher, also played the role of cooperating teacher because she supervised the work of the trainee teacher, during internship in a kindergarten.

In this process the trainee teacher found that the children with SEN didn't participate in the overall group activities promoted by the cooperating teacher, and that there was not a collaborative work between the main kindergarten teacher and the special educator teacher. Consequently, these children were not included in the activities that were proposed to the rest of the group, and due to this they were not having the same opportunities to learn and evolve that were given to the rest of the children. As we know, preschool education represents an important period in the global development process of the children.

The preschool education general principle is stated in the Law No. 5/97, January 10, chapter II, article 2<sup>nd</sup>

Preschool education is the first step of the basic education in the lifelong education process, being a complement to the family educational activities (...) favoring the evolution and development of a balanced child, bearing in mind their full integration into society as an autonomous, free and altruistic being.

Brennan (1988), is quoted by Correia (1999) that states:

There is a special education need when a problem (physical, sensorial, intellectual, emotional, and social or any combination of these) affects the learning process to the point where a special access to the curriculum is necessary (...) or specific adapted learning conditions are crucial, so that the student can receive a proper education. (p. 48).

The conception of Inclusive School is based in the Salamanca Statement, thus defining the concept of inclusive school. According to this declaration "(...) Children and young adults with special education needs should have access to the regular schools that should adequate to those children through a child-centered pedagogy, capable to meet those needs" (Salamanca Statement: 1994).

This document also states that school should enable all children with more learning. Moreover, the students should learn by interacting with each other, regardless of their difficulties. The term integration was replaced by the term inclusion. It is designated "inclusive" in the sense that it is a "school for everyone". School should accept and understand that to each one should be given the best educative support to his/her best development. In this way, the regular school was responsible to be a school for everyone.

To Correia (1999), inclusion means that a student with SEN should receive all the educational services in the regular class, with the appropriate support to the student's specific needs.

The regular schools that follow these inclusive guidelines are creating communities that are able to deal with differences, leading to an inclusive society and providing education to everyone. For a school to be inclusive it should have cooperative learning as a fundamental principle, where the students learn together regardless of the difficulties and differences they have. It should also promote occasions allowing the maximum cognitive, emotional, and social development, drawing the attention to the child as a whole, having into account the three developmental levels: academic, social-emotional, and personal.

However, the concept of inclusion shouldn't be a tight concept; inclusion is a process. Kindergarten teachers should adapt and modify their educative models having into account the characteristics of the groups, namely specific characteristics that influence the inclusion process.

The Law-Decree No. 3/2008, January 18, stresses that the quality of the teaching is oriented to the success of all students. A determinant aspect of that quality is the development of an inclusive school, consecrating principles, values and fundamental instruments for the equality of opportunities. It is fundamental to mobilize the knowledge from the different areas of content, organizing the existing resources, therefore assuming the duty of collective solidarity. According to Rose (1988) "The teachers that work to develop a curriculum that meets the needs of all students are developing a vehicle for the inclusion." (p. 63)

One of the pedagogical goals stated in the law of Preschool Education refers that the kindergarten should contribute to the equality of opportunities when accessing the school. It should also promote the self-esteem and self-confidence of the child, favoring a balanced and global development. The child has an important role in the educative process, i.e. it starts with what the child already knows, and goes on to what the child needs to know. The activities should be directed to the children and they can be done individually or in group, and it is important that all allow the sharing, cooperation and the exchange of knowledge between the different areas of content, provided in the curricular orientations for preschool education. (OCEPE,1999, p.19). Considering that Preschool Education should consider all children and that the kindergarten is an ideal context for inclusion, the trainee teacher decided to promote the inclusion of two children with SEN in a kindergarten room, and conceived an action plan that was based on the inclusion of these children in the activities that are promoted within the large group.

Related to this issue, the following starting question has emerged:

- What are the activities that can promote the development of two children with SEN within a kindergarten room?

From this question, the following goals came into view:

- Identify and analyze the developed competences of the two children with SEN;
- Analyze the contribution of these activities to the development of the two children with SEN;

## **METHOD**

This study is based in an interpretative paradigm, also usually known as naturalistic and qualitative research where the comprehension of the meanings is based in the experiences described by the subjects.

For Denzin and Lincoln (2006), the qualitative search:

Is a particular activity that locates what is observed in the world. It consists of a group of material and interpretative practices that give visibility to the world. Those practices transform the world into several representations that include field notes, interviews, conversations, photographs, recordings and reminders. In this level, the qualitative search includes a naturalist and interpretive approach towards the world, which means that the researchers study things in their natural scenario, trying to understand or interpret the phenomena in terms of the meaning that people give to them. (p. 17)

According to Bogdan and Biklen (1994) the qualitative researcher focuses on his study environment because he/she considers that the actions are better understood when observed in their natural element.

As already mentioned, this research is related to the initial training of kindergarten teachers and it intends to analyze the contribution of the pedagogic practice of one of the

researchers for the development of two children with SEN. Therefore, it is a survey about the practice process in itself, where the trainee teacher is seeking to find strategies that can answer the problem that she identified. According to Ponte (2002) the bigger goal of this research field is to contribute for the clarification of the practice problems and search for solutions. The research about the teachers' own practice aims to solve professional problems and to increase the knowledge about those problems. It is a fundamental process of knowledge construction about that same practice and, therefore, an activity with great value for the professional development of the teachers that are actively involved in these issues.

### The subjects of the study

Two children with SEN participated in this study, one main kindergarten teacher with a group of children, and a trainee kindergarten teacher. The group comprised 20 children, 10 males and 10 females, with ages ranging between three and five years old, as shown in the following table.

Table1. Children distribution by genre and study participants

Children Group		Kindergarten Teachers
Genre		-Main Teacher responsible of the group -Intern kindergarten
Male	Female	
10 children 1 child with SEN age 7 years old - A 1 child with SEN age 4 years old – B	10 children	
Ages between 3 and 7 years old		

The group has two male children with permanent SEN. Only one of these children attends the group for the first time.

According to the data gathered from the first interview done to the main kindergarten teacher, she is working in the field for eight years and she didn't have any "specific training to work with children with SEN". Regarding her vision of inclusion, she considers "a tough reality, that forces every educative stakeholder to further efforts." In what regards the planning of the educative intervention, the main kindergarten teacher reveals difficulties when trying to incorporate the children with SEN in the planning of the teaching and learning process.

### The Action Plan

This study conceived and implemented an action plan that had as main goal to include the children with SEN in the large group activities. For this goal to be achieved, it was necessary

to provide these two children with a structured routine. A structured routine board was made for each children with SEN. These boards were built with PCS symbols (Pictographic Communication Symbols). The room areas were identified with PCS. PCS is a communication system that allows the comprehension and expression of the children with severe communication issues. This action plan also contemplated focalized activities in several areas of the development such as motor, cognitive, socioaffective, and communication/language. The activities selection was based in the competences that would be needed to develop in the children with SEN and in the children's interests. The activities were conceived taking into account a reduced abstraction level, presenting a good structure, with the absence of inactive times.

The implemented activities were a motor expression session "*The Senses*", a dramatic expression session "*The Seed and the Gardener*" and a storytelling session "*Ten Friends*".

The following table shows the several tasks that allowed these activities to take place enabling the acquisition of competences within the children with SEN.

Table 2. Skills to be developed by the children with SEN

<b>Skills to be developed by the children with SEN</b>		
<b>Areas</b>	<b>Sub-Areas</b>	<b>Tasks</b>
Motor development	Fine motor coordination	Throws the ball with both hands Kick the ball with the foot
	Equilibrium/Tone	Run with coordination
	Graphomotor Control	Draw simple forms
Cognitive Development	Association	Associate Images Group similar objects
	Identification	Identify colors Identify SPC symbols Identify day moments Identify his/her name and the other children Identify numbers up to 5
	Concentration	Extend the concentration period
Communication/ Language	Expression Activity	Express his/her need orally Say his/her name Acquire the counting capacity up to 10
	Reception Activity	Understand/answer simple questions Appoint days of week
Socio-affective development	Civic formation	Follow orders Start and finish a structured task Remain in place during tasks Wait for his/her turn

### **Data collection techniques**

This study used interviews and participant observation as the method for data collection. In research, an interview can be viewed as a dialogue initiated by the interviewer with the goal to get information for the study (Cohen e Manion, 2002). According to Bogdan and Biklen, "in qualitative research interviews (...) can be part of the dominant strategy of data collection or it can be used in conjunction with observation, document analysis, and other techniques". (1994, p.134). In this study two semi structured interviews were conducted to the group's main kindergarten teacher, in two moments of the study: One in the beginning and other in the end of the study.

The initial interview followed a script, with several question blocks, where the fundamental goal was: to know professionally the main group kindergarten teacher. The interview took place in one of the activity rooms of the educational context. It was then recorded and transcribed. After that, the content was analyzed.

The purpose of the final interview conducted with the main kindergarten teacher was to collect data to evaluate the contribution of the action plan to the development of children with SEN.

This study also used participant observation as a technique of data collection to identify the development of children with SEN. It analyzes as well the contribution of the activities to the development of those children. According to Cervo and Bervian (2002) participant observation occurs when the researcher actively involves himself/herself in a deliberate way with the studied object making himself/herself part of the process. As already mentioned, the trainee kindergarten teacher is herself the researcher; she is therefore the subject of the participant observation.

### **PRESENTATION AND DISCUSSION OF THE RESULTS**

This study conceived an action plan where the prime goal was to enable two children with SEN to acquire competences in several areas of development. The results related to cognitive development, language and communication are the following:

Table 3. Cognitive competences, communication/language acquired by children with SEN with the activities developed by the trainee kindergarten teacher

	Sub-area	Activities	Child A			Child B		
			Acquired	Partially	Not acquired	Acquired	Partially	Not acquired
Cognitive Development	Association	Group similar objects		X		X		
	Identification	Identify colors	X			X		
		Identify and associate images		X		X		
		Identify his/her name and others			X	X		
		Identify day's moments	X			X		
		Identify numbers up to 5			X	X		
	Concentration	Extend concentration period		X			X	
Communication/Language	Expression Activity	Orally express needs		X		X		
		Say his/her name	X			X		
		Name week's days	X			X		
	Reception Activity	Answer simple questions		X		X		
		Acquire counting cap. up to 10			X	X		

Results show that **child A** acquired cognitive competences related to the identification area such as "identify colors" and "identify moments of the day". However, s/he didn't acquire capabilities to "identify names (his/her or others)", as well as "identify numbers up to 5". Still in the cognitive development area, results show that **child A** partially acquired the association capability of "group similar objects" and, related to concentration, "extended the concentration period".

Related to communication/language, results show that **child A** acquired expression capabilities, namely "say his/her name" and "say week days"; s/he partially acquired the capability of expressing his/her needs orally. In terms of reception activities s/he didn't

acquire the “capability of counting up to 10”, but s/he partially acquired the capability to answer to simple questions.

Concerning **child B** the results show development acquisition in the areas of cognition, communication/language, except for concentration capability, where there was no development.

In the following table are presented the results related to the areas of motor and socioafective development.

Table 4. Motor and socioafective competences acquired by children with SEN through

	Sub-area	Activities	Children A			Children B		
			Acquired	Partially	Not Acquired	Acquired	Partially	Not Acquired
Motor development	Fine motor coordination	Throws the ball with both hands	X			X		
		Kick the ball with the foot		X				X
	Equilibrium/ Tone	Run with coordination		X				X
	Graphomotor Control	Draw simple forms	X			X		
Socioafective Development	Civic formation	Follow orders		X			X	
		Start and finish a structured task		X			X	
		Remain in place during tasks	X					X
		Wait for his turn		X				X

activities developed by the intern kindergarten teacher

This table emphasizes distinct results for both children with SEN.

Regarding **child A** results show that she made acquisitions in motor development, namely, in the fine motor coordination capability and graphomotor control capability.

Regarding socioafective development, she acquired the capability of “remaining in his/her place during tasks”. It is noteworthy that in the motor and socioafective development, this child revealed total and partial acquisitions.

Regarding **child B**, in terms of the development areas being analyzed, the results show that she only made two acquisitions, namely in the motor development area. The child was able to, in terms of fine motor coordination, “throw the ball with both hands”, and in terms of graphomotor skills she was able to “draw simple forms”. This child revealed difficulties in fine



motor coordination, in equilibrium, and in tone. Regarding socioafective development, results show that **child B** didn't make complete acquisitions. Nevertheless, she was capable of partially acquiring the capacity of "following commandments" and of "starting and finishing a structured task".

Results show that **child B** revealed difficulties in the acquisition of civil capacities, namely "remain in place during tasks" and "wait for his/her turn". The following table presents a synthesis of the results in the various areas of children development. It also allows comparing the results of each area of development.

Table 5. Results synthesis

Development Areas	Child A			Child B		
	Acquired	Partially Acquired	Not acquired	Acquired	Partially Acquired	Not acquired
<b>Motor</b>	✓✓	✓✓		✓✓		✓✓
<b>Cognitive</b>	✓✓	✓✓✓	✓✓	✓✓✓✓✓✓	✓	
<b>Communication /Language</b>	✓✓	✓✓	✓	✓✓✓✓✓		
<b>Socioafective</b>	✓	✓✓✓			✓✓	✓✓

It is noteworthy that, globally, **child B** evidenced more acquisitions than **child A**. However, **child A** made more partial acquisitions than **child B**.

**Child B** reveals a better development than **child A** in the areas of cognition, communication, and language. Nonetheless, **child A** reveals better development in the motor and socioafective areas.

The structured routine table for each child with SEN where SPC symbols were applied, enabled children to develop the cognitive area, namely the association capability. The development of the identification capability was totally acquired by **child B**, but done poorly by **child A**. This routine table allowed the development of communication/language, particularly related to expression activities. The motor expression activity allowed learnings in the areas of motor and cognitive development. Both children were able to acquire fine motor coordination, namely, "throw the ball with both hands".

Regarding global motricity, equilibrium and tone, there was a slight improvement in both children. Relating cognitive development, the motor expression activity promoted the development of the capability of identifying colors in both children. The dramatic expression activity enabled learning in the area of motor development. One of the tasks of this activity was to mime living beings and for that purpose activities were elaborated in the room, such as butterfly wings to be worn by children during the exercise. According to the record extract of the observation, child B "interpreting the butterfly role used his/her arms like wings to play

as if s/he was flying, showing some coordination". Child A "wanted to play as a flower and rolled up on the floor like as if s/he was a ball". Relating cognitive development this activity allowed the extension of the concentration time in the children. Regarding socioafective development it allowed children to partially acquire the capability of following commandments. The use of classical music as a soundscape background revealed to be an effective strategy in the consecution of the children learnings. The storytelling activity, in terms of communication/language enabled child B the capability to orally express needs, as well as the capability to count up to 10. Related to cognitive development this activity allowed the child to identify numbers up to 5. It also partially developed the capability of children's concentration. This activity evidenced the intentionality to communicate with children with SEN keeping them in the rest of the group. It should be noted that the storytelling time revealed a strong need of stimulation to the trainee kindergarten teacher, because the two children with SEN manifested lack of attention, concentration and interest. The adopted strategy of telling a story with the SPC symbols revealed to be effective in the motivation and understanding of the children and allowed to perceive that some of the behaviors that children expressed were because these children were not motivated to be listening to something they could not understand. After the adoption of this strategy, child B easily concentrated in activities such as number identification, colors, week days, colleague's names. Regarding the dramatic expression session, the use of classical music as background soundscape revealed to be an effective strategy. Regarding the evaluation of the implemented action plan, we considered that it reached the intended goals. The main kindergarten teacher shared the same opinion. She highlighted that the most meaningful aspects of this action plan were related to the way how **the whole group** was involved in the process of teaching and learning, including the children with SEN. The planning competences of the process of teaching and learning evidenced by the trainee kindergarten teacher were mentioned because she was able to address all the group needs, including the ones with SEN as shown in the next interview extract:

From my point of view, the most relevant aspects were the way how you gathered all the group, working as a whole and the learnings that were available to all children, because we could tell that you planned the activities having into account the needs of all children, especially the two children with SEN. (2nd moment of the interview)

The pedagogic practice of the trainee kindergarten teacher allowed a major inclusion of the children with SEN. The main kindergarten teacher of the group described the pedagogic practice of the trainee teacher as a new experience that was beneficial to the ones involved in the process

This was a new experience, great at all levels, beneficial for everyone. It was to both children with SEN, because of the development stimulation done to the group, because of the experiences that they shared and the learning with each other. It was a whole new

experience to me because of the knowledge we exchanged due to team work and, at last, to you, because certainly in the future if you teach a class with similar characteristics it will be easier for you and you will not feel lost, as I did, in the beginning of the school year. (2<sup>nd</sup> moment of the interview)

We should emphasize the motivation factor, because it was found that as children were motivated every time, they easily reached the competences.

## CONCLUSION

From the results and their analysis, we can conclude that the two children with SEN got a good level of success in the achievement of the selected goals. For these results the activities had to have a reduced level of abstraction.

The results seem to show that the activities developed by the trainee kindergarten teacher contributed to the development of both children with SEN, albeit in a different way in each development area. The results show the development of the children A in some sub-areas of development. Regarding child B, results show improvements in the development of the majority of the sub-areas. Good results are shown in the areas of cognitive development and communication and language. However, results showed that in the area of socioaffective development **child B** had more difficulties than the others.

Motor expression activities and dramatic expression favored the physical development as well as the cognitive, social, and affective development of the children. They allowed children with SEN to interact with others and communicate in a verbal form or non-verbal way. The storytelling activity evidenced the intention of communication with children with SEN, by including in the rest of the group.

We end this study with the idea that it is necessary to think of the children as a whole so that the group can gradually develop in harmony and one might be able to answer the specific needs of the children.

## BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cervo, A. & Bervian, P. (2002). *Metodologia científica*. 5ª Edição. São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- Cohen, L. & Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial la Muralla.
- Correia, M. (2003). *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- DEB (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Lei N.º 5/97. (1997). *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República – I, Série A, N.º 34 (10-2-1997). 670-673.
- Decreto-Lei nº 3/2008. (2008). Diário da República, 1ª Série, nº 4 (7 de janeiro de 2008). 154-164
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2006). Introdução. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In N. Denzin & Y. Lincoln, *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. (Cap. 1). S. Paulo: Artmed.
- Figueiredo, M. (2005). *Projeto Curricular no Jardim de Infância*. Lisboa: Bola de Neve.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria Prática. In GPI (org.) *Refletir e Investigar sobre a Prática Profissional*. Lisboa: APM
- Quivy, R.; & Campenhoudt, V. (2003). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rose, R. (1998). O currículo: Um veículo para a inclusão ou uma alavanca para a exclusão? in Tilstone, C., Florian L., & Rose, R. *Promover a Educação Inclusiva* (pp. 51 – 64). Lisboa: Instituto Piaget.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

#### **CELESTE CAETANO RAMOS NUNES ROSA**

Coordinator Professor of the Master's Degree in Pre-School Education. Kindergarten Teacher Trainer, providing tutorial support in the internships in Pre-school Education.

#### **ELISA CAPRICHO**

Kindergarten teacher in a School Group

#### **CRISTINA SEIXAS**

Kindergarten teacher in the public network, and Special Education Teacher in a School Group.

#### **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.

## 8

### **“VICTORY, VICTORY, ALL'S WELL THAT GOES ON WELL...” PROJECT OF SOCIAL INVOLVEMENT WITH THE ELDERLY**

*Eva Corrêa  
Helena Raposo  
Leonor Silveira  
María João Delgado  
Paula Farinho*

#### **INTRODUCTION**

One of the most important social changes that have occurred in the last decades is related to the demographic increase of older people. This change converted the elderly in a social group that attracts the individual and collective interest in an increasing manner. The action field of this project was the animation of the elderly since we consider they originated numerous challenges, becoming increasingly necessary to meet mechanisms to support the difficulties that are inherent to their age group.

In the last few decades, the aging population has become a major concern of the stakeholders in the field of social sciences. This fact influenced deeply the practice of Sociocultural Animation. Although the main setbacks are related to health in this age group, there are certain problems of aging that are greatly influenced by social factors associated with isolation and inactivity. Fernandes (2009) observes that the most frequent complaints in the elderly are connected with reduced or non-existing interaction and social isolation, that is, with loneliness. For him, such feelings affect health in many ways and they can increase stress, they can lead to lower self-esteem as well as contribute to the onset of depression.

According to Osorio (2007, p. 13) "aging is a key process that has been winning vitality in recent years while the old age concept appears as a final status, characterized by the absence of future and transformation capacity towards welfare."

Currently, we begin to assert that the aging process can happen in a positive dimension that allows the development of viable and beneficial new activities. Sociocultural Animation appears, thus, as a means of promoting activities that, according to Ander-Egg (1999), aim to reinvent free time creatively, to enhance meeting spaces that facilitate

interpersonal relationships and promote the participation and enhancement of the social body.

Also Pereira and Lopes (2011, p. 150) explain that, through a set of methods and techniques, Sociocultural Animation "aims to improve the quality of life of citizens, involving them in the active sociocultural development of the communities to which they belong, being therefore responsible and participative citizens."

This methodology, as a social and cultural action, places the elderly in a different community context. According to Capdevila (2011) there are three words that are used to define the essential features of animation in programs with the elderly: Development, Relationship and Creativity. For this author, the objectives of these programs go through the promotion of well-being; the improvement of life quality and integral health; the enhancement and development of skills, abilities and manual agility; the motivation of older people to become active, participatory, critical, creative, supportive and helpful; the enjoyment of their cultural, experimental and human potential for the benefit of their own participation.

The development of this study assumes that older people are individuals with valuable knowledge and skills achieved throughout life. They must identify themselves as productive social actors and, as Martin, Guedes, Gonçalves and Pinto (2007, p. 203) point out "with a positive impact on their own lives and those of others." Thus, through productive aging the role of the elderly is relevant and provides an added value for current societies.

This explains the title of the project chosen by the elderly group: "Victory, Victory, all's well that goes on well ", since it is necessary to overcome stereotypes associated with seniors, considering that society does not always sees them as able and useful people.

"Victory" is a two-way connoted word (it can be first name of a girl and a substantive). First of all, it is the name of the needy baby supported by the elderly. They actually organized a small layette and created a decorative project. Secondly, as a substantive, the word means achievement/success, because we want to consider the action of the group as success, an achievement. The rest of the title "all's well that goes on well " wants to change the famous children's saying: "Victory, Victory, the story is all ended up," [in the Portuguese saying producing a rhyme] used at the end of the traditional stories or fables. Therefore, we try to convey the notion that aging is to constantly seek to give a new meaning to life and staking to continue to enjoy day-by-day chores.

This paper aims to demonstrate the importance of recovery and the integration of the elderly in society, as new social actors, including identity, new spaces and social relations.

In this sequence, emerged the question that initiated the whole research process: "How can we, through Sociocultural Animation, lead the elderly to identify themselves as productive social actors?"

According to Cunha (2008, p. 239) the objectives are defined "as the core element of a project, describing what you hope to accomplish by presenting goals as a necessary reference for the evaluation." Therefore, we defined two general objectives: develop the skills and knowledge of the elderly as an added value to modern society; promote active aging.

The specific objectives were: involve older people in support of a needy family; reinforce social and personal skills; strengthen self-esteem and life quality of the elderly; diagnose needs of a needy family; organize a layette for a needy newborn; create a decorative design; involve the institutional community; encourage team work, mutual aid and cooperation.

## **METHOD**

The relevance of this project is based on the fact that the elderly persons are worthy of particular consideration, not only by being more exposed to isolation due to natural aging restrictions, but mainly because we believe in their valuable contribution. This thought is exposed through the fact that the elderly are a broad-experienced age group, conveying knowledge of great usefulness to society.

Our research is based on a qualitative approach through action research methodology, as explained by Trilla (2004), this research methodology is oriented to the improvement of the practice, which aims, firstly, to achieve better results and, secondly, to facilitate the improvement of people and groups with which work is developed.

Therefore, the project aims to move towards scientific knowledge in order to achieve social change through intervention. Bell (2004) describes this model as a procedure *in loco* meant to deal with a specific problem located in an immediate situation, managed gradually in a variable period and through various mechanisms. Its results should be translated into change, according to the identified needs in order to bring lasting benefits to the ongoing process.

### **Data collection techniques**

The data collection techniques used in this study were the participatory observation, field notes, formal/informal conversations, an interview survey to the management of the institution, a questionnaire survey for the elderly, photographs, field diaries and document analysis.

Participatory observation turned out to be a privileged way of contact with reality. This tool was used in the recognition of the problem and we acknowledged it as a good ally.

The field notes were not used in the implementation of the project, they supported however the diagnosis stage.

The survey was another used technique, whose objective is to obtain information that can be analyzed. Through a first questionnaire survey, it was possible to understand better the elderly with regard to their lifestyles, tastes, knowledge, and opinions. A second questionnaire

survey aimed to assess the developed actions and establish comparisons. Both were short, simple, clear and easy to understand by the elderly group.

The interview survey used a mixed structure where an option of closed answers was followed by open ones. A second interview survey assesses the actions developed throughout the project and it establishes comparisons.

Through the field diaries, we obtained descriptions of how the target group used their time and whether they were able to make their reflections or not. These records intended to provide knowledge of the work being carried out. Photography played here an important role, as we intended to analyze the images and study documented moments.

### **Participant Group**

This project's participant group consisted of nine individuals institutionalized in the Elderly Home "Casa da Sabedoria" [House of Wisdom in Portuguese], in the municipality of Sintra, a District of Lisbon, in Portugal. They correspond to 53% of the total amount of elderly in the institution. Seven participants belong to the female gender, while two of them belong to the male gender. In terms of health, in addition to the natural age diseases, such as walking difficulties, hearing and visual impairment, the elderly suffering from diabetes mellitus, Alzheimer's, Frontotemporal Dementia type and CVA of the left hemisphere, that is, each resident has a different degree of dependency.

Although they are usually cooperating, there are elderly people with physical, motor and cognitive limitations, all of which need support in performing daily activities. Considering that many times inner isolation is associated with institutionalization, the group suffers substantial deprivation of opportunities for active social life. If social isolation does not allow them to participate in the active life of the local community, most seniors state that they don't feel useful and they consider themselves as not being recognized as a participants in the community.

The fact that this target group had almost no social intervention was the starting point for conducting a literature search in order to theoretically base the problem. According to Fernandes (1999, p. 167), "the third age emptied of content as a signifier means that it has lost its meaning". In contrast, the author explains that social movements began to emerge, such as the movement of Flamboyance in France, formed by older people who "seek to create meaning for a stage of life, a personal identity and refuse the connotation of decadence and inability assigned to them by the age status."

The elderly of the "Casa da Sabedoria" have a whole capital of sociability that, most of the time, is wasted.

In this sense, we understand that there is a long way to go and that our intervention can claim a crucial role in the development and welfare of the elderly.

Project development



"Victory, Victory, all's well that goes on well" intended to help the elderly to age creatively while valuing their skills, developing their lifelong knowledge and competences, and creating a culture of respect.

The starting point for our study foresaw the implementation of a project where the elderly could develop their skills and knowledge as an added value to modern society. Facing this premise, and after an informal conversation with the management of "Casa da Sabedoria" it seemed important to us to seek performance solutions in this regard. In this research we intend to walk towards innovation. Bearing in mind the context this study, the action should be built as a challenge and as a learning opportunity for the elderly.

After performing several formal and informal contacts, particularly with the management of the institution, it was possible to consider partnerships in order to run the project. We have established strategic partnerships with some companies, but also with organizations, individuals and employees.

The first partnership was made with the Nurse Child Support at Risk Center (NACJR) and the coordinator of the Community Care Unit (CCU) that have selected a family in social vulnerability. They selected the Andrade Family, consisting of five members of the female gender, being financially supported only by the retirement of the older element of the house, the great-grandmother. Jacinta, the child's mother, suffers from [Sickle Cell Disease](#) and as a result, she has left hemiparesis and stroke sequel. Vitória [Victory in English] is a premature baby of 35 weeks.

The elderly group actively participated in the diagnostic needs of this family (Fig. 1).

The immediate objective was to organize a layette for the newborn, to decorate the room, and get sponsorships from companies and organizations. Valuable partnerships were active in the development of this project (Fig. 2).

Figure 1. Project Design

PROJECT DESIGN		
1st. Stage – Diagnosis	2nd. Stage - Action Plan	3rd. Stage – Assessment
Participatory observation	Implementation	Evaluation surveys
Problem identification	Participatory observation	Analysis and evaluation of results
Formulation of Objectives	Acquisition partnerships	Reflection
Literature review	Raising sponsorship	Conclusion
Informal talks with the group and the family	Streamlining the activities	Extension of the project
Andrade	Field diaries, photos, videos	
Interview and questionnaires	Literature review	

Figure 2. Actions and Partnerships

<b>2ND STAGE - ACTION / PROJECT ACTIVITIES</b>	
<b>INVOLVEMENT GROUP / COMMUNITY / PARTNERSHIPS</b>	
<b>GROUP</b>	<b>PARTNERSHIPS</b>
Visits to local shops	Center for support for children at risk (nurse)
Patchwork Workshop	Local companies ("Post Magic," "Lines and Points", "Mother Help" and "Babyliss"
Pottery Workshop	Scouts in Action (group 71)
Decorative painting: lamp, dresser, bed, chair, box, handles...	Architecture Project "Remodeling Interiors" (architect)
Layette: sheets; clothes for baby; tricot; hand embroidery and machine	Artisans (workshops)
Visits 'home' of Andrade family	Volunteers of the local Church (Visiting)
	Victory Room Painting
<b>ANDRADE FAMILY</b>	
Jacinta visit to the "House of Wisdom"	
Victory visit to the "House of Wisdom"	

## ANALYSIS AND DISCUSSION OF RESULTS

In this data processing phase it was important to triangulate all the data. We discuss the main results of the research in order to understand them and simultaneously to respond to the outlined objectives.

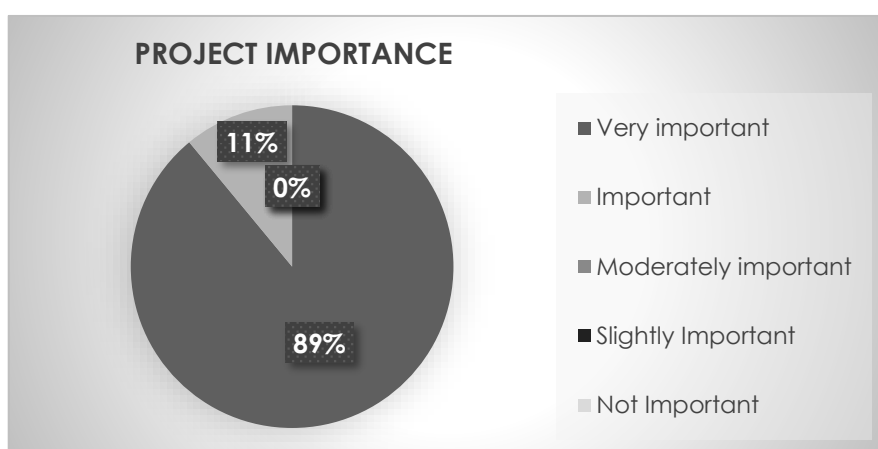
To proceed with its presentation and analysis, we resorted to the daily field where all the information about the activities is displayed. These proved to be valuable descriptive documents to our evaluation. Through content analysis we could check the answers given to the interview concerning the state of the institution after the implementation of the project. We also obtained crucial information from field diaries. The study is based on a qualitative approach, nevertheless we bear in mind that its primary objective involves the meanings of the perceptions of individuals. Due to this, we also present the results of the questionnaire surveys conducted for the elderly at the end of the implementation of this project. This decision was based on the fact that we consider it an instrument to complete the research, an added value for our evaluation.

It proved to be essential to confirm the importance of the project for the target group. This purpose was operationalized in the first research question:

Do you consider that the project was important? The answer was clear, 89% answered "very important" and 11% answered "important" (Chart 1). The answers are in line

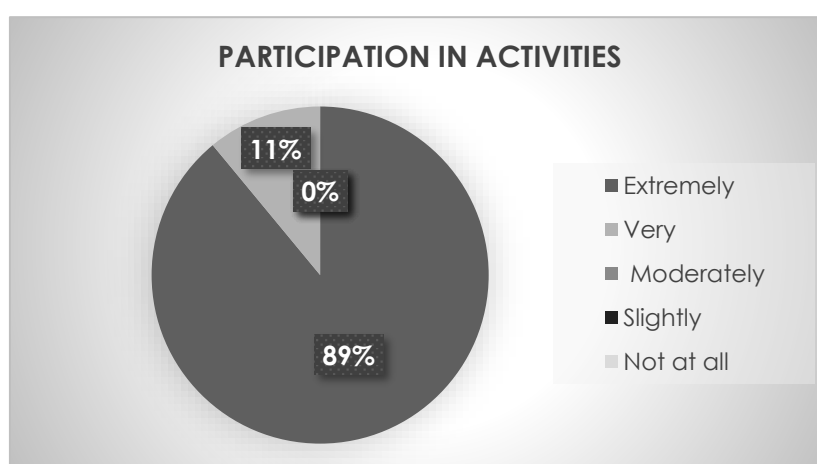
with the content analysis when, for example, the participant A reaffirms Andrade Family's needs, mentioning: "Good enough we've made this project".

Chart 1. Considers that the project was important?



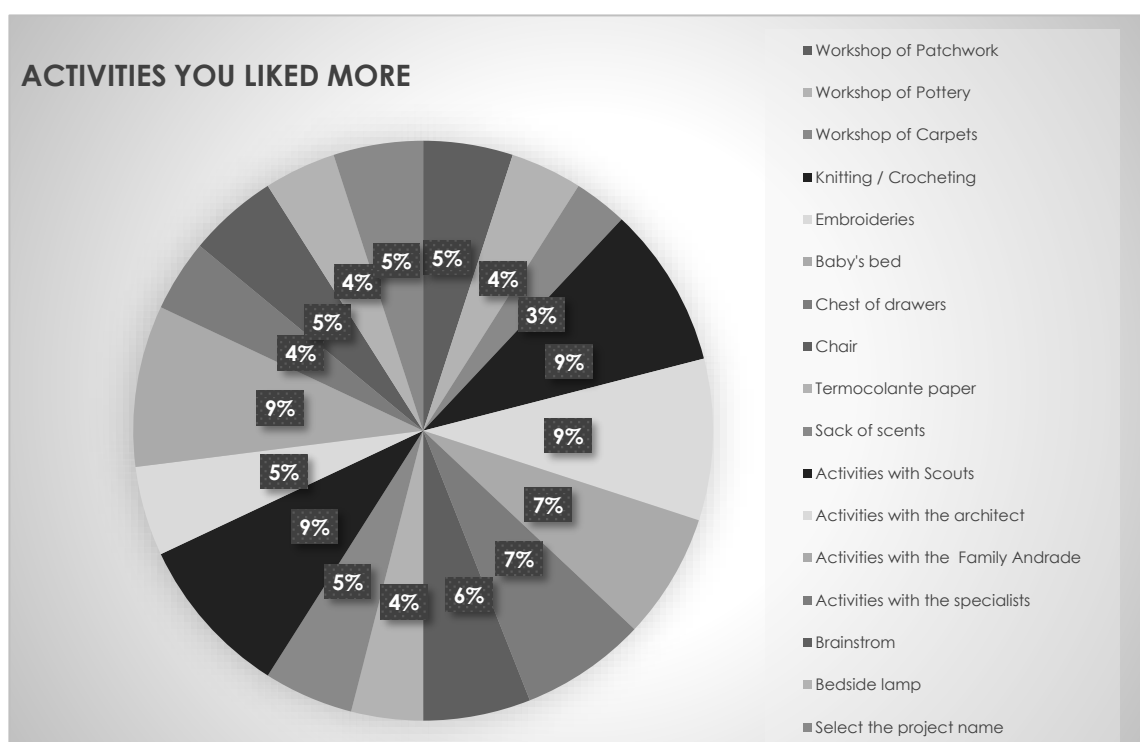
The second question: Did you like to participate in the activities? The results were similar, 89% answered "extremely" and 11% "very" (Chart 2). In the diaries, there are numerous statements proving that the elements of the target group consider it important to occupy their free time with activities of their preference. Two of the most relevant phrases were from participant B and participant C when referring, respectively, "we have done beautiful things" and "the old ladies did all this with great affection."

Chart 2. Participation in activities



Third question: Which activities did you like to do the most? The answers with the highest preference percentage were the activities with the Andrade family and with the scouts, but the works done in knitting/crocheting and embroideries are also pointed out (Chart 3).

Chart 3. Activities they liked more



Those answers confirmed the need of the group to participate in activities with people living outside the institutional community. These outsiders offered the elderly a significant opportunity for active social life.

The answer is in agreement with the last question of the questionnaire: Do you consider that the activities helped you to become more socially active? 67% answered

"extremely" and the other 33% "very" (Chart 4). The answers are in accordance with the information described in the diaries, when participant D "grabbed the hand of Jacinta (Vitória's mother), she was thrilled, she didn't want to let her go. The girl was made to promise that she and the baby would return again soon". Another description reinforces this idea, when after an intergenerational activity participant C "thanked the transportation of furniture and he was emotional about hugging the young scout".

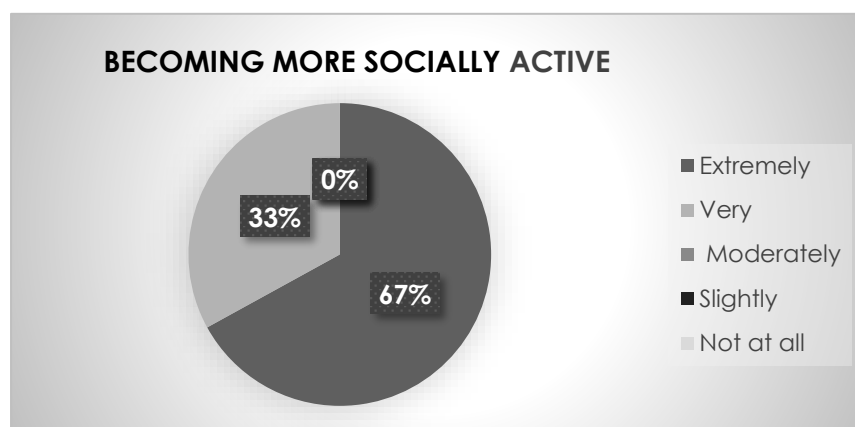


Chart 4. Activities helped to become more socially active

The fourth question: Did you feel difficulties in performing any of the activities? 67% answered "no", but 33% gave the opposite answer by saying "yes" (Chart 5). Although the management opinion is: "no, I do not think they had difficulty in activities, each participant worked in as he/she could". It is our opinion that although certain elements of the group had some difficulty in certain activities, they made them mostly with great dedication. Our conviction is supported by the description in the diary ". The participant E worked and turned out to be a good surprise. He continuously worked with his right hand, fully determined, although he kept saying "only a year from now it will be ready", he actually did a very good job".

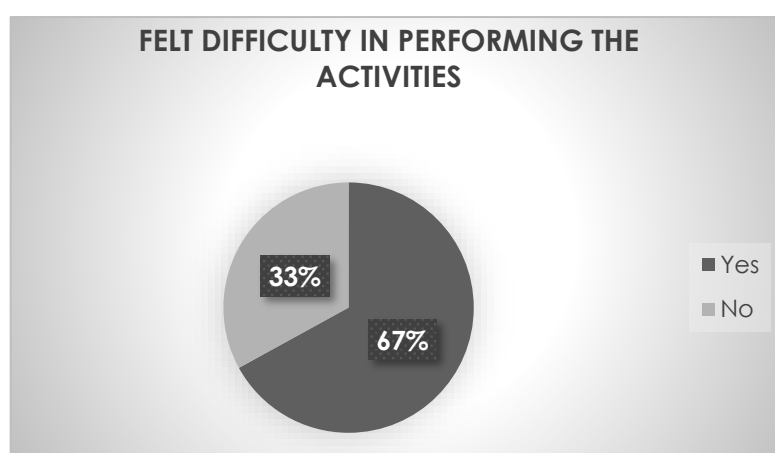
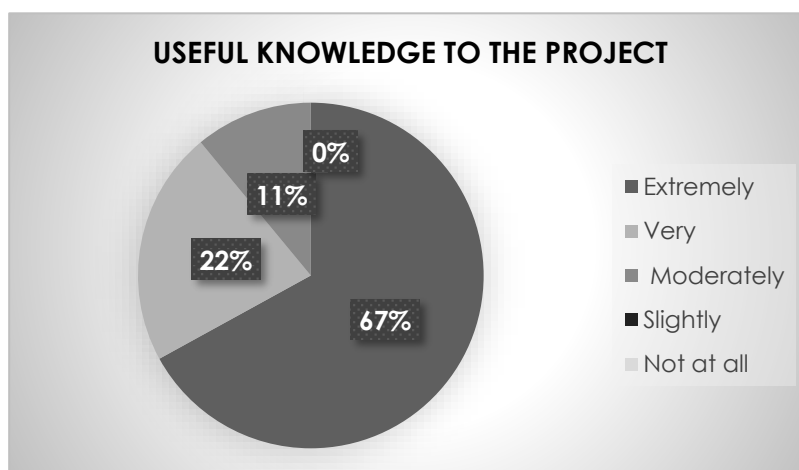


Chart 5. Difficulty in performing the activities

When we asked the participants if their knowledge was useful to the project, 67% said "extremely", 22% "very" and the other 11% "moderately" (Chart 6). In fact, the elderly have shown, practically all the time, cooperative attitudes, as they tried to perform well using their

skills. This result is consistent with the description provided in the diaries, "it was admirable to observe the clearance and satisfaction of participant F, in achieving the embroidery of Viana do Castelo. In fact, the work finished with two visits, from another participant, who seated right beside the mentioned elderly "to learn how to embroider."

Chart 6. If their Knowledge was useful to the project



We asked the elderly if the activities had contributed to an improved well-being. The majority, 78%, answered "extremely" and the other 22% "very" (Chart 7). This answer is consistent with what is mentioned in the diaries: "emotions of this day are visible in lovely images that present the group as accomplished and happy people."

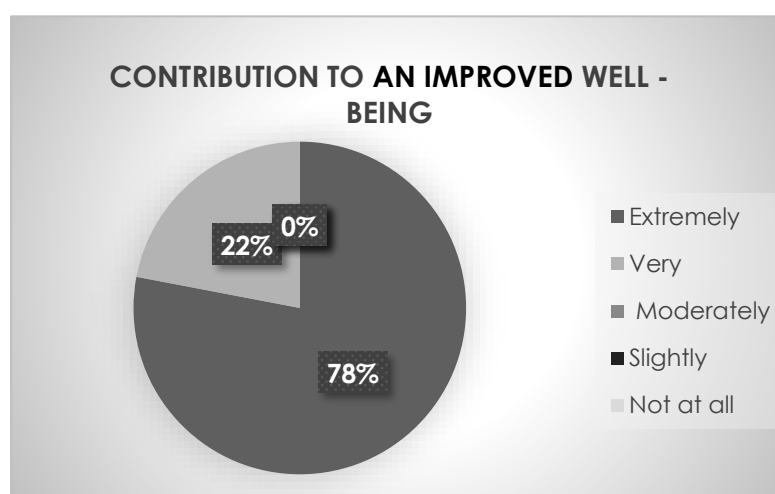
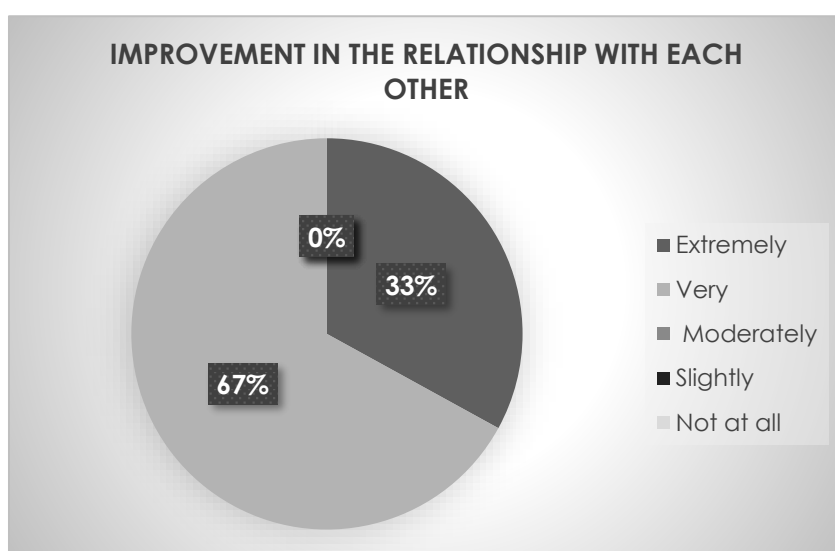


Chart 7. Activities contributed to a better well-being

The seventh question: Do you feel that your relationship with your teammates is better? 33% answered "extremely" and the other 67% "very" (Chart 8). Although we already witnessed gestures of mutual aid between the most dependent elderly people, we consider this answer very relevant, since, in the interview and in the diaries content analysis, we highlighted: "stimulate teamwork, mutual help and cooperation"; "a privileged space for collective work, sharing, cooperation"; "dialogue allowed the clarification of views and the opportunity to communicate with each other." cooperation"; "dialogue allowed the clarification of views and the opportunity to communicate with each other."

Chart 8. Improvement in the relationship



In the eighth question: In your opinion, do you think that activities were important to promote active aging? 89% answered "extremely" and the other 11% "very" (Chart 9). These data are in accordance with what was mentioned by the management, when it stated "Yes, I agree. The project promoted active aging".

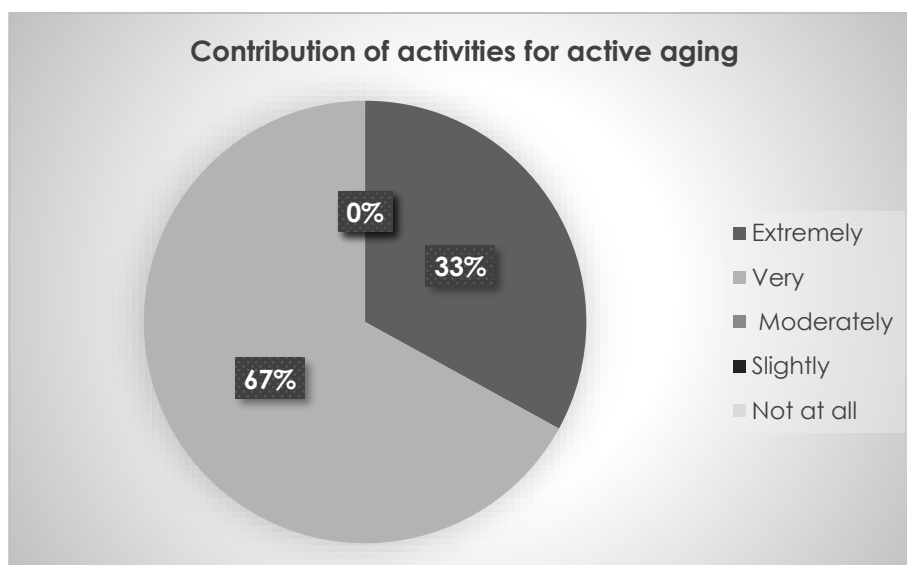


Chart 9. Contribution of activities to promote active aging

## CONCLUSIONS

According to Laville and Dionne (1999, p. 229) "the whole research project was born from an intention, a need to know more, to solve a problem, to answer to a question." For the authors, the procedure is not complete without the return to this original purpose, in order to fully understand to what extent this issue is resolved and an answer to the question is actually provided. This way only, the circle will be closed and the work will yield results.

It is necessary to reflect on the various elements that compose this project. All the phases are interconnected and, together, they provide the answer to our initial question, the question that started the whole research process, "How can we, through Sociocultural Animation, make the elderly persons identify themselves as productive social actors?"

Contrary to the current society that views the elderly with too many ability limitations, the project "Victory, Victory, all's well that goes on well..." showed that the elderly must be worthy of particular consideration, for their valuable contribution that is exposed as a broad field of experiences and wisdom.

Leveraging the skills of the elderly in order to favour the young ones and engaging the elderly group while addressing the needs of a needy family, it has been proved that aging is mainly an art. Moreover, it involved a lot of wisdom and the capacity of understanding the environment around.

The challenge we set ourselves meant to (re)organize the daily routine of the target group and discover a new role for this same group that would ensure a sense of utility. We understand that, in our target group, there were very aged people, and there were still those who felt they didn't have any useful purpose.

Their involvement, in supporting a socially vulnerable family, allowed the elderly group "Casa da Sabedoria" to continue their history, refusing the inability label assigned to old age



by society. The plain confirmation of these words, lies in the fact they can be people integrated into the community, thus being responsible for their lifestyle.

Through this study, it was possible to identify these elders as productive social actors. It has been proved that, through active aging and the development of skills framed by specific, individual approaches adequate to each of them, the role of the elderly is relevant and represents an added value for current societies.

The different skills that is "know-how to be and know-how to do" were crucial in carrying out activities of personal and social nature. The knowledge of some techniques of manual arts, including painting, creativity, independence, usefulness, communicational competences, along with the promotion of cohesion and interpersonal relationships, were some of the important skills for the success of the project.

The positive qualities of old age outweigh the negative. The development of this project turned out to be a very valuable experience, offering us opportunities for deep reflection and personal learning.

We understand now that these age groups need attention, investment and space for a dignified life. This must be the commitment of Sociocultural Animation in all its greatness, outlining a more optimistic outlook of hope and achievement. For the success of these words we quote Osório and Pinto (2007, p. 123) when they state that "no matter the years we live, what remains are the years that we have been around."

## BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Ander-Egg, E. (1999). *O léxico do Animador*. Amarante: ANASC
- Capdevila, M. (2011). *Programas de animación sociocultural*. Madrid: Unidad didáctica
- Cunha, M. (2008). *Animação: Desenvolvimento Pessoal e Social, Formação e Práticas Teatrais*. Chaves: Ousadias
- Fernandes, J. (2009). *Novos Olhares Sobre Velhas Questões*. Lisboa: ISPA
- Flick, U. (2013). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: Porto Alegre: Artes Médicas
- Martin, I., Guedes, J., Gonçalves, D. & Pinto, F. (2007). O desenvolvimento do paradigma do envelhecimento produtivo. Os novos papéis dos seniores na sociedade. In A. Osório & F. Pinto (Orgs.), *As pessoas idosas: Contexto social e intervenção educativa* (pp. 203-223). Lisboa: Instituto Piaget.
- Osório, A. & Pinto, F. (2007). *As Pessoas Idosas: Contexto social e intervenção educativa*. Lisboa: Instituto Piaget
- Pereira, J. & Lopes, M. (2009). *Animação Sociocultural na Terceira Idade*. Chaves: Intervenção
- Trilla, J. (2004). *Animação Sociocultural: teorias, programas e âmbitos*. Lisboa: Edições Piaget

**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.

**HELENA PAULA RAPOSO**

Associate Professor of Curricular Units in English comprehending various courses: Basic Education, Physical Education and Sport, Tourism, and Social Education.

**LEONOR FEIJÓO SILVEIRA**

Degree in Sociocultural Animation. Postgraduate studies in social and cultural activities with the elderly. Professional activity performed in the field of Senior Animation.

**MARIA JOÃO NUNES DELGADO**

Professor in Arts Education and Professor in the Master's Course in Special Education for accessibility areas.

**PAULA MARIA SEQUEIRA FARINHO**

Coordinator Professor of Master's courses in the 1<sup>st</sup> cycle and 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> cycle of Basic Education.

## 9

### EDUCATION IN PEDIATRIC PALLIATIVE CARE – PARENTS' PERCEPTIONS

*S. Brites*

*Helena Paula De Medeiros Correia Raposo*

*A. Moreira*

*Paula Farinho*

*Pedro Miguel De Pinho Pereira*

#### INTRODUCTION

Inclusive education that guides international policies in developed countries demands an adequate response for all the children and youths.

In Portugal, the Decree-law 3/2008 that legislates special needs, emphasize the importance of promoting equal opportunities and the improvement of the quality in education. A key aspect of this quality is the promotion of a democratic and inclusive school, oriented to the educational success of all children.

In this framework, we can consider different situations, including, students with cancer disease in pediatric palliative care.

Pediatric palliative care is defined by Carter, Levetown and Friebert (2004, p. 23) as "comprehensive care for infants and children who are not going to get better." Lacerda et al. (2013, p. 2) refers that it is a "basic human right of newborns, children and young people with limiting complex chronic diseases quality and/or life expectancy, and their families". Currently, it is estimated the existence, in Portugal, of about 6,000 children and young people with palliative needs.

The Association for Children's Palliative Care (2009) considers palliative care for children and youths, since diagnosis, as an active and comprehensive approach. It encompasses physical, emotional, social, and spiritual needs, focusing on improving the quality of life of the child/young person and the support of his/her family.

It is therefore important to find a support system able to sustain the desired dynamics. The Association for Children's Palliative Care (2009), while globally envisaging pediatric palliative care, considers that each situation is dynamic and changeable. Moreover, it is essential to trigger a series of support mechanisms for each child and family. The Order No.

8286-A/2014 of the Ministry of Health considers the implementation and development of pediatric palliative care, in Portugal, as a priority.

In this approach, education takes on a key role. The Association for Children's Palliative Care (2009) argues that access to education is essential and sustains it is a right of the child or young person who needs palliative care. Bouffet et al.(1996) state that education, within this context, looks for the dignity of human life. Guilhem, Leveque, Dalaes and Oliveira (2009) emphasize that the education of children can and should be seen as an anchor to reality.

Delage and Seigneur (2004) argue that intellectual activity is for many sick children a proof of integrity. To continue learning is a way to continue to think, and therefore, to live. In pediatric palliative care there are several diseases and, in this study, the object of research was the cancer disease, which causes many impacts on formal education.

Araújo (2011) states that schooling is framed by the fact that children have to face a long journey, involving the loss of control of their daily routines, the contacts with their families and friends and with their own daily life.

Vignes et al. (2007) report that the inevitable school absences during treatment and the problems during the year of diagnosis are often associated with learning difficulties or with an increased risk of failure.

Among all the possible complications or side effects, Lacerda et al. (2010) emphasize pain. Bouffet et al. (1996) argue that pain definitely influences the school attendance of these children, because pain leads the reasons to the rejection of temporary or permanent education when it is evident that the treatment with analgesics is insufficient.

Hersh and Wiener (2001, cited by Araújo, 2011) indicate that, in cancer disease, the treatments and the related side effects may contribute to the reduction of attention and memory deficits, as well as fatigue and lethargy, which consequently will interfere in their school performance.

Bouffet et al. (1996) point out that physical disability in particular, reduced mobility, tremors, and visual impairment, particularly in the case of children suffering from brain tumor, influence school reduced demand over time.

Lacerda et al. (2010, p. 55) point out that, "due to illness and necessary treatments may occur physical changes that impact on body image", which involves feelings of discomfort thus promoting the social isolation of these children and adolescents.

Araújo (2011) states that children with cancer diseases are also subject to problems on an emotional level, such as anxiety and depression, which may limit their school careers.

Despite of these constraints, it was found that it is possible to keep schooling in differentiated contexts for many children and young students. Vignes et al. (2007) Guilhem et al. (2009) report that, in order to continue education and considering the diversity of the

organization of treatments, there may be different educational responses: in the hospital, during hospitalization, at home, during convalescence or regular school, where appropriate.

In Portugal, the Law Nº.71/2009, establishing a special regime of protection for children and young people with cancer diseases, provides for educational measures regulated in the Decree Law 3/2008. This framework allows the development of an adjusted educational, equitable response to each student.

In this context, Ribeiro, Lamb and Martins (2000) emphasized that the school environment must be flexible in order to meet the specific needs of each case, consequently allowing the continuity of the school career of students in this particular context.

The search for an answer that holistically enables to dignify the lives of these children and youths requires the involvement of many professionals from different areas, along with the family. Deasy-Spinetta (1993) emphasizes the importance of finding transdisciplinary solutions.

In this specific context, the Legal Guardians have a key role in the process and so the relevance of a thorough, full understanding of how these guardians perceive schooling, since, as stated Fachada (2012, p. 97), "behavior of each one is formed according to the image that he gets from the world, according to the experiences of people and perceived situations, in short, due to the perception that became reality".

## **METHOD**

The challenge of this research is to understand how the Legal Guardians perceive formal education of their children when they are in pediatric palliative care.

Since this is a topic that is generally underexplored in research, we consider it as an exploratory study. In what regards the object of study, we use qualitative methodology in this research.

The data were collected using semi-structured interviews, which had a previous script, made to different participants. Initially, five interviews were conducted to privileged informants, including a doctor, a psychologist, a nurse, and two teachers. These interviews to different professionals allowed, such as Eisenhart (2007) reports, to acknowledge the phenomenon from different perspectives.

These first interviews allowed us to perceive categories of analysis. This procedure enabled us to conceive a guide for the interviews to six mothers of children/adolescents who did not overcome the disease and who, by their clinical condition, fitted the pediatric palliative care over a time period of, at least, one year.

The children whose Legal Guardians are the subject of this study, were aged between 5 and 14 years old at the time they became ill.

The child of the Legal Guardian I fell ill when he was in preschool education, though already starting the acquisition of reading and writing skills. The child of the Legal Guardian II

was attending the seventh grade. The child of the Legal Guardian III was at the end of the seventh grade. The children of the Legal Guardians IV and V became ill in the fourth grade of Basic Education and the Child of the Legal Guardian VI fell ill in the eighth grade.

In what concerns the frame of schooling for each case, we can say that by the onset of the disease, all the students had a regular attendance, without incidents, except for the child of the Legal Guardian VI who had a two- year retention before falling ill.

## **RESULTS**

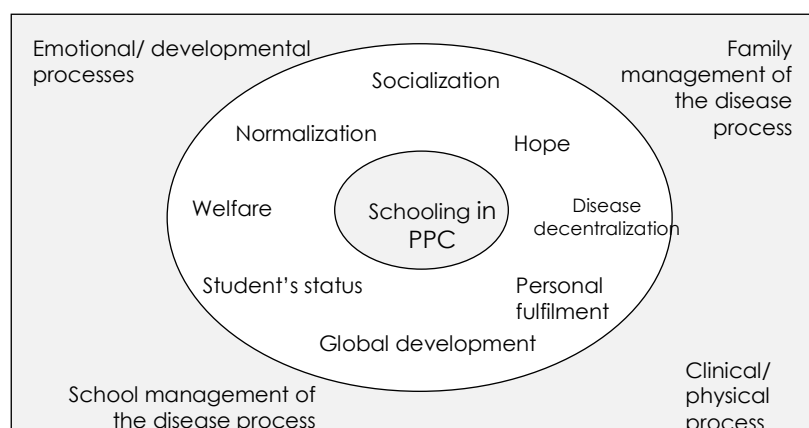
The importance of continuing education in the context of pediatric palliative care is central in the discourse of privileged informants. The respondents consider that school maintains the life goals. Moreover, it enables children to pursue their own development according to their age. Similarly, it allows children to put the disease in the background, promoting the normalization of everyday life.

The interviewees point that school also promotes the global development, the acquisition of skills and competences, thus fostering personal fulfillment and maintenance of the student status. They also focused on the possibility of preserving hope, i.e. that the clinical situation can be reversed. School increases socialization, because it's at school that these children have their peers, it is the place where they can play with others, in this way reducing isolation and increasing personal fulfillment.

It emerges from the discourse of the privileged informants that the above indicators are influenced by how technicians, family and child manage the different areas that we classify as emotional/developmental processes, clinical/physical process, family management and school management of the disease process.

It was possible to draw up a representative scheme of the identified indicators, as exposed in Figure 1.

Figure 1. Representative scheme of the indicators revealed in the analysis of the interviews with privileged informants



Emerging aspects in the discourse of the privileged informants underpinned the interview guide applied to six mothers. From the discourse analysis, we can identify a set of indicators revealing their perceptions on each level. There was the mention to "starting conditions", the designation under which parents describe the conditions susceptible to frame or limit schooling, and indicators related to "education maintenance" and the educational process.

One of the aspects that parents perceived as a starting condition for the pursuit of schooling is cherishing the hope that the clinical and physical condition of their children is reversible. According to Fravot et al. (1992, cited by Vignes et al., 2007), education has an important role in the tolerance of treatments and in the disease progression by influencing the psychological state of the patient, in particular, the hope that s/he has to heal.

Another indicator that we found as a starting condition focuses on the need to meet the children's wishes to continue with their schooling. Bouffet et al.(2009) mention that for most parents it is essential to meet the child's desire. Education is respected as a growth factor. Delage and Seigneur (2004) state that the desire to learn may persist until a very advanced stage of the disease and constitutes a proof of integrity, because going on with learning is a way to continue thinking and consequently living.

In the parents' perception, the continuation of school allows the maintenance of the life project of their children, within their students' status, as well as allowing a feeling of personal fulfillment.

Vignes et al.(2007) state that education enables to maintain the social status of the students. Delage and Seigneur (2004) and Bouffet et al. (2009) consider that maintaining the link with the school provides some security and sustains the life project, hence reassuring about the future.

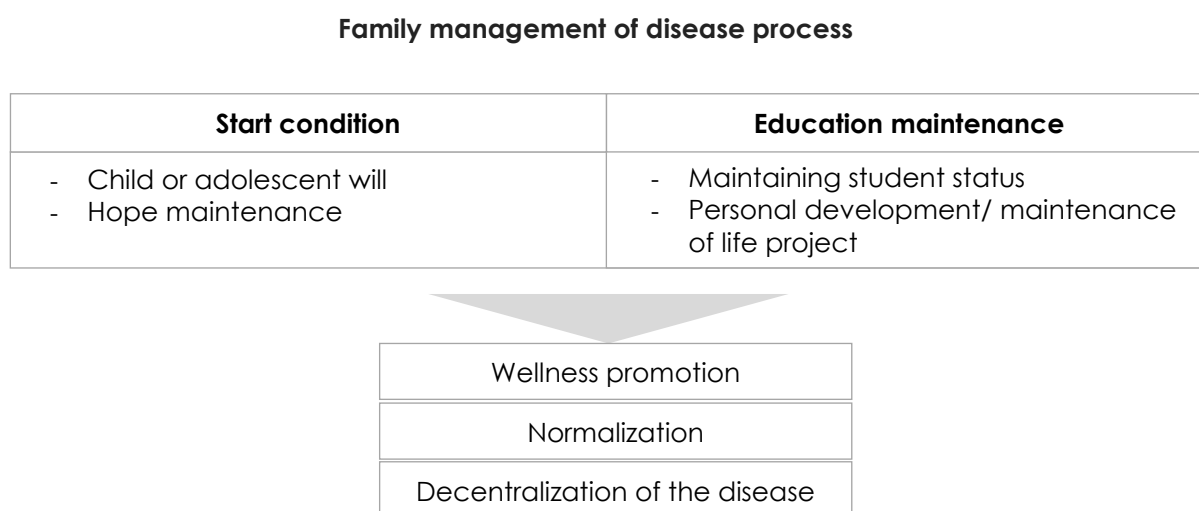
Parents perceive schooling as central to health promotion, standardization of everyday life and decentralization of the disease.

Delage and Seigneur (2004) argue that the children who maintain school investment find some security in the fact that it is a normal situation, as a student.

Regarding the decentralization of the disease, Guilhem et al. (2009) and Delage and Seigneur (2004) argue that school allows these children to put a wider distance between themselves and the disease, in a way, as stated by Romano (2007, cited by Guilhem et al., 2009), that it permits a reposition in space. As a result, these children are no longer exclusively reduced to medical restrictions.

The wellness promotion is an indicator that is not explicit in the literature; however, Bouffet et al. (2009) argue that the persistence on an education, tailored to the needs of these students, is part of the process of palliative care which aims to dignify the conditions at the end of life.

Figure 2. Perceptions of parents about family management of the disease process



Under the emotional/developmental processes, the interviewees perceive, as a starting condition, the child's prostration, social isolation, body changes, and functional alterations inherent to treatments.

As stated by Araújo (2011), these children have difficulties on an emotional level, because they have to face a long journey that involves the loss of control of their daily routines, their regular contacts with family and friends, or their own life.



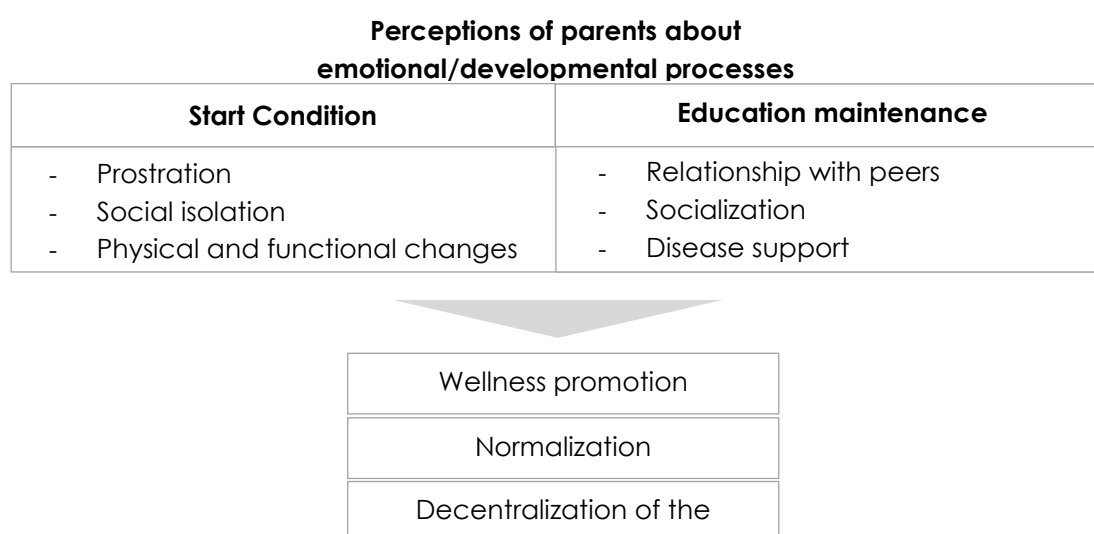
Lacerda et al. (2010, p. 55) emphasize that "the disease and the required treatments may result in physical changes affecting the body image" that causes feelings of discomfort and, therefore, social isolation.

The respondents argue that, in this context, the maintenance of education promotes the relationship with peers, encourages socialization, and therefore enables these children to endure throughout their illness.

Romano (2007, cited by Guilhem et al., 2009) sustains that while children maintain a connection with the school, it fosters socialization and the regular daily lives with same age children.

Also in this context, the interviewees perceive the result of the school's action as: the promotion of well-being, the normalization of daily life and the decentralization of the disease.

Figure 3. Perceptions revealed by parents under the emotional / developmental processes



Within the clinical/physical process, the interviewees focus on the description of symptoms and side effects inherent to treatments of cancer diseases, particularly pain, fatigue, malaise, alopecia, nausea, vomiting, and the physical and functional limitations. Wounds and Teixeira (2008) confirmed these constraints as usual side effects on different types of cancer treatment.

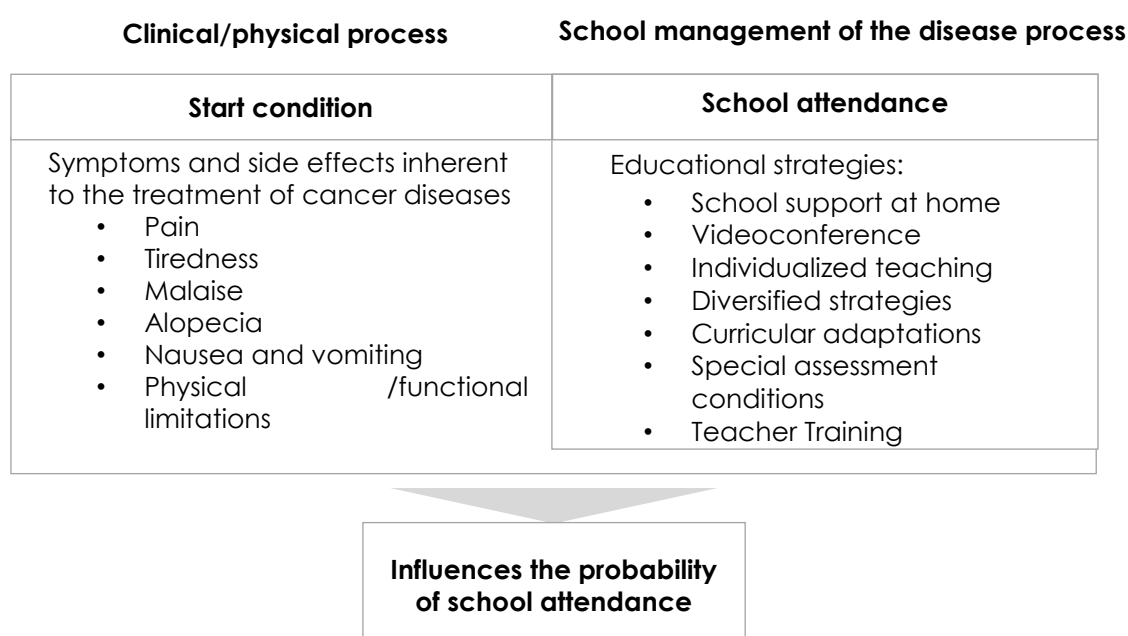
It emerges from the mothers' discourse the association between this level and the school management of the disease process, since this aspect in the discourse of the interviewees depends on the starting condition of the clinical and physical process.

At the level of the school management of the disease process, parents identify aspects related to the educational process and teacher training. The educational process recognizes, as relevant, home care, individualized teaching, videoconferencing sessions, and the use of diverse strategies, curricular adaptations and specific conditions of assessment. At the level of teachers training, the interviewees perceive as important the way teachers understand education in this context, i.e. how it influences the continued education of these children.

Regarding teacher training, Deasy-Spinetta (1993) argues that teachers, in order to take on a full partnership role, need to be informed and prepared by the medical team and need to find solutions that surely will comprehend transdisciplinary work and knowledge.

Mothers point out that the starting conditions and the way the educational process of their children was managed, influenced the likelihood of continued education. In this context, Araújo (2011) refers the need to plan from the onset of the disease, the return to school of these students in order to facilitate their reintegration. For this to take place, it is pertinent to highlight the need of these children to maintain an effective link to their school from the time of diagnosis.

Figure 4 Perceptions revealed by parents under the clinical process/physical and school management of the disease process



## **CONCLUSIONS**

This study shows that, in the context of pediatric palliative care, the Legal Guardians perceive schooling as essential and possible, acting in accordance with this perception. Mothers understand that education contributes to the normalization of daily life, as well as allows putting the disease into the background, ensuring the welfare of their children. It also allows the maintenance of hope, since investment in school provides a sense of achievement for the disease. Additionally, being at school allows maintaining the students' status and their life project, facilitating the personal fulfilment of these students.

The interviewees referred factors that somehow framed the further education of their children, in particular, the difficulties inherent to clinical and emotional conditions.

Regarding the clinical condition, the interviewees highlighted pain, tiredness, malaise, alopecia, physical limitations, nausea and vomiting. In the emotional field, they mentioned constraints like prostration, social isolation and the intrinsic body changes resulting from treatment.

Mothers, however, perceive that, despite the mentioned constraints, if the adequate means for the educational process to take place are provided, it is possible to maintain the education of their children and, consequently, it is possible to meet the desire expressed by the parents. In this context, they identify the importance of teacher training, since its operating mode can be important in sustaining the education of these students.

Considering the multiplicity of treatments organization, we need to have different educational responses that take into account the different contexts where students can learn: home, hospital and regular school.

Regardless of the context, mothers indicated as effective educational measures the use of different teaching strategies, individualized education, curricular adaptations and specific conditions of evaluation. Videoconferencing sessions and home care were also other educational strategies considered appropriate, particularly when the learning context occurred at home.

In this study, we can conclude that although the school life of these children can become very troublesome, they are still students and they have benefits in the maintenance of schooling. As long as there is a good relationship between the child and his/her family, the health system and the education system, the continuity of education is possible and desirable.

The uniqueness of this learning environment requires a holistic understanding and a solid relationship between all the technicians involved with the child, in particular conditions of health and education, creating a transdisciplinary environment that can be an added value for all stakeholders.

Parents must be one of the elements in this team, as they play a key role in the whole process of development and care of their children. In a transversal way, we can look over at the schooling of these children, at the importance of the family commitment to actively collaborate in the implementation of an equitable educational response in each moment of the trajectory of the disease, as they understand school as fundamental in this particular context.

## BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Araújo, M. (2011). *A doença oncológica na criança*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Association for Children's Palliative Care (2009). *A guide to the development of children's palliative care services*. England: St. James's Place Foundation.
- Barros, L. (2003). *Psicologia pediátrica – Perspetiva desenvolvimentista*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Bouffet, E. Blanchard, P. Cosntanzo, P. Frappaz, D. Roussin & G. Zuchinelli, V. (1996). La scolarité en fin de vie. Quels objectifs, quel espoir? *Arch Pédiatrie*, 3, 355-560.
- Carter, S., Levetown, M. & Friebert, S. (2004). *Palliative care for infants, children and adolescents: a practical handbook*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Costa, A. (1996). *A escola inclusiva: do conceito à prática*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Deasy-Spinetta, P. (1993). School Issues and the child with cancer. *Cancer Suplemente*, 71, 3261-3264.
- Decreto-lei n.º 3/2008. (7 de Janeiro de 2008). Lisboa: Ministério da Educação.
- Delage, M. Seigneur, E. (2004). L'enfant, le savoir, la maladie et la mort. *Mtpédiatrie*, 7, 373-377.
- Despacho n.º 8286-A/2014. (25 de junho de 2014). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Eisenhardt, K. (2007). *Theory building from cases: opportunities and challenges*. Academy of Management Journal.
- Fachada, M. (2012). *Psicologia das relações interpessoais*. (2.ª ed). Lisboa: Edições Sílabo.
- Gleitman, H. (1986). *Psicologia*. (2.ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guilhem, C. Leveque, B. & Daleas, S. (2009). L'école comme projet de vie... les plus longs temps possible. *Mtpédiatrie*, 12, 155-159.
- Lacerda, A., Costa, C., Pedroso, E., Pereira, F., Silvestre, J., & Figueiras, S. (2010). *O Livro da família da criança com cancro*. Lisboa: Fundação Rui Osório de Castro.
- Lacerda, A. (Coord). (2013). *Relatório da Comissão Organizadora, conclusões e recomendações: Reunião "Cuidados Paliativos Pediátricos: uma reflexão. Que futuro em Portugal?"*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lei n.º 71/2009. (6 de Agosto de 2009). Lisboa: Assembleia da República.
- Pestana, E., & Pascoa, A. (2002). *Dicionário breve de psicologia*. Lisboa: Editorial Presença.

- Ribeiro, A., Cordeiro, E., & Martins, M. (2000). Os ambientes de aprendizagens flexíveis. In Santos, L. & Antunes, I. (Orgs.), *A dor é... sempre que dói*. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança.
- Vignes, C. Godeau, E. Bertozzi-Salamon, A, Vignes, M., Granjean, H. & Arnaud, C. (2007). Scolarisation des jeunes porteurs de cancer. *Bull Cancer*, 94, 371-380.
- Yin, R. (1994). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

## 10

### **SOCIAL INEQUALITY AND THE DIGITAL DIVIDE AMONG STUDENTS**

*Pedro Miguel De Pinho Pereira*

*Helena Paula De Medeiros Correia Raposo*

*João Carlos Vieira Casal*

*Eva Maria Santos Lacerda Corrêa*

#### **INTRODUCTION**

According to DiMaggio and Hargittai (2001), social inclusion and exclusion are prominent concepts in European dialogue. These authors discuss the extent that individuals, families, and communities are able to entirely participate in society and control their own destinies, taking into account a variety of factors related to education, economic resources, employment, culture, and recreation.

Social inclusion is a matter not only of an adequate share of resources, but also of "participation in the determination of both individual and collective life chances" (Stewart, 2000).

In this line of thought, social inclusion associates with the concept of socioeconomic equality, but these terms are not equivalent. There are many ways the poor can have fuller participation and be included, even if they lack an equal share of resources. At the same time, even the well-to-do may face problems of social exclusion, due to reasons of discrimination based on disability.

The concept of social inclusion does not ignore the role of class, but it identifies that a broad array of other variables help shape the way class forces interact. The concept of social inclusion reflects particularly well the imperatives of the current information era, in which issues of identity, language, social participation, community, and civil society have taken central stage (Castells, 1997).

After 1994, at the world conference on education for all, there was a shift in the way of thinking concerning special educational needs. The concept was redefined and extended, "All children and young people whose educational needs are related to

educational deficiencies or difficulties and those who have special educational needs at some point in their schooling " (p.23).

According to Jimenez (1997) " the concept of special educational needs is related to the teaching aids or educational services that some students may need throughout their schooling, to get the maximum personal and social growth" (p.10).

Molina (2009) brings out that offering an educational service to all students, preparing them for life and for the attendance of the education system with the available means, is not an easy task.

Our concern lies in this dimension, i.e. the preparation for life, framed by the information and knowledge society, marked by technological advance where digital skills are a framework for the full integration into the labor market. The info-exclusion of these students is potentiated by the phenomenon of social inequality.

The info-exclusion phenomenon illustrates a recent type of exclusion actually taking place in developed countries, where the difficulties of accessing Information and Communication Technologies (ICT) increases among the individuals with special needs and/or living in the most vulnerable circumstances.

As DiMaggio and Hargittai (2001) point out, the dichotomous view of the "Digital Divide" as a distinction between people who do and do not have Internet access was natural and appropriate at the beginning of the Internet diffusion process.

In these authors' opinion,

we contend that as Internet diffusion increases, students subject to inequality of access to the new information technologies should shift their attention from info-exclusion – inequality between "haves" and "have-nots" differentiated by dichotomous measures of access to or use of the new technologies – to digital inequality, by which we refer not just to differences in access, but also to inequality among persons with formal access to the Internet" (DiMaggio & Hargittai, 2001, p.1).

The Internet incalculably boosts our collective capacity to archive information, by quickly searching through large quantities of it, and by retrieving it rapidly. It is said that the Internet will expand access to learning, works, and better health. In so far, as such claims are plausible, Internet access is an important resource, while inequality in Internet access is a significant public policy issue.

We believe that knowledge of ICT takes on a new form of social inclusion, and became, in different ways, essential in adapting to contemporary society.

Although society proclaims an increasing democratization of computer tools, which help to access the information, it appears that certain individuals, due to their condition, remain outside the current digital society.

According to Castells, it is essential to the reflection we want to carry out on info-exclusion, the analysis of the actual meanings of this concept and the analysis of its interaction with the "social sources of inequality" (Castells, 2004, p. 288).

In the author's opinion, the Internet has introduced deep changes in the sociability models we knew before, creating new ways of interaction thus leading, inevitably, to new concepts of community and communication.

In this line of thought, as the world experiences technological processes of economic, political, social and cultural evolution, based on digital networks, the inequalities become more evident.

As Castells points out, the fundamental info-exclusion is not measured by the number of Internet connections, but by the consequences that both, connection and lack of connection, actually bring.

To Cabecinhas, Lima and Chaves (2006), when we work mainly with national groups, it is necessary to take into account that each group is heterogeneous, consisting of a wide variety of individuals with different backgrounds and life experiences, belonging to groups with different positions in the social structure.

We speak of info-exclusion because of the impossibility, caused by various factors, to have access to new means of information and lack of knowledge about the real functioning and the potential of ICT.

To Warschauer (2002) one of the most significant theoretical questions related to the social practice of literacy, and one that corresponds to current debates over info-exclusion, is whether there exists a extraordinary literacy divide. Literacy is distributed and practiced on a highly unequal basis, and it is highly correlated with income and wealth at both an individual and a societal level. So, the importance of literacy in social and individual development is broadly recognized.

What is disputed, though, is the question of causality, that is, whether literacy enables development, or whether unequal development (and corresponding imbalanced distribution of political, economic and social power) restricts people's access to literacy. Some advocates of the former notion posit the existence of a literacy divide.

In the above-mentioned author's opinion, the imputed cognitive benefits of literacy have proven difficult for researchers to scrutinize. The problem is that literacy is almost always confounded with other variables, particularly with schooling. For the most part, those who are completely illiterate tend to have had little or no schooling, whereas those with high levels of literacy tend to have had a good deal of schooling. And amount of schooling usually correlates directly with income levels of a child's family, or the work engaged in by the child's family.

Scribner and Cole found virtually no generalizable cognitive benefits from literacy. Individual differences on a range of cognitive tasks, in areas such as abstraction,



classification, memory, and logic, were instead due to other factors, such as schooling, or, in some cases, living in an urban (as opposed to rural) area. Scribner and Cole's study helped settle the question whether or not there is a great literacy divide, at least at the individual level. Their work showed that there is no single construct of literacy that divides people into two cognitive camps. Rather there are gradations and types of literacies, with a range of benefits closely related to the specific functions of literacy practices. Literacy, in a general sense, cannot be said to cause cognitive or social development; rather literacy and social development are intertwined and co-constituted, as are technologies and society in general.

According to Warschauer (2002) if literacy is understood as a set of social practices rather than a narrow cognitive skill, this has several important consequences for thinking about the acquisition of literacy, and important parallels with the acquisition of access to ICT. Literacy acquisition, like access to ICT, requires a variety of resources. These include physical artifacts (books, magazines, newspapers, journals, computers, etc.); relevant content transmitted via those artifacts; appropriate user skills, knowledge, attitude, and the right kinds of community and social support.

The physical availability of books or other reading material is, indubitably, essential for the acquisition of literacy, but the other resources are equally important. As for relevant and accessible content, one of the major obstacles toward literacy acquisition is the dearth of published material in many if not most of the 7,000 languages that are spoken around the world. In addition, Paolo Freire (1994) and others have shown that literacy instruction is most effective when it involves content that speaks to the needs and social conditions of the learners. And, as happens with ICT-related material, this content is often best developed by the learners themselves.

Literacy acquisition obviously requires the development of a variety of skills, knowledge, and attitude, including cognitive processing skills; background knowledge about the world; and the motivation, desire, and confidence to read - and this has important parallels to the kinds of skills, knowledge, and attitudes necessary to make meaningful use of ICT.

Finally, learning to read is a social act that intersects in a myriad of ways with social structure, social organization, and social practices. People learn to read (and to read in certain ways) when they are surrounded by people who support them in the process, ranging from parents that read to them, to schoolmates that discuss comic books together, to village elders that value children's education.

The multifaceted nature of literacy, the range of resources it requires, and the social nature of its practice and mastery all point to conclusion that the acquisition of literacy is a matter not only of cognition, or even of culture, but also of power and politics (Freire, 1970, 1994; Freire & Macedo, 1987; Gee, 1996, 1984; Street, 1995). Access to literacy intersects with unequal opportunities to attend school, inequitable distribution of resources within the

educational system, curricula and pedagogy that meet the needs of certain social groups more than others. Perhaps the most obvious evidence of this phenomenon is the appallingly low rate of women's literacy in many countries in the world today. Because of the politicized nature of literacy, campaigns that focus exclusively on individual skill, while ignoring broader social systems that support or restrict extended literacy, are not always the most effective. In many cases literacy is not so much granted from above, as seized from below through the social mobilization and collective action of the poor and dispossessed.

According to UN Resolution 56/116

literacy is crucial to the acquisition by every child, youth and adult, of essential life skills and is an essential step in basic education, which is an indispensable mean of effective participation in the societies and economies of the twenty-first century (2002, pp. 2-3).

The same Resolution reaffirms literacy as "the heart of basic education for all", adding that the creation of environments and literate societies is essential for achieving the goals of eradicating poverty, decreasing child mortality, reducing population growth, equality for both gender and ensuring sustainable development, peace and democracy.

If the cultural and educational level of the family has a relationship with their learning ability, in similar intellectual and emotional conditions, "the absence of appropriate remedial measures, the use of the Internet, both at school and professionally, could contribute to increase the social differences based on social class, education, gender and ethnic origin" (Castells, 2004, p.301).

In this sense, there is for us a relationship between education, school inequalities and info-exclusion.

Bautista (1997) states that students' difficulties result from the interactive nature of the digital processes, depending both on their personal circumstances and the characteristics of the context in which they engage, therefore redoubling our concerns with the problem that motivates this paper.

If students with special education needs come from contexts where there is a deep social inequality, the intersection of these inequalities deepens the gap of equal opportunities and "attributes to school the role of democratization, the promotion of equal opportunities and social equity in its influence space (Pinho-Pereira, 2014).

## **METHOD**

For this study, we adopted, as a starting point, the need to check whether the technological investment in schools, under national programs, is being monetized and contribute to the technological inclusion of students.

We adopted a mixed descriptive methodology.

This research takes place since 2011. We conducted a research that comprehended three schools amounting to nine-hundred students, in the district of Lisbon. Sixty-eight of those nine-hundred students had special educational needs.

The purpose of the research is to encourage the use of technology and the main goal is to verify if:

- Technology is available and what type of technology is being used;
- Students use the technological resources – quality and quantity level;
- SEN pupils are involved in the process;
- Teachers master the tools;
- Teachers perceive technology as a phenomenon to include SEN students or otherwise, they are excluding them.

### **Data collection techniques**

We found that, despite there are classrooms equipped with computers and Internet connections, interactive whiteboards and licensed software (although outdated) the students rarely attend these classrooms with intentionality.

We verified problems caused by the lack of maintenance

We obtained data through questionnaires presented to the class teachers, computer files with information about the access to the computer room and use of digital content along with files, in paper format, with the usage scale.

### **DISCUSSION OF RESEARCH RESULTS**

Through the computer room occupancy scales we verify a progressive decrease throughout the school year. It is explained due to the need for syllabuses compliance of core subjects in the curricula. Through the analysis of the use of files Multipoint Server software there is little adherence to the initiation of resources to programming on platform. The teachers reported that their training was insufficient and that they did not master the programs. The classes have a high number of students, many of them with special educational needs requiring specific attention.

### **CONCLUSIONS**

According to the conclusions of the study there are classroom management problems, along with difficulties concerning the resolution of conflicts. There is also lack of qualified teachers in ICT and excessive centrality attributed to subjects such as Mathematics and Portuguese. Additionally, there are issues on how to teach ICT to a special needs student, with unreliable, inaccurate justifications while we try to solve the problems highlighted by the student.

Since ICT skills are one of the current requirements in the labor market, leading to social exclusion if they are not acquired in the right timing, it is at school that children have to access digital skills that can enable them to social equality in grasping information.

It is imperative to consider those who have limitations in terms of activity and participation, with functional and structural diversity, resulting in permanent differences in communication, learning, mobility, autonomy, interpersonal relationships and social participation.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIC

- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Brennan, W. (1990). *El currículo para niños con necesidades especiales*. (2ª Ed.). Madrid: España Editores.
- Castells, M. (1997). *The Power of Identity*. Malden: Blackwell.
- Castells, M. (2004). *A galáxia internet. Reflexões sobre internet, negócios e sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dimaggio, P. & Hargittai, E (2001). 'Digital Divide' to 'Digital Inequality': Studying Internet Use as Penetration Increases. <https://www.princeton.edu/~artspol/workpap/WP15%20-%20DiMaggio%2BHargittai.pdf>. Acesso em: 03/03/2016.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of the Oppressed*. (3ª Ed.) New York: Continuum.
- Jiménez, R. (1997). Uma escola para todos: a integração escolar. In Bautista (Coord.). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Molina, J. S. (2009). Serão realmente especiais as necessidades educativas dos alunos e alunas? A intencionalidade do discurso. *Revista Lusófona da educação* n.º 13.
- Pinho-Pereira, P. (2013). Reflexões sobre a prática numa escola pública e em contextos de desconformidade. *Jornadas Pedagógicas - ISCE*. Odivelas.
- Scriber, S. & Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- UNESCO (1994). *Necessidades Educativas Especiais: declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais*. *Inovação*, 7, (1).
- Warschauer, M. (2002). Reconceptualizing the Digital Divide. In Vol. 7, Number 7. Disponível em <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/967/888>. Acesso em: 03/03/2016.

**PEDRO MIGUEL DE PINHO PEREIRA**

Associate Professor, Specialist in Sports and School Administration.

**HELENA PAULA DE MEDEIROS CORREIA RAPOSO**

Associate Professor of Curricular Units in English comprehending various courses: Basic Education, Physical Education and Sport, Tourism, and Social Education.

**JOÃO CARLOS VIEIRA CASAL**

Master Course Coordinator in Special Education and in Post-Graduation Courses in Early Intervention, Deafness and Communication Problems.

**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.

## **CUESTIONARIO PARA VALORAR LAS CONDICIONES ORGANIZATIVAS Y CURRICULARES EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA PARA RESPONDER A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DEL ALUMNADO CON TDAH**

Beatriz Estévez

María José León

### **INTRODUCCIÓN**

El déficit de atención/hiperactividad (TDAH) es uno de los temas sobre los cuales hemos escuchado hablar con frecuencia en este último tiempo, principalmente porque se estima que afecta al 5 % de la población escolar y el 2,5% de la población adulta, según cifras aportadas por la APA (American Psychological Association, 2013), afectando negativamente a su adaptación en los diferentes contextos de crecimiento.

Es un trastorno del neurodesarrollo que comprende un patrón persistente de conductas de desatención, hiperactividad e impulsividad que interfieren de forma significativa y causan deterioro en el rendimiento escolar, laboral y social y, por tanto, en las actividades cotidianas (Amador y otros, 2001; Miranda y otros, 2011),

*... aunque sus síntomas centrales son la inatención, la impulsividad y el exceso de actividad motriz, estas manifestaciones suelen coexistir con problemas de comportamiento, dificultades de aprendizaje y déficits en el funcionamiento socioafectivo (Jarque y otros, 2007, 585).*

Muchas familias detectan una actividad motora excesiva en la primera infancia, pero el TDAH se identifica, fundamentalmente, en la etapa de Educación Primaria, ya que la inatención, su pobre motivación intrínseca o la falta de habilidad para planificar y desarrollar hasta su término las tareas, así como las dificultades en la autorregulación de la conducta (Barkley, 2002), se muestran en relación a las demandas del contexto social y escolar. Es, en estos momentos, cuando a los estudiantes se les pide en el aula que estén sentados, atiendan, escuchen, obedezcan, inhiban las conductas impulsivas, cooperen, organicen acciones, sigan instrucciones, jueguen bien y se relacionen amigablemente con sus iguales

(Presentación y otros, 2011). De esta forma, frente a estas demandas, la respuesta escolar de este alumnado suele ser inadecuada y hace que afloren necesidades educativas específicas a las que hay que dar respuesta en el contexto del aula inclusiva. Por tanto, el desajuste que se produce entre lo exigido en el aula y la respuesta escolar manifestada por este alumnado, hace que el TDAH se asocie con el bajo rendimiento escolar, con escasos logros académicos y con el rechazo social.

De acuerdo con esto, el éxito escolar y social de estos estudiantes se encuentra condicionado, por una parte, por las características generales e intrínsecas del trastorno señaladas, consideradas como barreras individuales, pero, sin duda, también las características contextuales determinan su progreso social y académico. El concepto de *barreras para el aprendizaje y la participación* ha sido introducido y desarrollado por Booth y Ainscow (2000), siendo un concepto que atañe a la forma de hacer del profesorado con relación al alumnado que encuentra dificultades de aprendizaje en el aula. Así es determinante el diseño organizativo y curricular con el que cuente el escenario escolar en el que se desarrolle, porque de la confluencia entre las barreras individuales y contextuales va a depender el éxito del pleno desarrollo del estudiante.

Actualmente, en las aulas escolares, según nos indican las escasas investigaciones sobre la mejora escolar del alumnado con TDAH (Martínez, 2010; Miranda y otros, 2010), se sigue trabajando fundamentalmente en la reducción de las conductas disruptivas, entrenando a docentes y familias en técnicas de modificación de conducta, y formándolos en su sintomatología y diagnóstico, y todo ello con la aplicación de técnicas y procedimientos aislados que, en la mayoría de los casos, son aplicados por expertos en contextos herméticos y artificiales, ayudándose de fármacos cuando es necesario. Tratamiento este que, aun siendo uno de los más empleados, presenta efectos secundarios y limitaciones importantes ya que siendo eficaz sobre los síntomas nucleares del trastorno, no lo es en el rendimiento académico (Raggi y Chronis, 2006).

Así, los resultados que se obtienen advierten de las limitaciones de este tipo de intervenciones, con lo cual se llega a la conclusión de la conveniencia de realizar actuar desde un enfoque interdisciplinar que supere los posicionamientos reduccionistas y parciales, y que impliquen de lleno a familias y profesorado (Arco, Fernández e Hinojo, 2004; Presentación y otros, 2009).

Por tanto, además de una intervención de marcado carácter psicológico (modificación de la conducta) y farmacéutico, el alumnado con TDAH requiere de unas condiciones organizativas y curriculares inclusivas y diversificadas, para progresar pedagógica y socialmente, que le ayuden a superar las barreras ambientales, actitudinales e individuales que existen en el contexto escolar. Condiciones que, en definitiva, consisten en ofrecer desde el aula ordinaria una repuesta escolar adaptada a las necesidades que presentan. Se trata de incluir en la intervención con el alumnado una mirada pedagógica y

didáctica inclusiva que tome posiciones entre las opciones de tratamiento farmacológico y psicológico.

En nuestro trabajo apostamos por una intervención pedagógica producida en el contexto natural del aula ordinaria y desde un currículo común, coincidiendo con otros autores, como es el caso de Fernández y otros (2003), Rodríguez y otros (2006), Miranda y Soriano (2011), quienes señalan que para reducir las conductas problemáticas y potenciar el aprendizaje, se hace necesario llevar a cabo adecuaciones en torno al tiempo, espacio, medio social, instrucción, tareas y evaluación.

Son precisamente esas modificaciones curriculares, acomodaciones ambientales y organizativas, tratadas desde una perspectiva inclusiva, las claves para procurar una respuesta de calidad al alumnado TDAH, no solo cuando existe este trastorno en un aula, sino también desde un enfoque preventivo, partiendo del convencimiento de que serán beneficiosas para todos los integrantes de la misma, en los ámbitos académico, emocional y social.

Desde esta perspectiva nos planteamos conocer si las aulas de la etapa escolar de Educación Primaria ofrecen actualmente escenarios educativos inclusivos adaptados a las características del alumnado con TDAH o cualquier estudiante con problemas de atención y/o comportamiento que favorezca su máxima participación escolar y social. Para ello, hemos diseñado y validado un cuestionario con el que poder conseguir nuestro objetivo: profundizar en el conocimiento de las condiciones organizativas y curriculares con las que se elabora la respuesta educativa actual en nuestro sistema educativo.

## **MÉTODO**

### **Población y muestra**

La población de nuestro estudio quedó delimitada a la inclusión de todos los docentes de los colegios que nos eran accesibles y que se localizan en los municipios pertenecientes a "Campo de Gibraltar" (Cádiz). Así, se contó con la participación de 27 centros escolares, en los que ejercen un total de 677 profesores y profesoras, 166 hombres y 511 mujeres, de los que han colaborado 283, lo que representa un 39,86% de la población.

En nuestro caso, la técnica aplicada para seleccionar la muestra de profesores se enmarcó en la modalidad de muestreo no probabilístico de respuesta voluntaria (Heinemann, 2003), en el que todos y cada uno de los docentes deciden ser incluidos o no por sí mismos. Se distribuyeron 800 copias en mano durante el curso escolar 2014-2015, entregándolas al profesorado directamente, o al director o directora, según el nivel de accesibilidad al centro.

### **Instrumento de recogida de la información**

El diseño y aplicación de un cuestionario, debe llevarse a cabo siguiendo la secuencia de una serie de fases ampliamente discutidas y elaboradas por diferentes autores. En nuestro



caso el orden que hemos seguido para elaborar el cuestionario, sigue las pautas marcadas por las aportaciones realizadas por los siguientes autores: Colás y Buendía (1992), McMillan y Schumacher (2005) y Alaminos y Castejón (2006) y las fases son las que a continuación se detallan:

**Fase 1-** Análisis previo de la bibliografía y uso de otros instrumentos aplicados en investigaciones similares.

Esta fase se realiza en atención a los objetivos de estudio para discriminar el tipo de información que se necesita y seleccionar los aspectos más relevantes. Para dar lugar a esta selección de temas, preguntas y orden establecido se ha llevado a cabo una rigurosa revisión bibliográfica en torno al trastorno por hiperactividad y la educación inclusiva, además de revisar los instrumentos de recogida de datos (cuestionarios) similares al objeto de nuestro estudio: conocer si las condiciones organizativas y curriculares presentan una respuesta adaptada a las necesidades educativas del alumnado en la etapa de Educación Primaria.

A tenor de lo cual, hemos de destacar que la revisión realizada de estudios que pudiesen asemejarse al nuestro (intervención organizativa y curricular a nivel de aula) ha arrojado escasos resultados. Son prolíficas las muestras con respecto a la experiencia con niños y niñas con Déficit de Atención e Hiperactividad con dificultades académicas y sociales, pero muy pocas con respecto a lo que su profesorado debe hacer y saber. Las investigaciones realizadas en el entorno de la escuela con alumnado con TDAH se centran en una intervención de corte psicológica enfocada en la eliminación o reducción de conductas disruptivas, en el entrenamiento de habilidades específicas en las que presentan dificultades o en la formación en el diagnóstico y sintomatología del trastorno (Cepeda, 2013; Piedrahita y otros, 2011; Martínez Suárez, 2010; Presentación y otros, 2009, 2010; Arco, Fernández e Hinojo, 2004).

Con estas premisas, son escasos los instrumentos que han podido guiar el propio. Tan solo Bonet, Solano y Soriano, (2007) recogen un cuestionario titulado *Aprendiendo con el TDAH*, que junto con el *Cuestionario de Prácticas áulicas* Cepeda (2013), nos han servido como referentes. Si bien es cierto que, siendo muy completos ambos, carecen de la perspectiva inclusiva que a nivel organizativo y curricular de aula nosotros queríamos abordar.

Por otra parte, y referido al ámbito de la educación inclusiva, nos hemos basado en la "Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas" (Marchesi y otros, 2009) y los cuestionarios para docentes, para especialistas de apoyo y el guión de la entrevista a directores elaborados por Duck (2007) que evalúan la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad desde el modelo "INCLUSIVA", así como otros instrumentos para la Autoevaluación de los centros que aspiran a realizar prácticas inclusivas (INDEX for

INCLUSION, de Booth y Ainscow (2000), reconocida internacionalmente, REINE, por FEAPS (Confederación Española de organizaciones a favor de las Personas con Discapacidad Intelectual, 2008) a nivel nacional, así como el Modelo Inclusiva, que propone, entre otras instituciones la UNESCO, 2008, en los países Latinoamericanos.

## **Fase 2** - Elaboración del cuestionario.

El instrumento debía permitirnos conocer las condiciones organizativas y curriculares que se dan en las aulas de educación Primaria para atender al alumnado y en concreto a los escolares que presentan Trastorno por Déficit de Atención con o sin hiperactividad, o con algún problema de atención y/o comportamiento. En un primer momento, se elaboró un listado de posibles cuestiones que podrían ser relevantes y proveernos de la información que pretendíamos, extraídas de la literatura y los cuestionarios revisados.

Una vez realizada tal revisión, se procedió al agrupamiento de las mismas de acuerdo a posibles dimensiones afines al objeto de nuestro estudio. Así pues, de manera deliberada se concretaron en un primer momento cinco dimensiones, que se establecerían como variables dependientes. Siendo éstas las siguientes:

- Dimensión I. Creencias
- Dimensión II. Condiciones en las que desarrollo mi práctica docente
- Dimensión III. Planificación, desarrollo y evaluación del currículum
  - III.1. Planificación
  - III.2. Desarrollo
  - III.3. Evaluación
- Dimensión IV. Creación de entornos de aprendizajes seguros
- Dimensión V. Manejo de la conducta y de las emociones

A continuación, se procedió a la redacción y definición de dichas preguntas. Ardua labor, por ser ésta la parte de mayor dificultad y de mayor importancia en las investigaciones por encuesta. Además, en esta etapa las revisiones son muy frecuentes para llegar a considerar la agrupación de cada uno de los ítems en función de las dimensiones propuestas así como su redacción. La formulación de los mismos es neutra y acepta una respuesta en la que se valore la idea expresada del 1 al 4 (escala tipo likert). Según varios autores (Albert, 2007, Alaminos y Castejón, 2006) este tipo de escala obliga al encuestado a posicionarse en base a un nivel ordinal favorable o desfavorable en cada ítem. De acuerdo a las dimensiones establecidas (cuatro finalmente tras la revisión de los expertos) la escala se gradúa en función de los siguientes valores:

- Dimensión I. 1: Totalmente en desacuerdo; 2: En desacuerdo; 3: De acuerdo; 4: Totalmente de acuerdo

- Dimensión II, III y IV. 1: Nunca; 2: Esporádicamente; 3: Frecuentemente; 4: Siempre

Para finalizar esta fase de elaboración del cuestionario, se procedió a la secuenciación de las cuestiones, teniendo en cuenta el orden, la relevancia para con una dimensión u otra y la incidencia negativa o positiva que unos ítems pueden tener sobre otros.

### **Fase 3 - Validación del instrumento. Validez de contenido.**

En esta fase del proceso de construcción de nuestro instrumento de medida, el objetivo fue conseguir la validez de contenido de nuestro instrumento y, tal y como dicen Alvira y otros (2011, 20) realizar un “análisis lógico y empírico” del mismo, por ser éste de elaboración propia.

La calidad de la información se valora en términos de fiabilidad y validez, siendo éstos los principales requisitos de los que todo instrumento de recogida de información ha de disponer. Un instrumento es válido solo cuando lo que mide es lo que pretende medir (McMillan y Schumacher, 2005).

Para conseguir la validez de contenido se recurrió al procedimiento de revisión por expertos. Contando, por un lado, con cinco expertos en las áreas de Didáctica y Organización Escolar y Educación Inclusiva, y por otro, con nueve expertos (jueces), docentes de Educación Primaria de la zona de Campo de Gibraltar de colegios de entidad pública, representativos de la muestra de nuestro estudio, por sus características similares con la misma.

Mediante el juicio de expertos tratamos “de determinar hasta donde los ítems de un instrumento son representativos del dominio o universo de contenido de la propiedad que se desea medir” (Ruiz, 2002, 75). Con ello garantizamos la validez de contenido, al recoger las valoraciones que los expertos realizan con respecto al grado en que el instrumento muestra un dominio específico de los contenidos (Albert, 2007), así como respecto de la coherencia y su estructura.

Recurrimos a expertos no implicados en el estudio en aras de la mayor objetividad posible (Alvira y otros, 2011). Éstos actuaron individualmente, recibiendo previamente la información acerca de los objetivos de nuestro estudio.

El criterio seguido para su inclusión como expertos en la validación de nuestro instrumento fue el que responde a su amplia formación académica y científica de los ámbitos de conocimiento de educación inclusiva y, didáctica y organización escolar.

El cuestionario fue enviado a los expertos acompañado de un texto de presentación, así como con las instrucciones para realizar la validación. Éstos debían chequear los ítems en función de una lista de comprobación de las preguntas elaboradas y dimensiones organizadas. Se les pidió, que valorasen la claridad del ítem, su concreción y su grado de

comprensión, marcando un SI o un NO. También debían estimar el grado de coherencia con la dimensión en el que se incluía, marcando también un Si o un NO y por último, la pertinencia y relevancia del ítem respecto del objeto del cuestionario, en una escala del 1 al 4, en la que el 1 representa el valor más bajo y el 4 el más alto.

Las valoraciones realizadas por los expertos en general fueron positivas, coincidiendo en que se trataba de un instrumento demasiado largo, por lo que por indicación de la mayoría, se procedió a la supresión de algunos ítems, pasando de 90 a 80 ítem, así como a modificaciones en la redacción y orden de otros.

También hubo una reducción de las dimensiones presentadas a priori, pasando a ser cuatro en lugar de cinco, y se realizaron cambios de redacción en el título del trabajo y en la introducción de dos de las dimensiones, así como en la presentación de la que recogía los ítems relativos a la planificación, desarrollo y evaluación del currículum, que estando organizados en estos subapartados pasaron a plantearse en uno únicamente. Todo ello siempre y cuando hubiese un acuerdo en las recomendaciones de al menos un 50% de las respuestas recogidas, o bien las autoras de este trabajo así lo consideraran por las observaciones reflejadas. Para ello se realizó un análisis de la frecuencia de las respuestas. Las modificaciones realizadas permitieron conservar la estructura general básica del cuestionario.

Así, el cuestionario quedó compuesto por 80 ítems, distribuidos en cuatro dimensiones, más 11 correspondientes a los datos de identificación (variables independientes):

Dimensión I. Creencias (7 ítems);

Dimensión II. Condiciones en las que desarrollo mi práctica docente (10 ítems);

Dimensión III. Planificación, desarrollo y evaluación del currículum (42 ítems);

Dimensión IV. Creación de entornos de aprendizaje seguros (22 ítems).

Con éste se indaga sobre la respuesta escolar de las aulas a las necesidades educativas específicas del alumnado con TDAH, pero en pos de la construcción de un instrumento inclusivo se decidió no incluir la palabra TDAH en la formulación del cuestionario por entender que así evitaríamos sesgar las respuestas que los futuros participantes pudiesen dar. Esto hizo que tres de los cinco expertos manifestaran su extrañeza al encontrar ítems muy concretos propios de un tipo de alumnado y otros dirigidos al grupo clase, denotando la ausencia de un equilibrio entre grupo clase y las dificultades educativas señaladas en las instrucciones que se les daban, lo cual quedó reflejado a la hora de marcar la pertinencia y la relevancia de los ítems más concretos con el objeto del cuestionario.

Sin embargo, decidimos mantener nuestra decisión, la palabra TDAH no aparecería en la redacción de las preguntas que componen nuestro cuestionario, ya que mantenemos

la creencia de que así evitamos el sesgo que la aparición de la misma puede motivar en las respuestas del profesorado que lo complete.

Una vez realizada la valoración por parte de los expertos en el área de Didáctica y Organización Escolar, y realizadas las modificaciones pertinentes dimos paso al juicio de los expertos constituidos por nueve jueces con características similares a la de la futura muestra.

Los jueces debían chequear los ítems con las mismas instrucciones que lo habían hecho los expertos:

1. Claridad, concreción y fácil comprensión. SI NO
2. Coherencia con la dimensión: SI NO
3. Pertinencia y relevancia del ítem respecto del objeto del cuestionario, graduado en una escala del 1 al 4, en la que el 1 representaba el valor más bajo y el 4 el más alto.

Las valoraciones que realizaron los expertos sobre el cuestionario fueron, en general, positivas. El criterio que las autoras de este trabajo siguieron para proceder a las modificaciones fue el mismo que para los expertos e igualmente se realizó un análisis de frecuencia de las respuestas. Aunque en esta ocasión, hubo algunas cuestiones que superaban el 50% de puntuaciones bajas, nuestra decisión fue la de mantener todos los ítems, pues en ningún caso había observaciones que justificasen la valoración y por tanto razones que argumentaran dicho cambio y porque eran cuestiones relacionadas directamente con la atención educativa del escolar con TDAH, con lo que volvía a ocurrir lo que ya los expertos habían detectado: los ítems que son más propios de la atención al TDAH no se entienden en un cuestionario en el que no aparece que éste vaya dirigido a detectar las condiciones organizativas y curriculares de aula para con el alumnado con TDAH. Así, nos mantuvimos en la decisión de seguir incluyendo estos aspectos a pesar del desconcierto que provoca en los profesionales que lo rellenan.

Entendemos que estas medidas no solo pueden beneficiar a un escolar etiquetado por el TDAH, sino a cualquier estudiante con problemas de atención y/o comportamiento del aula ordinaria, y así lo demuestra la literatura que trata el currículum y la organización del aula desde una perspectiva inclusiva.

#### **Fase 4- Validación de constructo y fiabilidad**

Para validar el cuestionario, en primer lugar, se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE), que permitió resumir la información aportada por los diferentes ítems que componían el cuestionario en un conjunto reducido de factores (o dimensiones) que permitirían explicar el comportamiento de las respuestas obtenidas, verificando previamente si su utilización era adecuada mediante el índice de Kaiser-Meyer-Olkin y el contraste de la matriz de correlaciones mediante el test de esfericidad de Barlett.

El análisis factorial se realizó por el procedimiento de exploración de componentes principales de la matriz de correlación de todos los ítems del cuestionario, con rotación ortogonal utilizando el procedimiento Varimax y el criterio de Kaiser, extrayendo solamente los factores con un autovalor mayor de 1. Para que los pesos factoriales fuesen consistentes, se estableció como criterio para que un ítem forme parte del factor extraído tener un valor superior o igual a 0,40.

La fiabilidad de cada factor se calculó mediante el coeficiente Alfa de Crombach (indicador de la consistencia interna de los ítems, rango entre 0-1). Siendo más consistente el factor (mayor grado de acuerdo entre las respuestas) cuánto más se acerquen los valores a 1.

## **RESULTADOS**

El cuestionario fue cumplimentado por 283 docentes distribuidos en 121 del género masculino (42,80%) y 162 del femenino (57,20%). El rango de edad más representativo ha estado entre los 30 y los 40 años (39,9%), siendo en su mayor parte Diplomados (71,7%) y docentes (48,4%), seguido de los tutores (41%). Menos de 5 años de experiencia docente reunieron la mayor parte de los participantes (31,8%); un 51,2% manifestó carecer de formación complementaria para atender a la diversidad y un 33,7% reveló contar en sus aulas con alumnado con TDAH.

### **Validez de contenido**

Las valoraciones generales obtenidas permitieron la construcción de una versión final, eliminando 11 ítems y reduciendo a cuatro el número de dimensiones. De esta forma el cuestionario, compuesto por 80 ítems, se mantuvo con la siguiente estructura: Dimensión I. Creencias (7 ítems, 1-7); Dimensión II. Condiciones en las que desarrollo mi práctica docente (10 ítems, 1-10); Dimensión III. Planificación, desarrollo y evaluación del currículum (41 ítems, 1-41); Dimensión IV. Creación de entornos de aprendizajes seguros (22 ítems, 1-22).

Estos ítems se completaron con 11 correspondientes a los datos de identificación de carácter socio-demográfico, tales como edad, sexo, formación específica para atender a la diversidad o la experiencia docente, si bien es cierto que solo 6 de ellos se tuvieron en cuenta en los análisis realizados.

### **Validez de constructo y fiabilidad.**

Para analizar la validez de constructo, inicialmente se recurrió al análisis factorial de la escala definitiva, verificando antes que sí reunía los criterios necesarios para poder realizarlo, mediante el test de Kaiser-Meyer-Olkin, que obtuvo un valor de 0,858, que por su proximidad al valor 0.9, puede considerarse muy adecuado (De Vicente y Manera, 2003) y la prueba de

esfericidad de Barlett ( $X^2(3160)=9412.55$ ,  $p<0.001$ ) que por su nivel de significación  $<0.001$ , resulta estadísticamente significativo.

En un principio, obtuvimos 23 factores que explicaban el 65.895% de la variabilidad de los datos. Sin embargo aplicando los criterios anteriores se redujeron a tres factores que explicaron el 29.592 % de los datos (lo cual pone de manifiesto un alto índice de variación en las respuestas moderado pero informativo): Factor 1. Práctica docente inclusiva con alumnado con TDAH; Factor 2. Condiciones en las que se desarrolla la práctica docente; Factor 3. Creencias

El primer factor explicó un 19,453% de la varianza total y se conformó por 54 variables, de las cuales 31 correspondían a la dimensión III (bloque de contenido: Planificación, Desarrollo y Evaluación del currículum), 20 a la IV (Creación de entornos de aprendizaje seguros) y 3 a la II (Condiciones en las que desarrollo mi práctica docente). Este primer factor abarca aspectos propios de la planificación, el desarrollo y la evaluación del currículum, incluyendo condiciones organizativas y de control del clima del aula, que reúnen una característica en común: compartir una filosofía inclusiva escolar, y por tanto un modo de hacer en el aula que favorece la máxima participación del escolar con TDAH a la vez que optimiza sus logros académicos y sociales.

El segundo factor explicó el 6,753 de la varianza y se compone de 6 variables en total, de las cuales 4 pertenecen a la dimensión II y 2 a la dimensión III. En este factor se incluyen elementos que condicionan el desarrollo de la práctica escolar de un docente en el aula. Elementos que tienen que ver con la formación del docente, la disposición de recursos materiales y humanos o espacios óptimos en el aula, con la participación de las familias y con la forma de actuar con la evaluación.

El tercer y último factor considerado, explicó el 3.386% de la varianza, estando integrado por 4 variables, todas ellas correspondientes a la dimensión I (Creencias). Las creencias del profesorado acerca de la diversidad (inclusión escolar) presente en las aulas determinan la forma en la que se diseña y ejecuta la respuesta curricular y organizativa para atender las diferencias. Es un factor que aglutina creencias que identifican a un docente que cuenta con una predisposición inclusiva en el desempeño de su profesión. Un docente, por tanto, que valora las diferencias, que apuesta por una metodología y organización flexible y con capacidad de adaptación, se acompaña de una cultura colaborativa y reconoce el derecho a la educación de cualquier niño o niña.

Por su parte el  $\alpha$  de Cronbach obtenida, para cada uno los factores recogidos, indica unos índices de consistencia interna para el primer factor excelente (0,940) y para el segundo y tercero (2: 0.724 y 3: 0,707) aceptables. Estos niveles de fiabilidad advierten que los ítems recogidos miden con total fiabilidad el primer factor resultante, y con una fiabilidad aceptable el segundo y el tercero.

Las pruebas de validez y fiabilidad, por tanto, nos indican que nuestro cuestionario reúne los parámetros exigidos para considerarse como tal, quedando constituido por tres dimensiones y 64 ítems:

- Dimensión 1: Práctica docente inclusiva con alumnado con TDHA (1 a ítems)
- Dimensión 2: Condiciones de la práctica docente (61-64 ítems)
- Dimensión 3: Creencias (61-64 ítems)

## **CONCLUSIONES**

El desarrollo de herramientas que permiten conocer el estado organizativo y curricular de nuestras aulas, en tanto en cuanto supone el escenario escolar en el que se desarrolla su alumnado, cobra gran interés en la medida que resulta posible la detección de aquellas cuestiones mejorables, con el objeto de maximizar la respuesta educativa que se da desde las aulas ordinarias a todos y cada uno de nuestros alumnos y alumnas, incluidos aquellos que presentan TDAH o problemas de atención y/o comportamiento.

En este sentido, señalamos la importancia de crear instrumentos inclusivos. Es decir, instrumentos que se compongan de cuestiones que indiquen una planificación, desarrollo y evaluación curricular y elementos organizativos que tenga en cuenta las características contextuales e individuales con las que se encuentra en el aula ordinaria, y la suficiente flexibilidad para abordarlas con una perspectiva de eficacia y eficiencia del quehacer docente y el desarrollo académico y social del alumnado.

Este es el caso de nuestro cuestionario, herramienta diseñada para conocer la respuesta escolar a la diversidad, entendida ésta como cualquier forma de necesidad educativa permanente o temporal, recogiendo cuestiones propias que pueden derivarse del trastorno por déficit de atención/hiperactividad, o problemas de atención y/o comportamiento.

Con este estudio, se consigue demostrar la elevada consistencia interna y la validez del cuestionario de creación propia para conocer las condiciones organizativas y curriculares de las aulas de Educación Primaria para responder a las necesidades educativas del alumnado con TDAH, utilizando como referencia el análisis bibliográfico realizado acerca de la Educación Inclusiva y cuestionarios afines (Booth y Ainscow, 2000; Duck, 2007; FEAPS, 2008; UNESCO, 2008; Marchesi y otros, 2009); y el TDAH, teniendo en cuenta instrumentos específicos relacionados con el quehacer docente (Bonet, Solano y Soriano, 2007 y Cepeda, 2013).

Por su parte, el análisis factorial confirmatorio brindó apoyo a nuestro modelo teórico, obteniendo tres factores con una alta consistencia interna, que medida mediante el Alfa de Cronbach indica una fiabilidad media notable ya que cada uno de los tres factores superan el valor 0,70 recomendado (Altman, 1991; Subramaniam y Silverman, 2000), el primero, 0,940; para el segundo, 0,724 y tercero, 0,707.



Por otra parte, nuestro estudio cuenta con una muestra representativa y los hallazgos estadísticos están respaldados por elevado nivel de significación, lo que permite poder extrapolar los resultados a la población de estudio, y por tanto, confirmar la validación del instrumento. No siendo en nuestro caso el aspecto de la muestra un aspecto limitante, es cierto que la variabilidad de las respuestas ha hecho que el valor obtenido de la varianza explicada (29,592%) sea mejorable. Lo cual nos indica que la aplicación de nuestro instrumento necesita de una muestra mayor debido al cuantioso número de ítems que en éste se recogen o bien reducir el número de ítems y mantener la muestra, para poder extrapolar los resultados obtenidos en el estudio a una población más extensa y no quedarnos en las que pertenecen a una zona geográfica concreta.

Otro elemento a tener en cuenta es que siendo su nota característica la no inclusión de la palabra TDAH, ni en la presentación ni en el desarrollo del mismo, hemos de recomendar la réplica de los estudios que se realicen usando este cuestionario con el fin de comparar los resultados que se obtendrían en uno y otro caso y poder así fundamentar la decisión de no incluir la palabra que hace referencia al trastorno en sí.

La principal aportación que realizamos con este instrumento es poner en valor la intervención pedagógica y didáctica que desde una perspectiva inclusiva y universal puede hacer que el alumnado con TDAH alcance los mayores niveles de participación escolar y social. Además de poder considerarse como una herramienta diagnóstica ha de considerarse un medio con el que reflexionar sobre la práctica docente actual y procurar mejoras, y así contribuir a la implantación de proyectos educativos inclusivos en los centros que acogen alumnado con TDAH.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alaminos, A., Castejón, J.L. (2006). *Elaboración, Análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alcoy: Marfil.
- Albert, M.J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw Hill.
- Alvira, F., Camarero, L.A., Escobar, M. y otros (2011). *La encuesta: una perspectiva general metodológica*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Amador, J.A., Forns, M. y Martorell, B. (2001). Síntomas de desatención e hiperactividad-impulsividad: análisis evolutivo y consistencia entre informantes. *Anuario de Psicología*, 32 (4), pp. 51-66.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Washintong, DC: Author.
- Arco, J.L., Fernández Martín, F.D. e Hinojo, F.J. (2004). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad: intervención psicopedagógica. *Psicothema*, 16 (3), pp.408-414.
- Barkley, R.A. (2002). *Niños hiperactivos. Cómo comprender y atender sus necesidades especiales*. Barcelona: Paidós.

- Bonet, T., Solano, C. y Soriano, Y. (2007). *Aprendiendo con los niños hiperactivos. Un reto educativo*. Madrid: Ed. Thomson.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000): *Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <http://www.pangea.org/acpeap/doc%20pdf/index.pdf>
- Cepeda, M.P. (2013). *El estancamiento docente y la implementación de prácticas favorecedoras del aprendizaje en niños con TDAH*. (Tesis Doctoral). Universidad FASTA. Mar del Plata.
- Colás, M.P. y Buendía, L. (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Duck, C. (2007). "Inclusiva". Modelo para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (5e), pp.188-199.
- FEAPS (2008). *Guía REINE. Reflexión ética sobre la Inclusión en la Escuela*". Cuadernos de Buenas Prácticas FEAPS. Madrid: FEAPS.
- Fernández-Martín, F., Hinojo, F.J. y Aznar Díaz, I. (2003). Dificultades del alumnado con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en el aula: implicaciones para la formación docente. *Enseñanza*, 21, pp.219-232.
- Jarque, S., Tárraga, R y Miranda, A. (2007). Conocimientos, concepciones erróneas y lagunas de los maestros sobre el TDAH. *Psicothema*, 19, pp.585-590.
- Marchesi, A., Durán, D., Giné, C. y Hernández, L. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Recuperado de [www.oei.es/inclusivamapfre/Guia.pdf](http://www.oei.es/inclusivamapfre/Guia.pdf)
- Martínez Suárez, M.J. (2010). Práctica educativa con un alumno con diagnóstico de TDAH en la etapa de educación infantil. *Innovación educativa*, 20, pp.261-272.
- McMillan, J.H. y Shumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Miranda, A., Soriano, M. et al. (2010). Intervención Psicoeducativa en estudiantes con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Rev Neurol Clin*, 1, pp.203-216.
- Miranda, A. y Soriano, M. (2011). Investigación sobre dificultades en el Aprendizaje en los Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad en España. *Learning disabilities worldwide*, 1 (1), pp.249-274.
- Piedrahita, L.E., Henao, A. y Burgos, P.A. (2011). Intervención educativa para promover el conocimiento del trastorno de déficit de atención con hiperactividad (TDAH) con padres de familia de una institución educativa. *Enfermería Global*, 23, pp.140-147.
- Presentación, M.J; Miranda, A. y Marco, R. (2011). Intervención en TDAH en el contexto escolar. En Miranda, A.(Coord.) *Manual práctico de TDAH* (pp.145-165). Madrid: Síntesis.
- Presentación, M.J, Pinto, V, Meliá, A y Miranda, A. (2009). Efectos sobre el contexto familiar de una intervención psicosocial compleja en niños con TDAH. *Escritos de Psicología*, 2 (3), pp.18-26.

- Raggi, V.L. y Chronis, A.M. (2006). Interventions to address the academic impairment of children and adolescents with ADHD. *Clinical Child Pharmacology and Psychology* 9, 85-111.
- Rodríguez-Salinas Pérez, E., navas García, M., González Rodríguez, P. et al. (2006). La escuela y el trastorno por déficit de atención con/sin hiperactividad (TDAH). *Revista pediátrica de atención primaria*, 8 (Supl 4), pp.175-198.
- Ruiz, C. (2002). *Instrumentos de investigación educativa: Procedimientos para su diseño y validación*. Barquisimeto. CIDEG (Centro de Investigación y Desarrollo en Educación y Gerencia).
- Scandar, R. (2003). *El niño que no podía dejar de portarse mal. TDAH: su comprensión y tratamiento*. Buenos Aires: Distal.
- UNESCO (2008.) La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro, en la Conferencia Internacional de Educación, 25-28 noviembre de 2008. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48\\_Inf\\_2\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf)

### **BEATRIZ ESTÉVEZ ESTÉVEZ**

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Granada, Sobresaliente Cum Laude. Líneas de investigación: Educación Inclusiva y TDAH. Coautora del libro "Atención a la diversidad en Primaria". Socia fundadora y administradora de RUBE SERVICIOS PEDAGÓGICOS, SLL (2003).

### **M<sup>a</sup> JOSÉ LEÓN GUERRERO**

Catedrática de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada y directora del grupo de investigación Formación del Profesorado Centrada en la Escuela (F.O.R.C.E). Líneas de investigación: Educación Inclusiva, Formación del Profesorado y Liderazgo Inclusivo.

# **ANEXO 1. CUESTIONARIO PARA EL ESTUDIO DE LAS CONDICIONES ORGANIZATIVAS Y CURRICULARES EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA PARA RESPONDER A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DEL ALUMNADO**

Cuestionario creado para conocer y describir las condiciones organizativas y curriculares aplicadas por el profesorado de Educación Primaria en las aulas ordinarias, con el objetivo de comprobar si éstas pueden dar una respuesta educativa eficaz e inclusiva a todo el alumnado, y así fomentar su plena participación escolar y personal.

A continuación, le mostramos una serie de afirmaciones sobre las condiciones organizativas y curriculares que el profesorado de Educación Primaria está aplicando en la actualidad. Ruego conteste en qué medida usted las pone en práctica en su aula

Marque con X según corresponda:	
<b>GÉNERO:</b>	FEMENINO <input type="checkbox"/> MASCULINO <input type="checkbox"/>
<b>EDAD:</b>	22-30 AÑOS <input type="checkbox"/> 31-40 AÑOS <input type="checkbox"/> MAS DE 41 <input type="checkbox"/>
<b>TITULACIÓN. Por favor, seleccione sólo una de las siguientes opciones:</b>	
DIPLOMATURA <input type="checkbox"/> LICENCIATURA <input type="checkbox"/> ESTUDIOS DE POSGRADO <input type="checkbox"/>	
<b>CATEGORÍA PROFESIONAL:</b> TUTOR <input type="checkbox"/> DOCENTE <input type="checkbox"/> DOCENTE DE APOYO <input type="checkbox"/>	
<b>EXPERIENCIA EN LA DOCENCIA:</b> - DE 5 AÑOS <input type="checkbox"/> DE 6 A 10 AÑOS <input type="checkbox"/> DE 11 A 20 AÑOS <input type="checkbox"/> + DE 21 AÑOS <input type="checkbox"/>	
<b>CENTRO ESCOLAR:</b> PÚBLICO <input type="checkbox"/> PRIVADO <input type="checkbox"/> CONCERTADO <input type="checkbox"/>	
<b>ÁMBITO GEOGRÁFICO:</b> CAPITAL PROVINCIA <input type="checkbox"/> AMBITO RURAL <input type="checkbox"/>	
<b>PROVINCIA DONDE SE DESARROLLA SU LABOR DOCENTE:</b>	
ALMERIA <input type="checkbox"/> CÁDIZ <input type="checkbox"/> CÓRDOBA <input type="checkbox"/> GRANADA <input type="checkbox"/> HUELVA <input type="checkbox"/> JAÉN <input type="checkbox"/> MÁLAGA <input type="checkbox"/> MÁLAGA <input type="checkbox"/> SEVILLA <input type="checkbox"/>	
<b>CICLOS ESCOLARES. Por favor, seleccione sólo una de las siguientes opciones:</b>	
PRIMERO <input type="checkbox"/> SEGUNDO <input type="checkbox"/> TERCERO <input type="checkbox"/>	
<b>MATERIAS QUE IMPARTE</b>	
MATEMÁTICAS <input type="checkbox"/> LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA <input type="checkbox"/> CONOCIMIENTO DEL MEDIO <input type="checkbox"/> EDUCACIÓN FÍSICA <input type="checkbox"/> IDIOMAS <input type="checkbox"/> OTRAS <input type="checkbox"/>	
<b>FORMACIÓN COMPLEMENTARIA PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD</b>	
SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
<b>PRESENCIA EN EL AULA DE ALUMNADO CON NEE</b>	
DISCAPACIDADES <input type="checkbox"/> TDHA <input type="checkbox"/> OTROS <input type="checkbox"/>	

-Para responder a las dimensiones: **Práctica docente inclusiva con alumnado con TDHA** y **Condiciones de la práctica docente** seleccione sólo una de las respuestas y exprese el grado de acuerdo con el enunciado propuesto, graduando en una escala de 1 a 4 (4: siempre, 3: frecuentemente, 2: esporádicamente y 1: nunca).

-Para responder a la dimensión: **Creencias** seleccione sólo una de las respuestas y exprese el grado de acuerdo con el enunciado propuesto, graduando en una escala de 1 a 4 (4: totalmente de acuerdo, 3: de acuerdo, 2: desacuerdo, 1: totalmente en desacuerdo).

<b>Dimensión 1: Práctica docente inclusiva con alumnado con TDHA</b>				
1. En el centro escolar en el que desarrollo mi trabajo se fomenta una práctica docente basada en el respeto y la valoración de las diferencias, que promueve la participación y el aprendizaje de todo el alumnado.				
2. Poseo la suficiente formación para atender las diversidades que puedan haber en mi aula.				
3. Evalúo e identifico las características contextuales (planificación, desarrollo de la enseñanza, clima y organización del aula, recursos materiales y humanos...) que limitan el aprendizaje del estudiante y le impiden su participación en clase para realiza.				
4. Evalúo e identifico las dificultades personales de cada estudiante que limitan su aprendizaje y le impiden su participación en clase, para realizar adecuaciones en mi programación.				
5. Planifico el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta las características y necesidades de mis estudiantes				
6. Dispongo al alumnado en el aula teniendo en cuenta sus características y necesidades.				
7. Cerca de mi mesa se sientan aquellos niños y niñas que requieren de mejores condiciones para su atención y concentración				
8. Permito el movimiento en el aula, definiendo cómo pueden moverse por el espacio de clase de manera no disruptiva y, cómo y cuándo se puede salir de clase				
9. La distribución de la jornada escolar es siempre la misma, y si hay algún cambio al respecto aviso con antelación				
10. En las tutorías que mantengo con las familias informo de las adaptaciones realizadas en el aula..				
11. Uso señalizadores, marcadores, señales sonoras o cualquier herramienta que le permita al alumnado organizar los materiales y el inicio, desarrollo y finalización de las tareas.				
12. Enseño contenidos y desarrollo competencias que tienen significado para los escolares.				
13. Adecuo las actividades en grado de dificultad, cantidad y requisitos de resolución en función de las características y necesidades presentes en mi aula.				
14. Mantengo el contacto ocular y empleo señales para redirigir la atención de aquellos que la pierden con mayor facilidad				
15. Estoy disponible para responder a las preguntas y orientar al alumnado cuando participan en las actividades, proporcionando una retroalimentación inmediata.				
16. El formato en el que se presentan las actividades es sencillo en su redacción y estética.				
17. Superviso el avance y el desarrollo del trabajo del alumnado				
18. Proporciono diferentes actividades para que todo el alumnado pueda participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.				
19. Permito tiempo extra de resolución de la actividad a aquellos que así lo requieren				
20. Me aseguro de que todos los estudiantes están participando en la resolución de la actividad propuesta al grupo.				
21. Trabajo con distintas metodologías de enseñanza con los estudiantes				
22. Combino actividades individuales y grupales				
23. Repito las instrucciones para desarrollar las actividades				
24. Las instrucciones para realizar las tareas son claras y de fácil comprensión				
25. Me aseguro de que los estudiantes han apuntado correctamente los deberes y tareas para casa, así como cualquier otra información que se debiera tener en cuenta: exámenes, fechas de realización o entrega de trabajos.				
26. Creo y dispongo de materiales variados (visuales, sonoros, manipulables...) para que el alumnado siga mis explicaciones y realice las actividades encomendadas.				
27. El uso y organización del material escolar está regulado				
28. Para presentar los contenidos de las unidades didácticas incluyo guías didácticas para el alumnado que señalan los aspectos más relevantes, así como tareas, fechas y evaluaciones.				
29. El alumnado puede asumir roles propios del docente al desarrollar las actividades, para apoyarse entre sí.				
30. Incentivo los logros conseguidos, concediendo privilegios, recompensas materiales o de cualquier otro tipo cuando se cumplen los objetivos marcados.				
31. Proveo de listas de control a los estudiantes sobre la secuenciación de tareas que hay que hacer a diario				
32. Cada grupo de trabajo puede estar ocupado en una actividad diferente				

33. Los resultados esperados admiten distintos niveles y grados de competencia, en función de las habilidades y características del alumnado.				
34. El alumnado dispone de las instrucciones necesarias para realizar las pruebas de evaluación mientras las desarrolla				
35. Practico diferentes modalidades de evaluación: individual o en equipo, escritas u orales				
36. Las evaluaciones se adaptan en tiempo y desarrollo a las características y necesidades que así lo requieren.				
37. Reconozco, refuerzo y recompenso la buena conducta de forma concreta.				
38. Gestiono los conflictos promoviendo el desarrollo de competencias de autoevaluación, para que el escolar tome mayor conciencia de su actuación, los errores cometidos y las posibles soluciones.				
39. Las reglas permanecen visibles y se recuerdan a diario				
40. Brindo oportunidades para que el estudiante experimente el éxito y se sienta valorado				
41. En clase hay reglas básicas, elaboradas por todos, que regulan la participación del alumnado.				
42. El alumnado se encarga de cuidar el material, recogerlo y almacenarlo a diario.				
43. Soy consciente en la aplicación de las consecuencias cuando las reglas no son respetadas.				
44. Los estudiantes saben cómo pueden recibir mi ayuda de forma no disruptiva o la ayuda de otros estudiantes.				
45. Llamo la atención sobre el comportamiento específico y no sobre el estudiante, para evitar su etiquetamiento y culpabilización.				
46. Implico a los escolares en el cumplimiento de las normas, otorgándoles a todos y cada uno de ellos responsabilidades.				
47. Planteo actividades que ayudan al escolar a enfrentarse con las dificultades que encuentra en su relación con el entorno, en términos positivos y constructivos.				
48. A la hora de aplicar las consecuencias de un mal comportamiento, tengo en cuenta las características personales del escolar.				
49. Recuerdo a diario varias veces cuando se puede hablar entre sí en clase y en qué tono de voz deben hacerlo				
50. Para llamar la atención sobre el mal comportamiento, lo hago desde la cercanía física y manteniendo el contacto ocular, evitando las reprimendas públicas y la culpabilización.				
51. Acuerdo los sistemas de reforzamiento con las familias para su aplicación en casa.				
52. El castigo es la técnica que más utilizo cuando se incumplen las normas				
53. Las reglas de mi aula están formuladas en términos positivos y no de prohibición (no).				
54. Sustituyo el verbo "ser" por el verbo "estar" para no atacar la autoestima y mostrar la conducta correcta.				
<b>Dimensión 2: Condiciones de la práctica docente</b>				
55. Estoy liberado o liberada de horas lectivas para programar el currículum y la organización de mi aula.				
56. Las familias participan en el aula apoyando la formación académica del alumnado.				
57. Mi aula está provista de espacios que permiten la realización de actividades activas y dinámicas.				
58. En mi aula dispongo de los recursos materiales necesarios para atender las características y necesidades de mis estudiantes.				
59. Previo a la realización de las pruebas, se efectúan ensayos de las mismas.				
60. Participo en grupos de trabajo y acciones formativas relacionadas con la atención a la diversidad.				
<b>Dimensión 3: Creencias</b>				
61. Todos los escolares presentan habilidades destacadas que deben ser consideradas en el diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje.				
62. La participación de otros miembros de la comunidad escolar (otros docentes, familias, voluntarios...) influye positivamente en el éxito escolar del estudiante.				
63. Todos los escolares, con independencia de sus características personales, pueden alcanzar sus logros académicos y sociales en su escolarización ordinaria.				
64. Todos los escolares pueden aprender juntos en una misma aula, con independencia de sus condiciones personales, sociales o culturales.				

Gracias por su colaboración

## 12

### **OBSERVACIÓN DE LAS POSIBILIDADES METACOGNITIVAS DE LAS TAREAS EN EDUCACIÓN INFANTIL A PARTIR DE UN ESTUDIO PILOTO**

*M<sup>ª</sup> Beatriz Páramo-Iglesias*

*M<sup>ª</sup> Esther Martínez-Figueira*

*Vanessa Palacios Dios*

#### **INTRODUCCIÓN**

Este trabajo presenta el proceso de validación de un instrumento llamado Sistema de Signos para identificar las posibilidades metacognitivas de una tarea en Educación Infantil (Páramo, Martínez-Figueira, Raposo-Rivas, en prensa) a partir de un estudio piloto, que plantea la observación del ambiente de aprendizaje en cuanto a cómo potencia un aprendizaje metacognitivo en un aula del último curso de Educación Infantil. El objetivo de este capítulo es corroborar la viabilidad y validación del planteamiento de la investigación iniciada a partir de un estudio de corte descriptivo en el que se analizan y observan 10 tareas o momentos que una maestra plantea en una clase de segundo curso del segundo ciclo de Educación Infantil de un colegio de Pontevedra. Se arrojan los primeros resultados sobre el ámbito de adecuación del instrumento creado y su proceso de elaboración, así como datos iniciales sobre un ambiente de aprendizaje potenciador del aprender a aprender en momentos de planificación, ejecución y evaluación. De esta forma, supone una toma de decisiones para la mejora del instrumento, así como la reflexión sobre la responsabilidad de una práctica docente innovadora y metacognitiva, que camine hacia el desarrollo de la competencia de aprender a aprender en diferentes espacios y tiempos de un aula de Educación Infantil.

El maestro a maestra de la etapa de Educación Infantil, debe ser consciente de que enseñar es dar al alumno/a la oportunidad de construir sus conocimientos o experiencias a través de una conexión y coherencia de la información que se le facilita a partir del ambiente de aprendizaje. Por consiguiente, el docente debe tomar conciencia de cuáles son las capacidades y las necesidades de los/as niños/as a la hora de afrontar diversas situaciones de aprendizaje, y de la importancia de la organización y estructuración de un ambiente que lo potencia desde su práctica educativa.

### **Aprender a aprender: clave entre las claves**

El desarrollo competencial está en boca de muchos investigadores y profesionales de la educación en los últimos tiempos. Pero, ¿qué entendemos por competencia? Según Vieites (2009) por competencia son aquellos conocimientos, destrezas y actitudes que todos necesitamos para la realización y desarrollo personal y la inclusión y aceptación en la sociedad. Ahora bien, hay una competencia que subyace a las demás por su carácter transversal y adaptativo, la de aprender a aprender, clave entre las claves. Enseñar a aprender a aprender debe realizarse desde la Educación Infantil, como señalan estudios recientes (Ortiz, Salmerón y Rodríguez, 2007; Herrera, Mesa, Ortiz, Rojas, Seijo y Alemany, 2010) en los que se constatan que los/as niños/as en esta etapa van desarrollando sus capacidades e iniciando un proceso de conocimiento de habilidades que le permitan un aprendizaje más autónomo y consciente, esto es, más metacognitivo. Entendemos por metacognición aquellas capacidades que permiten conocer cómo aprendemos, y se ampara en la competencia de aprender a aprender.

Por esta razón, los/as docentes deben planificar actividades significativas, motivadoras para las edades a las que van dirigidas, que exijan la implicación del/la discente y potencien el desarrollo de habilidades cognitivas y la práctica de habilidades y destrezas metacognitivas. Por consiguiente, no se puede enseñar a aprender al margen de los contenidos de las áreas del currículum. Esto es, la interdisciplinariedad de esa competencia con las áreas del currículum, los momentos y tiempos del aula, las decisiones del/ la docente... Esto permitiría que el alumnado pueda conocer sus capacidades y ponerlas en marcha, con la salvedad de un ambiente que lo propicie y un docente capaz de observarlos; veamos algo más de ello.

### **Ambiente de aprendizaje: tiempos, espacios, relaciones y actividades para aprender a aprender**

Por otro lado, el centro escolar en general y el aula en particular, ofrecen al docente un ambiente de aprendizaje que se convierte en gran instrumento para éste y para el desarrollo de esta competencia. Entendemos por ambiente, según Iglesias (2008) la elación de las diferentes dimensiones que lo componen: física, funcional, temporal y relacional. Por ello se hace notoria y fundamental la labor del maestro/a, tanto en la creación de un ambiente favorable como en ceder espacio y tiempos de momentos y tareas también para aprender a aprender, para desarrollar en el alumnado capacidades y habilidades que se lo permiten, esto es, las capacidades metacognitivas. Por ello, es necesario tener en cuenta la importancia de cómo se organizan las actividades (Vila *et al.*, 1998) para enseñar y permitir aprender a aprender para que el/la docente organice de forma intencionada ese ambiente que faciliten su aprender a aprender (Cabello, 2011). Son esas tareas/actividades/momentos que el/la docente propone en ese ambiente, las que van a



incidir y considerar el desarrollo de unas u otras estrategias metacognitivas para aprender a aprender.

### **La observación como estrategia metacognitiva**

Bajo los nuevos planteamientos sobre innovación y mejora del sistema educativo, la observación en las aulas de Educación Infantil ha pasado a considerarse como estrategia para que el maestro y maestra reflexionen sobre su práctica docente (Ávila, 2008) y sobre esos dos elementos eje del instrumento que se presenta: el ambiente y el aprender a aprender. Se puede definir siguiendo a Rekalde, Vizcarra y Macazaga (2014), como un método o técnica interactiva de recogida de información, de análisis y reflexión cuyo fin es buscar información sobre un aspecto o fenómeno en concreto, intentando explicar todo lo observable desde un marco teórico. Es más, ya no únicamente como una autoreflexión, sino como método para conocer al niño y niña.

El interés reside en cómo analizar en qué medida se potencia la metacognición en Educación Infantil, dada la dificultad que conlleva el medir un constructo como tal. Ante la escasez de instrumentos para ello y ante la necesidad de un mayor número de estudios sobre esta temática, Rodríguez, Ortiz y Blanco (2012) presentan la observación como posible respuesta a ese interrogante.

Por ello, para analizar cómo el ambiente de aprendizaje se organiza para favorecer situaciones y capacidades metacognitivas, nos vemos en la necesidad de crear un instrumento que permita recoger por escrito actividades y procesos del aula para clasificarlos y conocer qué tipo de estrategias metacognitivas se potencian en diferentes momentos. El resultado es el diseño del instrumento Sistema de Signos para identificar las posibilidades metacognitivas de una tarea en Educación Infantil que se presenta a continuación, con el objetivo de subrayar el por qué de un instrumento como éste bajo los presupuestos de la observación, la metacognición y la reflexión como puntos de partida para un proceso de enseñanza de calidad.

### **MÉTODO**

El trabajo que aquí se presenta forma parte de una investigación más amplia en la que se pretende analizar las posibilidades metacognitivas en Educación Infantil (Páramo, Martínez-Figueira, Raposo-Rivas, 2015)<sup>3</sup>, que tenía como objetivo principal el analizar y proyectar sobre el aprender a aprender en Educación Infantil. Esto pasaba por descubrir cómo el ambiente de aprendizaje estructurado a través de la práctica docente potenciaba un desarrollo metacognitivo en el alumnado. Esto llevó consigo el crear un instrumento que respondiera a este objetivo, el Sistema de Signos para identificar las posibilidades

---

<sup>3</sup>Esta investigación cuenta con el financiamiento del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para la Formación de Profesorado Universitario, programa de Formación y de Movilidad dentro del Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 en I+D+i.

metacognitivas de una tarea en Educación Infantil. Bisquerra (2008) señalaba que cuando no existen instrumentos que respondan al planteamiento de investigación enunciado, la elaboración de éste conformaría uno de los procesos clave, y ya de por sí, interesante, que se recoge a continuación.

### **Instrumento**

El Sistema de Signos para identificar las posibilidades metacognitivas de una tarea en Educación Infantil, consiste en una escala de observación (Páramo, *et al.*, 2015) mediante la cual se va a observar y constatar si las tareas propuestas por los/las docentes favorecen el desarrollo de estrategias metacognitivas en su alumnado.

Quedaría enmarcado según Martínez-Rizo (2012), dentro de los instrumentos basados en observación de situaciones pedagógicas, y siguiendo la taxonomía de Fuertes (2011), estaríamos ante una escala de observación:

- Directa: puesto que su aplicación se realiza en momentos concretos, recogiendo información in situ.
- Estructurada: tanto su construcción como su aplicación es sistemática y organizada previamente.
- De campo: porque se lleva a cabo en el propio contexto.
- Individual: planteada para ser aplicada por un único observador.

Se organiza en tres grandes apartados: planificación, ejecución y evaluación de una tarea/actividad/momento. A su vez, se descomponen en una serie de categorías, subcategorías e ítems referidos a proceso de aprendizaje, estrategia cognitiva y estrategia metacognitiva.

Su registro consiste en respuestas dicotómicas de sí y no y un espacio destinado para la descripción de la evidencia en caso afirmativo. Los procesos de aprendizaje que conforman la escala y presentes en los tres grandes apartados dan sentido a la competencia de aprender (Beltrán, 1996) y son:

- Sensibilización: actividades o momentos centrados en el contexto mental y afectivo del alumnado previo a cualquier tarea/momento. Se divide en las estrategias cognitivas de motivación, actitud y emoción.
- Planificación: actividades o momentos que permiten planificar jornada, secuencias, tareas, comportamientos, etc.
- Atención: actividades que potencien la puesta en marcha de la atención y del procesamiento de la información. La conforman las siguientes subcategorías de estrategias cognitivas: global/compreensión, atención selectiva, atención sostenida y meta-atención.

- Adquisición: actividades o momentos que se encuadran en el proceso de procesar información. En ella encontramos las estrategias cognitivas de comprensión, retención y transformación.
- Personalización: momentos y actividades que potencien que aprendizaje se asuma de forma personalizada, crítica y creativa, desde la responsabilidad. Las estrategias cognitivas que de ello se revierten son creatividad, pensamiento crítico y autorregulación.
- Recuperación: momentos en los que se recupera información dada anteriormente, se recuerda.
- Transferencia: situaciones en las que se exponen los usos de diferentes conocimientos/informaciones, etc.
- Evaluación: momentos destinados a analizar los resultados tanto de procesos como de resultados.

Ahora, en relación a las estrategias metacognitivas a constatar, entendemos que las diferentes estrategias cognitivas e ítems se pueden clasificar, siguiendo las indicaciones de Mateos (2001), en estrategias metacognitivas de control (de planificación, de regulación y evaluación) y estrategias metacognitivas de conocimiento (de persona, de la tarea o de la estrategia a utilizar).

En el apartado de planificación, los criterios que componen este proceso van encaminados a obtener información sobre la implicación que el/la docente permite el alumno/a en la planificación de una tarea/actividad/momento, así como su participación y puesta en común de sus conocimientos sobre el tema en cuestión. Los ítems a observar son: *se utiliza algún espacio, zona o punto del aula para planificar - se potencia la motivación intrínseca del alumnado - se permite la toma de decisiones por parte del alumno/a - se crea discusión en grupo - fomenta actitudes positivas - se exploran los factores que intervienen en la atención, su control y estrategias - se planifican los diferentes momentos de una tarea - se fomenta el conocimiento, modelado y exploración de estrategias necesarias para resolver una tarea - se utilizan diferentes medios/ejemplos/materiales para la planificación y exposición de una tarea - se hacen preguntas - se buscan otras alternativas a la planificación de la tarea - se indaga sobre la importancia de una tarea/aprendizaje/momento - se sintetiza el objetivo, lo planteado - se dedica tiempo a conocer las habilidades de cada uno - se secuencian cognitivamente la resolución de la tarea - emanan conocimientos previos - se indaga sobre la repercusión de una tarea/aprendizaje/momento - se establece un plan de repaso.*

En los momentos que se observe la ejecución de una tarea, el objetivo es concluir qué tipo de clima de aprendizaje promueve el/la docente cuando se ejecuta una tarea/actividad/momento, así como las técnicas utilizadas para obtener unos resultados

óptimos por parte del alumnado. Además, se puede observar en qué medida el/la docente sirve de ayuda para la resolución de la tarea/actividad/momento tanto a nivel individual como grupal. Los ítems a registrar a través del instrumento de observación son: *se utiliza algún espacio, zona o punto del aula para ejecutar la resolución de tareas - se crea conflicto cognitivo - se crea un clima de modelado, discusión, refuerzo - existen técnicas para el control emocional - se controlan factores de la atención - se formulan preguntas - se verbaliza y habla sobre la tarea mientras se ejecuta - se utilizan diferentes medios/ejemplos/materiales para la ejecución de una tarea - se aceptan diferentes posibilidades de ejecución - se favorece la persistencia durante la tarea/aprendizaje/momento - la ejecución permite la interacción entre iguales - se comprueba gradualmente el progreso - se realiza la evocación de ejecuciones previas - se evocan situaciones donde aplicar lo que se está aprendiendo - se posibilita que la evaluación vaya siendo procesual.*

Y finalmente, en el apartado de la escala referido a la de una tarea/actividad/momento, se recogen datos que reflejan la manera que tiene el/la docente de promover el pensamiento crítico y reflexivo de sus alumnos/as a través de los resultados obtenidos una vez esa tarea, actividad o momento haya finalizado. Los ítems a observar dentro de este apartado son: *se utiliza algún espacio, zona o punto del aula para la evaluación - existe un feedback inmediato - se desarrollan evaluaciones en grupo - se valoran las habilidades puestas en práctica - se refuerzan los factores determinantes en la atención - se formulan preguntas acerca del proceso - se verbaliza en alto el proceso de resolución de la tarea - se reflexiona sobre los errores para futuros aprendizajes - la evaluación es realizada por el alumnado de manera individual y/o grupal - se reconoce la importancia de una tarea/aprendizaje/momento - se buscan alternativas - se concede tiempo para que el alumnado evalúe el proceso - se concede tiempo para que el alumnado reflexione sobre el resultado - se reflexiona sobre los conocimientos adquiridos - se aplica lo aprendido a otras tareas/momentos/aprendizajes - se reflexiona sobre las estrategias aplicadas.*

### **Planteamiento del estudio piloto**

Por ello, a continuación presentamos el estudio piloto desde una metodología mixta, cualitativo-cuantitativo, de carácter descriptivo a través de la observación no participante justificado por dos enunciados: 1) Mcmillan y Schumacher (2005) son grandes defensores de la necesidad de llevar a cabo estudios pilotos, puesto que permite constatar la viabilidad del proyecto, así como recoger unos primeros datos sobre el fenómeno a estudiar, las posibilidades metacognitivas del ambiente en Educación Infantil, que implicará modificaciones en el planteamiento y procedimiento de la investigación madre (Blaxter, Hughes y Tight, 2002); y 2) Hernández, Fernández y Baptista (2010) lo presentan como una de

las técnicas para estimar la validez de contenido de un instrumento de corte cualitativo, paralelamente a la técnica Delphi.

#### *Objetivos y preguntas de investigación*

Así, el objetivo del estudio piloto es poner en práctica el instrumento en contexto real para por un lado, que funcione como una retroalimentación, una reflexión y adecuación del instrumento para dar validez del instrumento y evaluar su idoneidad, su temática, calcular su adecuación técnica y determinar la modalidad de aplicación apropiada. Y por otro lado, observar y analizar qué tipo de estrategias metacognitivas se potencian en el momento de planificar, ejecutar y evaluar una actividad, tarea o momento en un aula de segundo curso del segundo ciclo para obtener una descripción de los procesos cognitivos y estrategias metacognitivas que favorece en el alumnado y que emanan en función del planteamiento del/la docente de aula. Las preguntas de investigación que se nos plantean son:

- ¿Qué tipo de estrategias metacognitivas se potencian en momentos de planificación, de ejecución y de evaluación?
- ¿Las tareas/momentos propuestos en una clase potencian el uso y desarrollo de estrategias metacognitivas en el alumnado, es decir, la competencia de aprender a aprender?
- ¿Qué tipo de actividades potencia un desarrollo metacognitivo más óptimo?

Para ello, los objetivos específicos son los siguientes:

- Identificar qué procesos cognitivos y qué estrategias metacognitivas se potencian en las diferentes tareas observadas, así como los ítems indicadores de un aprendizaje metacognitivo.
- Determinar si las tareas, actividades o momentos propuestos por la docente favorecen un desarrollo metacognitivo en general en el alumnado.
- Indagar sobre qué tipo de tareas o momentos favorecen un mayor número de procesos cognitivos y estrategias metacognitivas en general.

#### *Contexto del estudio piloto*

El contexto participante de esta investigación queda conformado por un aula de segundo curso del segundo ciclo de Educación Infantil, de un colegio concertado de entidad religiosa y plurilingüe de la ciudad de Pontevedra. Esta clase cuenta con veinticinco niños y niñas de edades comprendidas entre cuatro y cinco años y una docente. Señalar que estamos ante un muestreo no probabilístico, puesto que la elección del aula ha sido intencionada por motivos de proximidad, afinidad y voluntad de participar en la investigación y de características similares al contexto de la investigación más amplia.

Dado que el objetivo es observar tareas/momentos/actividades en dicho aula, la muestra consiste en las observaciones de 10 tareas a lo largo de cuatro semanas en relación a actividades de observación, de asimilación, de lectoescritura, de lógica-matemática y artístico, que se estructuraron de la siguiente manera (tabla 1).

Tabla 1. Tareas observadas en el aula

Sesión	Actividad/tarea/momento
1	Tarea de repaso de la unidad de los animales.
2	Observación del crecimiento de las plantas.
3	Tarea de lectoescritura. La letra "e".
4	Tarea de lectoescritura. La letra "a".
5	Tarea de lógica.
6	Ficha de cartinaje.
7	Observación de la Tierra y el Sol.
8	Observación de la luz.
9	Observación del globo terráqueo.
10	Ficha de lógica y comprensión.

Fuente: elaboración propia

#### *Procedimiento de estudio*

Este estudio piloto responde a una temporalización de seis meses llevado a cabo entre los meses enero y junio de 2015 estructurada en 4 fases. En una primera fase de preparación de la investigación se definió el contexto de los participantes, solicitando la colaboración del centro. Para ello, se remitió a la dirección de éste una carta de presentación en la que se describían las líneas generales del estudio y de la propuesta a llevar a cabo, con la finalidad de comunicarlo al profesorado del tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil. Con la misma se sugería concretar una reunión para informar con más detalle sobre el planteamiento del estudio, y más concretamente del estudio piloto, así como del instrumento a utilizar. Así mismo, se llevaron a cabo con la investigadora que realizaría las observaciones sesiones explicativas para comprender la filosofía del estudio y tomar contacto con el instrumento. Una segunda fase de aproximación al contexto, permitió la toma de decisiones con la maestra sobre el tipo de tareas o momentos del aula a observar, así como unas sesiones de prueba con el instrumento. En la tercera fase, se aplicó el instrumento a lo largo de la observación de 10 tareas y la recogida de datos in situ. Y finalmente, una cuarta fase dedicada al análisis de datos para describir e interpretar los datos de este estudio piloto, evaluar la idoneidad del instrumento, pautas y mejoras, y finalmente llevar a cabo un análisis comparativo con los datos obtenidos en la investigación más amplia.

## **RESULTADOS**

El estudio piloto posibilita una toma de decisiones y unos primeros resultados que pertenecen, por un lado, al ámbito de adecuación del instrumento y su proceso; y por otro, a los datos arrojados en cuanto al ambiente potenciador del aprender a aprender.

Sobre el primer aspecto, la adecuación del instrumento ha posibilitado establecer unos criterios de utilización, que son los que siguen:

- La duración de la observación es proporcional al transcurso de la misma, es decir, una vez que la tarea, actividad o momento finaliza, la escala queda cerrada.
- Las sesiones de observación deben ser elegidas en función del tiempo previsto para cubrir el instrumento.
- El tipo de observación realizada por parte de la investigadora es la observación directa no participante, periférica, es decir, no interviene en la realización ni desarrollo de las actividades y tareas y se sitúa en un lugar poco visible del aula.
- El observador será una única persona que previamente haya recibido instrucciones sobre el instrumento y su referente y explicación teórica. En un primer momento está pensado para que el observador sea una persona diferente del docente del aula, aunque sí es cierto que el maestro o maestra puede ser observador también de su propia práctica, lo que Postic y De Ketele (2000) denominan reflexión hablada.

Y por otro lado, ha permitido conocer cuáles son las estrategias más óptimas que la docente potencia a través de las actividades, para proporcionar un proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado a las características y necesidades de los/as alumnos/as, de manera que aprendan a aprender; analizar las posibilidades que las tareas realizadas por la docente del aula tienen en el aprender a aprender; y finalmente, indagar sobre qué tipo de actividades potencia y desarrolla un mayor uso de estrategias metacognitivas.

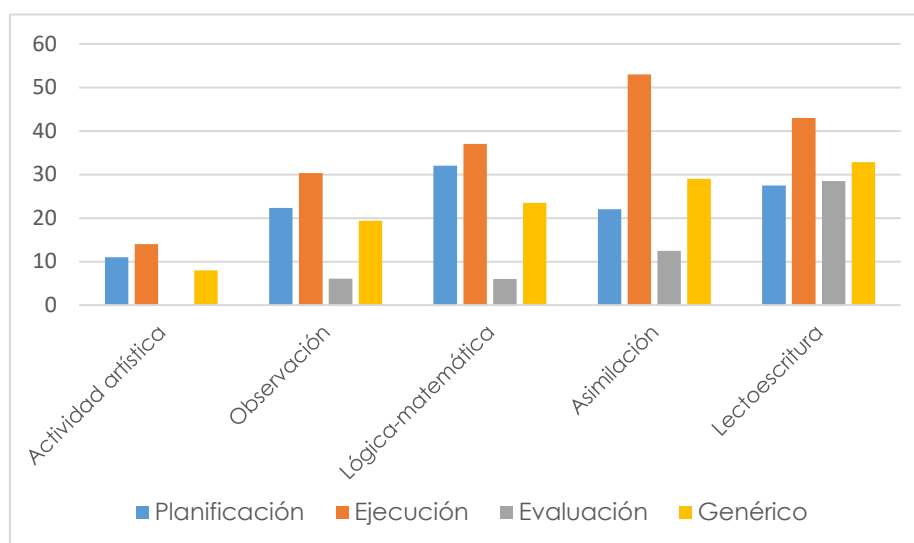
Dada la extensión del capítulo, presentamos a continuación los datos más relevantes que nos permitan situarnos ante el fenómeno a estudiar y posibiliten que repensemos sobre la temática e importancia de ello como factor clave en la innovación y práctica docente inclusiva.

En general, observamos que las tareas propuestas por la maestra y el ambiente que se deriva de ello, en cuanto a planificación, se han observado el 41% de ítems metacognitivos; en cuanto a la ejecución, el 42% y en la evaluación sólo el 11%. Esto nos sitúa ante tareas que comienzan a tener una carga metacognitiva cuando se planifican y

ejecutan, pero que se pierde en momentos de evaluación, tal y como sucede con las capacidades metacognitivas del alumnado (Páramo, en prensa)

En cuanto al peso metacognitivo de las tareas observadas según su tipología (gráfico 1), podemos observar que las actividades de lógica matemática potenciarían mayor número de estrategias metacognitivas, las tareas de asimilación en momentos de ejecución las actividades y momentos relacionados con la lectoescritura ponen en marcha más estrategias metacognitivas, siendo estas últimas las que mayor peso metacognitivos tienen en general.

Tabla 2. Carga metacognitiva de las tareas observadas según tipología



Fuente: elaboración propia

## CONCLUSIONES

Los datos aquí expuestos son el producto de un estudio piloto cuya finalidad es la preparación de un diseño de investigación descriptiva, y por lo tanto carece de rigor metodológico que le otorgaría significatividad. Sin embargo, aporta una base suficientemente sólida sobre la que seguir pensando, reflexionando y trabajando en la investigación que lo enmarca, formulando nuevos horizontes en la línea de los resultados obtenidos, que poseen visos de credibilidad y permiten intuir la orientación tanto de la investigación como de su producto, y adecuar el instrumento.

Este trabajo y primer análisis permite analizar y debatir sobre la carga metacognitiva de las diferentes tareas propuestas en un aula de Educación Infantil concreta, derivado de una práctica docente precisa. El análisis de datos posterior se plantearía en términos de búsqueda bibliográfica que justifiquen este tipo de datos, así como un análisis exhaustivo:

- Analizar cada tarea específicamente, para determinar qué momento tiene más carga metacognitiva (planificación, ejecución o evaluación).



- Analizar cada tarea específicamente, para determinar qué procesos cognitivos se potencian en cada una de ellas, así como el tipo de estrategia metacognitivo.
- Analizar cada tarea específicamente, para, constatar qué proceso cognitivo en general es el más favorecido.
- Determinar de manera general, qué momento tiene más carga cognitiva a lo largo de todas las sesiones (planificación, ejecución y evaluación).
- Determinar de manera general, qué proceso cognitivo tiene más evidencias de ser desarrollado en todas las sesiones.
- Por otro lado, y al unísono con las consideraciones teóricas que presentamos en el inicio, hemos observado y analizado un único elemento del ambiente, configurando las futuras líneas de este estudio en cuanto a:
- Constar la correspondencia entre las estrategias metacognitivas y las capacidades del alumnado.
- Analizar el marco documental y legislativo y constatar si favorecen o no las mismas estrategias que la docente ha permitido (Martínez-Rizo, 2012).
- Conocer la percepción de la docente en cuanto a su práctica metacognitiva (Salcedo, 2012).

En todo ello reside la dimensión formativa de un estudio piloto, que permite reelaborar ideas y futuras directrices para la descripción de un fenómeno que nos acerca un ambiente de aprendizaje, para su organización e intervención a favor de capacidades metacognitivas. Nos gustaría terminar con la siguiente frase, "Un niño es como un ovillo. Va desovillándose poco a poco, tomando forma, creciendo, creando...No lo aprietes, ni lo sueltes, simplemente, ayúdalo a ser" (De Joseph Campbell, 1904-1987), y así le sucede a este diseño de investigación, que pretende tomar forma para configurar una nueva línea de investigación del aprender a aprender en Educación Infantil desde sus múltiples visiones.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávila, R. (2008). La observación, una palabra para desbaratar y re-significar. Hacia una epistemología de la observación. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 6 (1), 15-26.
- Beltrán, J. A. (1996). Estrategias de aprendizaje. En J. A. Beltrán y C. Genovard (coord.), *Psicología de la Instrucción*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2008). *Metodología cualitativa*. Chihuahua: Centro de investigación y docencia.
- Blaxter, L., Hughes, C., y Tight, M. (2002). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.
- Cabello, M. (2011). La organización del espacio en educación infantil: Poderoso instrumento docente. *Pedagogía Magna*, 38, 197-203.

- Fuertes, M. T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (3), 237 – 258.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Herrera, L., Mesa, M. C., Ortiz, M. M., Rojas, G., Seijo, D., y Alemany, I. (2010). Una aproximación al desarrollo evolutivo infantil: Nivel de conocimiento y demanda de información sobre el mismo. *Revista De Educación*, 352, 219-244.
- Iglesias, L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: Dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 49-70.
- Mcmillan, J., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Martínez-Rizo, F. (2012). Procedimientos para el estudio sobre las prácticas docentes. Revisión de la literatura. *RELIEVE*, 18 (1).
- Ortiz, L., Salmerón, H., y Rodríguez, S. (2007). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en educación infantil. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 11 (2), 1-22.
- Páramo, M.B. (en prensa). Las estrategias metacognitivas en alumnado de Educación Infantil: indagando a través de preguntas-respuestas. IV Congreso Internacional de atención temprana e educación familiar CIATEF 2015. Santiago de Compostela, 10,11 y 12 de septiembre 2015.
- Páramo, M.B., Martínez-Figueira, M.E., y Raposo-Rivas, M. (2015). Instrumentos de una investigación en desarrollo sobre el aprender a aprender: descripción y posibilidades. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 6 (extraordinario), 66-71. DOI: <http://dx.doi.org/10.17979/reipe.2015.0.06>
- Páramo, M.B., Martínez-Figueira, M.E., y Raposo-Rivas, M. (en prensa). Aproximación de una escala de observación para la evaluación de ambientes metacognitivos. Primer congreso latinoamericano de educación infantil. Roma, 20-24 febrero 2015.
- Postic, M., y De Ketele, J. M. (2000). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Rekalde, I., Vizcarra, M.T., y Macazaga, A.M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XX1*, 17 (1), 201-220.
- Rodríguez, S., Ortiz, L., y Blanco, M.W. (2012). Percepciones del profesorado de Educación Infantil sobre sus propuestas de enseñanza en aprendizaje autorregulado. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (1), 143.164.

- Salcedo, F.E. (2012). Papel del profesor en la enseñanza de estrategias de aprendizaje. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 3 (3), 17-28.
- Vieites, S. (2009). *Programación por competencias en educación infantil*. Vigo: Ideaspropias.
- Vila, I., Colmenar, C., Diego, C., Egido, I., García, C., González, M., Grana, I., Guichot, V., Juan-Vera, M., Martín, F., Mayordomo, A., Moreno, P., Moreu, A., Otero, E., Pérez, J., Prellezo, M., Ramos, S., y Sureda, B. (1998). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Madrid: Graó.

### **M<sup>a</sup> BEATRIZ PÁRAMO IGLESIAS**

Maestra de Educación Infantil en el CPI Plurilingüe Virxe da Cella. 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.

### **M<sup>a</sup> 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.

### **VANESSA PALACIOS DIOS**

Titulada en el Ciclo Superior de Educación Infantil y graduada en Educación Infantil. Experiencia en el ámbito del ocio infantil y realización de cursos sobre educación en valores y educación para la salud. Las líneas de su interés versan sobre la infancia y la didáctica, el aprendizaje y la formación docente.

## 13

### EL LIDERAZGO EN FACEBOOK ENTRE LOS PROFESIONALES DE ATENCIÓN TEMPRANA

*Elba Gutiérrez-Santijuste*

*Pilar Ibáñez-Cubillas*

#### INTRODUCCIÓN

El análisis del liderazgo ha sido desarrollado a través de un cuerpo sólido de investigaciones orientados a los aspectos sociales, psicológicos y pedagógicos, incidiendo en los distintos tipos de liderazgo incluyendo el liderazgo distribuido (Murillo, 2006).

El liderazgo, como un sistema complejo, está sujeto a diversos factores con el fin de que el grupo alcance sus objetivos. Entre otros factores se encuentra la capacidad intelectual del líder para dar sentido al objetivo del grupo, imaginación para ofrecer una visión de futuro que entusiasme a los miembros, conocimientos técnicos y operativos que traduzcan las estrategias en planes concretos y habilidades interpersonales para fomentar el compromiso (Ancona *et al.*, 2007). El reto actual del líder es ser un líder de líderes, promoviendo una arquitectura social que posibilite que los miembros de una organización desarrollen creativamente sus competencias, trabajando en un proyecto conjunto de acción, es decir, la generación de un liderazgo múltiple de los miembros y grupos, siendo, por tanto, algo compartido (Bennis, s/f, cit. en Bolívar, 2012).

Para definir el líder virtual debemos considerar varios aspectos coincidentes con un líder en situación presencial:

En primer lugar, las características que posee el líder en los ámbitos cognitivo y técnico (razonamiento, creatividad, pensamiento lógico y analítico). También están relacionadas capacidades intelectuales para marcar objetivos (Ancona *et al.*, 2007) como son: aportación de ayuda, búsqueda y oferta de retroalimentación, retar a los demás miembros, explicación o elaboración, contribución al conocimiento, intercambio de recursos, iniciación de ideas, solicitar razones, pruebas y aclaraciones y habilidad en el uso de herramientas tecnológicas (Ancona *et al.* 2007; Balthazard *et al.*, 2009; Gressick y Derry, 2010; Li *et al.*, 2007; Strang, 2007; Walvoord *et al.*, 2008). Por otro lado, los aspectos relacionados con la personalidad —como son compartir el conocimiento, ofrecer retroalimentación, valores morales, explicar, solicitar esfuerzo, ayudar a disminuir

incertidumbre o intercambio de información— (Gressick y Derry, 2010; Strang, 2007; Walvoord *et al.*, 2008). También las capacidades interpersonales y morales que debe poseer un líder son señaladas en la literatura previa: capacidad de escucha (Walvoord, 2008), capacidad de influenciar (Li *et al.*, 2007; Turkay y Tirthali, 2010), afectividad (Gressick y Derry, 2010), animar comportamientos eficaces y direccionar conflictos (Lim y Liu, 2006). Por último, la literatura señala otro aspecto, el comportamiento del líder en relación al grupo; relacionado con potenciar la cohesión, ayudar a construir modelos mentales, planificación, organización y supervisión, direccionar conflictos, control de los tópicos de discusión, iniciación de actividades (Balthazard, Waldman y Warren, 2009, Gressick y Derry, 2010; Li; *et al.*, 2007; Walvoord, *et al.*, 2008). Para la gestión del grupo se pueden establecer tres etapas: iniciación, —organización del trabajo y creación y elección de actividades—, desarrollo —dirección de turnos, control del asunto, seguimiento del esfuerzo, facilitación de la formación—, y reflexión sobre la efectividad del medio como apoyo a las actividades (Gutiérrez-Santiuste y Gallego-Arrufat, 2013).

En segundo lugar podemos considerar quién ejerce el liderazgo virtual. Lim y Liu (2006) desde la perspectiva de la diversidad cultural sostienen que el liderazgo puede permitir una distribución más uniforme, tendiendo al liderazgo distribuido, prestando atención a los diferentes puntos de vista, comprobándolos para obtener más información, proporcionando orientación y resumiendo el progreso. Para Hollander (1992) el análisis del liderazgo debe considerar que es un proceso que no implica solo a los líderes sino también a sus seguidores. Señalando Turkay y Tirthali (2010) que el líder tiene la responsabilidad de iniciar la acción pero son los seguidores quienes van a determinar lo sucedido con las contribuciones del liderazgo.

En tercer lugar podemos considerar cómo se produce la comunicación y la interacción en el liderazgo virtual. Existe divergencia entre los resultados de los estudios que analizan la relación entre liderazgo virtual y cantidad de comunicación. Curtis y Lawson (2001) en su investigación sobre el aprendizaje colaborativo encontraron que aquellos estudiantes que habían contribuido más en la comunicación virtual eran los "líderes naturales" dentro de cada grupo. Sin embargo, el estudio de Yoo y Alavi (2004) constatan que los líderes no emiten más cantidad ni mensajes de correo más largos pero el líder emergente asume los roles de iniciador, gestor de la agenda e integrador de las ideas de los demás. En lo que sí muestran coincidencia los diferentes estudios es que no es simplemente la cantidad de comunicación lo que predice la aparición del líder sino más bien el contenido y calidad de las comunicaciones (Balthazard *et al.*, 2009; Gallego-Arrufat y Gutiérrez-Santiuste, 2014).

En nuestro estudio se analiza el liderazgo en las redes sociales considerando éstas como servicios en red que permite a los usuarios crear un perfil público o semipúblico dentro de la plataforma y generar un listado de usuarios con los que establecer una relación,

incluso ver y recorrer la lista generada por las personas que forman nuestra red de contactos (Ellison, 2007). Sin embargo, con el uso de las redes sociales como LinkedIn o Facebook entre otras, se han creado grupos que son considerados como comunidades virtuales, ya que los usuarios se han agrupado en función de unos intereses u objetivos comunes. En nuestro caso es la Atención temprana que es definida por la Federación de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (2003) como:

El conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de 0-6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño, han de ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar o transdisciplinar (p. 12).

Las bases científicas de la biología, la sociología o la psicología entre otras áreas, explican en qué medida los factores biológicos, ambientales y psicosociales intervienen en el desarrollo infantil, ocasionando el éxito o el fracaso de este proceso de desarrollo. Por lo tanto, el desarrollo motor, físico y cognitivo en el niño facilitará su aprendizaje y potenciará sus habilidades, afectando directamente en la vida adulta (Amar, Abello y Tirado, 2004). Por ello, la atención temprana ofrece un conjunto de acciones optimizadoras y compensatorias para aquellos niños/as con déficit o con riesgo de padecerlos. Este tipo de intervención es de gran relevancia para el desarrollo infantil ya que facilita una adecuada maduración del niño y mejora el desarrollo personal para facilitar su integración social (Federación de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana, 2003).

El área de la atención temprana se configura con equipos interdisciplinares (psicólogos, fisioterapeutas, médicos, pedagogos, logopedas, ...) que deben recibir una formación especializada que les permita desempeñar sus funciones con la mayor eficacia posible, ya que atienden a personas en circunstancias muy complejas. Por ello, la formación de este colectivo se basa en una titulación académica base y la especialización en un marco conceptual común a través de cursos de especialización. Esta doble perspectiva de la formación "debe tener su propio espacio de desarrollo a través de la reflexión y el trabajo en equipo, incluyendo una visión integral del niño, su familia y su entorno" (Federación de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana, 2003).

## **MÉTODO**

La investigación analiza las comunicaciones realizadas en Facebook por un grupo de 42 personas. El ámbito profesional de los integrantes se distribuye de la siguiente manera: 23.8% procedentes de Universidad, 2.3% de Servicios de Salud, 4.7% de otros ámbitos profesionales y un 69% no lo especifica. El 100% de la muestra son mujeres.

La investigación se ha realizado haciendo un seguimiento de las intervenciones del grupo centrado en la Atención Temprana creado en 2013.

Se han analizado 244 intervenciones a través de un método cualitativo utilizando el sistema categorial propuesto por Gallego-Arrufat, Gutiérrez-Santiuste y Campaña-Jiménez, 2013, p. 8) donde se establecen las categorías mostradas en la Figura 1.

Tabla 1. Sistema de categorías

Código	Categorías	Descripción
RA	Reconocimiento/a fectividad	Utilización del lenguaje para motivar, animar o bien, recriminar comportamientos, es decir aspectos negativos.
AD	Desarrollo argumentativo	Sentencias que solicitan razones, pruebas y aclaración por parte de otros.
BE	Búsqueda de entradas	Sentencias relacionadas con la intervención de otros miembros del grupo. Búsqueda de ayuda, consejos o ideas sobre el trabajo.
CC	Contribución al conocimiento	Contribuir en el conocimiento, trabajando hacia el objetivo del proyecto, respuesta a preguntas, nuevas ideas y ampliación del significado (de la lectura personal o la investigación).
MO	Movimientos Organizativos	Planificación, organización, supervisión, tanto en el espacio del material como en las ideas, las declaraciones y otros movimientos que proporcionan estructura a la situación.
CT	Control de tópicos	Las declaraciones que influyen en el tema de la discusión o la dirección de trabajo.
OT	Otras	Otras declaraciones.

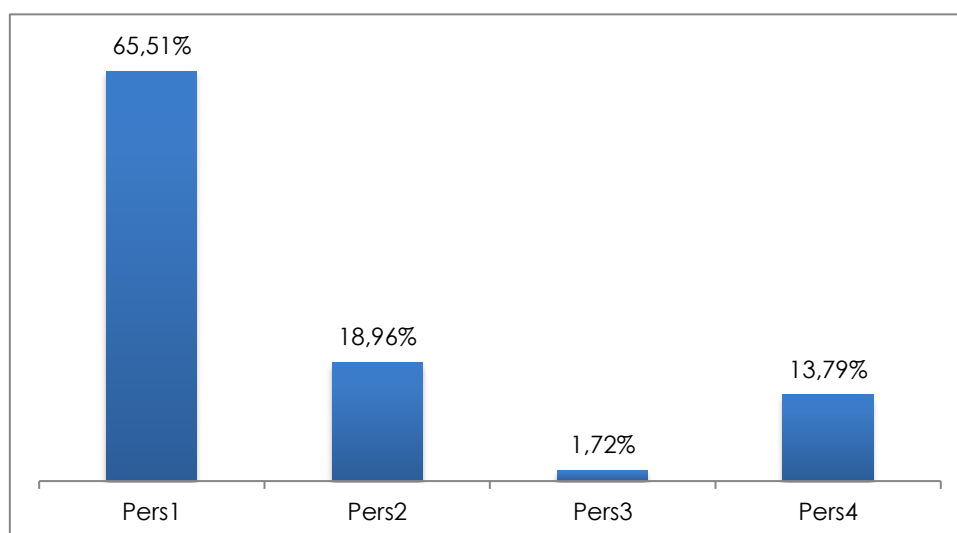
## RESULTADOS

### Flujo de intervenciones

Las intervenciones han sido visitadas una media de 36 veces. Las personas que han intervenido han sido un 9.4% de los integrantes del grupo.

Los porcentajes de intervenciones se muestran en la Figura 1.

Figura 1. Intervenciones por persona



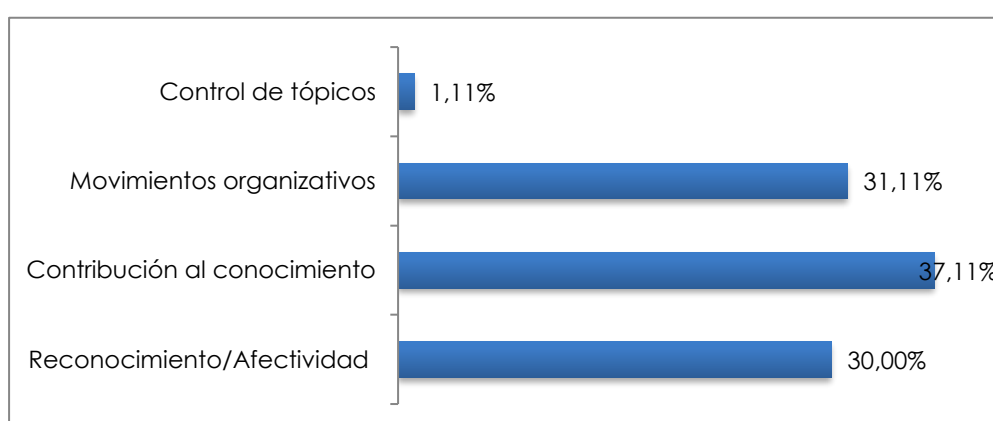
El flujo de respuesta a las intervenciones ha sido de un 92.85% a la Pers1 y un 7.14% a la Pers2.

Las intervenciones han sido señaladas como "Me gusta" en 59 ocasiones, de las cuales un 94.91% corresponde a las intervenciones realizadas por Pers1 y un 5.08% a las de Pers2.

### Tipología de intervenciones

Las categorías se han establecido en base a la propuesta de Gallego-Arrufat, Gutiérrez-Santiuste y Campaña-Jiménez (2013). Se puede observar en la Figura 2.

Figura 2. Tipología de intervenciones



El porcentaje más alto de las intervenciones están relacionadas con la Contribución al conocimiento aportando información sobre el objetivo del grupo. Los Movimientos



organizativos y el Reconocimiento/Afectividad se encuentran en porcentajes similares. Sin embargo, el Control de tópicos se ha hallado en un porcentaje muy inferior y otras categorías como Búsqueda de entradas y Desarrollo argumentativo no se han encontrado.

## DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El objetivo de la investigación es analizar el liderazgo desarrollado por un grupo interesado en Atención Temprana a través de la red social Facebook. Nuestro estudio ha hallado que en dicho grupo se encuentran personas de diversos ámbitos profesionales como señala la literatura previa (Federación de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana, 2003).

El flujo de las intervenciones se desarrolla de manera horizontal, sin embargo, el peso de las intervenciones recae en una persona que, quizás podría ser considerada la líder el grupo. Pese a tener 42 personas dentro del grupo, son 4 personas las que mantienen el flujo de comunicación.

En relación a la tipología de las intervenciones podemos concluir que éstas se basan en Contribución al conocimiento, Movimientos organizativos y Reconocimiento/ Afectividad. Así, la primera categoría, nos induce a pensar que el grupo está trabajando hacia los objetivos, aportando nuevas ideas, compartiendo información útil para todos los integrantes. En segundo lugar, los Movimientos organizativos hallados en el grupo muestra un grupo que planifica, organiza y comunica para que los integrantes estén informados sobre las actividades que se desarrollan —el cómo y el cuándo supone un flujo importante de comunicaciones. En tercer lugar, las comunicaciones relacionadas con la categoría Reconocimiento/Afectividad muestran la utilización del lenguaje escrito para motivar, animar y mostrar afectividad entre los miembros.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amar, J., Abello, R. y Tirado, D. (2004). *Desarrollo infantil y construcción del mundo social*. Colombia: Universidad del Norte.
- Ancona, D., Malone, T.W., Orlikowski, W.J., & Senge, P.M. (2007). In praise of the incomplete. *Harvard Business Review*, 85(2), 92–100. doi: 10.1109/ EMR.2009.5235483
- Balthazard, P.A., Waldman, D.A., & Warren, J.E. (2009). Predictors of the emergence of transformational leadership in virtual decision teams. *Leadership Quarterly*, 20(5), 651–663. doi: 10.1016/j.leaqua.2009.06.008
- Bolívar, A. (2012). Líneas actuales en la gestión e innovación de los centros educativos. En *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo* (pp. 197–213). Málaga, España: Aljibe.
- Curtis, D.D., & Lawson, M.J. (2001). Exploring collaborative online learning. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(1), 21–34.

- Ellison, N.B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210–230. doi: 0.1111/j.1083-6101.2007.00393.x
- Gallego-Arrufat, M.J., & Gutiérrez-Santiuste, E. (2014). Liderazgo instruccional y distribuido en espacios virtuales de comunicación en educación post-obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16no2/contenido-gallego-gtz.html>
- Gallego-Arrufat, M.J., Gutiérrez-Santiuste, E., & Campaña-Jiménez, R.L. (2013). Online distributed leadership: A content analysis of interaction and teacher reflections on computer-supported learning. *Technology, Pedagogy and Education*. doi: 10.1080/1475939X.2013.814585
- Gressick, J., & Derry, S.J. (2010). Distributed leadership in online groups. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 5(2), 211–236. doi: 10.1007/s11412-010-9086-4
- Gutiérrez-Santiuste, E., Gallego-Arrufat, M.J. (2013). Analizar el liderazgo distribuido en entornos virtuales de formación. *Perspectiva Educacional*, 52(2), 86-103. doi: [10.4151/07189729-Vol.52-Iss.2-Art.162](https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.52-Iss.2-Art.162)
- Hagel, J. y Armstrong, A. (1997). *Net.gain: expanding markets through virtual communities*. Boston: Harvard Business School Press.
- Hollander, E.P. (1992). Leadership, followership, self, and others. *The Leadership Quarterly*, 3(1), 43–54.
- Federación Estatal de Asociaciones de Atención Temprana (2003). *Libro blanco de la atención temprana*. Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad. Recuperado de [https://www.fcscd.org/libro-blanco-de-la-atención-precoz\\_69992.pdf](https://www.fcscd.org/libro-blanco-de-la-atención-precoz_69992.pdf)
- Li, Y., Anderson, R. C., Nguyen-Jahiel, K., Dong, T., Archodidou, A., Kim, I.H., ... Miller, B. (2007). Emergent leadership in children's discussion groups. *Cognition and Instruction*, 25(1), 75–111.
- Lim, J., & Liu, Y. (2006). The role of cultural diversity and leadership in computer-supported collaborative learning: A content analysis. *Information and Software Technology*, 48(3), 142–153. doi: 10.1016/j.infsof.2005.03.006
- Murillo, F.J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4). Recuperado de [http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2\\_hm.htm](http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2_hm.htm)
- Strang, K.D. (2007). Examining effective technology project leadership traits and behaviors. *Computers in Human Behavior*, 23(1), 424–462. doi: 10.1016/j.chb.2004.10.041

- Turkay, S., & Tirthali, D. (2010). Youth leadership development in virtual worlds: A case study. Paper presented at the *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2) 3175–3179. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.485
- Walvoord, A.A.G., Redden, E.R., Elliott, L.R., & Coover, M.D. (2008). Empowering followers in virtual teams: Guiding principles from theory and practice. *Computers in Human Behavior*, 24(5), 1884–1906. doi: 10.1016/j.chb.2008.02.006
- Yoo, Y., & Alavi, M. (2004). Emergent leadership in virtual teams: what do emergent leaders do? *Information and Organization*, 14, 27–58. doi: 10.1016/j.infoandorg.2003.11.001

### **ELBA GUTIÉRREZ-SANTIUSTE**

Profesora en la Universidad de Córdoba imparte docencia en la Facultad de Educación. Su investigación se centra en la tecnología educativa, especialmente en comunicación didáctica virtual y liderazgo educativo en entornos online de formación. Ha publicado en revistas de impacto internacional, capítulos de libro, presentado los trabajos en congresos nacionales e internacionales y colabora con diversas revistas internacionales y nacionales como revisora y miembro del Equipo Editorial.

### **PILAR IBÁÑEZ CUBILLAS**

Becaria FPU del Departamento de Didáctica y Organización de la Universidad de Granada. Licenciada en Pedagogía, Maestría en Investigación e Innovación en Currículo y Formación, y estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación. Las publicaciones más recientes son "El uso de mapas conceptuales para el desarrollo de habilidades" Ed Síntesis (2016).; y "Proyectos de innovación educativa con el diseño de las TIC y el proceso de desarrollo", Ed Pirámide (2016). Ha sido miembro del comité organizador de la conferencia ENTENP2014 Enabling Teachers for Entrepreneurship Education.

## **EL ENSAYO CIENTÍFICO MULTILINGÜE/ MULTILINGUAL SCIENTIFIC WRITING COURSE**

*Rosario Arroyo González*

*Mariano G. Fernández Almenara*

### **INTRODUCCIÓN**

En este documento se presenta un taller para la enseñanza de la escritura en el nivel universitario, por lo tanto, con criterios de rigor científico. Se trata, pues de un diseño didáctico disponible on-line que se fundamenta en los principios pedagógicos actuales de la enseñanza de competencias profesionales para una sociedad intercultural y tecnologizada (Aguaded-Gómez e Infante-Moro, 2009).

Seguidamente pues, se describirán cuáles son los rasgos definitorios de las competencias comunicativas verbales para su enseñanza y el modelo pedagógico coherente con dichos rasgos. Posteriormente, y fundamentándose en el modelo pedagógico descrito, se mostrará el proceso didáctico que conduce al logro de competencias escritas científicas y multilingües de un modo autónomo en el nivel universitario.

### **RASGOS DEFINITORIOS DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA VERBAL ESCRITA PARA SU ENSEÑANZA UNIVERSITARIA**

La competencia comunicativa verbal escrita es la "competencia comunicativa", por excelencia en el ser humano. Pero ¿qué se entiende por competencia? Competencia es la operación, habilidad y/o estrategia inferida que produce una actuación concreta en el futuro y que se evalúa con criterios de eficiencia y oportunidad (Rickheit, Strohner y Vorwerg, 2008). La competencia comunicativa, por lo tanto, está siempre influenciada por factores cognitivos y sociales, y cuando se trata de competencias comunicativas verbales no se pueden olvidar los factores lingüísticos. Es decir, la competencia comunicativa verbal se focaliza en una conducta simbólica eficiente y oportuna (según reglas gramáticas y culturales) y en un contexto de relación interpersonal, por lo tanto, dicha conducta está orientada hacia un auditorio o audiencia con la que se comparte objetivos esenciales y secundarios.

Un modelo inclusivo de la competencia comunicativa verbal en la universidad, es siempre un modelo intercultural, es decir, explicativo del acto comunicativo humano,

entendido como interacciones personales en diversidad de contextos culturales que despliega operaciones lingüísticas, cognitivas, metacognitivas y sociales (Arroyo, 2009). Es esta competencia comunicativa la que hace posible la adaptación de los diferentes esquemas culturales. Por lo que la competencia comunicativa verbal intercultural, en el mundo actual, es multilingüe, es decir, con la peculiaridad añadida de funcionar con diferentes lenguas de forma simultánea (Arroyo et al., 2013)

Por lo tanto, la enseñanza de la competencia escrita exige la inclusión de la creciente diversidad lingüística, y su uso en las tecnologías digitalizadas, como fuente de ventajas y riqueza para todos. Sin embargo, esta opción sociopolítica puede plantear problemas si no se acompaña de modelos pedagógicos y didácticos adecuados. Por ejemplo, esta opción multilingüe y tecnológica en la enseñanza de la competencia escritora, puede, agravar el déficit de comunicación entre personas con diferentes oportunidades de aprendizaje y acentuar las desigualdades sociales. Esta es la razón de que, desde una perspectiva inclusiva e intercultural, el principal objetivo de la enseñanza sea aumentar la conciencia de las oportunidades que ofrecen la diversidad lingüística en contextos virtuales de aprendizaje y, así, fomentar la supresión de obstáculos de la era digital. Todo ello con la finalidad de facilitar el diálogo intercultural e inclusivo.

## **LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE VERBAL EN LA UNIVERSIDAD**

El taller que se presenta en este documento se fundamenta en El Modelo Pedagógico Integrado de la Competencia Comunicativa Verbal (Arroyo, 2015). Dicho modelo diseña situaciones didácticas para el uso del lenguaje verbal con una intención inclusiva e intercultural, teniendo en cuenta los antecedentes lingüísticos y culturales de los sujetos, así como, las exigencias tecnológicas y multilingües de la sociedad global actual (Arroyo, 2013; Arroyo y Fernández, 2015).

Sin duda, dentro de este modelo, los contenidos más apropiados para lograr esta finalidad son los siguientes:

1. Operaciones estrategias gramaticales, cognitivas y metacognitivas comunes en diferentes lenguas.
2. Habilidades lingüísticas específicas en diferentes lenguas.
3. Situaciones comunicativas diversas en las diferentes culturas y los significados que se comparten

Coherente con la finalidad explicitada y los contenidos seleccionados, la metodología del Modelo Pedagógico Integrado de la Competencia Comunicativa Verbal se apoya en cuatro principios básicos:

1. la enseñanza significativa, que conecta con las experiencias previas lingüístico-comunicativas de los sujetos,

2. la enseñanza funcional de diferentes lenguas para la vida en las sociedades tecnologizadas,
3. la enseñanza colaborativa donde el sujeto, como miembro de un grupo y mediante su participación activa en el grupo, se hace responsable de los conocimientos que se elaboran,
4. la enseñanza reflexiva que permite el desarrollo autónomo del lenguaje y las elecciones de los propios aprendizajes. Todo ello para configurar una identidad cultural, un modelo de relación y una forma de participación social totalmente personal.

Se pueden identificar tres fases metodológicas fundamentales que activan los principios pedagógicos mencionados:

Fase I. La comprensión lectora cultural y social, que emerge del texto multilingüe, o el discurso, y lo determina.

Fase II. La expresión de las intenciones de los discursos o textos

Fase III. La producción de discursos escritos, utilizando nuevas tecnologías y diferentes lenguas.

Todas estas fases permiten la incorporación de recursos tecnológicos para hacer uso de las posibilidades que ofrecen en cuanto a la búsqueda, la producción, almacenaje, búsqueda y difusión de la información.

Evaluar para lograr la excelencia del proceso de enseñanza es una condición indispensable de todo modelo pedagógico. La evaluación ha de entenderse como un subproceso didáctico que permite adaptar la enseñanza diseñada a las características de los sujetos en el acceso a las competencias deseadas.

Desde esta perspectiva, la evaluación en el modelo propuesto, habría de realizarse en dos dimensiones:

- Evaluación de la implementación del modelo pedagógico, identificando problemas y conflictos, para ajustar las ayudas pedagógicas diseñadas a las necesidades de cada estudiante y elaborar las adaptaciones curriculares oportunas.
- Evaluación de los efectos que, dicho modelo pedagógico adaptado, tiene sobre el aprendizaje de competencias comunicativas en los estudiantes. Esta última dimensión de la evaluación permitirá conocer el impacto de la enseñanza sobre el aprendizaje real de los estudiantes, en los siguientes ámbitos:
  - actitudes interculturales
  - competencias lingüístico-cognitivas, metacognitivas y socioculturales en diferentes lenguas
  - competencias tecnológicas
  - motivación hacia el lenguaje escrito

Enmarcado en este modelo pedagógico, los siguientes apartados se centrarán en describir un OCW (Open Course Ware), es decir un curso digital abierto, y gratuito, bajo la iniciativa del Massachusetts Institute of Technology (MIT), a cuya propuesta se adhirió la Universidad de Granada. La finalidad de este OCW es ofrecer a nivel internacional una propuesta didáctica para el aprendizaje de la escritura con rigor científico, concretamente el texto argumentativo, y de un modo multilingüe.

### **FINALIDAD Y OBJETIVOS DEL OCW**

El título del curso que presenta este taller es: Curso el Ensayo Científico Multilingüe / Multilingual Scientific Writing Course / für multilinguistisches und wissenschaftliches Schreiben / Corso Multilingua di Scrittura Scientifica / Cours d'Écriture Scientifica Multilingüe; en adelante Curso ECM (Open CourseWare. UGR, 2016).

El Curso ECM se pretende que los estudiantes universitarios adquieran estrategias básicas para poder expresarse por escrito, aportando argumentos científicos y pudiendo establecer conclusiones valiosas con una proyección sobre la mejora: a) en las relaciones socioculturales de las Sociedades del Conocimiento y b) en sus propias capacidades de adaptación profesional a las exigencias multilingües y tecnológicas del Siglo XXI.

Por lo tanto el Curso se diseña para el uso simultáneo del español, inglés, alemán, italiano y catalán

Las competencias básicas que desarrolla este Curso son:

1. Conocer modelos de mejora de la calidad de los procesos de escritura científica
2. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo
3. Promover el trabajo científico y esfuerzo individuales
4. Conocer y aplicar técnicas básicas de la escritura científica multilingüe

### **PROGRAMA DEL CURSO ECM**

Los objetivos formulados para el desarrollo de las competencias señaladas, se han organizado 24 Sesiones Virtualizadas en la Plataforma de Teleformación MOODLE (véase Imagen 1).



Imagen 1. Sesión 15 del Curso ECM

Fuente: Open Course Ware UGR, Universia y OCW Consortium (21 de Marzo del 2016). Recuperado de <http://ocw.ugr.es/course/view.php?id=112>

En las diferentes Sesiones se combinan los siguientes métodos didácticos:

a) El método de Graham y Harris (2005:26), para la enseñanza de estrategias de escritura, cuyas fases son: "a) *discusión de la estrategia*, b) *ejemplificación de la estrategia*; c) *memorización de los pasos de la estrategia*, d) *aplicación de la estrategia con apoyos*; y e) *aplicación de la estrategia de forma independiente*".

b) El Modelo-CCT (Arroyo 2009:213) adaptado a un entorno virtual que *combina la comprensión lectora y la producción escrita con la reflexividad multilingüe y el uso de tecnologías informatizadas*. En el Modelo-CCT se utilizan técnicas del trabajo colaborativo e individualizado apoyadas por recursos tecnológicos. Una novedad del Modelo-CCT es que incluye estrategias multilingües de desarrollo escritor, es decir, se enseñan estrategias que pueden ser aplicadas a la escritura en diferentes idiomas.

c) El Modelo de Enseñanza como Investigación (Featonby, 2012) en que el profesor usa toda la información disponible para descubrir lo que los estudiantes han aprendido y lo que necesitan para continuar su aprendizaje. Este tipo de enseñanza determina cuales son las estrategias, que probablemente son las más efectivas para apoyar el aprendizaje escritor de los estudiantes. Esta información se obtiene a partir de las evidencias que proporciona los datos.



Las diferentes Sesiones se suceden en las siguientes Fases (véase Imagen 2):

Fase 1: Presentación de las finalidades del programa y evaluación inicial. De la Sesión 1 a la Sesión 6.

Fase 2: Desarrollo de estrategias y técnicas multilingües y tecnológicas. De la Sesión 7 a la Sesión 19.

Fase 3: Evaluación Final. De la Sesión 20 a la Sesión 24.

Imagen 2. Fase 2 del Curso ECM



Fuente: Open Course Ware UGR, Universia y OCW Consortium (21 de Marzo del 2016). Recuperado de <http://ocw.ugr.es/course/view.php?id=112>

Los recursos utilizados son numerosos y variados; por ejemplo: videos, transparencias de Slideshare, Transparencias de Prezi, documentos PDF y WORD, documentos HTML, documentos con la Aplicación Lección de MOODLE, documentos en Scorm, ..., todo multilingüe. Seguidamente se presenta un documento para que los estudiantes realicen las tareas de una sesión a modo de ejemplo:

Plantilla V/Template V/Vorlage V/Modello V		
Apellidos/Surname/Nachname/Cognome/Cognom	Horas de trabajo/ Hours of work/Arbeitsstunden/ Ore di lavoro/ Hores de treball	Sexo/Gender/ Geschlecht/ Sesso/Sexe
Nombre/Name/Name/Nome/Nom	Edad/Age/Alter/ Età/Edat	
OBJETIVO: Codificar la Estrategia IPAC/IPAK en varios idiomas OBJECTIVE: Codifying the IPAC/IPAK strategy in several languages ZIEL: Kodifizierung der IPAC/IPAK-Strategie in verschiedenen Sprachen OBIETTIVO: Codificare la strategia IPAC/IPAK nelle varie lingue OBJECTIU: Codificar l'estratègia IPAC/IPAK en diferents idiomes		
INSTRUCCIONES: Interprete los códigos de cada una de las partes y apartados de la estrategia IPAC/IPAK en español. Asignar códigos a las partes y apartados del ensayo científico en inglés y en otro idioma. INSTRUCTIONS: Interpret the codes for each of the parts and sections of the IPAC/IPAK Strategy in Spanish. Assign codes to the parts and sections of the structure of scientific text in English and another language.		

<p>EINLEITUNG: Interpretieren Sie die Codes jedes einzelnen Teils und Abschnitts der IPAC/IPAK-Strategie in Spanisch. Weisen Sie die Codes den Teilen und Abschnitten der Struktur des wissenschaftlichen Textes in Englisch und eine andere Sprache zu.</p> <p>ISTRUZIONI: Interpreti i codici di ogni parte e sezione della strategia IPAC/IPAK in spagnolo. Assegni codici alle parti e sezioni della struttura del testo scientifico in inglese e in un' altra lingua.</p> <p>INSTRUCCIONS: Interpreti els codis de cadascuna de les parts i apartats de l'estratègia IPAC/IPAK en espanyol. Assigni codis a les parts i apartats de l'estructura del text científic en anglès i en un altre idioma.</p>	
<p>Estructura del ensayo científico en español</p> <p>Structure of scientific text in Spanish</p> <p>Struktur der wissenschaftlichen Textes in Spanisch</p> <p>Struttura del testo scientifico in spagnolo</p> <p>Estructura del text científic en espanyol</p>	<p>Códigos/ Codes/Codici/Codis</p>
<p>Introducción</p> <p>a) Presentación del tema</p> <p>b) ¿Por qué es importante este tema para mí?</p> <p>c) ¿Por qué es importante para la sociedad?</p> <p>d) ¿Qué novedades aporta este tema?</p> <p>Premisa</p> <p>a) Formulación de la premisa</p> <p>b) Definición de conceptos</p> <p>o Argumentación</p> <p>a) Razones a favor</p> <p>b) Razones en contra</p> <p>c) Refutaciones</p> <p>d) Definición de conceptos</p> <p>e) Investigaciones</p> <p>f) Citas de expertos</p> <p>o Conclusión</p> <p>a) Síntesis de las razones expuestas</p> <p>b) Razón definitiva</p> <p>c) Aplicaciones/Proyecciones de futuro</p> <p>Bibliografía</p>	<p>I</p> <p>Ipt</p> <p>lim</p> <p>lis</p> <p>Inv</p> <p>P</p> <p>Pfp</p> <p>Pdc</p> <p>A</p> <p>Arf</p> <p>Arc</p> <p>Aft</p> <p>Adc</p> <p>Ain</p> <p>Ace</p> <p>C</p> <p>Csr</p> <p>Crd</p> <p>Cap</p> <p>B</p>
<p>Estructura del ensayo científico en inglés</p> <p>Structure of scientific text in English</p> <p>Struktur der wissenschaftlichen Textes in Englisch</p> <p>Struttura del testo scientifico in inglese</p> <p>Estructura del text científic en anglès</p>	<p>Códigos/ Codes/Codici/Codis</p>
<p>Introduction</p> <p>a) Presentation of the topic</p> <p>b) Why is this topic important to me?</p> <p>c) Why it is important to society?</p> <p>d) Which news provides this topic?</p> <p>Premise</p> <p>a) Formulation of the premise</p> <p>b) Definition of concepts</p> <p>o Argumentation</p> <p>a) Reasons for</p> <p>b) Reasons against</p> <p>c) Refutations</p> <p>d) Definition of concepts</p> <p>e) Investigations</p> <p>f) Quotes from experts</p> <p>o Conclusion</p> <p>a) Synthesis of exposed reasons</p> <p>b) Definitive reason</p>	<p>I</p> <p>lp</p> <p>lwm</p> <p>lws</p> <p>lwt</p> <p>P</p> <p>Pfp</p>

<p>c) Applications/Projections of future</p> <p>o Bibliography</p>	
<p>Estructura del ensayo científico en alemán</p> <p>Structure of scientific text in German</p> <p>Struktur der wissenschaftlichen des Textes in Deutsch</p> <p>Struttura del testo scientifico in tedesco</p> <p>Estructura del text científic en alemany</p>	<p>Códigos/ Codes/Codici/Codis</p>
<p>Introduktion/Einführung</p> <p>a) Präsentation des Themas</p> <p>b) Warum ist dieses Thema wichtig für mich?</p> <p>c) Warum ist das Thema wichtig für die Gesellschaft?</p> <p>d) Was ist neu an diesem Thema?</p> <p>Prämisse</p> <p>a) Formulierung der Prämisse (Idee, die gezeigt wird)</p> <p>b) Definition des Konzepte</p> <p>Argumentation</p> <p>a) Gründe für</p> <p>b) Gründe gegen</p> <p>c) Widerlegungen</p> <p>d) Definition der Konzepte</p> <p>e) Forschung, Nachforschung</p> <p>f) Expertenzitate, Expertenmeinung</p> <p>Konklusion/Abschluss</p> <p>a) Übersicht der vorgetragenen Gründe</p> <p>b) Endgültiger Grund</p> <p>Anwendung/Vorführung der Zukunft</p>	<p>I</p> <p>lp</p> <p>lwm</p> <p>lws</p> <p>lwt</p> <p>P</p> <p>Pfp</p>
<p>Estructura del ensayo científico en italiano</p> <p>Structure of scientific text in Italian</p> <p>Struktur des wissenschaftlichen Textes in Italienisch</p> <p>Struttura del testo scientifico in italiano</p> <p>Estructura del text científic en italià</p>	<p>Códigos/ Codes/Codici/Codis</p>
<p>Introduzione</p> <p>a) Presentazione del tema</p> <p>b) Perché è importante per me questo tema?</p> <p>c) Perché è importante per la società?</p> <p>d) Quale novità apporta questo tema?</p> <p>Premessa</p> <p>a) Formulazione della premessa</p> <p>b) Definizione del concetto</p> <p>o Argomentazione</p> <p>a) Motivi a favore</p> <p>b) Motivi a sfavore</p> <p>c) Confutazioni</p> <p>d) Definizione dei concetti</p> <p>e) Ricerche</p> <p>f) Citazioni esperti</p> <p>o Conclusione</p> <p>a) Sintesi dei motivi esposti</p> <p>b) Motivazione definitiva</p> <p>c) Applicazioni/Proiezioni future</p> <p>Bibliografia</p>	<p>I</p> <p>lpt</p> <p>lim</p> <p>lis</p> <p>Inv</p> <p>P</p> <p>Pfp</p>
<p>Estructura del ensayo científico en catalán</p> <p>Structure of scientific text in Catalan</p>	<p>Códigos/ Codes/Codici/Codis</p>

Struktur der wissenschaftlichen Textes in Katalanisch Struttura del testo scientifico in catalano Estructura del text científic en català	
Introducció a) Presentació del tema b) Per què és important el tema per a mi? c) Per què és important per a la societat d) Quines novetats aporta aquest tema? Premissa a) Formulació de la premissa b) Definició de conceptes o Argumentació a) Raons a favor b) Raons en contra c) Refutacions d) Definició de conceptes e) Investigacions f) Cites d'experts o Conclusió a) Síntesis de les raons exposades b) Raó definitiva c) Aplicacions/Projeccions de futur Bibliografia	I Ipt Iim Iis Inv P Pfp

Fuente: Consortium (21 de Marzo del 2016). Recuperado de <http://ocw.ugr.es/course/view.php?id=112>

Los criterios de evaluación del aprendizaje de los estudiantes serán los siguientes:

- Identifica las funciones personales y sociales de la escritura científica
- Expresa las propias competencias metasociocognitivas de la escritura, en diferentes idiomas
- Escribe oraciones completas, párrafos y textos en diferentes idiomas
- Identifica las partes de la estrategia IPAC/IPAK
- Identifica las partes de la Estrategia PODER / POWER / KRAFT / POTERE
- Planifica, transcribe y revisa ensayos científico, en diferentes idiomas
- Escribe un ensayo científico bien organizado, en diferentes idiomas y de forma multimodal

En el Curso ECM se aplicará a los estudiantes una evaluación inicial y otra final, con los siguientes instrumentos:

- a) Cuestionario sobre competencias metasociocognitivos de la escritura en inglés, español, alemán, italiano y catalán
- b) Escala de percepción de la auto-eficacia escritora en español, inglés, alemán, italiano y catalán
- c) Ensayo Científico en español, inglés y alemán o italiano o catalán

La evaluación del propio proceso de enseñanza en el Curso ECM se realizará aplicando un cuestionario a estudiantes que recoja información sobre los siguientes criterios:

Los recursos virtuales muestran de forma clara los conceptos básicos
Se utiliza variedad de herramientas virtuales de enseñanza
Los objetivos, contenidos, metodología, evaluación, recursos y contexto virtual están planificados
Los instrumentos de evaluación virtuales promueven la reflexión crítica y creativa

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arroyo, R. (2015). Enseñanza Inclusiva de Competencias Escritoras Interculturales. En Ocampo, A. (Coord.): *Lectura Para todos* (pp.127-150). Santiago de Chile: AECL y CELEI. Recuperado de [\[http://www.plandelectura.cl/wp-content/uploads/2015/05/LecturaParaTodos.pdf\]](http://www.plandelectura.cl/wp-content/uploads/2015/05/LecturaParaTodos.pdf)
- Arroyo, R. (2013). Descripción de procesos en la composición escrita de estudiantes universitarios para un desarrollo multilingües y tecnológico. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (1), 167-184.
- Arroyo, R. (2009). *Desarrollo metacognitivo y sociocultural de la composición escrita*. Granada: Nativota.
- Arroyo, R. y Fernández, M.G. (2015). Enseñanza de las competencias escritoras del estudiante universitario, de un modo multilingüe y en entornos virtuales de aprendizaje. En Guzmán (Coord.): *El Patrimonio. Riqueza conceptual y proyección educativa*. (pp.221-227) Granada: Grupo de Investigación Patrimonio y Educación (HUM221), Universidad de Granada/Junta de Andalucía.
- Arroyo, R., Salvador, F., Ramirez, M<sup>a</sup> A., Lara, T., Caballero, J., Jimenez-Baena, A., Gutierrez-Braojos C. y Hunt, C.I (2013). Virtualizar un programa de escritura científica multilingüe (PID: 10-11). En *Innovación docente y buenas prácticas en la Universidad de Granada vol.2*. Granada: eug, 957- 971. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/28434>
- Aguaded-Gómez, J.I. y Infante-Moro. A. (2009). *Buenas prácticas de teleformación en las diez universidades andaluzas*. La Coruña: Netbiblo.
- Featonby, A. (2012). The Use of the "Teaching as Inquiry Model" to Develop Students' Self-Efficacy in Literature Response Essay Writing. *Weaving educational threads. Weaving educational practice*, 13, 24-35.
- Graham, S. y Harris, K.R (2005). *Writing better*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Kintsch, W. y Rawson, K.A. (2005). Comprehension. En: Snowling y Hulme (comp.). *The Science of reading: A handbook* (pp: 209-226). Malden: Blackwell.

Open Course Ware UGR, Universia y OCW Consortium (21 de Marzo del 2016). Recuperado de <http://ocw.ugr.es/course/view.php?id=112>

### **ROSARIO ARROYO GONZÁLEZ**

Diplomada en Magisterio, Licenciada en Filosofía y Letras (sección de Pedagogía) y Doctora en Pedagogía por la Universidad de Granada. Profesora Titular de la Universidad de Granada; habiendo ejercido como Profesora Asociada e Interina (en Melilla y Granada) y como Maestra Interina y Definitiva en distintas localidades de la Comunidad Autónoma Andaluza. En la actualidad, asume diferentes responsabilidades relacionadas con sus tareas docentes e investigadoras: Directora del Grupo de Investigación EDINVEST (HUM0356); Miembro del Consejo del Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada; Subdirectora de la revista *Poliphonia* (Revista de Educación Inclusiva); miembro del Comité Consultivo de la *Revista Educación y Diversidad* (Revista Interuniversitaria de Investigación en Discapacidad e Interculturalidad).

### **MARIANO G. FERNÁNDEZ ALMENARA**

Doctor en Psicopedagogía por la Universidad de Granada y doctor en Teología por la Facultad de Teología de Granada. Profesor contratado doctor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada, impartiendo la docencia en los Títulos de Grado y Máster. Ha tenido responsabilidades de gestión en centros de formación de Profesorado. Ha participado como profesor invitado en centros de formación superior universitaria en España, Portugal y Latinoamérica. Es autor de varios libros, capítulos de libro y artículos en revistas científicas relacionadas con las áreas de Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica y Organización Escolar, y la Teología. Participa en proyectos de Investigación e Innovación educativa con el grupo AREA relacionados con la Didáctica y la Organización de contextos educativos.

## 15

### **LAS AULAS ABIERTAS ESPECIALIZADAS EN EL TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO EN CASTILLA-LA MANCHA, UNA MODALIDAD DE ESCOLARIZACIÓN INCLUSIVA**

*M<sup>a</sup> José Yolanda Hernández Moreno*

#### **INTRODUCCIÓN**

Ante el elevado porcentaje de alumnado afectado por el trastorno del espectro del autismo en nuestra comunidad autónoma, la heterogeneidad del trastorno y las demandas de las familias a través de la Federación regional, que consideraban necesaria la creación de esta modalidad de escolarización para dar una respuesta educativa de calidad en entornos inclusivos a un perfil de alumnado con TEA, la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Castilla-La Mancha, tras un exhaustivo estudio, pone en marcha este proyecto de manera experimental en el curso 2012-2013 con siete aulas abiertas especializadas ubicadas en centros de educación infantil y primaria de las cinco provincias de la región.

El proyecto se regula con normativa durante el curso 2013-2014 con catorce aulas en funcionamiento, a través de la Orden de 11/04/2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes. En dicha orden se especifica la organización y funcionamiento, los recursos personales, ratios, metodología, evaluación y requisitos para la inclusión en el proyecto.

La apuesta para iniciar esta modalidad educativa en dicha comunidad autónoma, supone un paso adelante hacia la inclusión educativa, teniendo en cuenta los tres pilares de la inclusión: *presencia* en centros ordinarios, *aprendizaje* con resultados escolares óptimos sin descuidar el currículo, y máximo grado de *participación*. La función social de la escuela es clave para los niños con TEA que tienen una discapacidad social.

Estas aulas abiertas especializadas han acercado el mundo de la educación especial y el mundo de la educación ordinaria, reuniendo lo mejor de ambos mundos. Los alumnos tienen apoyos extensos especializados y al mismo tiempo tienen las oportunidades de participar en entornos inclusivos.

La ubicación de un aula abierta especializada TEA en un centro ordinario implica cambios en el mismo; tiene que haber más coordinación entre profesionales, metodologías más participativas, promover cambios en el entorno. Estos cambios deben impactar de manera positiva en la vida de la comunidad escolar.

Para la puesta en marcha del proyecto y el desarrollo en los primeros cursos, la Administración educativa regional trabaja en diferentes vías de actuación: desarrollo normativo, detección de necesidades, planificación y coordinación provincial de aulas, formación y/o sensibilización del profesorado, elaboración del plan de lectura de educación especial, elaboración y difusión de publicaciones.

## **CONCEPTUALIZACIÓN DEL TRASTORNO**

En el año 2013 la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) publicó la nueva versión del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, DSM-V. Esta modifica la denominación del trastorno y los criterios diagnósticos del mismo.

En la nueva versión del manual desaparecen los diferentes subtipos de los trastornos generalizados del desarrollo: el trastorno autista, el síndrome de Asperger y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado; se fusionan en un único trastorno que pasa a llamarse **“trastorno del espectro del autismo”** (en singular). El cambio de nombre trata de enfatizar la dimensión del trastorno en las diferentes áreas que se ven afectadas y la dificultad de establecer límites precisos entre los subgrupos.

El término trastorno del espectro del autismo (TEA) hace referencia a un conjunto de alteraciones del desarrollo neurológico que se caracteriza por la presencia de dificultades específicas en las áreas comunicativa, cognitiva y social. La gran variabilidad de la expresión de estas alteraciones lleva a hablar de “espectro”, es decir, existen diversos grados de afectación de unas personas a otras, pero los síntomas acompañan a la persona durante todo el ciclo vital.

En los criterios diagnósticos actuales del TEA también se modifican las dimensiones referidas a las alteraciones en la interacción social recíproca; la comunicación y el lenguaje se fusionan en una misma categoría y se reorganizan las áreas de alteración que recogen los síntomas concretos. En el repertorio restringido de conductas e intereses destaca la incorporación de las alteraciones sensoriales como área perturbada. A la hora de establecer el diagnóstico hay que definir la severidad de la alteración en cada una de las dimensiones.

Hoy en día la prevalencia de casos diagnosticados de TEA va en aumento, por tanto, es común ver en las aulas alumnado afectado por el trastorno. Las características de los TEA implican que estos alumnos no pueden comprender o interpretar el currículo de la misma manera que el resto de los alumnos.

El marco curricular actual establece que hay que preparar a los alumnos en competencias básicas y el modelo para la práctica es el de calidad de vida. Los alumnos TEA deben aprender lo mismo que el resto, pero necesitan una enseñanza muy implícita, muy intencional, requieren un formato muy visual de presentación de los contenidos, ya que tienen limitaciones en la formación social y verbal.



Hay cuatro etapas en la educación del autismo:

1. Veinte años después de que Leo Kanner publicase en 1943 su artículo "Los trastornos autistas del contacto afectivo", el autismo se entendía como algo emocional; los niños no iban a la escuela, acudían a terapia a los hospitales. Estaban excluidos del derecho a la educación.
2. En la década de los 60 se experimenta un cambio hacia el modelo neurobiológico. Las familias empiezan a asociarse y formar centros educativos. Se realizan modelos de entrenamiento en habilidades buscando resultados clínicos de disminución de síntomas como consecuencia de los tratamientos terapéuticos en educación.
3. Posteriormente, en los años 80, el autismo se considera un trastorno del desarrollo. La intervención se focaliza en el desarrollo de habilidades funcionales más útiles para la vida, las denominadas habilidades adaptativas. Se desarrolla la metodología de estructuración ambiental y en 1985 se inicia el programa de integración. En nuestro país se inician las aulas especializadas en TEA con el nombre de aulas estables en el País Vasco.
4. En el momento actual se enfatiza en la noción del espectro. Aunque tenga el mismo diagnóstico las necesidades son diferentes. Hay que proporcionar a los alumnos apoyos individualizados para lograr resultados personales de funcionamiento en la vida que permitan una vida de calidad en entornos reales.

Hay un avance de la integración a la inclusión. En el movimiento de la integración se cuestionaba qué hacer con un alumno con TEA para que se incorporara a la escuela ordinaria. La inclusión da un paso adelante, es la escuela ordinaria la que tiene que dar respuesta a las necesidades de ese alumno y a la vez al resto del alumnado escolarizado en el centro educativo.

### **ANÁLISIS SITUACIONAL DE LA ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO CON TEA**

Con anterioridad a la puesta en marcha del proyecto de aulas abiertas especializadas TEA nuestra comunidad autónoma ofrecía tres modalidades de escolarización para alumnos con necesidades educativas especiales: escolarización en centro ordinario con apoyos, escolarización en centro de educación especial y escolarización combinada.

- Escolarización en centro ordinario con apoyos.

Con carácter general la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en un centro ordinario se regirá por los principios de normalización e inclusión.

Lo positivo de esta modalidad educativa es la integración social, la oportunidad de vivenciar experiencias de comunicación e interacción dentro de ambientes naturales, la puesta en marcha de mecanismos de comunicación efectivos en situaciones reales de interacción y el enriquecimiento del resto del alumnado sobre la percepción de la diferencia.

Las carencias de esta modalidad educativa para el alumnado con TEA son conocimientos insuficientes sobre el trastorno por parte de los profesionales educativos, apoyos insuficientes y entornos con carencias de información visual para la accesibilidad cognitiva.

- Escolarización en centro de educación especial.

Los centros de educación especial son centros en los que se escolariza exclusivamente alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a severas condiciones permanentes de discapacidad y en los que concurren un conjunto de servicios, recursos y medidas no generalizables en el sistema educativo ordinario.

Las ventajas de esta modalidad educativa son la adaptación de los espacios, los materiales y el currículo, y la dotación de profesionales educativos especializados.

Entre los inconvenientes se detecta que no se presenta de forma natural las experiencias de socialización, ni se dan modelos de imitación sin patrones normalizados.

- Escolarización combinada.

La escolarización combinada es una fórmula de escolarización excepcional a fin de garantizar la respuesta educativa más ajustada a las distintas situaciones y necesidades del alumnado. Se caracteriza por el desarrollo compartido del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con necesidades educativas entre los profesionales de los centros ordinario y de educación especial; el primero es el que actúa como centro de referencia y el segundo como centro de acogida. El plan de trabajo individual de este alumnado se trabaja de manera conjunta y coordinada.

Aspectos positivos destacables de esta modalidad educativa son el aprendizaje de herramientas para la comunicación en el centro de educación especial y la generalización en entornos naturales en el ordinario, el conocimiento de la metodología y los objetivos a trabajar con alumnado TEA, así como el asesoramiento técnico a los profesionales del centro ordinario.

Como aspectos menos favorables están las dificultades de coordinación entre los equipos docentes de ambos centros, lo que puede suponer una divergencia curricular y posible desorientación del alumnado.

Analizando los puntos fuertes y débiles de estas modalidades de escolarización se deduce que la escuela ordinaria con apoyos es la respuesta educativa más eficaz para la mayoría del alumnado con discapacidad. Sin embargo estos recursos son insuficientes en algunos casos para el alumnado con TEA, que tienen una peculiar forma de procesar la información, por lo que necesitan ambientes estructurados, predictibles y contextos directivos de aprendizaje.

## EL PROYECTO DE LAS AULAS ABIERTAS ESPECIALIZADAS TEA

El término *aulas abiertas especializadas en centros ordinarios* aparece por primera vez en un documento normativo de nuestra comunidad autónoma, en 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 este documento, en su artículo 15. 5. dice: *que cuando la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización, realizado por los profesionales de la orientación educativa, determinen que el alumnado presenta necesidades educativas especiales, se llevará a cabo la escolarización en centros de educación especial, unidades de educación especial, **aulas abiertas especializadas en centros ordinarios** o modalidad combinada, donde sus necesidades educativas puedan ser mejor atendidas y se garantice el adecuado progreso del alumnado, en un marco de cooperación familiar. Y añade en el artículo 15.6. la propuesta de escolarización de este alumnado en **un aula especializada en centro ordinario**, se realizará por los profesionales de orientación educativa. Será preceptivo el dictamen de escolarización, así como la opinión de los padres o tutores legales.*

Con posterioridad se crean, regulan y ordenan estas aulas abiertas especializadas para alumnos con trastorno del espectro de autismo por la Orden 11/04/2014 de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Castilla-La Mancha.

Las aulas abiertas especializadas en centros ordinarios para alumnos que tienen TEA son un apoyo necesario para este alumnado, cuyo funcionamiento en el contexto escolar ordinario exige un tipo de atención específica diferenciada e individualizada, así como supervisión y ayuda frecuente para conseguir su máxima normalización e inclusión educativa y social.

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.

El artículo 3 de la citada orden especifica los requisitos y condiciones para la inclusión en el proyecto:

- Incorporación voluntaria por parte de las familias.
- Diagnóstico de TEA previo informe y dictamen de escolarización emitido por el equipo de orientación, y apoyo educativo del centro en que se encuentre escolarizado.
- La ratio del alumnado escolarizado en las aulas abiertas especializadas será de cuatro a seis alumnos en educación infantil y primaria, y de cuatro a siete en educación secundaria.
- Adscripción del alumnado al grupo ordinario al que pertenece y está matriculado.

Como dotación de recursos personales contarán con un maestro especialista en pedagogía terapéutica, un maestro especialista en audición y lenguaje, y un auxiliar técnico educativo; todos con jornada completa como se refleja en el artículo 4 de la orden que las regula.

Los profesionales que coordinan al grupo tienen que ser referentes estables; hay que evitar los cambios de profesionales y deben tener un perfil determinado con formación y experiencia con alumnado TEA, en metodologías activas y participativas, y en trabajo con familias.

Como objetivos generales a conseguir señalamos:

- Desarrollar en el alumnado estrategias de comunicación, verbales y no verbales, que les posibilite expresar necesidades, emociones y deseos.
- Proporcionar aprendizajes funcionales que les permitan desenvolverse con autonomía en situaciones de la vida cotidiana.
- Participación de forma activa en situaciones normalizadas del entorno escolar, social y familiar.
- Desarrollar capacidades y aprendizajes académicos, con el empleo de una metodología adaptada a sus características cognitivas, comunicativas y sociales, y la utilización de recursos tecnológicos y material didáctico específico.

La finalidad del proyecto es la adaptación significativa del currículo para alcanzar su inclusión escolar y social.

Ángel Riviére decía en 1996: *el alumno autista pide a la escuela la capacidad de adaptación del contexto escolar para atender a la diversidad, individualizar y personalizar la enseñanza. Se debe de ajustar la respuesta educativa a las características y necesidades del alumnado, del centro y en este caso a las necesidades educativas que cada uno de estos alumnos presenta.*

La totalidad del alumnado TEA, por sus características, van a precisar adaptaciones en el cómo enseñar y evaluar, y sobre todo van a precisar adaptaciones metodológicas importantes en las que se verán afectadas decisiones de centro, de aula e individuales.

En la metodología general a seguir es fundamental la estructuración del espacio y el tiempo (a nivel de centro y de aula), un estilo de enseñanza dirigido, una adaptación personalizada a las necesidades y facilitación de la comunicación.

El aula abierta especializada es el espacio específico que da respuesta a esas necesidades; es un entorno en el que se busca, adapta y elabora mucho material didáctico, pero también se conforma como un recurso de centro abierto a facilitar estrategias a estos y a otros alumnos que presenten necesidades educativas semejantes.

En esta aula de apoyo no sólo se deben afianzar los contenidos curriculares; también se desarrollarán talleres para el aprendizaje y generalización de habilidades sociales, teoría de la mente y aspectos emocionales.

Otra premisa importante es la adecuación del centro, la coordinación entre los profesionales y el compromiso de todo el claustro en el proyecto. La utilización de metodologías más participativas y la realización de cambios en el entorno favorecen la inclusión a todos los niveles.

Es importante la implantación a nivel de centro de metodologías innovadoras en la forma de transmitir el conocimiento a los alumnos, buscando en la medida de lo posible que se haga desde la experiencia, desde la aplicación a la vida cotidiana y desde la colaboración de los miembros del grupo.

La evaluación del alumnado con TEA se realizará según el plan de trabajo individual (PTI) con adaptación curricular y metodológica de carácter anual. El PTI será elaborado por el tutor en colaboración con los especialistas de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje que atienden el aula TEA y el asesoramiento del orientador del centro

La evaluación del PTI coincide con las evaluaciones previstas para el resto del alumnado.

## **CONCLUSIONES**

Cualquier innovación educativa supone, bien imitar modelos de éxito en otros países y adaptarlos al nuestro, o bien ver un modelo que ha funcionado aquí y extrapolarlo. En el caso descrito se optó por el segundo una vez analizados los modelos de aulas abiertas para alumnado con TEA, que con diferentes denominaciones se han ido implantando en diferentes comunidades autónomas de nuestro país (Comunidad de Madrid, Gobierno del País Vasco, Región de Murcia, Junta de Andalucía, Comunidad Valenciana, Comunidad de Aragón y Gobierno de las Islas Baleares).

En las aulas abiertas especializadas en TEA los alumnos disponen de apoyos extensos y espaciados, y al mismo tiempo tienen las oportunidades de participar en entornos

normalizados. Para poder alcanzar una plena inclusión es importante la derivación a estas aulas de un perfil determinado de alumnado TEA con un nivel cognitivo y sin conductas disruptivas.

El trastorno del espectro del autismo (TEA) todavía es un reto para los docentes de la escuela actual, que requieren una formación específica y continua. Sin embargo, es uno de los trastornos que más inquietud despierta al inicio y que más pasiones suscita al final.

Los cambios en los planteamientos educativos actuales hacen que se eduque para lograr procesos y competencias personales; es fundamental que la educación prepare para la vida y que la educación capacite a las personas en valores, en conocimientos para su plena participación en la sociedad, su inclusión comunitaria y social.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Decreto 66/2013, de 6 de septiembre, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes por el que se regula la atención especializada y la orientación educativa y profesional del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- Orden 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 del espectro autista en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2014). DSM – 5. Manual diagnóstico de los trastornos mentales. Madrid: Médica Panamericana.
- LOZANO CARRILLO, A. (Coord.) y otros (2014). Guía educativa dirigida al alumnado con T.E.A. en Castilla-La Mancha. Toledo. Consejería de Educación, Cultura y Deportes.
- STERNER DE LEÓN y OTROS (2007). Los centros de escolarización preferente para alumnado con trastornos generalizados del desarrollo en la Comunidad de Madrid. Aspectos prácticos de una propuesta inclusiva. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- SAINZ MARTÍNEZ, A. (2003). Orientaciones para el funcionamiento de las aulas estables para alumnado con trastornos generalizados del desarrollo. Departamento de Educación. Gobierno Vasco.

**M<sup>a</sup> JOSÉ YOLANDA HERNÁNDEZ MORENO**

Licenciada en Psicopedagogía y Diplomada en Magisterio con las especialidades de audición y lenguaje, pedagogía terapéutica, educación infantil, filología francesa y educación primaria.

Inicia su carrera profesional como logopeda en el ámbito sanitario en hospitales públicos y continúa su trayectoria como especialista en audición y lenguaje en el campo educativo, siendo funcionaria del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

Ha ocupado puestos en la Administración educativa como jefe de servicio de calidad educativa y asesora técnica docente de atención a la diversidad en la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Castilla-La Mancha, siendo miembro titular del Consejo Escolar de esta comunidad autónoma. Asimismo, ha coordinado e impartido cursos y ponencias en congresos y jornadas de ámbito autonómico, nacional e internacional vinculados a la temática de logopedia, educación y discapacidad, siendo autora de varias publicaciones en este campo.

## 16

### **UN PLAN DE ACOGIDA PARA ALUMNOS/AS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**

*Ana Patricio Martínez*

*Asunción Moya Maya*

*Daniel Ollero Conde*

#### **INTRODUCCIÓN**

La entrada en un colegio marca para todos los niños y las niñas el inicio de una nueva etapa, una etapa en la que se enfrentan a un entorno nuevo, con compañeros/as y profesores/as desconocidos/as. Concretamente, cada año son muchos los/as alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales (NEE) que se incorporan por primera vez a los centros educativos y necesitan hacer un esfuerzo mayor por integrarse en la realidad organizativa a la que entran a formar parte. Estos/as alumnos/as como señalan Angulo et al. (2010) presentan diferentes grados y tipos de capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial y han vivido a lo largo de los años una historia difícil, caracterizada por la privación de derechos y las escasas oportunidades en la vida. (Arnaiz, 2003 y Torres, 2010).

No obstante, como indican Ainscow (2003) y Gómez y Sabeh, (2000) con el paso del tiempo han acaecido muchos cambios trascendentales en la forma de atender a estos/as niños/as, que hoy en día están recibiendo una educación inclusiva en centros ordinarios, con la finalidad de aumentar la calidad de su enseñanza y la satisfacción de todo el alumnado. Concretamente, de acuerdo con estos aspectos, en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), se establece con claridad que:

Las escuelas ordinarias representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos: además proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo (p. 9)

Sin embargo, para llevar a cabo una buena educación de este tipo, que debe comenzar en el momento en que los/as alumnos/as con necesidades educativas ponen un



pie en el centro escolar, son necesarias como es concretado por Echeita (2006) y Martínez, Ruiz y Moya (2005), redes de apoyo y colaboración entre alumnos/as, profesores/as, familia y comunidad. Redes que deben ponerse en marcha para integrar a los alumnos/as en el contexto del centro y hacerlos sentir como uno más de la escuela desde su primer día gracias a determinados planes de acogida.

*“Un plan de acogida es el conjunto de actuaciones que un centro educativo pone en marcha para facilitar la incorporación de cualquier persona a la comunidad educativa”.* (García Perales, 2009, p.163). Acogida que concretamente constituye un marco para favorecer la coherencia y la actuación de todas las personas del centro y una garantía para que el alumnado reciba una futura educación de calidad.

Una futura educación de calidad que requiere la puesta en marcha de procesos de adaptación que faciliten el acceso al nuevo entorno; procesos en los que se diseñen un conjunto de medidas y estrategias con la implicación y la colaboración de toda la comunidad educativa favoreciendo así, en la medida de lo posible, un aprendizaje exitoso, equitativo y de calidad, y que no centren el peso del programa exclusivamente en el/la alumno/a recién llegado, sino que cuente con medidas que se pongan en marcha desde varios ámbitos y que permitan que el/la alumno/a y su familia se sientan acogidos tanto a nivel de centro, como de aula o con otros alumnos/as y familiares. *“Para poder superar las limitaciones y aumentar nuestras capacidades, las personas debemos cooperar entre sí para, de esta manera lograr, en mejor forma, nuestros objetivos.”* (Rey, 2009, p.1)

Además, se considera necesario destacar que este plan no supondrá una actuación puntual, sino un proceso que será iniciado en el momento de llegada del/de la alumno/a con necesidades educativas especiales, con el/la que se realizarán determinadas actividades que favorezcan la integración en la estructura organizativa, y concluirá con el seguimiento y evaluación de las medidas ofrecidas.

## **MÉTODO**

Una vez concretada de forma breve y teórica la necesidad de elaborar este plan de acogida (en este caso en el centro de Huelva), se considera necesario previo a detallar la metodología del programa (principios metodológicos, medidas o actuaciones y recursos), especificar en profundidad los objetivos, los destinatarios y la temporalización del mismo.

### **Objetivos del plan de acogida**

Atendiendo a la necesidad del centro y con el fin de elaborar un plan de acogida que pudiese ser utilizado con diferentes alumno/as y sirviese de forma general para otros centros, este programa tiene el objetivo prioritario siguiente: favorecer el proceso de adaptación e integración de un nuevo/a alumno/a con NEE mediante la participación y el compromiso de todos los miembros que intervienen en la labor educativa del centro.

Sin embargo y para que el plan de acogida permita la inclusión total del/de la niño/a el programa debe estar formado por medidas trazadas desde cuatro ámbitos o niveles distintos (centro, aula, alumno y familia), que concretan este objetivo prioritario en los siguientes objetivos específicos:

- Facilitar la acogida del/de la nuevo/a alumno/a con NEE y su familia desde distintos ámbitos del centro (nivel social, nivel curricular...)
- Dar respuestas a las necesidades que se planteen, creando estrategias que respondan a las mismas.
- Favorecer la inclusión del/ de la alumno/a con NEE en su clase como grupo de referencia.
- Promover la participación de las familias en la vida del centro, tanto en los aspectos relacionados con la convivencia como los relacionados con el aprendizaje.
- Potenciar la participación del alumno/a con NEE recién llegado/a para responder a sus necesidades personales, curriculares...
- Favorecer la implicación del alumno/a con NEE en las actividades que se lleven a cabo en el centro (extraescolares, complementarias...).

### **Destinatarios/as del plan**

Al igual que todo Plan Educativo o Proyecto del centro, este programa de acogida o nuevo reto y compromiso para la escuela, ha de contar con la implicación de toda la comunidad educativa. En este mismo sentido y de forma general, este plan tendrá la finalidad de atender a aquellos/as alumnos/as con N.E.E y a sus familias, que se incorporen por primera vez al sistema escolar o procedan de otros centros y lleguen al colegio a principio o a mitad de curso. Concretamente, estos/as alumnos/as serán atendidos mediante estrategias y actuaciones secuenciadas y estructuradas desde Educación Infantil (E.I) hasta Educación Secundaria Obligatoria (ESO), con el propósito de alcanzar un buen proceso de adaptación.

### **TEMPORALIZACIÓN**

Este plan de acogida está diseñado con la finalidad de ser puesto en práctica en el momento en que el/la nuevo/a alumno/a con N.E.E se escolariza y se pone en contacto con el centro. Sin embargo y como la acogida se plantea como un proceso y no como una acción puntual, el programa se traza con el fin de ser desarrollado en su totalidad y concluir una vez que el/la niño/a se incorpore con total normalidad a la estructura y los servicios que el centro ofrece a todos y cada uno de sus alumnos/as. No obstante, aproximadamente los planes de acogida tienen prevista una duración de un curso escolar completo, aunque éste variará y dependerá del proceso de adaptación y las características de cada niño/a con

NEE, ya que se ha de tener en cuenta que no todos/as los/as alumnos/as responden igual a un proceso de adaptación.

## **METODOLOGÍA**

Para dar respuesta a los objetivos planteados y alcanzar una integración adecuada en el centro de los/as alumnos/as con NEE, se deberán seguir los siguientes principios metodológicos y llevar a cabo las medidas señaladas a continuación:

### **Principios metodológicos**

Para optimizar el proceso de acogida de alumnos/as con NEE, en primer lugar se ha de tener en cuenta una serie de principios metodológicos:

- Acoger a un niño/a en una estructura organizativa supone un proceso que requiere de una coordinación y una actuación conjunta por parte de toda la comunidad educativa.
- Se considera necesario que las actividades de este programa se encuentren perfectamente estructuradas mediante un conjunto de fases, que no permitan ningún tipo de improvisación.
- Entre el plan de acogida y otros proyectos del centro, debe existir cierta relación metodológica.
- Se considera esencial que el equipo directivo acoja este proceso en las rutinas de la escuela.
- Tener en cuenta el principio de socialización permitirá que los/as alumnos/as se conciencien de que la diversidad de las personas en el mundo es fundamental en la sociedad.
- La normalización y la individualización serán necesarias para asegurar a todos/as los/as niños/as una vida tan próxima a lo normal como sea posible y permitir a cada uno/a trabajar a su ritmo.
- La consecución de todos estos principios se ha de desarrollar de forma lúdica para admitir que el aprendizaje se transforme en una experiencia rica y divertida.

### **Estrategias y medidas**

Una vez contemplados los principios metodológicos citados, se considera necesario trazar una serie de medidas y actuaciones que faciliten la inclusión del alumnado con NEE en la estructura a la que entran a formar parte. Estas medidas - tipo deben estar planificadas desde cuatro ámbitos distintos e ir realizándose simultáneamente:

**a) Nivel de centro:** desde este ámbito, las medidas programadas que se irán desarrollando a lo largo de todo el proceso y permitirán que el/la alumno/a se integre perfectamente en la escuela, se concretarán en las siguientes tareas o actividades:

- Lectura por parte del/de la tutor/a y del/de la profesor/a de apoyo a la integración de la historia personal y académica del/ de la alumno/a, para conocer con detalle algunos aspectos del/de la nuevo/a integrante.
- Realización de una primera entrevista por parte del/ de la tutor/a y del/de la profesor/a de apoyo a la integración con los familiares del niño/a con NEE, en la que se dedicarán los últimos minutos a conversar con el/la niño/a para tener una primera toma de contacto.
- Información por parte del/de la tutor/a a los familiares del/de la alumno/a de las normas de convivencia y de los programas que lleva a cabo el centro (calendario escolar, servicios...).
- Visita por el colegio (preferentemente una vez que éste se encuentre vacío), indicándose dónde se encuentran las partes del centro a las que el/la alumno/a tendrá que dirigirse y específicamente el aula en la que recibirá enseñanza. Esta visita será guiada por el/la tutor/a del/ de la niño/a.
- Recibimiento por parte del/de la profesor/a de apoyo a la integración el día que el/la alumno/a se incorpore a la escuela.
- Presentación gradual de otros/as profesores/as que le impartan enseñanza.
- Realización o revisión por parte del/de la orientador/a del centro de una evaluación psicopedagógica.
- Realización de adaptaciones curriculares u otros programas destinados al/ a la alumno/a, en el caso de considerarse adecuado y tras haberse conocido su nivel de competencia curricular. Estas adaptaciones serán realizadas por el/la profesor/a de apoyo a la integración o el/la profesor/a encargado de impartir el área o materia, según proceda.

**b) Nivel de aula:** en este nivel se ha de tener en cuenta que integrar al/ a la niño/a en su grupo de referencia se considera uno de los aspectos más importantes para favorecer la inclusión de un/a alumno/a con NEE en el centro. Por esta razón, en el momento de llegada del alumno/a a su aula se realizarán las siguientes adaptaciones, medidas sociales y medidas organizativas:

❖ **Medidas sociales:**

- El primer día, el/la tutor/a presentará al/ a la alumno/a al resto de compañeros/a la clase.
- El/la tutor/a organizará dinámicas de grupo<sup>4</sup> que permitan al/a la alumno/a nuevo/a conocer a sus compañeros/as.
- El/la tutor/a elegirá a dos alumnos/as del aula que hagan el papel de alumnos/as-tutores del niño/a con NEE, de manera que ayuden al alumno/a a

---

<sup>4</sup> Las dinámicas de grupo se seleccionarán de la página web

integrarse en el centro y el aula, informándole sobre materiales, horarios...Estos/as alumnos/as serán elegidos al azar y contarán con algún distintivo que los diferencie del resto. Estos distintivos se adecuarán a la edad de los/as niños/as.

- Cada día el/la profesor/a encargado/a de vigilar el recreo deberá realizar juegos de patio (comba, pilla-pilla, fútbol...) que potencien la integración en el centro del/ de la alumno/a durante los períodos de recreo.

❖ **Medidas organizativas:**

- El/la niño/a será sentado/a por parte del/de la tutor/a en una mesa grupal con otros/as compañeros/as.
- El/la tutor/a del aula utilizará la estrategia de crear grupos - base de tres miembros que se pondrán en marcha en las horas de tutoría.
- Este/a mismo/a docente pedirá al resto de profesor/as la realización de trabajos colaborativos que permitan al/a la alumno/a relacionarse con otros/as niños/as.

❖ **Adaptaciones:**

- El/la profesor/a de apoyo a la integración y los/as profesores/as encargados de impartir las materias al/a la alumno/a realizarán los programas o adaptaciones pertinentes favoreciéndose siempre la inclusión, tras ser realizada por el/la orientador/a una evaluación psicopedagógica.
- Los/as profesores/as del/de la alumno/a utilizarán recursos materiales adaptados a las necesidades del/de la niño/a con NEE para favorecer su aprendizaje (estos recursos se especificarán en el apartado siguiente).
- El/la tutor/a adecuará el espacio del aula a las necesidades del/de la niño/a.

**c) Nivel de alumno/a:** con la finalidad de que el/la alumno/a se sienta incluido en el centro al que se incorpora se realizarán las siguientes medidas o actuaciones:

- Realización de seguimientos continuos con el/la alumno/a por parte del/de la profesor/a de apoyo a la integración, para conocer sus necesidades, opiniones e inquietudes.
- El/la profesor/a de apoyo a la integración dará información al/a la niño/a de las actividades extraescolares que se lleva a cabo en el centro con la finalidad de que participe en alguna de ellas.
- El/la tutor/a otorgará al/a la alumno/a la oportunidad de ser delegado de clase o de participar activamente en el aula.

- Desde el centro se pedirá la colaboración del/de la niño/a nuevo para realizar los preparativos de días señalados en el centro (Día del Carnaval, Fiesta de fin de curso...)

**d) Nivel de familia:** desde este nivel, las medidas programadas deberán permitir que los familiares del/de la alumno/a, al igual que el/la niño/a, se sientan integrados dentro de la escuela:

- En el caso de que la incorporación al colegio se realice a principio de curso, sería recomendable que el/la jefe/a de estudios informase a la familia de la realización de una jornada de puertas abiertas en el primer mes de clases.
- El/la tutor/a deberá informar a los familiares de las posibilidades de participar en el AMPA o el Consejo Escolar del centro y otorgar la posibilidad de asistir un día de prueba a las jornadas.
- El/la tutor/a u otros personales del centro (secretario/a, jefe/a de estudios...) deberán contar con la participación de la familia para salidas escolares u otras actividades que organice la escuela (Verbena del centro, Día de Andalucía...).
- Realización de tutorías periódicas por parte del/de la tutor/a y el/la profesor/a de apoyo a la integración para informar a la familia de aspectos académicos y personales del/de la alumno/a.
- Programación de actividades dentro del aula por parte de todos/as los/as profesores/as que le impartan enseñanza al/a la alumno/a con NEE, en las que se pida la colaboración de las familias.

En definitiva, todas estas medidas y actuaciones que deberán ser puestas en marcha para facilitar la incorporación de un/a nuevo/a alumno/a con NEE a la escuela, han de ser desarrolladas con una continuidad a lo largo de todo el proceso y de forma simultánea.

### **Recursos del plan de acogida**

Los recursos a utilizar dentro de este plan de acogida serán muy diversos y variarán según las necesidades de cada alumno/a con N.E.E y las características y posibilidades del centro. Sin embargo, a priori éstos pueden clasificarse en recursos personales y recursos materiales:

Los **recursos personales** hacen referencia a todas y cada una de las personas que intervienen en el plan de acogida: dirección pedagógica, tutores/as, profesores/as, familia, alumnado, monitores....

En cuanto a **recursos materiales**, se considera necesario realizar una clasificación entre recursos necesarios para el centro y recursos requeridos para el alumnado con N.E.E:

- Recursos materiales para el centro: a nivel de centro se requerirá en primer lugar de documentos administrativos en los que se contemplen las normas de convivencia del centro, el calendario escolar, los servicios que se ofertan...así

como aspectos relacionados con la historia personal del alumno/a y con las adaptaciones que se realicen. Además, en estos casos, el centro deberá disponer de mobiliarios y espacios adecuados, y contar con una correcta señalización por todo el colegio que permita al alumnado ubicarse correctamente y conocer el lugar en el que se encuentra.

- Recursos materiales para el alumnado con NEE: en este sentido se ha de tener en cuenta que no todos/as los/as alumnos/as con NEE que se incorporen al centro tendrán la misma discapacidad o trastorno, por lo que para cada uno/a de ellos/as se precisará de distintos tipos de materiales útiles según las necesidades de cada niño/a.

## **RESULTADOS**

Una vez detalladas todas las partes que componen este plan de acogida y teniendo en cuenta que su destinatario era un centro de Huelva Capital, se considera necesario destacar que desde sus inicios el centro asumió la necesidad de contemplar y recoger este programa dentro de su Proyecto Educativo y a su vez de su Plan de Atención a la Diversidad. Concretamente, este plan fue puesto en marcha con algunos/as alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales que se incorporaron al centro tanto a principios como a mediados de curso y todas las medidas se encontraron perfectamente organizadas y otorgaron los resultados esperados. De esta forma, el trabajo con el alumnado y su familia a nivel de centro y de aula, aunque requiere una gran colaboración de toda la comunidad educativa, permite llevar a cabo actuaciones que integran a niños/as que necesitan un esfuerzo mayor a la hora de establecer relaciones, adaptarse socialmente o comunicarse con otros/as. En resumen, la finalidad del plan es continuar poniéndolo en marcha en futuras acogidas teniendo en cuenta siempre la realidad de cada alumno/a.

## **CONCLUSIONES**

El análisis en profundidad de todas estas líneas nos permite reflexionar sobre la necesidad de construir una sociedad que facilite los procesos de adaptación al nuevo entorno de todos/as los/as niños/as sin realizar ningún tipo distinción. Aunque, es veraz que las posibilidades y limitaciones de cada uno/a de ellos/as no son similares y las realidades de los centros son muy diferentes; en estas ocasiones se requieren procesos que tengan en cuenta las características tanto del/ de la alumno/a como del contexto social y familiar de éste/a. Únicamente actuando desde el principio (en este caso desde que el/la niño/a llega a la escuela) se conseguirá optimizar su proceso posterior de enseñanza – aprendizaje y alcanzar un máximo desarrollo del/ de la alumno/a. De ahí la necesidad de llevar a cabo programas de acogidas que incluyan tanto al/ a la niño/a como a su familia mediante redes de colaboración.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M. (octubre de 2003). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos*. Ponencia presentada en el Congreso: La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva, San Sebastián.
- ANGULO, M., LUNA, M., PRIETO, I., RODRÍGUEZ, L. y SALVADOR, M. (2007). *Manual de servicios, prestaciones y recursos educativos para el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo*. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- ARNAIZ, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Madrid: Narcea.
- ECHEITA, G. (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- GARCÍA PERALES, R. (2010). Importancia de los Planes de Acogida en los centros educativos: análisis y valoración en la provincia de Albacete. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24, 163-184. Recuperado de <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>
- GÓMEZ, M., y SABEH, E. (2000). Calidad de vida. Evolución del concepto y su influencia en la investigación y la práctica. *Integra*, 9. Recuperado de <http://inico.usal.es/integra-contenidos-inico.aspx?num=9>
- MARTINEZ, J., RUÍZ, J.M., y MOYA, A. (2005). Una alternativa de apoyo en los centros: el modelo de apoyo curricular. Málaga: Aljibe.
- REY, M. (2009). La cooperación en el aula. *Innovación y experiencias educativas*, 14, 1-8.
- TORRES, J.A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva educacional*, 49(1), 62-89.
- UNESCO-MEC (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO.



### **ANA PATRICIO MARTINEZ**

Máster Educación Especial. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Huelva (2015-actualmente)

Grado Magisterio Educación Primaria (mención en Educación Especial). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Huelva (2012-2016)

### **DANIEL OLLERO CONDE**

Máster Educación Especial. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Huelva (2015-actualmente)

Grado Magisterio Educación Primaria (mención en Educación Especial). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Huelva (2012-2016). Ingeniería Técnica en Diseño Industrial. Escuela Superior de Ingeniería de Diseño. Universidad de Valencia (2003-2007). Terapeuta alumnado con Trastorno del Espectro Autista. Gabinete psicológico JSP-Sevilla. (2015- Actualmente). Monitor aula matinal alumnado Ed. Infantil. Coperaula. (2015-actualmente).

Profesor matemáticas, física, química y dibujo técnico. Academia Cube. Moguer (Huelva). 2014-2015

Jefe Departamento Planificación y producción Industrial SEMOAN. Alcalá de Guadaíra (Sevilla). (2007-2012)

### **ASUNCIÓN MOYA MAYA**

Doctora en psicopedagogía, es profesora titular del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Huelva. Su desarrollo profesional, tanto en docencia como en investigación, se relaciona con la atención a la diversidad, la educación inclusiva y el apoyo al alumnado con necesidades educativas. Son numerosas sus aportaciones y publicaciones en diversos congresos, jornadas y revistas sobre los temas antes referidos. Entre ellos destacamos libros como *El profesorado de apoyo ¿dónde, ¿cuándo, ¿cómo? realiza su trabajo?* y *Una alternativa de apoyo en los centros: el modelo de apoyo curricular*. En la actualidad pertenece al Grupo de Investigación DOCE.

## REVISIÓN LEGISLATIVA DE LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS SORDAS

*Helena Hernández Flores*

### INTRODUCCIÓN

A continuación se exponen una serie de referencias legislativas y normativas que dan cabida a la discapacidad auditiva en sus diferentes formas. De este modo, podemos observar la evolución del tratamiento educativo recibido por los alumnos con discapacidad auditiva.

Se ha realizado un análisis de las referencias explícitas e implícitas sobre discapacidad auditiva, tanto en leyes generales de educación como en alguna normativa educativa, siguiendo un orden cronológico para poder discernir cambios en nomenclaturas, conceptualizaciones y atenciones educativas legisladas para el alumnado con discapacidad auditiva.

En la Ley de la Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, también conocida como "Ley Moyano", en la Sección Primera referente a los estudios, en su Título Primero, referido a la primera enseñanza, artículo 6º; se expone que la primera enseñanza se dará, con las modificaciones convenientes, a los sordomudos y ciegos en los establecimientos especiales que hoy existen y en los demás que se crearan con este objeto, sin perjuicio de lo que se dispone en el artículo 108 de esta ley.

Como podemos ver, el enfoque del tratamiento a la diversidad, en general, y a las personas con discapacidad auditiva, en particular, sigue un enfoque segregacionista, donde se aparta a estos alumnos de las enseñanzas ordinarias.

En esta misma ley, en su Sección tercera referente al profesorado público, en el Título Primero del profesorado en general, Capítulo Primero de los maestros de primera enseñanza, en el artículo 199 se establece que las condiciones que han de exigirse a los profesores de las Escuelas de sordo-mudos y ciegos, y los sueldos que han de disfrutar serán objeto de disposiciones especiales.

Por otra parte, en la Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria, en su Título Primero de declaración de principios, Capítulo III de escuelas especiales, donde se expone de las escuelas de anormales, sordomudos y ciegos, artículo 33, el Estado, para atender a la

niñez desvalida y proporcionarle educación adecuada, establecerá Escuelas especiales para niños anormales y deficientes mentales y fomentará las de iniciativa privada. Asimismo creará y fomentará Escuelas, igualmente especiales, para niños sordomudos, ciegos y deficientes físicos. Todas se regirán por reglamentos peculiares. Su profesorado formará parte del Escalafón nacional y disfrutará la gratificación que se fije. Todo él deberá ser titulado, además, en la especialidad que se regente. En su formación, que se realizará en determinadas Escuelas del Magisterio, se continuará, de acuerdo con los procedimientos científicos modernos, la peculiar tradición pedagógica española.

Seguimos viendo un mismo enfoque segregacionista, donde se equipara la ahora llamada diversidad funcional derivada de la discapacidad intelectual con la diversidad funcional derivada de la discapacidad auditiva, este hecho tan particular, podría explicar por qué durante tanto tiempo se han puesto en evidencia las capacidades intelectuales de las personas sordas.

En la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, o también conocida como LGE, en su Título Primero del Sistema Educativo, Capítulo VII de la Educación Especial, artículo 49, se expone:

Uno. La educación especial tendrá como finalidad preparar, mediante el tratamiento educativo adecuado, a todos los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible en cada caso, según sus condiciones y resultado del sistema educativo; y a un sistema de trabajo en todos los casos posibles que les permita servirse a sí mismos y sentirse útiles a la sociedad.

Dos. Se prestará una atención especial a los escolares superdotados para el debido desarrollo de sus aptitudes en beneficio de la sociedad y de sí mismos.

Es necesario mencionar que se especifica que se llevará a cabo una atención adecuada con el objetivo de ser incorporados a la vida social, pasos que comulgan con un enfoque más integracionista.

Por su parte, en esta misma Ley en el artículo 50 se expone que el Ministerio de Educación y Ciencia establecerá los medios para la localización y el diagnóstico de los alumnos necesitados de educación especial. A través de los servicios médico-escolares y de orientación educativa y profesional, elaborará el oportuno censo, con la colaboración del profesorado –especialmente el de Educación Preescolar y Educación General Básica–, de los Licenciados y Diplomados en Pedagogía Terapéutica y Centros especializados. También procurará la formación del profesorado y personal necesario y colaborará con los programas de otros Ministerios, Corporaciones, Asociaciones o particulares que persigan estos fines. En el artículo 51 se dicta que la educación de los deficientes e inadaptados, cuando la profundidad de las anomalías que padezcan lo haga absolutamente necesario, se llevará a cabo en Centros especiales, fomentándose el establecimiento de unidades de educación especial en Centros docentes de régimen ordinario para los deficientes leves

cuando sea posible. En el artículo 52 se especifica que el Ministerio de Educación y Ciencia, en colaboración con los Departamentos y Organismos competentes, establecerá los objetivos, estructuras, duración, programas y límites de educación especial, que se ajustarán a los niveles, aptitudes y posibilidades de desenvolvimiento de cada deficiente o inadaptado y no a su edad.

Aunque no se hace referencia explícita a personas con discapacidad auditiva, se sobreentiende su tratamiento, y destacamos la importancia de determinar responsabilidades para la detección de necesidades educativas, y empleando diferenciación en la escolarización de alumnos con necesidades más graves, pero posibilitando su atención en aulas específicas dentro de los centros ordinarios.

En un nuevo sentido, la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación en su Preámbulo se expone: Al Estado y a las Comunidades Autónomas, por medio de la programación general de la enseñanza, corresponde asegurar la cobertura de las necesidades educativas, proporcionando una oferta adecuada de puestos escolares, dignificando una enseñanza pública insuficientemente atendida durante muchos años y promoviendo la igualdad de oportunidades. El mecanismo de la programación general de la enseñanza, que debe permitir la racionalización del uso de los recursos públicos destinados a educación, se halla regulado en el Título II.

Tal programación debe asegurar simultáneamente el derecho a la educación y la posibilidad de escoger centro docente dentro de la oferta de puestos escolares gratuitos, pues tal libertad no existe verdaderamente si no está asegurado aquel derecho para todos.

Esta normativa asegura el Derecho a la Educación de todos los alumnos, aunque no hace referencia explícita a alumnos sordos, se sobreentiende su extensión.

Posteriormente, en 1990, se publicó la Ley Orgánica General del sistema Educativo (LOGSE), el 3 de octubre, en cuyo preámbulo insiste en el avance contra la discriminación y la desigualdad. En el Título Primero de las Enseñanzas de Régimen General, en el Capítulo V de la educación especial, en el artículo 36 se expone que el sistema educativo dispondrá los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan alcanzar los objetivos establecidos, corriendo a cargo de los equipos especializados la identificación y la valoración de necesidades educativas especiales para poder planificar la actuación educativa en cada caso, de deberá regirse por los principios de normalización e integración escolar, evaluándose los objetivos conseguidos en base a los propuestos.

Por su parte, en el artículo 37, se detalla que para el logro de dichos objetivos, el sistema educativo dispondrá de los medios necesarios y los centros establecerán la organización escolar, adaptaciones y diversificaciones necesarias para lograrlo, con preferencia en la escolarización ordinaria frente a la especial y con la participación de las familias.

En este caso, esta ley no describe actuaciones específicas con alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad auditiva, refiriéndose únicamente a necesidades educativas especiales en general.

Cinco años después se promulgó la Ley Orgánica 9/1995. De 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG), en cuya disposición adicional segunda referente a la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales: "las Administraciones educativas garantizarán la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales en los centros docentes sostenidos con fondos públicos, manteniendo en todo caso una distribución equilibrada de los alumnos, considerando su número y sus especiales circunstancias, de manera que se desarrolle eficazmente la idea integradora. A estos efectos, se entiende por alumnos con necesidades educativas especiales aquellos que requieran, en un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, la obligatoriedad de la escolarización de estos alumnos, pero tampoco mencionaba de forma expresa la discapacidad auditiva.

En 2002, se anunció la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), en su Título Preliminar, Capítulo I de los Principios de Calidad, Artículo 1 referente a los principios, se incluye como principio educativo:

"La equidad, que garantiza una igualdad de oportunidades de calidad, para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, en el respeto a los principios democráticos y a los derechos y libertades fundamentales".

En el artículo 2, referente a los derechos y deberes de padres y alumnos, se establece que todos los alumnos tienen derecho a recibir las ayudas y apoyos precisos para compensar las carencias y desventajas de tipo personal, familiar, económico, social y cultural, especialmente en el caso de presentar necesidades educativas especiales que impidan o dificulten el acceso y la permanencia en el sistema educativo. Esta misma ley, en su Capítulo VII de la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas, Sección Primera de la Igualdad de Oportunidades para una Educación de Calidad, establece en su artículo 40 de los Principios, que los poderes públicos desarrollarán las acciones necesarias y aportarán los recursos y los apoyos precisos que permitan compensar los efectos de situaciones de desventaja social para el logro de los objetivos de la educación.

Por su parte, en la Sección 4ª de los alumnos con necesidades educativas especiales, artículo 44 se explica:

"Los alumnos con necesidades educativas especiales que requieran, en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y en particular en lo que se refiere a la evaluación,

determinados apoyos y atenciones educativas, específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales, o por manifestar graves trastornos de la personalidad o de conducta, tendrán una atención especializada, con arreglo a los principios de no discriminación y normalización educativa, y con la finalidad de conseguir su integración"

En artículos siguientes se expone que las Administraciones educativas dotarán a estos alumnos de los apoyos, recursos y de la escolarización adecuada que se determine tras la detección precoz, la identificación y valoración adecuada, para que se logren los objetivos educativos.

Como comentario, decir que en esta Ley no se nombra de forma explícita la Discapacidad Auditiva, aunque cita de forma expresa que con la denominación de necesidades educativas específicas, presta especial atención a los alumnos extranjeros, a los alumnos superdotados intelectualmente y a los alumnos con necesidades educativas especiales, que especifica, por la presencia de una o varias discapacidades o por otros factores de análogos efectos.

La actual Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, supone una modificación parcial de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que sostiene algunos de sus principios educativos y añade algunos nuevos, entre los que destacamos:

"La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias"

"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 esta misma Ley, en su Título II de Equidad de la Educación, en el Capítulo I, del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, en el artículo 73, se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta. En artículos anteriores y posteriores se especifica que las Administraciones Educativas dispondrán los medios, planes, procedimientos y recursos para identificar tempranamente y dar respuesta educativa adecuada a estos alumnos.

Como dato interesante, mencionar que en las etapas de Educación Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional, la Ley dispone como uno de los principios psicopedagógicos:

"Se establecerán medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera para el alumnado con discapacidad, en especial para aquél que presenta dificultades en su expresión oral. Estas adaptaciones en ningún caso se tendrán en cuenta para minorar las calificaciones obtenidas".

Otras disposiciones educativas sin rango de ley, son, el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo de ordenación de la Educación Especial, donde se dispone:

"El derecho de todos los ciudadanos a la educación se hará efectivo, con respecto a las personas afectadas por disminuciones físicas, psíquicas o sensoriales o por inadaptaciones, a través, cuando sea preciso, de la Educación Especial que, como parte integrante del sistema educativo, se regula en el presente Real Decreto".

Por otra parte, el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales que tiene por objeto la regulación de las condiciones para la atención educativa a los alumnos con necesidades especiales, temporales o permanentes, asociadas a su historia educativa y escolar, o debidas a condiciones personales de sobredotación y de discapacidad psíquica, motora o sensorial y expone sobre la escolarización:

"La escolarización de estos niños y niñas en la educación infantil comenzará y finalizará en las edades establecidas por la Ley con carácter general para esta etapa, con la salvedad a la que se refiere el apartado 2 de este artículo, y se llevará a cabo en centros ordinarios que reúnan los recursos personales y materiales adecuados para garantizarles una atención educativa de calidad de acuerdo con el dictamen que resulte de la evaluación psicopedagógica".

Para poder entender la educación de los alumnos con discapacidad auditiva, debemos hacer referencia a otras normativas dictadas desde otros ámbitos pero con aplicaciones educativas, tal es el caso de la Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas, donde se define como persona sorda o con discapacidad auditiva de la siguiente forma:

"Personas sordas o con discapacidad auditiva: Son aquellas personas a quienes se les haya reconocido por tal motivo, un grado de minusvalía igual o superior al 33 por ciento, que encuentran en su vida cotidiana barreras de comunicación o que, en el caso de haberlas superado, requieren medios y apoyos para su realización".

En el Título I, del aprendizaje, conocimiento y uso de las lenguas de signos españolas, en el Capítulo I, del aprendizaje y conocimiento de las lenguas de signos españolas, artículo 7 del aprendizaje de la Formación Reglada, se expone:

"Las Administraciones educativas dispondrán de los recursos necesarios para facilitar en aquellos centros que se determine, el aprendizaje de las lenguas de signos españolas al alumnado sordo, con discapacidad auditiva y sordociego que, de acuerdo con lo especificado en el artículo 5.c) de esta Ley, haya optado por esta lengua. En caso de que estas personas sean menores de edad o estén incapacitadas, la elección corresponderá a los padres o representantes legales".

"Las Administraciones educativas ofertarán, en los centros que se determinen, entre otros, modelos educativos bilingües, que serán de libre elección por el alumnado sordo, con discapacidad auditiva y sordociego o sus padres o representantes legales, en el caso de ser menores de edad o estar incapacitados".

"Los planes de estudios podrán incluir, el aprendizaje de las lenguas de signos españolas como asignatura optativa para el conjunto del alumnado, facilitando de esta manera la inclusión social del alumnado sordo, con discapacidad auditiva y sordociego usuario de las lenguas de signos españolas y fomentando valores de igualdad y respeto a la diversidad lingüística y cultural".

"Las Administraciones educativas establecerán Planes y Programas de formación para el profesorado que atiende al alumnado sordo, con discapacidad auditiva y sordociego".

En el Capítulo posterior, se especifica que se facilitará el uso de las lenguas de signos en los centros educativos, del mismo modo se extiende a los medios de apoyo a la comunicación oral.

Con un breve recorrido por normativa de ámbito social, destacamos de forma cronológica, la Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos, en el título VI de la rehabilitación, sección tercera de la educación, se expone:

"El minusválido se integrará en el sistema ordinario de la educación general, recibiendo, en su caso, los programas de apoyo y recursos que la presente Ley reconoce".

En la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, se indica:

"Disposición final duodécima. Lengua de signos. En el plazo de dos años desde la entrada en vigor de esta ley, el Gobierno regulará los efectos que surtirá la lengua de signos española, con el fin de garantizar a las personas sordas y con discapacidad auditiva la posibilidad de su aprendizaje, conocimiento y uso, así como la libertad de elección respecto a los distintos medios utilizables para su comunicación con el entorno".

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, en su Capítulo IV del Derecho a la Educación se reconoce el derecho a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con los demás, correspondiéndole a las administraciones educativas asegurar un sistema educativo



inclusivo en todos los niveles, mediante la regulación de apoyos y ajustes razonables, y el derecho a la gratuidad de la enseñanza.

### **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

Como vemos, la atención educativa recibida por parte del alumnado con discapacidad auditiva, ha ido variando a lo largo de los años, y aunque se ha avanzado y dejado atrás una perspectiva segregacionista, aún queda mucho camino por recorrer para poder hacer efectiva una inclusión real.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- UNIDIS (2009). *Estudio de necesidades de los estudiantes sordos y con discapacidad auditiva de la UNED*. Madrid: UNIDIS (Serie Documentos)
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J.M y PÉREZ COBACHO, J (2001). *El niño con déficit auditivo en el aula. Desarrollo, comunicación e intervención*. Murcia: DM-Diego Marín.

### **HELENA HERNÁNDEZ FLORES**

Profesora del Instituto de educación Secundaria Tomás Navarro Tomás de Albacete.

## UN ENFOQUE DOCENTE BASADO EN LA CULTURA DE LA PAZ, PARA EL FOMENTO DE LA INCLUSIÓN EN CONTEXTOS EDUCATIVOS DE DIFÍCIL DESEMPEÑO

Antonio Leal Marín  
Universidad de Málaga

### INTRODUCCIÓN. “¿Qué tengo en mis manos?”

El texto que se expone a continuación es una parte simbólica de mi tesis doctoral, donde intento dejar patente los aspectos que lo definen, así como la visión de esta realidad desde el prisma de la Cultura de Paz.

A continuación os muestro algunos de los resultados, conclusiones y propuestas de una actividad, que está aún por concluir. donde la temática que reina, y alrededor de la cual gira mi investigación, es consecuencia de todo aquello que envuelve al Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), y muy especialmente sobre los alumnos y alumnas que lo cursan.

Esta temática surge como resultado de la interacción entre el cursar un Master de Cultura de Paz y mi desarrollo profesional como tutor de un Programa de Cualificación Profesional Inicial, PCPI. A lo largo del transcurso de mi tutoría no paraba de ver expedientes del alumnado al que atendía, circunstancias que se acontecían como resultados de la vida de éstos en una sociedad con cuya normativa no eran muy congruentes,... además de lo anterior, a todo esto lo acompaña un sistema educativo cuya practica directamente, y desde muy pronto, los iba dejando a la puerta de la exclusión.

Las explosiones eran constantes en el interior de mi cabeza en forma de cuestiones a las que yo intentaba responder, envolviéndolas en un proceso de reflexión mareante que no me llevaba a ningún lugar.

A modo de ejemplo expongo a continuación algunos de los interrogantes que han desembocado en este documento:

- ¿Qué variables aglutinan a todos estos alumnos y alumnas?
- ¿Hay un perfil tipo para todos?
- Posibles respuestas a sus por qué he llegado al PCPI
- Multivariabilidad de circunstancias/una única respuesta (¿estilo docente?)

- Reflexión acerca del papel del docente en estos programas
- ¿Qué papel tiene la incidencia en la parte socio-emocional del alumno/a conflictivo?

## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Este punto de mi presentación muestro el mínimo “abono orgánico” (humano) necesario para nutrir el desarrollo de esta investigación, y posteriormente, las propuestas de mi trabajo, un abono con un alto contenido en sentimientos y emociones. Aspectos que están presentes en estas 4 dimensiones bajo la esencia del AMOR, un amor enfocado desde las líneas directrices que describe el chileno Humberto Maturana.

A la hora de fundamentar teóricamente mi investigación me he apoyado en cuatro dimensiones:

- **“Diálogo”, como la herramienta del aprendizaje de hoy**

Partiendo de que la interacción docente-alumno ocupa un lugar especial en donde el diálogo es su principal basa. Por ello el cuidado y la habilidad en el dialogar del maestro es vital, así como su actualización en sus diferentes elementos, entendiendo por estos elementos: la gramática (relación sistémica de los elementos de la lengua), el léxico (vocabulario), la semántica (significados), y un aspecto vital que engloba a todos los anteriores como es la contextualización.

Teniendo como referente la definición del concepto de dialógico a Vila, E. S. (2011, pág. 12), donde expone que este término “hace referencia a acciones que tienen lugar por medio del diálogo y la argumentación entre varias personas o colectivos y cuyos resultados se aceptan como válidos para las mismas”. Estas palabras no definen la realidad de lo que mayoritariamente ocurre en las aulas escolares, donde lo que prima en éstas es la acción monológica del docente como “verdad absoluta”, derivada del razonamiento de aquel que imparte docencia.

Todos estos principios que puedan construir el aprendizaje dialógico desembocan en la necesidad de la contextualización de las tareas de aprendizaje dentro la cultura de la comunidad con la que se están desarrollando éstas, es decir, dentro de la comunidad donde se desenvuelven los educandos con los que se interacciona en el aula. Ya que a partir de lo descrito por Sánchez La Fuente (2012) acerca del Fondo de Garantía Epistemológico, esta necesidad de contextualizar, es debida, a que en esta acción de contextualización es donde tales herramientas y contenidos adquieren su significado compartido y negociado, al utilizarlos en la práctica cotidiana a través del diálogo. Por lo que se puede considerar que el aprendizaje es personal, pues la significación de los aprendizajes depende de los recursos cognitivos del alumno, es decir, de los conocimientos

previos que tiene el sujeto de éstos y de la forma en la que se organizan en la estructura cognitiva de éste.

Pérez Gómez, A. I. (1998, pág. 254), expone que:

“el problema pedagógico no se refiere tanto al logro de la motivación para aprender, como a la necesidad de recontextualizar las tareas de aprendizaje”, ya que los alumnos y alumnas “en la escuela,... se pone en contacto con los conceptos abstractos de las disciplinas de modo sustancialmente abstracto, sin referencia concreta a su utilidad práctica y al margen de su contexto, de la comunidad y de la cultura donde aquellos conceptos adquieren su sentido funcional, como herramientas útiles para comprender la realidad y diseñar propuestas de intervención”.

Por lo que, enfocándolo hacia el campo de referencia de esta investigación, el docente cuando dialoga con un alumno/a o grupo de estos, debe de exponerse a una verdadera negociación de significados ante un referente a tratar, y no ceñirse e imponer con arbitrariedad algo. En esta ocasión ha de ser contingente y llevar a cabo una verdadera escucha activa, teniendo siempre en mente que muchas de las pautas por las que se rigen la vida en sociedad dentro de este subconjunto cultural, nos pueden parecer productos irracionales que no obedecen a ninguna lógica desde nuestro punto de vista, por lo que se justifica que este Fondo de Garantía ha de tener partes comunes a la hora de interaccionar para así poder anexionarse, y poder tejer una red dialogal entre el docente y el alumno, ya que:

“el sistema educativos en su conjunto, y la cultura académica en particular pueden entenderse como una instancia de mediación cultural entre los significados, sentimientos y conductas de la comunidad social y los significados, sentimientos y comportamientos emergentes de las nuevas generaciones” (Pérez Gómez, A. I., 1998, pág. 255).

Aún así, nos topamos con la semántica y los límites que cada entidad cultural otorga a un término, y en esta ocasión más explícitamente a un valor. El dialogar nos conducirá, de no interponerse ninguna de las partes participantes, no a más de la clarificación de lo que significa tal término para ello, pero no dará lugar a poder modificarlo. Apoyándome en lo expuesto por Michael Walter (1996), solo las convicciones ponen fin al diálogo, no al acuerdo, que siempre puede ser cuestionado, reanudándose así la discusión. En este punto de la conversación solo se puede esperar, tal y como defiende Sánchez-La Fuente (2012), un acuerdo racional que conlleve a la cooperación, un desacuerdo razonable en el que existe una tolerancia respetable o a un desacuerdo irracional donde se infundan legítimas denuncias.

Continuando, para que se lleve a cabo esta contextualización es necesario, que tanto los docentes como la institución especialmente, tenga en cuenta los rasgos socio-económicos y culturales de la población que alberga, quedando patente en el

desenvolvimiento de los roles que acogen cada uno de los profesionales que en éste participan, así como en sus interacciones; cuya herramienta fundamental, el diálogo, se ve afectada de manera muy notable al haberse visto contaminada por un uso inapropiado que ha derivado en un producto diferente al original, especialmente en su semántica.

Referente a la población objeto de la investigación, éstos se encuentran sumergidos en un ambiente de marginalidad en el que los sujetos se ven sometidos al bombardeo constante de estímulos culturales desfavorecedores para la demanda de la institución escolar:

“Es ingenuo pretender que la escuela consiga la superación de tales desigualdades económicas y culturales, pero si puede y debe ofrecer la posibilidad de compensar en parte los efectos de tan escandalosa discriminación en el desarrollo individual de los grupos más marginados” (Pérez Gómez, A. I., 2004, pág. 257).

Debido a esta característica el docente ha de indagar para dar con aquella pista de éstos que le sea beneficiosa, a través de la cual “acercar la escuela a la realidad vivida por cada uno [lo que] supone facilitar el difícil tránsito a la cultura intelectual de quienes en su medio cotidiano se mueven en el mundo de relaciones locales, concretas, simples y empíricas” (Pérez Gómez, A. I., 2004, pág. 257), de tal manera que le facilite la adquisición de nuevos conocimientos relacionados con los anteriores aprendidos de forma significativa; ya que, al estar claramente presentes en la estructura cognitiva, se facilita su relación con los nuevos contenidos.

En los fondos de garantía epistemológica de la población educativa, en los que el buen maestro ha de intentar penetrar, no le queda otra que construir con los recursos de los que disponga, un itinerario que le permita dar con aquellos datos que motive al alumnado, que lo haga moverse, que incida en la parte emocional (datos de habla expresivos); tras estos hay otros que inciden en avivar el fuego, unos que hacen que surjan núcleos de interés por lo que se está tratando (datos de habla valorativo), y de estos buscar su parte material, es decir, algo que representa en la realidad lo que hay en mi cabeza (datos de habla representativo). Finalmente, la acción del alumno se ve reflejada en los datos de habla normativo, que son aquellos que dan respuesta a preguntas como: ¿qué hacer?, ¿cómo debo obrar?,...

“El amor y la amabilidad son las dos manos con las que el maestro alfarero puede modelar la sonrisa de sus alumnos y, no menos importante, la suya propia” (Toro, J. M., 2005: 100).

De sobra es sabido, con todo lo anteriormente redactado, así como con el simple hecho de no pensar en la figura del maestro como un transistor que más allá del ruido que produce, no transmite más. Es imposible separar al mensaje del conjunto de características

que lo reviste, como son, entre otras, aquellas que surgen de las formas de expresión corporal o de la misma voz del emisor y de la interacción de éstas, a su vez con las que afloran del receptor o receptores a los que destina su mensaje.

En el diálogo entre el docente y sus alumnos y alumnas es necesario que el primero embriague con su mensaje, que en éste estén presentes el amor y la amabilidad tendiendo una mano que establezca el primer paso a ese diálogo.

Un diálogo en el que este presente los descriptores de una cultura de paz, es un campo abonado, ya de por sí, para el aprendizaje donde el docente como instrumento principal ha de utilizar su voz, ya que:

“un educador, en efecto, es un profesional de la voz. Una voz que no es una herramienta de trabajo. Es un recurso de primer orden por cuanto es portadora de significados tanto explícitos como implícitos” (Toro, J. M., 2005:106)

La voz del docente se pone en juego en el diálogo, donde a partir de ésta emergerá las pistas acerca de la seguridad que éste tiene en sí mismo, e incluso, referente a su dominio acerca del tema que esta tratando, aspecto que inundará todo el ambiente del aula posicionando al educador frente a sus alumnos y alumnas y que será un punto a favor en la dinámica del aula, junto a otros aspectos que conforman el lenguaje como son, entre otros, la expresión corporal y la intención del emisor.

“Mi voz añade a la semántica de una palabra o de una frase la explicación de lo que pienso, siento o he vivido con relación a ella” (Toro, J. M., 2005: 106).

Por esto la voz del docente, como agente delator de nuestra inseguridad y anfitrión que invita, ha de incitar la ruptura de las barreras que se interponen para dejar fluir el sentimiento, permitiendo la coherencia entre lo que sentimos, aquellos que pensamos y, aquello otro, que decimos. Permitiéndole al docente, al igual que al educando, si éste se dispone a participar en este ciclo que se acelera a mediada que se va profundizando, hablar desde nuestro ser prescindiendo de las máscaras que conllevan los roles sociales que hemos adquiridos por la pertenencia contextual que nos envuelve.

“Te recuerdo, entonces, lo que seguramente ya sabes, eso que, si no lo sabes, aunque sea oscuramente, difícilmente te podré explicar: que el lenguaje no es sólo algo que tenemos sino que es casi todo lo que somos, que determina la forma y la sustancia no sólo del mundo sino también de nosotros mismos, de nuestro pensamiento y de nuestra experiencia, que no pensamos desde nuestra genialidad sino desde nuestras palabras, que vivimos según la lengua que nos hace, de la que estamos hechos” (Barcena O., F. y otros, 2006: 243).

El lenguaje, como ingrediente principal para el diálogo, es fundamental su conocimiento, o la predisposición para el conocer por parte del docente, favoreciendo con

ello la praxis y un ejemplo de calidad para el alumnado lo acoja desde lo común, lo pueda hacer suyo y luego compartir reactivando el flujo de éste en el aula.

"necesitamos una lengua... pasional, en la que algo nos pase, incierta, que no esté normada por nuestro saber, ni por nuestro poder, ni por nuestra voluntad, que nunca sepamos de antemano a dónde nos lleva. Me gustaría conversar contigo" (Barcena O., F. y otros, 2006: 250)

- **"Democracia", una escuela para todos**

Dentro de las dimensiones de la Cultura de Paz en el contexto escolar, de la mano del profesor Leiva, se enmarca el concepto de Escuela Democrática exponiendo como eje articular la cultura del diálogo y la participación sin coartación, "de tal manera que la convivencia sea regulada por relaciones de apertura a la participación de los alumnos en la resolución de los conflictos y estableciendo canales para la discusión de los problemas que les afectan, y afectan a la convivencia y al clima escolar, tanto de cada aula concreta como del centro educativo en general" (Leiva J., 2007), ya que debemos obviar que, tal y como expone Santos Guerra (1997), "la democracia no son las votaciones, sino las discusiones en las cuales todo el mundo puede intervenir. Reavivar, en la cultura organizativa, la negociación de significados es el camino para la mejora de la acción educativa"

La democracia, y más aún en el caso que aquí se aborda, tiene su funcionamiento basado en poner "énfasis en la cooperación y democracia participativa y el compromiso por la transformación social y escolar" (Freire P., 1970) pasando por el consenso y todo basado en el diálogo. Por esto, en el momento en el que hay presencia de alguna variable que rompe con la igualdad de participación, que presupone poder, autoridad o exigencias de obediencia, directamente ya se está inundando este proceso de características antidemocráticas. Toda la población escolar con su participación, y con esto se hace referencia a la posibilidad de expresarse, tiene el mandato sobre el lugar que habita y comparte, ya que la voz de éstos es la que ha de interpretar el equipo directivo para poner en práctica la voluntad de todos y construir una escuela para todos; ya que estas escuelas por definición, siguiendo lo expuesto por Freire P. (1970) son inclusivas y antagónicas a una institución elitista y jerarquizada, pues luchan por alcanzar la plena igualdad social.

"Digo: libertad, digo: democracia, y de pronto siento que he dicho esas palabras sin haberme planteado una vez más su sentido más hondo, su mensaje más agudo, y siento también que muchos de los que las escuchan las están recibiendo a su vez como algo que amenaza convertirse en un estereotipo, en un cliché sobre el cual todo el mundo está de acuerdo porque esa es la naturaleza misma del cliché y del estereotipo: anteponer un lugar común a una vivencia, una convección a una reflexión, una piedra opaca a un pájaro vivo" (Cortazar, J. Citado por J. Ibañez, 1997: 52).

Lo siguiente a destacar en una institución con estas características es la presencia de una cultura escolar democrática, que ocupe el estatus de piedra angular de todas las acciones que deberían regir la vida de un colegio. Por parte de los profesionales del centro, el que todos dispongan la acción de su trabajo a buscar una meta común, augura buenos resultados. Más aún, si en esa implicación también se cuenta con la participación de las madres y padres, y alumnos y alumnas.

En este propósito, enfocándolo desde la temática que se aborda en esta investigación, las características de los alumnos y las alumnas de este PCPI son muy diversas debido a la procedencia de éstos, lo que convierte a esta aula en un espacio multicultural lo que dificulta la democratización. Estas dificultades, entre otras, se ven apoyadas por los puntos cuestionados a Rorty, R. (1992):

- “No todas las culturas comparten el mismo significado ante un mismo referente”
- “Ser francamente etnocéntrico implica construir argumentos que presuponen validez universal” (algo universal lo es en todo momento y lugar)

El papel del docente no es ya el de un mero transmisor de contenidos, su labor se amplía a la inquietud y a la curiosidad de un alumnado que está permanentemente en contacto con el conocimiento y la información (Estévez, 1998). Además de convertirse en el sujeto impulsor de este modelo en las escuelas, las cuales tiene como base la libertad de expresión y donde el efecto del modelaje por parte del docente como constructor de un modo de vida es vital ya que los alumnos y alumnas aprenden no sólo conocimientos, sino también modos de estar y de ser, de juzgar y valorar, de mirar la realidad que los envuelve.

#### • **La escuela como generadora de la “Cultura de Paz”**

En este punto del marco teórico es esencial partir desde el propio concepto, para después contextualizarlo en el ámbito en el que se desarrolla esta investigación. Para ello voy a partir desde el significado que le achaca a este concepto

De la definición que podamos tener en nuestra cabeza o en que podamos buscar, de seguro emerge una sensación de simpleza, de algo fácil, de algo que en mayor o menor medida esta al alcance de la mano de cualquiera. Pero la dificultad no radica en su facilidad de acción, ya que, lo laborioso se oculta en la modificación o reconstrucción del trasfondo cultural de los sujetos que actúa como detonante de las acciones que hacen que verdaderamente ésta emerja o no; y aún más difícil, que perdure la Paz en el dinamismo de la sociedad.

En nuestro alrededor, como contexto más próximo pero extensible a muchísimos otros lugares, la gran ausente es la paz, ya que, el ciclo capitalista que envuelve nuestro vivir diario nos bombardea y es reproductor de una gran cantidad de acciones, de sustancia



comportamental, que es incongruente, que es incompatible su presencia en un ambiente pacífico.

Para mí de aquellas definiciones que he podido encontrar, me quedo con ésta:

*"Paz es tener presente en cada instante la igual dignidad de todos los seres humanos, capaces de crear, de inventar su destino, de no resignarse. Paz es vivir, serenamente, intensamente, sembrando cada día semillas de amor y de concordia. Paz es caminar a contraviento, todos distintos, todos unidos por valores comunes. Paz es com-padecer, compartir, des-vivirse. Paz es transitar resueltamente desde una cultura secular de imposición y violencia a una cultura de comprensión y conciliación. Paz es, en suma, atreverse a pasar de la fuerza a la palabra"*

Federico Mayor Zaragoza, Federico.

[http://fund-culturadepaz.org/doc/40 Definiciones PAZ.pdf](http://fund-culturadepaz.org/doc/40%20Definiciones%20PAZ.pdf)

La Asamblea General de las Naciones Unidas deja constancia que "La paz no es sólo la ausencia de conflictos, sino que también requiere un proceso positivo, dinámico y participativo en que se promueva el diálogo y se solucionen los conflictos en un espíritu de entendimiento y cooperación mutuos" (1999, pág 2). A todo el proceso de pacificación lo ha de envolver para hacerlo auténticamente manifiesto, un velo cultural que reclame su legitimidad desde los cimientos de la sociedad que le da vigencia al envolver éste los conocimientos, las artes, leyes, moralidad, costumbres,... además, de los hábitos y habilidades que los hombres y mujeres han adquiridos en el núcleo familiar, como primer foco socializador, en conjunto con los que los sujetos adquieren como parte manifiesta de una sociedad de la que son miembros.

La palabra cultura, apoyando lo anteriormente expuesto, tiene su origen en el latín, en la palabra "*cultus*" que hace alusión a cultivo. Esto referido al tema que se aborda, hace alusión al desarrollo a través de la vivencia, de la interacción de aspectos direccionados a la constitución de una cultura de paz.

La Cultura de Paz, según la Asamblea General de las Naciones Unidas, den su Art.1 (1999: 2-3) expone que "una cultura de paz es un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en:

- a) El respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación
- b) El respeto pleno de los principios de soberanía, integridad territorial e independencia política de los Estados y de no injerencia en los asuntos que son esencialmente jurisdicción interna de los Estados, de conformidad con la Carta de las Naciones Unidas y el derecho internacional
- c) El respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales
- d) El compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos

- e) Los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presente y futuras
- f) El respeto y la promoción del derecho al desarrollo
- g) El respeto y el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres
- h) El respeto y el fomento de todas las personas a la libertad de expresión, opinión e información
- i) La adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones.

Cuando hablamos de hacer llegar la Cultura de Paz a todos los contextos, tenemos que tener en cuenta que para ello “desempeñan una función clave en la promoción de una cultura de paz los padres, los maestros, los políticos, los periodistas, los órganos y grupos religiosos, los intelectuales, quienes realizan actividades científicas, filosóficas, creativas y artísticas, los trabajadores sanitarios y de actividades humanitarias, los trabajadores sociales, quienes ejercen funciones directivas en diversos niveles, así como las organizaciones no gubernamentales” (Naciones Unidas, Art.8. 1999: 4). Teniendo esto en cuenta, partiremos de que cualquier persona o institución puede acometer el rol de promocionar la Cultura de Paz, pero en este caso nos vamos a volcar en la institución escolar como contexto principal donde interacciona la población que tiene como referente el desarrollo de esta investigación.

“El diálogo, en este contexto [el escolar], se entiende como un proceso interactivo mediado por el lenguaje y que requiere, para ser considerado con naturaleza dialógica, realizarse desde una posición de horizontalidad en la que la validez de las intervenciones se encuentra en relación directa a la capacidad argumentativa de los interactuantes, y no a las posiciones de poder que estos ocupan” (Castilla Mesa, M. T., 2015: 216).

Tal y como comenta Castilla Mesa, M. T., el diálogo ocupa un lugar de vital importancia para hacer llegar la cultura de Paz a todos al ámbito escolar, al igual que a otros ámbitos de nuestra existencia, pero siempre acompañado de una serie de consideraciones sobre las cuales me extiendo en otro apartado del marco teórico, específico, referente al diálogo.

La educación se encuentra en una encrucijada que busca empapar a toda la comunidad educativa de los ingredientes para la constitución de una cultura de paz; una cultura que quiere abonar a una sociedad desde su raíz, para posteriormente encontrar su reflejo en su fruto, pero según Tuvilla (2004) para ello ha de superar tres retos:

- El primero consiste en satisfacer la exigencia de pasar de un modelo de educación institucionalizada a un modelo de sociedad educadora.
- El segundo obedece a la exigencia de la propia construcción de la cultura de paz, de diseñar proyectos educativos integrales, participativos y permanentes basados en la actuación conjunta de todos los componentes de la comunidad educativa y de amplios sectores de la sociedad.
- El tercero pretende fomentar los valores universales compartidos y los comportamientos en que se basa la cultura de paz, ya que son una finalidad educativa que supone el aprendizaje de una ciudadanía capaz de manejar situaciones difíciles e inciertas desde la autonomía y la responsabilidad individual.

Por ello, es esencial un enfoque que se base en:

"la escuela (¿reproductora o incentivadora de la transformación social?) y en sus agentes educativos y socializadores (maestros, padres, alumnos, orientadores...) como eje principal, pero que se extiende a la sociedad y al rol que cada uno de sus componentes asuma como educador y transmisor de auténticos valores humanizadores" (Castilla Mesa, M. T., 2015: 212).

Ya que,

"la educación constituye sin lugar a dudas el instrumento más valioso para construir la cultura de paz pero, a su vez, los valores que ésta inspira deben constituir fines y contenidos básicos de tal educación. Cultura de Paz y educación mantienen así una interacción constante, porque si la primera es la que nutre, orienta, guía, marca meta y horizontes educativos, la segunda es la que posibilita, desde su perspectiva ética, la construcción de modelos y significados culturales nuevos" (Tuvilla, 2004: 406. Citado por Vila Merino, E. S. y Martín Solbes, V. M., 2011: 5)

#### **• Aproximándonos a la Pedagogía Social**

La Pedagogía Social como concepto, a la hora de acotarlo semánticamente tendríamos que partir según Pérez, G. (2002:193) del planteamiento de una serie de cuestiones, tales como: "¿de qué tipo de saber se trata?, ¿es teórico o práctico?, ¿es una ciencia?, si lo es, ¿de qué clase?, ¿cuál es su objeto de estudio y cuáles sus métodos de trabajo?, ¿qué funciones cumple?, ¿para qué sirve?, ¿cuáles son sus ámbitos de intervención?"

Siguiendo con esta autora, a la hora de contestar a estas cuestiones es necesario reflexionar partiendo desde el posicionamiento de la Pedagogía Social dentro de panorama de las Ciencias Sociales y Humanas, y más concretamente posicionándola en las Ciencias de la Educación.

Destacable para mí, en este campo, es el profesor Solbes el cual muestra el concepto de pedagogía social, resaltándolo, como una ciencia enfocada a dar respuesta educativa fuera del ámbito familiar y del escolar a estas peculiaridades que caracteriza al grupo objeto de estudio. Esto no quiere decir que la presencia de variables que describen a esta ciencia no se puedan encontrar en plena ebullición en el contexto escolar, al considerarse este como una poderosa herramienta con capacidad para impregnar, redirigir a los participantes de esta institución hacia otros itinerarios que desemboquen en un futuro mejor.

A la hora de trabajar con el alumnado que va desde la franja de edad comprendida entre los 16 y los 21 años (alumnos y alumnos que tienen posibilidad de matricularse en los Programas de Cualificación Profesional Inicial objeto de estudio de este documento), desde la perspectiva social que anteriormente enuncio, contamos con dos componentes fundamentales para este estudio, como son los pedagógicos y los psicosociales; ya que, en relación con los primeros, se trata de una etapa en la que la educación puede realizar una labor reeducadora fundamental (Solbes, V. 2009), y en cuanto a los psicosociales, este grupo de adolescentes viven una etapa en la que la inserción social como laboral es algo natural a estas edades, sin romper los itinerarios propios del desarrollo de una comunidad. Ésta es una etapa de construcción de la identidad en el contexto social (García y Sancha, 1986), por esto no es un hecho causal sino que el abordaje es efecto de un momento elegido, es un momento de eficacia pedagógica y de rentabilidad humana en pro de la identidad social de este alumnado.

La pedagogía social tiene un papel fundamental como ciencia en esta encrucijada, ya que Perez, G. (2002: 230), expone que la pedagogía social muestra dos tendencias teórico-prácticas que aparecen en el devenir histórico de esta ciencia, y que se ajustan como respuesta a la situación que se plantea en las aulas de los Programas de Cualificación Profesional Inicial

- La educatividad o función y capacidad educadora de la sociedad
- La función socializadora de la educación

Estos aspectos conforman los "ejes vertebradores en la construcción científica y tecnológica en la Pedagogía Social, como ciencia, como norma de la educación social y como tecnología de la acción educadora" Perez, G. (2002: 230).

Esta ciencia tiene como objetivo formal la correcta interrelación de los sujetos dentro de la sociedad donde se desarrollan siguiendo el itinerario normativo establecido, y solucionando los conflictos sociales mediante la educación. Las funciones básicas que se dan en su práctica son la prevención, la ayuda y la reinserción o resocialización, desarrollándolas, entre otros, en la atención a los jóvenes catalogados como de alto riesgo social como son los que abordamos en esta investigación.

Referente al papel de la pedagogía social como ciencia enfocada a dar una respuesta educativa a las desigualdades presentes en la sociedad, resalto la figura de Paulo Freire (1968) el cual en su obra "Pedagogía del oprimido" expone las directrices de la una educación popular considerada por éste como el bálsamo que puede reblandecer, allanar, el siempre presente escalón jerárquico de la sociedad en la que nos desenvolvemos, aspecto que queda patente en la población escolar haciendo notables las características del contexto donde se desenvuelven los escolares.

La génesis de la Pedagogía Social, tiene lugar como una contraposición a la rentabilidad productiva de la economía a partir de la síntesis de un estrato proletariado; pensamiento beneficioso a corto plazo pero exponencialmente negativo a largo plazo. Los teóricos posicionan como un elemento de especial interés en la pedagogía social al entorno socio-cultural donde transcurre el día a día de la población con la que va a interactuar; del estudio de este entorno se fundamentará una base que sostenga la futura intervención del profesional, ya que de las condiciones sociales de los sujetos con los que interactuar se podrá obtener los medios necesarios, especialmente para el diálogo, que posibiliten el despertar el interés de éstos por las tareas a realizar.

De esto se vislumbra lo esencial que es un enfoque practico de la pedagogía social en el contexto escolar ante la función socializadora de esta institución, ya que según Pérez Gómez, en ésta confluyen sujetos de diversos entornos sociales, caracterizados por un conjunto de variables que los describe y en donde "la cultura social dominante en el contexto político y económico al que pertenece la escuela impregna inevitablemente los intercambios humanos que se producen en ella. Por tanto, las contradicciones que encontramos en las demandas divergentes de aquella cultura social caracterizan también los intercambios humanos dentro de la escuela" (Pérez Gómez, 1998: 255).

Esta pedagogía apuesta por romper con la adaptación del sujeto a la realidad que lo envuelve e ir invirtiendo esto, es decir, hacer explotar el modelo imperante apostando por tareas que inviten a posicionar al alumnado en diferentes situaciones que fomenten el asombro, la curiosidad, en definitiva, "cuestionamientos" con la función de generar una reformulación de la mente de éstos, dando lugar a comportamientos prácticos, huyendo de introducir conocimiento que se almacene en vano durante poco tiempo, ante la volatilidad de aquello que no se convierte en algo práctico.

Esto tiene su base en negar que la educación sea neutral, apoyando la consideración de la utilización de la educación como un instrumento de adoctrinamiento, es decir, como un acto político que media la relación entre las personas y la libertad, dando lugar a un espectro de libertad donde el hombre se mueve limitado por diversos aspectos inculcados a través del proceso educacional incongruentes con la esencia del termino libertad propiamente dicho, producidos y normalizados por los efectos del impacto de estar

sometidos a lo largo del tiempo de escolarización, a las prácticas de una educación no neutra.

A los estados que no les preocupa el ser humano como persona, como sujeto al que se ayuda para que busque su libre evolución a lo largo de su desarrollo vital, prohíbe una educación que busque otra cosa fuera de los intereses del sistema.

Freire ve la clave para romper con esta situación y liberar a los “oprimidos”, en una pedagogía basada en el diálogo (en el próximo punto se desarrolla más extensamente este concepto) entre profesores y alumnos y alumnas, es decir, dejando atrás el rol unidireccional de maestro-alumnado y fomentar un enfoque bidireccional, donde se rompa con el concepto del maestro como mero transmisor de información y el papel de los alumnos y alumnas como receptores de esta información, posibilitando al alumnado el formar parte activa para la construcción de su escuela, de su educación, y en un contexto más amplio de su papel como miembro de una comunidad que se abre e invita a cambiar aspectos preconcebidos como fruto de una educación que se lastra a sí misma y a los educandos, que son parte esencial y la razón de ser de ésta.

Los docentes al asumir valientemente el reto de desarrollar un enfoque basado en la pedagogía social como un hilo de aire que inunda las escuelas, han de vislumbrar como objetivo primordial el garantizar todos los conocimientos y habilidades necesarias con los que procurar alimentar todos los campos de la actividad humana utilizándolos como la herramienta necesaria para la reducción de las desigualdades presentes, la satisfacción del sujeto y su pleno desarrollo.

### **¿DE QUIÉN HABLAMOS?**

Estos programas atienden a una población, que tomando como referente los datos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, se pueden encontrar los siguientes perfiles:

- Alumnado escolarizado con grave riesgo de abandono escolar y/o con historial de absentismo acreditado
- Alumnado desescolarizado con rechazo escolar o con abandono temprano pero que desea incorporarse a la enseñanza reglada
- Alumno de incorporación tardía al sistema educativo y edades de enseñanza postobligatoria, y con necesidad de acceder rápidamente al mercado de trabajo
- Jóvenes con necesidades educativas especiales (acnee) asociadas a discapacidad o a trastornos graves de conducta con posibilidades de incorporación laboral

Esta es una población que se encuentra en el filo de la navaja, una población que sufre en severo riesgo de exclusión social y donde su autoestima se ve condicionada por el contexto escolar, al verse envueltos en una asfixiante atmósfera que pone en juego sus

capacidades, lo que genera un poderoso detonante antagónico a las características más deseables en unos sujetos que afrontan la formación escolar.

## **PROPUESTA METODOLÓGICA**

### ***Diseño de la investigación***

El diseño de esta investigación va dirigido a dar respuesta a la concreción de los interrogantes que al principio me planteé, es decir, es la materialización de un cuestionamiento difícilmente descriptible al ser un acto vinculado exclusivamente a mi forma de pensar, de ver las cosas, a mis propias dudas acerca de algo, es parte de mi diálogo interior conmigo mismo...

Por esto, he intentado darle forma para compartirlo y que dentro de mi laberíntico y enrevesado pensamiento poderlo mostrar ciñéndolo a los objetivos y demás componentes que a continuación se van exponiendo en este documento.

### ***Objetivos***

He diseñado esta investigación dirigiéndola a dar respuesta a la concreción de los interrogantes que al principio me planteé. Marcándome como OBJETIVOS:

Definir un perfil del alumnado que cursa los PCPI

- Concretar el por qué (las causas) del exceso de demanda de estos Programas
- Describir los factores socio-emocionales de este alumnado
- Ofrecer pautas, medidas, acciones,... que puedan mejorar las variables negativas

que se puedan vislumbrar con esta investigación

### ***Método***

Busco desarrollar un método de Investigación-Acción-Participante (I-A-P) de carácter naturalista siguiendo las aportaciones de Kotliarenko y de Méndez, consistente en la observación de los patrones conductuales que desarrollan un grupo de sujetos dentro de su hábitat natural. Para de esta forma poder estudiar las relaciones, las habilidades sociales, la comunicación, y otros aspectos que concibo como resultantes del proceso de socialización que ha constituido al sujeto.

### ***Recogida de información***

A la hora de realizar la recogida de información he utilizado dos instrumentos, por un lado, un cuestionario en el que se abordan tres ámbitos: las características individuales, la familia y el contexto de interacción, y por el otro, un informe de carácter autobiográfico con el que corroborar y anexionar más información a la que ya se ha obtenido con el primero.

Me he decantado por la utilización de un cuestionario al considerarlo un medio útil y eficaz para recoger información en un tiempo breve y al considerarlo una entrevista estructurada donde el sujeto proporciona información por escrito sobre si mismo.

El cuestionario que he utilizado consta de cuestiones de tipo restringido o cerrado buscando respuestas breves y delimitadas, generalmente de tipo dicotómicas, y de una pequeña porción de otras cuestiones de carácter abierto, buscando mayor profundidad de respuesta lo que aporta mayor valor, sopesando su dificultad de resumen, interpretación y posterior clasificación para el análisis.

La realización de estos cuestionarios se lleva a cabo en tres sesiones de media hora cada una, realizadas los viernes de las segundas semanas de los meses de Abril, Mayo y Junio del curso durante las horas de tutoría.

Además del cuestionario voy al alumnado la realización de un informe de carácter autobiográfico como complemento al cuestionario, ya que de la interacción diaria entre ellos y yo por los diferentes espacios de la institución escolar, surgía espontáneamente un diálogo en el que se vislumbraba información de valor para esta investigación y sentía la necesidad de incorporarla y a demás de obtenerla de forma escrita.

Para ello propondré para la realización de éste una pequeña estructura sobre la que realizar este informe. Sigue estos pasos:

- Breve descripción biográfica a cerca de su familia (número de hermano, padres, residencia,...)
- Momento más positivo de su vida y el más negativo
- Cambio de hábitos (cambio de amigos, de rutinas, aspectos típicos de la adolescencia,...)
- Primer contacto con las drogas
- Su percepción sobre la escuela, destacar el mejor maestro/a, el peor y una reflexión a cerca de cómo creen que han acabado en el PCPI.
- Autoevaluación (¿cómo te definirías?, ¿con quién te identificas?,....)

El aporte de estos puntos están justificados por el hecho de concretar y no distender la proyección que pudieran reflejar los objetivos de esta investigación, además la realización de estos autoinformes aportan coherencia a la propuesta metodológica que utilizo y a su carácter "natural".

## **POBLACIÓN Y MUESTRA**

La investigación que aquí se aborda tiene por población al alumnado que cursa los Programas de Cualificación Profesional Inicial, ahora con la actual LOMCE; la Formación Profesional Básica. Y la muestra que se va a tomar, corresponde al alumnado que cursa el primer y el segundo curso de estos programas en la provincia de Málaga. El número de



centros que interviene aún esta por concretar ante las dificultades que estamos encontrando para conseguir su colaboración, achacando que aún no están totalmente implantados por el breve tiempo y la falta de medios, con la que se ha intentado pasar de los PCPI a éstos en nuestra comunidad.

## CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

El desarrollo de esta investigación esta en plena ebullición, y aún no se cuentan con datos suficientes como para emitir unas conclusiones con suficiente peso, para otorgarle el valor que requiere. De todos modos, los resultados hasta ahora obtenido muestran dejan entrever poco a poco, la incongruencia entre los principios de la actual Ley de Educación, y la puesta en practica de la misma.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BARCENA ORBE, F.; LARROSA BONDÍA, J.; MELICH SANGRÁ, J. C. (2006) *"Pensar la educación desde la experiencia"*. Revista portuguesa de pedagogía, Fac. de Psicología e de Ciências da educação, Universidade de Coimbra, URL:<http://hdl.handle.net/10316.2/4418>
- CASTILLA MESA, M. T. (2015) *"Una mirada dialógica, comunicativa y competencial para la resolución pacífica de los conflictos en contextos vulnerables"*. En Estudios en cultura de paz, conflictos, educación y derechos humanos. Madrid: Ed. Síntesis (págs. 211/221)
- FREIRE, P. (1970): *"Pedagogía del Oprimido"*. Madrid. Siglo XXI
- GARCÍA, J. y SANCHA, V. (1986): *"Psicología penitenciaria. Áreas de intervención terapéutica"*. Madrid: UNED.
- IBAÑEZ J., (1997): *"A contracorriente"*. Madrid. Fundamentos
- LEIVA OLIVENCIA, J. (2007): *"Estrategias de gestión y regulación de conflictos en los contextos educativos de educación intercultural"*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga, España. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) nº 43/3- 25 de Junio de 2007 EDITA Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (EOI)
- MARTÍN SOLBES, V.M. (2006): *"Actitudes de los internados en prisión, menores de veintiún años, ante la función reeducadora del medio penitenciario en el ámbito andaluz"*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga
- MATURANA ROMACÍN, H.; LÓPEZ MELERO, M.; PÉREZ GÓMEZ, A. I.; SANTOS GUERRA, M. A. (2003) *"Conversando con Maturana de Educación"*. Archidona (Málaga). Ed. Aljibe
- NACIONES UNIDAS, *"Declaración sobre una Cultura de Paz"*, Resoluciones aprobadas por la Asamblea General. Quincuagésimo tercer periodo de sesiones, Tema 31 del programa. 6 de Octubre de 1999

- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2004) *"La cultura escolar en la sociedad neoliberal"*. Madrid. Morata
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2007). *"La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas"*. Cuadernos de Educación de Cantabria.
- RORTY, R. (1992): *"A Pragmatist View of Rationality and Cultural Difference"*, *Philosophy East and West*, Vol. 42, No. 4, pp. 581-598.
- SÁNCHEZ-LA FUENTE SANTILLAN, D. (2012): *"El diálogo como problema y como solución"*. Documento de apoyo a las sesiones del Master en Conflictos, Cultura de la Paz y Derechos Humanos de la Universidad de Málaga.
- TORO, J. M. (2005) *"Educar con co-razón"*. Bilbao, Desclee
- VILA MERINO, E. S.; MARTÍN SOLBES, V. M., *"Filosofía de la educación y cultura de paz en el discurso pedagógico"*, *Innovación Educativa*, vol. 11, num. 55, abril-junio, 2011, págs. 6-13. Instituto Politécnico Nacional, Distrito Federal, México.
- VILA MERINO, E. S. (2011) *"Racionalidad, diálogo y acción: Habermas y la pedagogía crítica"*. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653)
- WALTER, M. (1996): *"Moralidad en el ámbito local e internacional"*, v. c. de Rafael del Águila. Madrid: Alianza.

Páginas web:

- [http://fund-culturadepaz.org/doc/40\\_Definiciones\\_PAZ.pdf](http://fund-culturadepaz.org/doc/40_Definiciones_PAZ.pdf) MAYOR ZARAGOZA, F. (22-03-2009)
- <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000810/081078so.pdf> KOTLIARENCO, M.; MÉNDEZ, B. (1998): *"El método de observación naturalista y su utilización en el estudio del comportamiento humano"*
- SANTOS GUERRA, M. A. (2008). *"Una tarea contradictoria"*. Málaga. La Opinión.
- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45431> ESTEVE ZARAZAGA, J. M. (1998) *"El sistema educativo ante la encrucijada del cambio social. Una mirada de futuro"*. *Aula abierta* nº 72, pág. 23-62

## ARTES PLÁSTICAS Y VISUALES: DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN LA ESCUELA

*David López-Ruiz*

*M<sup>a</sup> Dolores Carrillo-Teruel*

*Ainoa Martínez-Sánchez*

### INTRODUCCIÓN

Cuando se habla de arte y emoción en la escuela, en esta ocasión, se centra la atención en la etapa de la Educación Infantil, concretamente, en el segundo ciclo de la misma, es decir, se hace referencia a la edad comprendida entre los tres y los seis años, ya que se considera que la base de toda educación tiene lugar en este ciclo.

Así pues, es interesante poder llevar a cabo investigaciones que nos revelen datos sobre el desarrollo personal y social del niño, permitiéndonos conocer más de cerca qué es aquello que hace que el infante madure, se adapte y supere las adversidades que la vida le plantea.

Bisquerra, (2000) afirmó que:

La educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello, se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (p. 243).

Asimismo, la educación emocional desempeña un papel muy importante, ya que, aunque bien es cierto que en la sociedad actual existe cada vez más una mayor concienciación sobre las dificultades emocionales, los problemas conductuales de aprendizaje y comunicación que presentan los alumnos, aún queda un largo camino por recorrer, pues López Cassá (2005) afirma que "la puesta en práctica de programas de educación emocional requiere una formación previa del profesorado" (p. 158).

La educación artística está intrínsecamente relacionada a las emociones que desarrolla la persona a lo largo de su proceso creativo. El sistema educativo contribuye, durante su etapa formal, a que la persona sea capaz de conseguir el desarrollo integral y equilibrado en todos los ámbitos de su vida. Es por ello, que la educación emocional se está convirtiendo actualmente en uno de los aspectos más relevantes dentro de los ámbitos educativos, ya que López Cassá (2005) indica que: "educar significa contemplar el desarrollo integral de las personas, desarrollar las capacidades tanto cognitivas, físicas, lingüísticas, morales como afectivo emocionales" (p. 153). Si bien, el desarrollo emocional está considerado como un aspecto imprescindible en todas las etapas educativas, es en la etapa de la Educación Infantil cuando más relevancia ocupa, debido quizá, a la necesidad de establecer vínculos afectivos adecuados que repercutan en el desarrollo general del niño.

Las capacidades, todavía en desarrollo de este alumnado, y las características de los procedimientos y metodologías que se utilizan en las aulas de infantil, hacen pensar que actividades de tipo artístico, empleadas como procedimiento para el desarrollo emocional y personal de los niños y niñas, se conviertan en "caminos" inexplorados. Por consiguiente, con asiduidad, la falta de información en el profesorado conlleva al rechazo de metodologías generalmente manipulativas y sensoriales por "miedo" a explorar esos nuevos caminos, que con seguridad, proporcionan mayores beneficios en el alumnado.

Así pues, para poder llegar a conseguir un óptimo desarrollo emocional de los estudiantes en el espacio-clase, se propone la experimentación y práctica de técnicas artísticas a través de diferentes procedimientos artísticos como medio de expresión y desarrollo de las competencias emocionales. De esta forma se fomenta la práctica de otros aspectos importantes para la etapa infantil, como la exploración, el descubrimiento o la creatividad a fin de facilitar el desarrollo de distintas habilidades sensorio motoras mientras investigan y aprenden.

Por ello, el afán y la apuesta por introducir las emociones en el aula y relacionarlas directamente con el arte, ha desembocado en una investigación-acción, en un centro de entidad pública.

La experiencia nos dicta que el aula de Educación Infantil cada día necesita una mayor demanda de actividades manipulativas y artísticas, pues "el papel del educador es el de mediador del aprendizaje y como tal, proporciona modelos de actuación que los niños imitan e interiorizan en sus conductas habituales" (López Cassá, 2005, p.163).

Por consiguiente, en esta investigación-acción de la que se habla, se ha optado por la puesta en marcha de actividades plásticas en las que se ha tenido en cuenta la autonomía del niño. Para ello, se ha hecho uso de materiales de fácil adquisición y colorido, los cuales han sido manipulados, de manera directa, por los alumnos, ya que el material

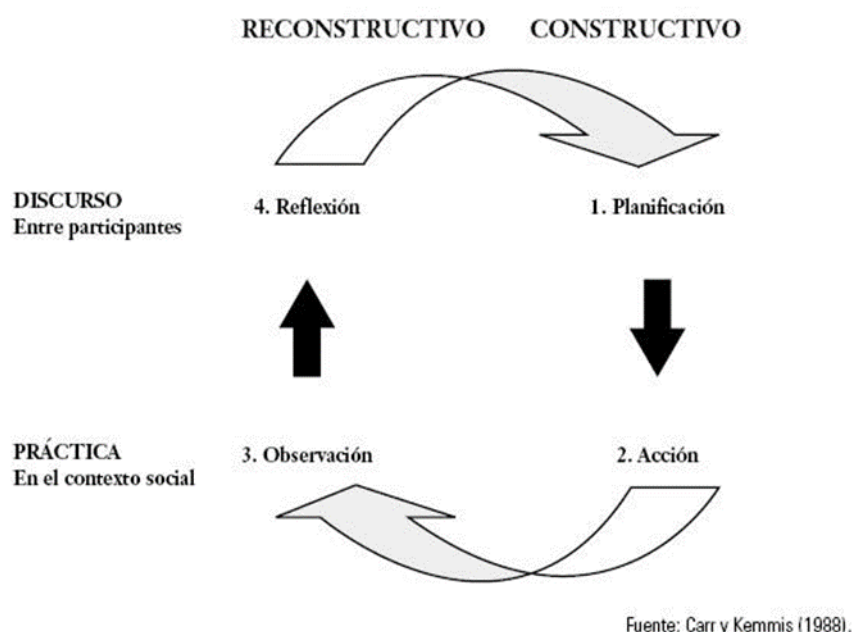
escogido, en esta ocasión, ha sido capaz de causar un impacto visual que ha permitido a los sujetos mantener su atención durante un mayor tiempo.

## MÉTODO

### Diseño metodológico

Durante la investigación se ha desarrollado la espiral de ciclos de la investigación-acción de Kemmis y Mc Taggart (1988): planificación, acción, observación, reflexión.

Figura 1. Espiral de autorreflexión de la investigación-acción



Basándonos en la definición que Bartolomé, (1986) propone definiremos esta investigación - acción como “un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, realizada por profesionales de las ciencias sociales, acerca de su propia práctica. Se lleva a cabo en equipo, con o sin ayuda de un facilitador externo al grupo.” (p. 2)

El desarrollo de esta investigación-acción, se divide en dos intervenciones artísticas que están intrínsecamente vinculadas al proyecto llevado a cabo en el centro en estos momentos.

La primera actividad realizada se basa en la técnica de dripping a partir de la cual, los alumnos, a la vez que lanzan pintura sobre el papel continuo, “descargan” sus emociones negativas.

El trabajo sobre la relación existente entre las emociones y las actividades artísticas desarrolladas, fundamenta la base de esta investigación-acción, ya que uno de los

principales objetivos de la misma, es el trabajo y la identificación de emociones tanto positivas como negativas a nivel individual y grupal.

Por otro lado, la segunda actividad se centra en el teñido del arroz; en ella, cada niño debe elegir un color con el que se sienta identificado, ya que como bien se ha dicho con anterioridad, todo gira en torno a las emociones. Para ello, una vez teñido el mismo, se deja secar y se pasa a la construcción de medusas y collares, los cuales se convierten en elementos principales de la instalación artística inspirada en los planteamientos innovadores que dentro del aula propone Abad, (2015).

### **Participantes**

El proyecto llevado a cabo, basado en una investigación-acción, se ha realizado en un aula de infantil de este centro de entidad pública cuya ratio es de veintitrés alumnos; nueve niñas y catorce niños. Atendiendo a la diversidad de nuestro alumnado contamos con una alumna con Síndrome de Down.

### **Características del centro**

Las familias del centro son en su mayoría originarias de la localidad o pueblos cercanos (80%), con estructuras bastante estables (sólo un 6% de separaciones, aunque este dato está aumentando) y suelen tender al grupo de 4 miembros (2 hijos en el 50% de los casos). La edad media de los padres es de 39 años y la de las madres es de 36.

La proveniencia socioeconómica del alumnado es media-baja, con un reducido número de inmigrantes y con un foco concreto de marginación que debe ser atendido de modo continuo.

El rendimiento académico suele ser bastante aceptable, con datos de fracaso escolar del 15%, pero siempre por debajo de las expectativas del profesorado.

En cada curso escolar hay entre 10 y 15 alumnos que son atendidos por el profesorado de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje. En ellos se combinan diversos niveles de deficiencia mental, déficits motóricos y dificultades para la correcta articulación.

El grado de absentismo escolar es muy bajo pues la amplia mayoría del alumnado asiste con regularidad a clase.

### **Instrumentos**

Los resultados obtenidos han sido recogidos a través de una rúbrica adaptada a la edad de los niños; una asamblea, grupo de discusión, en la que se le ha preguntado a éstos, de modo grupal e individual, qué han experimentado a través de las diversas técnicas, cuáles les han gustado más y cuáles menos y qué emociones han vivenciado.

Todas las manifestaciones por parte de éstos, han sido recogidas en un diario de clase donde además de estos datos, también se han ido anotando otros aspectos relevantes que han ido surgiendo durante el desarrollo de la investigación.

Para que todo el transcurso de la misma quedara archivado, se ha utilizado un proceso videográfico donde se ha recogido todo el procedimiento de ésta; este proceso ha dado lugar a un vídeo reportaje de time lapse, el cual, una vez editado, y tras la realización de una asamblea en clase, ha sido visualizado por los niños, invitándoles a expresar sus emociones siendo éstas recogidas en el diario de clase, y dando así por concluido el proceso.

### **Materiales**

Los materiales utilizados en la puesta en práctica de esta investigación-acción, han sido: arroz; témperas; lana; cascabeles; platos de papel; papel de seda; papel continuo; depresores; cola blanca.

Experimentar con este tipo de materiales en Educación Infantil permite el reflejo de un nuevo universo de discursos estéticos, modos de expresión y valoración artísticos donde la creatividad fluctúa en plena libertad a la hora de interpretar o evocar una realidad que nace desde el paraíso interno del artista, en este caso, del niño, y no desde la fiel representación de la realidad.

Tal y como afirma Abad, (2015):

Partimos de experiencias donde la presencia del juego y el elemento lúdico están muy presentes en el arte actual como forma de cuestionar e interpretar la realidad, reelaborándola en pensamiento estético. Es importante precisar que hacemos referencia al arte que divierte y al arte que enseña, al arte que cura y al arte que transforma, implicando simultáneamente las percepciones del entorno social, el enriquecimiento de la vida interior de la persona y la profundización de sus conocimientos. (p.p.1-2).

Por ello, los materiales elegidos han sido útiles e ideales para el cumplimiento de los objetivos que partía esta investigación-acción, ya que en todo momento han permitido al alumnado expresar sus emociones y sentimientos a través del lenguaje visual.

Cuando se pensó en la construcción de la instalación artística, se tuvo en cuenta la selección de los mismos porque en todo momento, lo que se pretendía era que el niño a la vez que jugaba, pudiera aprender y plasmar qué emociones le provocaba la arquitectura.

Así pues, se emplearon materiales de fácil uso y acceso, con opción a múltiples usos de su color y sencillamente manipulables para que todos y cada uno de los sujetos implicados pudieran expresarse de manera totalmente libre.

“crear un contexto de espacio total en la escuela, implica la configuración de un determinado ambiente. A través de la creación de espacios simbólicos para el juego libre, favorecemos una intensa experiencia que puede dar respuesta a los deseos, necesidades y

narraciones de la infancia en conexión con la vida". Abad, J. (2015, 22 de enero) Arquitecturas efímeras de juego: lugares para la vida en relación (Archivo de video) En <https://www.youtube.com/watch?v=cJU1dc4kmCc>

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD :		EDAD:	
OBJETIVOS			
OBJETIVOS CONCRETOS			
CONTENIDOS TRANSVERSALES			
TEMAS A TRATAR EN ESTA ACTIVIDAD			
ÁREAS	CONTENIDOS		
	CONOCIMIENTO DE SI MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL	CONOCIMIENTO DEL ENTORNO	LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD			
ADAPTACIONES			

Fuente: Emoción-Arte

## Procedimiento

Con el fin de estructurar los objetivos, contenidos y competencias que se pretenden trabajar en cada una de las actividades propuestas en esta investigación-acción, se proporciona esta tabla que sirve de base al docente para preestablecer los mismos antes de la puesta en práctica de las actividades.

De este modo, se asegura que la acción no se realice en vano y cuente siempre con un trasfondo educativo.

Además, permite tener presente una "guía" que justifique la acción docente.

A continuación, se explica cada uno de los puntos recogidos en la tabla anterior: respecto a los objetivos, identificar emociones negativas y positivas a través de manifestaciones artísticas, como son el dripping, teñido de arroz y escultura.

El siguiente punto a tratar es el que va referido a los objetivos concretos, estos van en función de los objetivos generales, es decir, desarrollo de la psicomotricidad fina, identificar diferentes emociones a través del arte, e iniciarse en el uso de diferentes técnicas de expresión artística.



En el apartado de temas a tratar, los conceptos principales que queremos que alcance el alumnado, son: espacio, inteligencia emocional, dripping, teñido.

Como temas transversales trabajaremos el mar y la inteligencia emocional.

En el siguiente punto se desglosan las áreas de conocimiento que vienen incluidas dentro del decreto 254/2008, de 1 de Agosto, por el que se regula el currículo de educación infantil. Estas áreas son: conocimiento de sí mismo y autonomía personal; conocimiento del entorno; y lenguajes: comunicación y representación. Dentro de la tabla, vienen especificados sus correspondientes contenidos.

Los puntos que vienen a continuación, se corresponden con la descripción de la actividad y las adaptaciones que se podrían tener en cuenta para su desarrollo.

Por tanto, una vez diseñada la misma, atendiendo a las características y diversidad del alumnado, se procede a la realización de las actividades, en las cuales, concretamente en este caso, se realizan collares que se relacionan con el modo en el que los caballitos de mar se comunican entre ellos, ya que éstos, al rozar la cabeza con las placas óseas su coraza, producen chasquidos emitiendo un sonido que les permite la comunicación.

Asimismo, otro de los significados, que de manera posterior adquiere el collar, es evocar y representar las emociones positivas surgidas durante el desarrollo de la actividad.

La instalación artística elaborada con montones de arroz diferenciados por colores, permite que los niños deconstruyan simulando el oleaje del mar y, por consiguiente, pongan en práctica los contenidos adquiridos a partir de la puesta en práctica del proyecto iniciado, de manera previa, en el aula: *A sea in my heart*.

La unión de los colores hace que se unan todas las emociones que los alumnos evocan sobre el teñido del arroz.

Por ello, a partir de ahí, se introducen las medusas como elementos propios del mar; una vez manipulada y explorada la arquitectura, los alumnos proporcionan información sobre las emociones que han ido sintiendo durante el desarrollo de la misma.

Así pues, como actividad final se propone la realización de trofeos favoreciendo la unión de las tres actividades desarrolladas con anterioridad, ya que a partir del dripping, (emociones negativas) se elaboran caballitos de mar y con el arroz, se construyen las bases de los mismos, los cuales hacen alusión a las emociones positivas vividas y a la representación del mar.

## RESULTADOS

Tras concluir el proceso de investigación, hemos obtenido resultados positivos, de los cuales los niños en todo momento han afirmado que tras el juego vivenciado, juego heurístico, se han sentido bien expresando sus emociones, tanto negativas como positivas.

Cuando lanzaban la pintura, afirmaron que “estaban quitando todo lo malo de ellos” y a la vez escucharon a sus compañeros decir cómo se sentían cuando sus sentimientos eran

negativos en diversas situaciones con sus compañeros o amigos, es decir, cuándo se sentían mal y por qué no les gustaban esas situaciones vivenciadas que les producían esas emociones negativas.

La adquisición de conocimientos específicos curriculares no se ha completado puesto que como ya se ha mencionado, estas actividades se han llevado a cabo paralelamente con otro proyecto que se está desarrollando en el centro. Por lo tanto, al ser un proyecto que aún no ha concluido, el proceso de aprendizaje de estos contenidos está en proceso.

La actitud que han mostrado los participantes en esta investigación-acción ha sido positiva, y receptiva. Los niños en todo momento preguntaban qué iba a pasar con cada elemento que se estaba creando, tenían la necesidad de saber que lo que se estaba haciendo no iba a ser una simple actividad la cual se iba a archivar, sino que ellos querían manipular, explorar y experimentar con cada una de las actividades y con los elementos creados para la investigación, ya que eran ellos los que construían sus propios recursos.

## **CONCLUSIONES**

Se ha corroborado que el desarrollo emocional del niño es mucho más latente cuando se trabajan actividades de este tipo en el aula, pues desde el primer momento de la puesta en marcha de esta investigación-acción, se pudo comprobar que la interrupción de las rutinas y el paso a la experimentación, innovación y descubrimiento de una nueva metodología de trabajo, desencadenó en el alumnado una multitud y diversidad de emociones positivas. De ahí, que el juego y la experimentación artística llevada a cabo en el aula permitiera a los alumnos la adquisición de un aprendizaje significativo en relación a los contenidos del proyecto que se estaba desarrollando en ese momento., pues partiendo de las experiencias del artista visual Javier Abad, principal referente en esta investigación-acción, los alumnos, a partir de la instalación que se preparó en el aula, pudieron, emplear sus conocimientos previos acerca del mar para relacionar el material y los elementos de la instalación reajustando y reconstruyendo la información que poseían. De este modo, emplearon el arroz imitar simular el mar y el movimiento de sus olas e introducir las medusas, elaboradas de manera previa, en su instalación, uniendo sus conocimientos previos con la nueva información.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisquerra, R. (2000) *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- López Cassá, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.
- García, L. M., & Roblin, N. P. Observar, interpretar y reflexionar a través del espejo de la investigación acción.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- Latorre, A. (2003). *Investigación acción*. Barcelona: Graó.
- Abad, J. (2015, 22 de enero) Educa+ / Javier Abad: Arquitecturas efímeras de juego: lugares para la vida en relación (Archivo de video) En <https://www.youtube.com/watch?v=cJU1dc4kmCc>
- Caro, M.T., Valverde, M.T., González, M. (2015). *Guía de trabajos fin de grado en educación*. Madrid: Pirámide.

## DAVID LÓPEZ RUIZ

Doctor en Bellas Artes. Docente en el Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica de la Universidad de Murcia. Artista plástico y audiovisual. Su trabajo artístico y sus investigaciones están intrínsecamente ligados al ámbito de la educación en todos sus niveles. Ha contribuido de forma activa en numerosos congresos de Innovación Educativa, Educación Artística y Arteterapia. Ha realizado diferentes estancias de investigación y docencia tanto de carácter nacional como internacional. Actualmente se encuentra inmerso en un proyecto sobre educación artística a través de las emociones en la etapa de Educación Infantil.

**MARIA DOLORES CARRILLO TERUEL**

Graduada en Educación Infantil por la Universidad de Murcia. Alumna Interna en el Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica de la Universidad de Murcia. Fotógrafa profesional. Ha desarrollado diferentes experiencias en el ámbito educativo a través del arte y la fotografía. Desarrolla distintos proyectos de reeducación pedagógica a nivel privado en gabinete psicopedagógico. Colabora con el Museo Ramón Gaya en las jornadas de "abuelo llévame al museo". Ha contribuido de forma activa en diversos congresos de Innovación y Calidad Educativa. Actualmente se encuentra inmersa en un proyecto sobre educación artística a través de las emociones en la etapa de Educación Infantil.

**AINOA MARTÍNEZ SÁNCHEZ**

Graduada en Educación Infantil por la Universidad de Murcia. Alumna Interna en el Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica de la Universidad de Murcia. Ha desarrollado diferentes experiencias en el ámbito educativo a través del arte y las emociones. Colabora con el Museo Ramón Gaya en las jornadas de "abuelo llévame al museo". Ha contribuido de forma activa en diversos congresos de Innovación y Calidad Educativa. Actualmente se encuentra inmersa en un proyecto de investigación, apoyado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, a partir del cual se pretende determinar la posible existencia de una relación-condición entre el desarrollo de una autoestima y un autoconcepto positivo relacionados directamente con el trabajo de las emociones a través del arte.

## **EL MODELO DE VINCULACIÓN EMOCIONAL CONSCIENTE (VEC) COMO HERRAMIENTA DE GESTIÓN EMOCIONAL EN EL PROFESORADO**

*Manuela Martínez-Lorca*

*M<sup>a</sup> Carmen Zabala-Baños*

### **INTRODUCCIÓN**

En las últimas décadas, ha surgido la necesidad de considerar a la educación no solo como un instrumento para el aprendizaje de contenidos y desarrollo de competencias cognitivas, sino también como un espacio que contribuye a la formación integral de los alumnos/as. Que favorece la construcción y reforzamiento de valores. Que enseña a llevar vidas emocionalmente más saludables, impulsando la convivencia pacífica y armónica (Buitrón y Navarrete, 2008), siendo necesario incluir la afectividad y las emociones en la educación (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008).

En los años noventa, surgió el concepto de inteligencia emocional. La definición más extendida define la inteligencia emocional como la habilidad para percibir, asimilar, comprender, regular y expresar las propias emociones y la de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1997). Por ende, las personas emocionalmente inteligentes no sólo poseen una mayor capacidad para percibir, comprender y regular sus emociones, repercutiendo de forma positiva en su bienestar personal, sino que también son capaces de generalizar estas habilidades a las emociones de los demás favoreciendo de este modo sus relaciones sociales, familiares e íntimas.

En este contexto, educar la inteligencia emocional de los estudiantes se ha convertido en una tarea necesaria en el ámbito educativo y la mayoría de los docentes considera primordial el dominio de estas habilidades para el desarrollo evolutivo y socio-emocional de sus alumnos/as (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004<sup>1</sup>; Palomera et al., 2008; Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo y Palomera, 2011).

Una de las premisas necesarias para promover que los alumnos desarrollen su inteligencia emocional, es que el docente desarrolle también su propia inteligencia emocional (Colom y Froufe, 2001; Fernández-Berrocal y Extremera, 2002; López, 2012). El profesor actúa como un modelo de comportamiento, especialmente en la infancia y en la

adolescencia, y por ello es muy importante que al igual que para enseñar cualquier dominio disciplinar éste debe poseer conocimientos suficientes y una actitud adecuada hacia la enseñanza de dichos tópicos, el docente, para enseñar e incentivar en sus estudiantes las habilidades emocionales, afectivas y sociales éstas deben ser integradas en cada una de sus prácticas pedagógicas (Chiappe y Cuesta, 2013; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004<sup>2</sup>; Parker, Martin, Colmar, & Liem, 2012).

Algunas investigaciones han analizado la relación entre inteligencia emocional y el ajuste personal del educador, señalando que la inteligencia emocional del profesor regula el nivel del Burnout relacionado con la actividad docente (Extremera, Fernandez-Berrocal y Duran, 2003), afronta el estrés de forma más saludable produciéndose un menor desgaste personal (Pérez-Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila, 2013), presenta una mejor calidad de las relaciones interpersonales (Berrios, López-Zafra, Pulido-Martos y Augusto, 2013), así como es más probable que reciba una buena consideración y un buen trato por parte de los demás (Extremera y Férnadez, 2004). A la vez que mejora su propio bienestar personal, su efectividad y calidad a la hora de llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula, en general (Hué, 2012; Palomera et al., 2008; Pérez-Escoda et al., 2013), potenciándose ambientes ricos y positivos de aprendizaje, en particular (Colom y Froufe, 2001; Pérez-Escoda et al., 2013).

Con todo ello, se hace indispensable formar maestros “emocionalmente inteligentes”, que puedan cumplir el reto de educar a sus alumnos/as con un liderazgo democrático. Que, a través de sus experiencias, puedan enseñar a reconocer, controlar y expresar respetuosa y claramente sus emociones, ya que los beneficios educativos son numerosos. Por ejemplo: el clima del aula, generado por la actuación del maestro, impactará definitivamente en el aprendizaje de los alumnos (Buitrón y Navarrete, 2008; López, 2012; Palomera et al., 2008); surtirá un efecto positivo en el ambiente del aula lo que a su vez redundará en un mayor bienestar de los alumnos/as y en menores niveles de estrés y frustración, mayor atención y una conducta mejor (Lantieri y Nambiar, 2012); disminución del número de expulsiones de clase, el índice de agresiones y el absentismo escolar, así como en la mejora de las calificaciones académicas y el desempeño escolar (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, 2003; Pérez-Escoda et al., 2013); igualmente, la educación socio-emocional aumenta el aprendizaje de estas áreas del desarrollo y el aprendizaje académico en los estudiantes (Palomera et al., 2008), así como posibilita un ambiente escolar más armonioso (Pérez-Escoda, Filella, Alegre y Bisquerra, 2012).

Como sugieren Buitrón y Navarrete (2008) convertirse en docentes emocionalmente inteligentes es un reto. No solo demanda espacios y tiempos de capacitación y trabajo sino que también implica un compromiso que trasciende el plano laboral, comprendiendo el plano afectivo y personal. El mundo interno del maestro se mueve: debe crecer como persona, conocerse así mismo, y enfrentar sus miedos y conflictos para asumir con éxito el rol

de modeladores de sus alumnos. Esta experiencia, en algunos casos, podría evaluarse como “amenazadora” y ser desarrollada con angustia, alimentando las resistencias. Pese a ello, resulta indispensable dar el primer paso.

A pesar del vacío de formación del profesorado y la falta de materiales aplicables en el aula (Jiménez y López-Zafra, 2009; Obiols, 2005; Palomera et al., 2008), el profesor tutor tiene un peso relevante en la aplicación de programas de educación emocional ya que es el referente inmediato de sus alumnos/as y el que tiene más contacto con ellos a lo largo de la semana (Obiols, 2005; López, 2012). Diversos estudios concluyen que es preciso incorporar el desarrollo de las competencias socio-emocionales en la formación inicial del profesorado (Augusto-Landa, López-Zafra y Pulido-Martos, 2011; Bisquerra, 2005; Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, 2003; Chiappe y Cuesta, 2013; Hué, 2012; Pérez-Escoda et al., 2013; Palomera et al., 2008; Pérez-Escoda et al., 2012; Segovia, 2012; Weare & Gray, 2003). De esta manera, estas habilidades terminan influyendo en los procesos de aprendizaje que orienta, en la mejora de la didáctica en el aula, en su salud física, en la calidad de las relaciones interpersonales que sostiene y en su rendimiento académico y laboral. En palabras de Fernández-Berrocal y Extremera (2002) y Jiménez y López-Zafra (2009) el profesor se convierte en un “educador emocional”.

Por tanto, para que el docente se convierta en ese “educador emocional” se presenta el Modelo de Vinculación Emocional Consciente, VEC (Aguado, 2014; 2015)

### **MODELO DE VINCULACIÓN EMOCIONAL CONSCIENTE (VEC)**

El modelo de Vinculación Emocional Consciente, VEC (Aguado, 2014; 2015) es una herramienta de gestión emocional basada en la investigación científica. Tiene sus orígenes en la investigación desarrollada por el Instituto Europeo de Psicoterapias de Tiempo Limitado (IEPTL) quien su fundador (Aguado 2002), teniendo en cuenta los avances en el conocimiento de la **pedagogía** (Decroly 1929; Dewey 1938; Freire, 1978; Keller, 1968; McLaren 199; Vygostky 1934), **psicología evolutiva** (Bermejo y Lago 1994; García Madruga y Lacasa, 1990; Pascual-Leone, 1984; Piaget, 1967), **psicología diferencial** (Amelang & Bartussek, 1986; Tyler & Cook, 1984), **aprendizaje** (Ausubel, 1969; Gagné 1993), **neurociencia** (Damasio, 1994, 1999, 2000; Ledoux, 1996, 1995, 2000; Rubia, 2002), **bioquímica cerebral** (Brady, Siegel, Albers, & Price, 2012; Farooqui 2010; Fonseca, Murakami, & Mainen, 2015; Shearman, Rossi, Szasz, Juranyi, Fallon, Pomara, & Lajtha, 2006) y la **psicopatología** (APA, 1994; OMS, 1992) y nutriéndose de veinte años de investigación del modelo clínico Terapia de Interacción Recíproca (TIR) (Aguado 2002, 2005, 2009<sup>1,2</sup>, 2012, 2014) ha elaborado el modelo VEC. Diseñado para el trabajo de prevención y de desarrollo de competencias emocionales, para poder activar todas las plataformas emocionales adaptadas a las situaciones requeridas. Esto da lugar a la flexibilidad emocional donde las personas son capaces de vincularse de forma consciente con su estado emocional, y desde ahí gestionar mejor su

conducta y por ende lograr una mayor satisfacción y bienestar vital.

Las señas de identidad que caracterizan, definen y diferencian al Modelo de Vinculación Emocional Consciente, VEC, de cualquier otro modelo son las siguientes (Aguado, 2014; 2015):

- **Importancia del concepto de emoción básica.** Etimológicamente, **emoción** proviene de “moveré” que significa moverse, más el prefijo “e” que significa algo así como “hacia” “movimiento hacia”. La emoción es un estado de comunicación tanto interno como externo que se encamina hacia el acto y con ello hacia una meta que tiene como puesta en común la supervivencia (Aguado 2005). Damasio (1994; 1999; 2000) asegura que las lesiones en la parte frontal del cerebro (zona del raciocinio) no dañan la inteligencia pero sí la capacidad para decidir cuál es la opción más adecuada entre varias alternativas, puesto que el afectado no puede utilizar la memoria de las emociones en situaciones similares para acertar con su conducta. En definitiva, con estos trabajos Damasio asegura que la decisión más cerebral no deja de ser emotiva y, por lo tanto, sin emociones o sentimientos funcionamos mal.

La emoción básica (o primaria) viene en el paquete genético del mamífero, no es aprendida, son programas que enmarcan la capacidad de supervivencia (Darwin 1872), es igual para todos tanto en su comunicación como en lo que se siente y lo que se trasmite, y cuando decimos para todos no solo nos referimos para todos los humanos contemporáneos, sino en todos los tiempos, lo que cambia es como condicionamos cada uno de nosotros las vivencias a una u otra emoción, esto ya es aprendido y depende mucho de la cultura y la época en la historia que nos ha tocado vivir, así como del contexto donde habitamos.

Las emociones básicas son como programas que tiene el organismo para que nos adaptemos al mundo y a las circunstancias de una forma eficaz. Psicológicamente, las emociones controlan cuando, donde y, a que prestamos más atención, activan la memoria sobre situaciones semejantes a través de las redes asociativas relevantes y organizan rápidamente las respuestas de distintos sistemas biológicos, incluidas las expresiones faciales, los músculos, la voz, la actividad del sistema nervioso autónomo y del sistema endocrino, etc., a fin de establecer un medio interno óptimo para el comportamiento más efectivo. Conductualmente, las emociones sirven para establecer nuestra posición con respecto a nuestro entorno, y nos impulsan hacia ciertas personas, objetos, acciones, ideas y nos alejan de otras. Las emociones actúan también como depósito de influencias innatas y aprendidas y poseen ciertas características invariables (emociones básicas) y otras que muestran cierta variación entre individuos, grupos y culturas (sentimientos). Por ello entendemos por **emoción básica**, cada una de las emociones que de manera universal se manifiestan y se sienten en el organismo humano de la misma forma, independientemente de la época, raza, cultura o creencias que nos diferencian. En la actualidad para definir una emoción como básica, esta



tiene que cumplir 5 filtros (Aguado 2014; Damasio 2000; Davis, Rainnie & Cassell, 1994; Kapp, Supple y Whalen, 1994; Li, Stutzmann, & LeDoux, 1996; Izard 1991; Maren y Fanselow, 1996; Muller, Corodimas, Fridel & LeDoux, 1997; Plutchik 1980; Rogan, Stäubli, & LeDoux, 1997):

- Tiene que sintetizarse un neurotransmisor o un grupo de neurotransmisores idéntico/s cada vez que la emoción va a surgir.
- Hay un compendio de estructuras límbicas (cerebro del mamífero) que se activan para que suceda la emoción básica, distinta, a las estructuras límbicas que se activan para que surja otra emoción básica.
- Se produce una reacción psicofisiológica que coloca al mamífero en una plataforma de acción (conducta): hormonal, actitud motora.
- Se manifiesta un nivel muy sofisticado, inmediato y dinámico de comunicación a nivel inter e intrapersonal.
- Una facie (cara, gesto) específica.

- **Inexistencia de emociones negativas.** Es un gran error diferenciar emociones negativas y positivas, no existen emociones negativas o malas, todas son positivas o buenas, ya que están dirigidas y han sido escogidas por la evolución natural para la supervivencia.

- En el VEC diferenciamos las emociones en **desagradables o agradables**. Todas son buenas o positivas si están adaptadas o ajustadas al contexto, aunque es natural señalar que la sensación sentida en algunas es desagradable y en otras agradable.

De igual manera cuando una emoción no se ajusta o se adapta al contexto, la forma como la denominamos es como emoción **desadaptada o desajustada** a la situación que vivimos, y por ello hay que cambiar de emoción en ese momento. Además también tendremos que hacer una gestión emocional si la emoción está adaptada o ajustada para la situación estimular, pero la intensidad con la que la estamos viviendo está muy por encima o muy por debajo de lo que es propicio.

- **El VEC asegura que existen diez emociones básicas:** Siguiendo los filtros que tiene que cumplir una emoción básica existen diez emociones básicas. Cinco emociones básicas desagradables (miedo, rabia, asco, culpa y tristeza); una emoción básica mixta (sorpresa); y cuatro emociones básicas agradables (alegría, curiosidad, admiración y seguridad).

- **La emoción decide y la razón justifica.** Rubia, (2002), nos dice que los recuerdos que se mantienen en el tiempo, aunque hayan ocurrido una sola vez, suelen estar asociados a intensas emociones. Hay sucesos que, aunque no nos acordemos de ellos en un nivel consciente, nuestro cerebro los ha grabado, de tal forma que no sólo están almacenados en una memoria no cognitiva pero sí emocional, sino que perduran mucho más en el tiempo que los que recordamos de forma consciente. Cuando los sucesos van acompañados de emociones intensas se produce un considerable refuerzo para la consolidación. Se han realizado experimentos en este sentido y se ha encontrado que, en

efecto, la fuerza de los contenidos de la memoria está directamente relacionada con las emociones que se despertaron al vivir una determinada situación. Libet, Wright, & Gleason, (1982) comprobaron que 800 milisegundos antes de que el cerebro racional (cortex orbitofrontal) tenga constancia del estímulo, el cerebro emocional (sistema límbico) ya ha tomado decisiones.

- **Gestión emocional desde la emoción.** Hasta ahora la inteligencia emocional se centraba en enseñar a las personas a identificar las emociones, gestionar desde el pensamiento para que estas cambien y a expresar dichas emociones. Con el modelo de VEC ahora es posible también cambiar el código emocional. Esto supone un avance cualitativo, en el que se consigue gestionar la emoción desde la emoción. Sería, la capacidad para activar en cada momento de nuestra vida, la emoción más adaptada o ajustada a la situación que estamos viviendo.

- **Entrenamiento sobre lo intrapersonal.** El VEC parte de la sentencia que “solo podemos realizar aquello que depende de nosotros y es posible”. Por lo tanto, la gestión personal de nuestras emociones es el objetivo básico para alcanzar un nivel de IE aceptable.

Por tanto, desde el modelo VEC, la toma de conciencia y la expresión de las propias emociones capacita a la hora de reconocer una emoción o sentimiento en el mismo momento en que aparece, constituyendo la piedra angular de la gestión emocional. Hacernos conscientes de nuestras emociones requiere estar atentos a los estados internos y a nuestras reacciones en sus distintas formas (pensamiento, respuesta fisiológica, conductas manifiestas) relacionándolas con los estímulos que las provocan. La comprensión se ve facilitada o inhibida por nuestra actitud y valoración de la emoción implicada. Se facilita si mantenemos una actitud neutra, sin juzgar o rechazar lo que sentimos, y se inhibe la percepción consciente de cualquier emoción si la consideramos vergonzosa o negativa

## ESTRUCTURA DEL MODELO DE VINCULACIÓN CONSCIENTE

El modelo de Vinculación Emocional Consciente se estructura en dos niveles de formación que corresponden con dos competencias emocionales. Las competencias intrapersonales o competencias emocionales centradas en el desarrollo de habilidades emocionales referidas a uno mismo y las competencias interpersonales referidas a competencias en relación con los demás (figura 1). La unión de ambas competencias da lugar a la maestría emocional.

Figura 1. Organigrama de las competencias del VEC



En las competencias intrapersonales los contenidos a desarrollar tienen que ver con el autoconcepto, la autogestión y la autonomía. Se trata de trabajar el Yo. En el autoconcepto, se pretende descubrir el permanente dialogo con nuestra biografía, es decir, descubrir quién soy, mi autoconcepto. Conseguir un autoconcepto capacitador para gestionar las emociones posibilita conocer lo que siento y cuál ha sido hasta este momento mi experiencia emocional, tanto con mis referentes, en que contextos los he vivido, que situaciones me han marcado y sobre todo como me refiero a mí mismo. Un segundo plano de las competencias intrapersonales es la autogestión, es decir, cambiar las emociones que no se adapten al contexto, con tecnología VEC para que en situaciones donde racionalizar no es suficiente también pueda conseguir cambiar la emoción desadaptada a otra adaptada desde la propia emoción, sin necesitar de la reestructuración cognitiva. Cuando esto se consigue se produce una sensación de autogestión, de poder, es el poder de saber que se puede. Por último, alcanzamos la autonomía en la relación con todos los que nos rodean gracias al conocimiento de las necesidades básicas, así como se estructuran en todos los planos los denominados esquemas emocionales (Greenberg, 2000).

Detalladamente en la siguiente tabla (Tabla 1) aparecen los contenidos de cada una de las competencias intrapersonales.

Tabla 1. Contenidos de las competencias intrapersonales

AUTOCONCEPTO	AUTOGESTIÓN	AUTONOMÍA
<b>Emociones Básicas</b> Emociones displacenteras Emociones placenteras Emociones mixtas  <b>Trama Emocional Personal.</b> <b>(Yo-Tu-Otro)</b> Auto-diálogo Tóxicos emocionales  <b>Universo Vincular</b> Referentes Contextos y Situaciones	<b>Coreografía emocional</b>  <b>Capacitación Emocional</b> Focalización. Identificación Asimilación Metabolización y disipar  <b>Biografía Emocional</b> Ecología emocional Vectores emocionales	<b>Necesidades Básicas</b> Primarias. exógenas endógenas Secundarias.  <b>Esquemas Emocionales</b>

Dentro de las competencias interpersonales, los contenidos tienen que ver con la maestría social y con la excelencia emocional. El objetivo es trabajar en todos. En la maestría emocional, comenzaremos con el diálogo social, cuyo titular es saber que lo importante no es lo que se dice, sino a donde se llega cada vez que comunicamos. La comunicación eficaz y empatizar con nuestros compañeros/as para trabajar en equipo desde la integración, con las herramientas asertivas que nos permiten colocar los límites de seguridad necesarios y resolver los conflictos generados en la relación. Finalmente, el objetivo de la excelencia emocional es la creatividad dentro de un marco ético y estético de las emociones, este escenario nos posibilitará el desarrollo emocional en la búsqueda de la satisfacción como objetivo principal. Los contenidos a trabajar son dos: Descubrir los talentos y nuestros valores en una capacitación contextual y un desarrollo de estructura ética y cultura universal. En un segundo nivel, aún más interpersonal desarrollar las condiciones en las que se establecen al máximo nivel el vínculo con la denominada inteligencia VEC, consiguiendo una transformación activa del saber hacer, desde el liderazgo y la vinculación consciente con nuestras emociones, es decir conseguir ser líder de uno mismo, y desde ahí rodearse de líderes personales, en una relación ganar-ganar.

Los contenidos de esta competencia se pueden ver en la siguiente tabla 2:

Tabla 2. Contenidos de las competencias interpersonales

MAESTRÍA SOCIAL	EXCELENCIA EMOCIONAL
<b>Empatía y Comunicación eficaz</b>  <b>Vector Asertivo</b> - Criterio Propio - Manejo de la crítica  <b>Trabajo en Equipo</b> - Negociación y Resolución de conflictos	<b>Satisfacción</b> (Amor, Seguridad y Libertad)  <b>Creatividad</b>  <b>Integración EmoBioSocial</b>  <b>Ética y Estética de las emociones</b> (Talentos y Valores)

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, R. (2002). *Terapia de interacción recíproca: Hipnosis clínica en psicoterapia*. Madrid: Editor.
- Aguado, R. (2005). *Manual práctico de terapia de interacción recíproca. Hipnosis clínica en psicoterapia*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Aguado, R. (2009<sup>1</sup>). *S.O.S. Tengo miedo a tener miedo: Crisis de pánico, fobofobia y agorafobia del siglo XXI*. Madrid: Pirámide.
- Aguado, R. (2009<sup>2</sup>). El vínculo como activador de las redes neuronales. *XXIV Reunión Nacional de la Asociación Española de Psicodrama*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Aguado, R. (2012). Cuando las palabras son espejos del alma. *Terapia de Interacción Recíproca. Clínica Contemporánea*, 3, 1, 77-88. doi: 10.5093/cc2012a5.
- Aguado, R. (2014). *Es emocionante saber emocionarse*. Madrid: EOS.
- Aguado, R. (2015). *La emoción decide y la razón justifica*. Madrid: EOS.
- Amelang, M., & Bartussek, D. (1986). *Psicología diferencial e investigación de la personalidad*. American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic criteria from DSM-IV-R*. American Psychiatric Association. Washington.
- Augusto-Landa, J.M., López-Zafra, E. y Pulido-Martos, M. (2011). Inteligencia Emocional Percibida y estrategias de afrontamiento al estrés en profesores de enseñanza primaria: propuesta de un modelo explicativo con ecuaciones estructurales (SEM). *Revista de Psicología Social*, 26(3), 413-425.
- Ausubel, D. (1969). *Readings in school learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bermejo, V., & Lago, M. O. (1994). *Conceptualización del desarrollo. Desarrollo cognitivo. España: Síntesis*.

- Berrios, M.P., López-Zafra, E., Pulido-Martos, M. y Augusto, J.M. (2013). Are emotional intelligent workers also more empathic? *Scandinavian Journal of Psychology*, 54, 407–414. doi: 10.1111/sjop.12058
- Bisqueria, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Brady, S. T., Siegel, G. J., Albers, R. W., & Price, D. L. (2012). Basic Neurochemistry.
- Buitrón, S. y Navarrete, P. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 4(1), 1-8.
- Chiappe, A. y Cuesta, J. C. (2013). Fortalecimiento de las habilidades emocionales de los educadores: interacción en los ambientes virtuales. *Educación y Educadores*, 16, 3, 503-524.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago: US Department of Education, Mid-Atlantic Regional Education Laboratory.
- Colom, R. y Froufe, M. (2001). Inteligencia emocional: cómo aplicarla en la práctica docente. Cuadernos de Educación. España: Santillana. [http://www.indexnet.santillana.es/rcs/\\_archivos/primaria/biblioteca/cuadernos/como\\_ap~1.pdf](http://www.indexnet.santillana.es/rcs/_archivos/primaria/biblioteca/cuadernos/como_ap~1.pdf)
- Damasio, A. (1994). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A. (1999). *The feeling of what Happens: Body and emotion in the making of consciousness*. New York: Harcourt Brace & compaeny.
- Damasio, A. (2000). Creación cerebral de la mente. *Investigación y Ciencia*, 280.
- Darwin, C. (1872). La expresión de las emociones en los animales y en el hombre. Madrid: Alianza Editorial (traducción 1998).
- Davis, M., Rainnie, D., & Cassell, M. (1994). Neurotransmission in the rat amygdala related to fear and anxiety. *Trends in neurosciences*, 17(5), 208-214.
- Decroly, O. (1929). *Problemas de psicología y de pedagogía: la evolución afectiva del niño*. Francisco Beltrán.
- Dewey, J. (1938). Education and experience.
- Extremiera, N. y Fernández, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15(2), 117-137.
- Extremiera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004<sup>1</sup>). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15506205>
- Extremiera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004<sup>2</sup>). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(8), 1-9.

- Extremera, N.; Fernández-Berrocal, P. y Duran, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 260-265.
- Farooqui, A. A. (2010). *Neurochemical aspects of neurotraumatic and neurodegenerative diseases*. Springer Science & Business Media.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación* 29(1), 1-6.
- Fonseca, M. S., Murakami, M., & Mainen, Z. F. (2015). Activation of dorsal raphe serotonergic neurons promotes waiting but is not reinforcing. *Current Biology*, 25(3), 306-315.
- Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Gagné, R. M. (1993). Diseño de la enseñanza para un aprendizaje eficaz.
- García Madruga, J., & Lacasa, P. (1990). Procesos cognitivos básicos. Años escolares. J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, I*. Madrid: Alianza Editorial.
- Greenberg, L.S. (2000). Trabajar con las emociones en psicoterapia. Buenos Aires: Paidós.
- Hué, C. (2012). Bienestar docente y pensamiento emocional. *Revista Fuentes*, 12, 47-68.
- Izard, C. (1991). *The psychology of emotions*. Springer.
- Jiménez, M.I. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79.
- Kapp, B. S., Supple, W. F., & Whalen, P. J. (1994). Effects of electrical stimulation of the amygdaloid central nucleus on neocortical arousal in the rabbit. *Behavioral Neuroscience*, 108(1), 81.
- Keller, F. S. (1968). "Good bye, teacher" 1. *Journal of applied behavior analysis*, 1(1), 79-89.
- Li, X. F., Stutzmann, G. E., & LeDoux, J. E. (1996). Convergent but temporally separated inputs to lateral amygdala neurons from the auditory thalamus and auditory cortex use different postsynaptic receptors: in vivo intracellular and extracellular recordings in fear conditioning pathways. *Learning & Memory*, 3(2-3), 229-242.
- Lantieri, L. y Nambiar, M. (2012). La experiencia de la educación emocional en las aulas de New York. En R. Bisquerra (coords.) *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat (Barcelona). Hospital San Joan de Déu.
- LeDoux, J.E. (1995). Emotion: Clues from the brain. *Annual Review of Psychology*, 46, 209-235.
- LeDoux, J.E. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. New York: Simon and Schuster.
- LeDoux, J.E. (2000). Emotion circuits in the Brain. *Annual Review of Neuroscience*, 23, 155-184.
- Libet, B., Wright, E. W., & Gleason, C. A. (1982). Readiness-potentials preceding unrestricted 'spontaneous' vs. pre-planned voluntary acts. *Electroencephalography and clinical Neurophysiology*, 54(3), 322-335.

- López, E. (2012). Inteligencia emocional en el aula. En R. Bisquerra (coords.) *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat (Barcelona). Hospital San Joan de Déu.
- McLaren, P. (1998). *Multiculturalismo revolucionario: pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. Siglo XXI.
- Maren, S., & Fanselow, M. S. (1996). The amygdala and fear conditioning: has the nut been cracked? *Neuron*, 16(2), 237-240.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Muller, J., Corodimas, K. P., Fridel, Z., & LeDoux, J. E. (1997). Functional inactivation of the lateral and basal nuclei of the amygdala by muscimol infusion prevents fear conditioning to an explicit conditioned stimulus and to contextual stimuli. *Behavioral Neuroscience*, 111(4), 683.
- Obiols, M. (2005): Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 137-152.
- Organización Mundial de la Salud. (1992). *CIE 10. Décima Revisión de la Clasificación Internacional de Las Enfermedades. Trastornos Mentales y del Comportamiento: Descripciones Clínicas y pautas para el Diagnóstico*. Madrid: Meditor.
- Palomera, R.; Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6(2), 437-454.
- Pascual-Leone, J. (1984). Attention, dialectic, and mental effort: Towards an organismic theory of life stages. *Beyond formal operations*, 1, 182-215.
- Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S., & Liem, G. A. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 503-513. doi:10.1016/j.tate.2012.01.001
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A. y Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183-1208.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A. y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16(1), 233-254. doi: 10.5944/educxx1.16.1.725
- Piaget, J. (1967). The mental development of the child. *Six psychological studies*, 10-17.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A psychoevolutionary synthesis* (p. 440). New York: Harper & Row.
- Rogan, M. T., Stäubli, U. V., & LeDoux, J. E. (1997). Fear conditioning induces associative long-term potentiation in the amygdala. *Nature*, 390(6660), 604-607.



- Rubia, J.L. (2002). *El cerebro nos engaña*. Temas de hoy. Madrid.
- Salguero, J.M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R. y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143-152.
- Segovia, N. (2012). Programa de aprendizaje social y emocional en los centros SEK. En R. Bisquerra (coords.) *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat (Barcelona). Hospital San Joan de Déu.
- Shearman, E., Rossi, S., Szasz, B., Juranyi, Z., Fallon, S., Pomara, N., ... & Lajtha, A. (2006). Changes in cerebral neurotransmitters and metabolites induced by acute donepezil and memantine administrations: a microdialysis study. *Brain research bulletin*, 69(2), 204-213.
- Tyler, T. R., & Cook, F. L. (1984). The mass media and judgments of risk: Distinguishing impact on personal and societal level judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(4), 693.
- Weare, K., & Gray, G. (2003). *What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing? Research Brief RB456*. London: Department for Education and Skills.
- Vygotsky, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.

### **MANUELA MARTÍNEZ LORCA**

Licenciada y Doctora en Psicología. Desde 1998 imparte docencia en el Grado de Logopedia y de Terapia Ocupacional en materias del área de Psicología Evolutiva y de la Educación en la UCLM.

### **M<sup>a</sup> CARMEN ZABALA BAÑOS**

Licencia y Doctora en Psicología. Amplia experiencia laboral en el campo de la Psicología y la Intervención Psicosocial. Actualmente imparte asignaturas de Psicología en el Grado de Enfermería en la UCLM.

## INNOVANDO LA ATENCIÓN DE LOS ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES

*Juan Carlos Torrego Seijo*

*Carlos Monge López*

*Mercedes Lorena Pedrajas López*

*Yolanda Muñoz Martínez*

### INTRODUCCIÓN

Este estudio se enmarca dentro del Proyecto de I+D orientado a la Excelencia "Incidencia del aprendizaje cooperativo en la inclusión de alumnos con altas capacidades de la Comunidad de Madrid" (EDU2013-47696-P) financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad en la convocatoria de 2013, así como en varios contratos de investigación.

Aunque la definición del término alumnos con altas capacidades es compleja y multidimensional, pues abarca aspectos cognitivos, motivacionales, contextuales, etc. (López y Moya, 2011), sí se puede afirmar que el aprendizaje cooperativo puede servir para su inclusión dentro de un contexto de aula ordinaria, como bien argumentan Moruno, Sánchez y Zariquiey (2011a):

- Cuando los alumnos de altas capacidades ejercen de tutores de sus compañeros, consolidan sus aprendizajes, ya que para poder explicarlos deben manipular y reestructurar la información.
- El hecho de suponer una ayuda y/o modelo para sus compañeros, y no una figura de rivalidad, hace que se den condiciones más adecuadas para un desarrollo afectivo y emocional equilibrado.
- La interacción con los compañeros puede ser una oportunidad para el desarrollo de la empatía y la integración.
- La ausencia de competición evita que estos alumnos se sientan en un nivel de aprendizaje distinto.
- La aceptación de la diversidad por parte del grupo permite al alumnado con altas capacidades avanzar a su ritmo y ser más útil en la elaboración de aprendizajes conjuntos, aumentando con ello la motivación.

Wingg-Yi, Lam y Chung-Yan (2008) ponen de manifiesto empíricamente que los alumnos de altas capacidades aprenden más eficazmente mediante aprendizaje cooperativo, aunque depende sustancialmente de la calidad de las técnicas, estrategias y métodos de enseñanza-aprendizaje cooperativos.

En esta línea, dada la deficiente formación del profesorado en inclusión educativa (Duran y Giné, 2011; Sebastián, Bortolini y Oliveira, 2013), aprendizaje cooperativo (León y otros, 2011; Pérez, López y Poveda, 2009; Serrano y otros, 2008) y atención al alumnado de altas capacidades (Hernández y Gutiérrez, 2014; Peña y otros, 2003), algunos esfuerzos van encaminados hacia la formación del profesorado en materia de aprendizaje cooperativo para la inclusión de alumnos con altas capacidades (Tabla 1), desarrollando diversas actuaciones formativas (un curso inicial, sesiones sobre unidades didácticas cooperativas, seminarios de formación dentro de los centros, asesoramiento en los procesos de implantación de la metodología cooperativa y jornadas de debate) y desarrollando una determinada secuenciación para la implantación del aprendizaje cooperativo:

- Formar grupos-equipos heterogéneos (acción 1).
- Disponer el aula y colocar a los alumnos (acciones 2 y 3).
- Establecer las normas básicas (acción 4).
- Dotar a los grupos de identidad (acción 5).
- Asignar roles (acción 6).
- Fomentar la igualdad de oportunidades para el éxito (acción 7).
- Crear interdependencia positiva (acción 8).
- Promover la responsabilidad individual (acción 9).
- Identificar las destrezas cooperativas y trabajarlas (acción 10).
- Asegurar el procesamiento interindividual de la información (acción 11).
- Fomentar la reflexión sobre el trabajo en equipo (acción 12).

Tabla 1. Programa de formación en aprendizaje cooperativo y altas capacidades (Torrego y otros, 2015, pp. 102-104)

Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocer las características de los alumnos con altas capacidades, así como los recursos metodológicos para la atención de los mismos</li> <li>2. Reconocer los conceptos y principios de la escuela inclusiva</li> <li>3. Introducir el aprendizaje cooperativo como forma habitual de enseñar-aprender en el aula</li> <li>4. Conocer una secuencia de implantación de aprendizaje cooperativo aplicada en el aula y centro, que facilite el progresivo aprovechamiento de esta herramienta metodológica</li> <li>5. Conocer y poner en práctica los elementos básicos del aprendizaje cooperativo</li> <li>6. Diseñar situaciones de aprendizaje cooperativo, estructurando los distintos elementos</li> <li>7. Diseñar unidades didácticas cooperativas y diferenciadas</li> <li>8. Enmarcar esta formación dentro de un proyecto de desarrollo e investigación dentro del aula</li> </ol>
Contenidos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estudiantes con altas capacidades</li> <li>2. La red de aprendizaje</li> <li>3. Técnicas de aprendizaje cooperativo formales e informales</li> <li>4. Evaluación desde la perspectiva de la incorporación de la metodología cooperativa</li> <li>5. La diferenciación curricular desde una perspectiva de inclusión</li> <li>6. Diseño de unidades didácticas cooperativas y diferenciadas</li> <li>7. Planificación de las actividades de desarrollo e investigación del proyecto</li> </ol>
Competencias	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprender el sentido, la importancia y el significado del aprendizaje cooperativo en la escuela como estrategia de inclusión en el aula</li> <li>2. Conocer e identificar los principales elementos o condiciones hacen posible el aprendizaje cooperativo</li> <li>3. Conocer y utilizar algunas técnicas de aprendizaje cooperativo</li> <li>4. Disponer de una secuencia de puesta en marcha del aprendizaje cooperativo en las aulas</li> <li>5. Reflexionar sobre la propia práctica educativa y desarrollar proyectos de aprendizaje cooperativo que persigan la mejora de la educación de todo el alumnado, en el marco de una educación inclusiva</li> <li>6. Identificar alumnos con altas capacidades y diseñar programas para intervenir a lo largo de su escolaridad</li> <li>7. Elaborar unidades didácticas diferenciadas en los distintos elementos curriculares en función de las diversas necesidades educativas especiales existentes en el aula, fundamentalmente para el alumnado de altas capacidades</li> <li>8. Colaborar con otros profesionales para abordar la atención global a los estudiantes con necesidades educativas especiales en general y específicamente el alumnado con altas capacidades</li> <li>9. Desarrollar la inquietud por investigar, reflexionar e innovar en el campo del aprendizaje cooperativo, la atención a la diversidad y la resolución pacífica de conflictos</li> <li>10. Desarrollar una actitud y un comportamiento ético, y actuar de acuerdo con los principios deontológicos de la profesión docente, promoviendo acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática</li> </ol>
Procedimientos de evaluación	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Participación en sesiones y debates en torno a las actividades que se plantean</li> <li>2. Presentación de un trabajo grupal basado en la realización del cuaderno de trabajo</li> <li>3. Realización de un trabajo en el que se diseñe una sesión de clase donde la cooperación constituya el eje fundamental sobre el que se articula la dinámica de trabajo</li> </ol>
Metodología	<p>Las estrategias metodológicas se basan en los principios de motivación, actividad, interacción entre iguales y trabajo cooperativo en torno a diversas dinámicas y contenidos. En la práctica, estos principios se concretan en la realización de diversos tipos de actividades y en el trabajo con distintos agrupamientos: individual, parejas, pequeño grupo y gran grupo. Se combinan actividades de reflexión, debate, análisis, intercambio de opiniones, etc., acerca de las situaciones y temas que se van planteando en las distintas unidades. También se incide especialmente en la dimensión práctica de la formación, y para ello se propone la realización de actividades variadas sobre contextos reales, como observación, análisis o prácticas de procedimientos o diseño de actividades. En las sesiones se alternan las exposiciones teóricas por parte del formador con la realización de actividades prácticas por parte de los asistentes, empleando los distintos tipos de agrupamiento mencionados.</p>

El modelo del grupo de investigación "Inclusión y Mejora Educativa: Convivencia y Aprendizaje Cooperativo" (CCSS2012/F49) se basa en la idea de inclusión defendida por Booth y Ainscow (2011), donde se pretenden crear culturas inclusivas (construcción de la comunidad y establecimiento de valores inclusivos), políticas inclusivas (desarrollo de un centro escolar para todos y organización del apoyo a la diversidad) y prácticas inclusivas (construcción de un currículo para todos y orquestación del aprendizaje).

Según este modelo, el uso del aprendizaje cooperativo para la atención a los alumnos de altas capacidades desde una perspectiva inclusiva debe centrarse sobre cuatro ideas básicas: (1) la cultura de la cooperación (Moruno y otros, 2011a), (2) la red de aprendizaje (Moruno y otros, 2011b), (3) las unidades didácticas cooperativas (Torrego y Zariquiey, 2011) y, finalmente, (4) la red de enseñanza (Moruno y Torrego, 2011).

Resulta fundamental trabajar la cultura de la cooperación (Moruno y otros, 2011a) con una campaña de sensibilización al profesorado, al equipo directivo, al alumnado y a las familias, resaltando las ventajas del aprendizaje cooperativo (Tabla 2).

Tabla 2. Beneficios del aprendizaje cooperativo (Moruno y otros, 2011a)

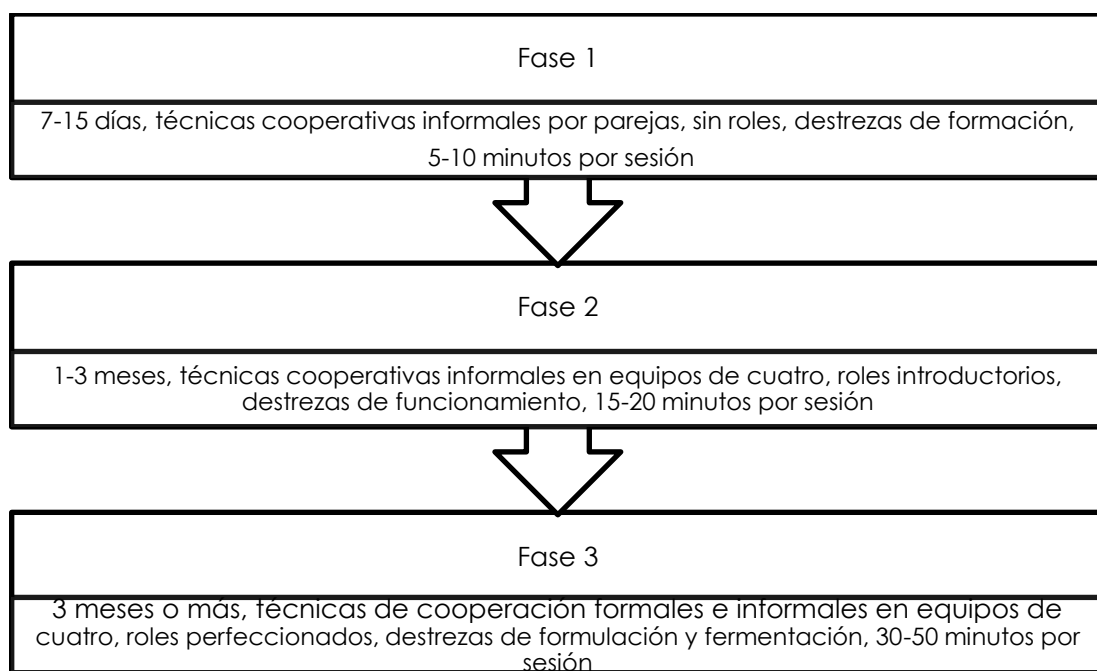
Ventajas individuales	Ventajas grupales	Ventajas escolares
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumenta el desarrollo cognitivo y el pensamiento crítico</li> <li>• Mejora el desarrollo socio-afectivo y el equilibrio emocional</li> <li>• Potencia las habilidades de interacción social</li> <li>• Facilita la autonomía e iniciativa personal</li> <li>• Mejora la motivación hacia el aprendizaje escolar</li> <li>• Aumenta el rendimiento académico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Potencia la cohesión grupal</li> <li>• Facilita las normas pro-académicas</li> <li>• Aumenta el sentimiento de pertenencia al grupo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disminuye la discriminación entre iguales y el comportamiento disruptivo</li> <li>• Maximiza los recursos escolares</li> <li>• Aumenta la adecuación de los contenidos a las necesidades de los alumnos</li> <li>• Favorece la integración y la comprensión interpersonal</li> <li>• Mejora el clima de convivencia en el centro</li> </ul>

La red de aprendizaje (Moruno y otros, 2011b) se centra sobre el saber trabajar en equipo, el poder trabajar en equipo, la secuencia para implantar la red de aprendizaje (Esquema 1) y los elementos básicos del aprendizaje cooperativo:

- Agrupamientos heterogéneos: criterios (factores personales, factores sociales y factores escolares), tipos (equipos-base y agrupamientos esporádicos), disposición, tamaño (2-6 miembros) y distribución (grupos seleccionados de forma estratificada).
- Interdependencia positiva: de metas, tareas, recursos, funciones, recompensas, identidad, ambiente y rival.

- Responsabilidad individual.
- Igualdad de oportunidades para el éxito.
- Interacción promotora.
- Procesamiento interindividual de la información: recepción, transformación, recuperación, transferencia y comunicación.
- Utilización de destrezas cooperativas: formación, funcionamiento, formulación y fermentación.
- Evaluación grupal.

Esquema 1. Secuencia de implantación del aprendizaje cooperativo (Moruno y otros, 2011b)



Las unidades didácticas (Torrego y Zariquiey, 2011) se centran, básicamente, en el trabajo por proyectos regido bajo los principios metodológicos de:

- Diferenciación, para contribuir a la diversificación de las situaciones de aprendizaje con el fin de que se adapten a las diversas características de los distintos alumnos.
- Autonomía, para favorecer el desarrollo de las capacidades del alumno para aprender de forma autónoma.
- Cooperación, para promover dinámicas que aprovechen las enormes ventajas que ofrece la interacción cooperativa y el aprendizaje entre iguales para el desarrollo académico, personal y social de todo el alumnado.

- Y la red de enseñanza (Moruno y Torrego, 2011) trabaja la investigación-acción cooperativa (planificar, actuar, observar y reflexionar) y sus fases de implementación:
- Creación de condiciones mediante la clarificación de la tarea y sensibilización (campaña de información, formación básica del personal docente y creación de un grupo interno de gestión del proyecto) y la evaluación inicial de la red de enseñanza.
- Planificación y preparación para el desarrollo.
- Evaluación y propuestas de mejora, basado todo ello en la evaluación del cambio, la evaluación para el cambio y la evaluación como mejora y cambio.

Esto supone una verdadera innovación en algunos centros educativos. Y, según algunos teóricos de la innovación educativa como Hopkins (2000) o Domingo (2003), ésta debe incidir en tres aspectos fundamentales: en el centro educativo, en el profesorado y en el alumnado. El tener un buen centro educativo (con estructuras transformacionales, colaborativo, pedagógicamente coherente y autónomo) facilita tener buenos profesores (comprometidos, con un gran repertorio docente, reflexivos y colaborativos) que desarrollan poderosos procesos de enseñanza-aprendizaje con el fin de asegurar el buen logro y progreso de todos y cada uno de los alumnos. De hecho, el aprendizaje cooperativo va mucho más allá de las ventajas sobre el alumnado, pues supone también una mejora de las escuelas y la sociedad: "las escuelas con una orientación inclusiva (que conlleva una estructuración cooperativa del aprendizaje) representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad inclusiva y lograr la educación para todos" (Pujolàs, 2008, p. 23). En palabras de Duran y Giné (2011), la formación del profesorado para la atención a la diversidad es necesaria para el desarrollo de una educación de mayor calidad para todos si se configura como un aspecto del sistema educativo que ayuda al cambio de la cultura profesional docente en un contexto abierto a todos y orientado por valores inclusivos, por lo que no se trata entonces de una formación individual para el desarrollo profesional aislado, sino de una capacitación personal y grupal para participar en una actividad docente que permite el desarrollo profesional del profesorado y la mejora del centro.

Como señala Fullan (2002), en los procesos de cambio educativo hay que tener en cuenta con la misma intensidad al qué y al cómo. El qué en este caso hace referencia a la mejora de los aspectos organizativos de los centros, de la labor docente y del aprendizaje de los alumnos (especialmente los de altas capacidades) a través de una metodología cooperativa. Y el cómo responde a la secuenciación y estructuración de la formación del profesorado e implantación del aprendizaje cooperativo como metodología inclusiva de aula.

Por todo ello, el objetivo principal de este estudio es analizar el impacto de una innovación en aprendizaje cooperativo para la inclusión de alumnos con altas capacidades en los tres niveles propuestos (centro, profesores y alumnos).

## MÉTODO

Se trata de un estudio de casos de tipo exploratorio (Cohen, Manion y Morrision, 2007), donde el caso a analizar es un programa de formación del profesorado en aprendizaje cooperativo y altas capacidades (Torrego y otros, 2015) y las unidades de análisis son los colegios participantes.

Estos centros fueron 8 colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid, mayoritariamente guiados por la motivación de dar una respuesta inclusiva a todos sus alumnos. En estos centros se formó al profesorado de 2º de Educación Primaria, incluyendo además a orientadores y equipos directivos.

La información fue recogida mediante:

- Grupos de discusión, donde participaron tutores, orientadores, jefes de estudio y directores.
- Entrevistas en profundidad a tutores que implementaron el aprendizaje cooperativo en sus aulas.
- Observación participante de las prácticas cooperativas en aula.
- Cuestionarios a los tutores sobre la formación recibida.
- Análisis documental en base a memorias, relatos y proyectos.

Para su análisis, con ayuda de la herramienta Atlas.ti, se recurrió a la codificación mediante concordancia consensuada y a la categorización emergente en torno a los tres conceptos deductivos propuestos por Hopkins (2000) y Domingo (2003) (Tabla 3). El análisis cualitativo se basó en la frecuencia y densidad de las categorías.

Tabla 3. Análisis de datos

Conceptos deductivos	Categorías emergentes
Impacto del programa en el centro educativo	Mejora de la imagen del colegio Institucionalización de la innovación
Impacto del programa en el profesorado	Desarrollo profesional docente
Impacto del programa en el alumnado (con altas capacidades)	Mejora de los aprendizajes Mejora de la convivencia Mejora de la motivación

Como estrategias de validez en la investigación cualitativa se procedió con (Sandín, 2000):



- Triangulación de fuentes, técnicas e instrumentos.
- Confirmación con los participantes a través de una sesión específica de debate y reflexión sobre el funcionamiento del programa.
- Juicio de expertos (académicos especialistas en aprendizaje cooperativo e inclusión educativa).
- Investigación prolongada (dos cursos escolares).

## **RESULTADOS**

El impacto del programa formativo del profesorado en materia de aprendizaje cooperativo y alumnos con altas capacidades conllevó claramente una mejora sobre el centro educativo en su conjunto, sobre el profesorado y sobre el alumnado de altas capacidades.

A partir del análisis cualitativo de la densidad, los participantes señalaron que las mejoras percibidas en el alumnado despiertan el interés de todo el profesorado por participar en la innovación e institucionalizarla; en un principio no quisieron participar todos los docentes de los centros, pero viendo que los compañeros que sí participaban percibían mejoras en el alumnado, otros profesores se fueron sumando al proceso de cambio. De igual manera, los beneficios de la metodología cooperativa percibidos por las familias e instituciones locales hicieron que mejorase la imagen de los centros participantes. Evidentemente, tanto el impacto del aprendizaje cooperativo en los centros como en los alumnos hubiese sido imposible sin una correcta formación del profesorado en materia de alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo, lo que implica un desarrollo profesional docente tanto de sus prácticas como de sus concepciones a la hora de entender la atención a la diversidad en educación.

Desde el punto de vista del profesorado, el programa mejoró la imagen de los colegios dentro de su contexto de actuación más cercano:

"Contamos que se trataba de un tema donde a través del aprendizaje cooperativo se pretendía dar respuesta al alumnado de altas capacidades y hemos tenido muchas llamadas de papás felicitándonos y preguntándonos por el tema". (Grupo de discusión 1, 49:44)

"La Consejería de Educación, Juventud y Deporte percibe un progreso sustancial en la cultura y mentalidad de los centros educativos que han participado en el proyecto". (Observación participante, 24 de junio)

Además, se percibe la institucionalización de la innovación básicamente a través de la continuidad de la metodología cooperativa y del "efecto contagio", donde algunos docentes que no participaban activamente se han querido implicar más por las ventajas que han percibido en sus compañeros:

"Los colegios implicados quieren seguir participando en próximos cursos". (Observación participante, 16 de junio)

"En mi centro, concretamente, se estaba llevando a cabo en 2º, pero también en 1º puesto que han querido participar en la misma dinámica, en 5º también se está utilizando... y en 4º. [...] El seminario nos movilizó y motivó para participar a casi todo el centro". (Grupo de discusión 1, 34:41)

El impacto del programa en el profesorado se centró fundamentalmente sobre el desarrollo profesional docente:

"La asesora y la facilitadora de uno de los procesos de investigación-acción aprecian mejoras y cambios profundos en la reflexión del profesorado en torno a sus prácticas de aula" (Observación participante, 16 de junio).

"He aprendido a tomar conciencia y sistematizar una forma de trabajo que ya venía utilizando, encontrando respuestas a algunas dudas que me encontraba a la hora de programar la metodología. [...] [Me ha servido] para mejorar profesionalmente y llegar a todos los alumnos en su diversidad [...], para reflexionar sobre qué he estado haciendo hasta ahora, y [...] para comenzar a aprender técnicas de trabajo cooperativo y llevarlas a cabo en mi propio aula". (Cuestionario, tutora 1)

Finalmente, el impacto del programa en los alumnos de altas capacidades se focalizó principalmente sobre la mejora de la convivencia, la mejora de la motivación y la mejora de sus aprendizajes:

"[Hablando de los alumnos con altas capacidades], valoro muy positivamente cuando se han ayudado entre ellos y han solucionado sus conflictos de manera tranquila y sin alterarse". (Entrevista a tutora 1, 15:28)

"Se han motivado alumnos que no querían venir al colegio. Había una niña de altas capacidades [...] que no quería venir al centro, estaba muy rechazada, tenía dolores de tripa todos los días... y ahora ha cambiado completamente". (Grupo de discusión 1, 28:18)

"En el otro grupo donde teníamos una alumna con altas capacidades, [el aprendizaje cooperativo] ha servido para romper con su afán de que ya sabía el cuándo, dónde, cómo... y ha llegado a preguntar esas cosas". (Grupo de discusión 2, 42:06)

## **CONCLUSIONES**

Fruto de un Proyecto de I+D, como instrumento para dar una respuesta inclusiva a los alumnos de altas capacidades, surge la puesta en marcha de un programa de formación del profesorado en materia de aprendizaje cooperativo y alumnos con altas capacidades.

Aunque en ocasiones la literatura científica no es concluyente al respecto, varios autores sí señalan la idoneidad de emplear esta metodología para incluir a todo el alumnado en aulas ordinarias, incluido el de altas capacidades (Moruno y otros, 2011a, 2011b; Moruno y Torrego, 2011; Torrego y otros, 2015; Torrego y Zariquiey, 2011; Wingg-Yi y otros, 2008), pero para ello parece esencial una adecuada formación del profesorado en esta materia, contando con una secuencia clara y unas acciones bien definidas.

Como ponen de manifiesto los resultados de esta investigación, el desarrollo de un programa de formación del profesorado en materia de aprendizaje cooperativo y altas capacidades facilita el desarrollo profesional docente. El ir desarrollando diversas actuaciones formativas (como un curso inicial, sesiones sobre unidades didácticas cooperativas, seminarios de formación dentro de los centros, asesoramiento en los procesos de implantación de la metodología cooperativa y jornadas de debate) parece resultar eficaz en este sentido (Torrego y otros, 2015), lo que conlleva una sensibilización del profesorado por la inclusión educativa y una mejora de sus habilidades para planificar, actuar, observar y reflexionar (Moruno y otros, 2011a; Moruno y Torrego, 2011).

No obstante, el impacto de una innovación basada en la implantación del aprendizaje cooperativo como estrategia de inclusión educativa no sólo se centra sobre el desarrollo profesional del profesorado, sino que ello repercute también a nivel de centro y en los propios alumnos (Moruno y otros, 2011). El profesorado participante percibe una mejora de la calidad de los aprendizajes de los alumnos de altas capacidades, lo que estos autores justifican porque cuando los alumnos de altas capacidades ejercen de tutores de sus compañeros, consolidan sus aprendizajes, ya que para poder explicarlos deben manipular y reestructurar la información. También se perciben mejoras en la motivación de estos alumnos, pues, como señalan estos autores, la aceptación de la diversidad por parte del grupo permite al alumnado con altas capacidades avanzar a su ritmo y ser más útil en la elaboración de aprendizajes conjuntos.

En definitiva, el desarrollo de una innovación basada en el aprendizaje cooperativo incide sobre la atención a la diversidad desde una perspectiva de educación inclusiva, mejorando los centros, los profesores y los alumnos, marcados estos elementos como focos de actuación imprescindibles de la innovación docente (Domingo, 2003; Hopkins, 2000).

Las futuras líneas de investigación pueden ir encaminadas a refutar hasta qué punto son ciertas objetivamente esas percepciones de los participantes en torno al impacto del aprendizaje cooperativo en los centros, en su desarrollo profesional y en sus alumnos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools* (3ª edición). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education.
- Cohen, L., Manion, L. y Morison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6ª edición). Nueva York: Routledge.
- Domingo, J. (2003). Dimensiones y escenarios del buen aprendizaje para todos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2), 1-21.

- Duran, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender a la diversidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), 153-170.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, D. y Gutiérrez, M. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: análisis de la situación actual. *Revista de Educación*, 364, 251-272.
- Hopkins, D. (2000). Powerful Learning, Powerful Teaching and Powerful Schools. *Journal of Educational Change*, 1(2), 135-154.
- León, B., Felipe, E., Iglesias, D. y Latas, C. (2011). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 354, 715-729.
- López, A. M. y Moya, A. (2011). Conceptos generales del alumno con altas capacidades. En J. C. Torrego (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp. 13-33). Madrid: Fundación SM.
- Moruno, P., Sánchez, M. y Zariquiey, F. (2011a). La cultura de la cooperación. El aprendizaje cooperativo como herramienta de diferenciación curricular. En J. C. Torrego (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp. 167-198). Madrid: Fundación SM.
- Moruno, P. Sánchez, M. y Zariquiey, F. (2011b). La red de aprendizaje. Elementos, procedimientos y secuencia. En J. C. Torrego (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp. 199-251). Madrid: Fundación SM.
- Moruno, P. y Torrego, J. C. (2011). La red de enseñanza para la implantación del proyecto. En J. C. Torrego, (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp. 253-290). Madrid: Fundación SM.
- Peña, A. M., Martínez, R. A., Velázquez, A. E., Barriales, M. R. y López, L. (2003). Estudio de las características que percibe el profesorado en alumnos con alta capacidad intelectual. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 271-289.
- Pérez, A.M., López, M.P. y Poveda, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y formación del profesor. Un estudio bibliométrico (1997-2008). *Anales de Documentación*, 12, 209-220.
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Sandín, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242.
- Sebastián, E., Bortolini, R. y Oliveira, S. E. S. de (2013). Políticas en la formación del profesorado desde la perspectiva de la educación inclusiva en Brasil y España. En E. Sebastián, C. R. Mosca y S. E. S. de Oliveira (Eds.), *La formación del profesorado para la atención a la diversidad en Brasil y España* (pp. 17-44). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

- Serrano, J. M. y Pons R. M. (2006). Formación de profesores en métodos de aprendizaje cooperativo. En T. Aguado, B. Álvarez, I. Gil, C. Luque, B. Malik, P. Mata y J. A. Téllez (Eds.), *Educación Intercultural. Formación del profesorado y práctica escolar* (pp. 451-461). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Torrego, J. C. y Zariquiey, F. (2011). Unidades didácticas de aprendizaje cooperativo para alumnos con altas capacidades. En J. C. Torrego (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp. 291-360). Madrid: Fundación SM.
- Torrego, J. C., Monge, C., Pedrajas, M. L. y Martínez, M. C. (2015). Formación del profesorado en aprendizaje cooperativo y alumnos con altas capacidades: un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 91-110.
- Wing-Yi, R., Lam, S. y Chung-yan, J. (2008). When High Achievers and Low Achievers Work in the Same Group: The Roles of Group Heterogeneity and Processes in Project-Based Learning. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 205-221.

#### **JUAN CARLOS TORREGO SEIJO**

Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Ciencias de la Educación (área de Didáctica y Organización Escolar) de la Universidad de Alcalá y coordinador del grupo de investigación "Inclusión y Mejora Educativa: Convivencia y Aprendizaje Cooperativo".

#### **CARLOS MONGE LÓPEZ**

Contratado predoctoral (FPU-UAH) en el Departamento de Ciencias de la Educación (área de Didáctica y Organización Escolar) de la Universidad de Alcalá y miembro del grupo de investigación "Inclusión y Mejora Educativa: Convivencia y Aprendizaje Cooperativo".

#### **MERCEDES LORENA PEDRAJAS LÓPEZ**

Contratada predoctoral (FPI-MINECO) en el Departamento de Ciencias de la Educación (área de Didáctica y Organización Escolar) de la Universidad de Alcalá y miembro del grupo de investigación "Inclusión y Mejora Educativa: Convivencia y Aprendizaje Cooperativo".

#### **YOLANDA MUÑOZ MARTÍNEZ**

Profesora Contratada Doctora Interina en el Departamento de Ciencias de la Educación (área de Didáctica y Organización Escolar) de la Universidad de Alcalá y miembro del grupo de investigación "Inclusión y Mejora Educativa: Convivencia y Aprendizaje Cooperativo".

## TRANSFORMANDO LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DE UNA VOZ PROTAGONISTA

*Rocío Felices Cañabate*

### INTRODUCCIÓN

Dado el interés por conocer y comprender la vida del profesorado innovador, nos hemos dispuesto a indagar sobre su vida y todos los aspectos que han incidido en la construcción de su identidad profesional y en su práctica docente. Para ello, no hemos sumergido en un proceso de investigación que ha culminado en la elaboración de un relato profesional de la trayectoria de Lis, una profesora de secundaria que desea formarse para mejorar su docencia y, así, favorecer el crecimiento académico y personal de sus estudiantes y la mejora de la educación.

Para conocer y comprender al profesorado hemos confiado en abordar la investigación a través de relatos profesionales, con los cuales otorgamos la voz principal a la protagonista de la historia. De esta manera, entendemos que solo entrando en contacto directo con ella y conociendo su situación podremos abordar los propósitos que nos hemos planteado para conseguir nuestro cometido; los cuales son:

- Conocer el desarrollo de la práctica pedagógica en la actualidad y su evolución en el tiempo de profesión.
- Profundizar en su pensamiento pedagógico, concretamente en sus concepciones sobre enseñanza, aprendizaje, roles profesorado y alumnado, calidad educativa e innovación.
- Conocer qué estrategias pone en marcha en su práctica docente para abordar la atención a la diversidad en el contexto tan diverso en el que se encuentra.
- Conocer cuáles y cómo han sido, según su propia vivencia, las diferentes etapas que ha pasado en el centro donde trabaja.
- Conocer cómo ha ido construyendo sus significados educativos a través de: Formación inicial, formación continua y su práctica docente previa.
- Analizar la influencia de los procesos de socialización en su recorrido profesional y en su práctica actual.

- Profundizar en los “puntos de inflexión” que le hayan influido para concluir en el deseo de mejorar su práctica docente y el deseo de poner en marcha prácticas novedosas en su aula.

## MÉTODO INVESTIGADOR

*Las historias de vida, en cualquiera de sus diferentes formas (...), pueden resituar la figura del docente otorgándole no sólo visibilidad, sino un nuevo sentido: el de prácticos reflexivos o intelectuales críticos que toman sus propias trayectorias como fuente no sólo de experiencia, sino de conocimiento y saber pedagógico.* (Hernández Hernández, 2004: 25)

Nuestro trabajo se ha centrado en conocer de primera mano el pensamiento pedagógico y reconstruir la historia profesional de nuestra investigada. Por ello, hemos creído que el paradigma naturalista es el más adecuado a la hora de abordar la investigación; pues en la realidad como un conjunto complejo y dinámico que debe ser abordado de forma holística, sin fragmentar la realidad para su estudio y estando en contacto directo con los protagonistas.

Mediante la metodología de historias de vida deseamos contar la historia de nuestra informante, con la intención de ofrecer la posibilidad de conocer, comprender su situación, conectar con sus vivencias y, si fuera oportuno, transferirlas a otros contextos con similares características.

Las historias de vida son una modalidad del método biográfico, al igual que los relatos profesionales. La diferencia entre ambos se haya en “*la amplitud y plasmación de la complejidad socio- personal que el investigador quiera indagar y mostrar*” (Fernández Sierra y Fernández Larragueta 2015). En nuestro caso abordaremos la historia de Lis mediante un relato profesional, pues nuestra intención es abarcar solo aquellos aspectos de su vida que nos interese según nuestros propósitos.

Los relatos pueden ser, según su construcción, de tres categorías: Únicos, cruzados y paralelos. En un relato único, la historia girará en torno a un protagonista único, mientras que en los dos restantes se entremezclan sujetos. Un relato cruzado se construye implicando a otras personas de distinto o similar rol en la historia y en un relato paralelo la construcción del relato consiste en extraer elementos comunes implicados en las historias de varias personas y, después, construir un relato en el que se entrecrucen “*consiguiendo panorámicas más amplias de la vida*”. (Fernández Sierra y Fernández Larragueta, 2015) La construcción de nuestro relato profesional se basará en un relato único pues, aunque los demás nos pudieran ofrecer una visión más amplia y rica, debido a las condiciones de la investigación nos hemos limitado la posibilidad de intercalar otros datos de otras fuentes de información; aparcándola a posibles intervenciones futuras.

El instrumento de recogida de información que hemos utilizado para conocer a nuestra informante ha sido la entrevista semiestructurada; pues consideramos que para

nuestro cometido lo más adecuado era conversar con la protagonista directamente para que nos expusiera sus concepciones, experiencias y todo lo que ella considerara oportuno. Como investigadores, hemos semiestructurado previamente la entrevista, proponiendo unas cuestiones generales<sup>5</sup> que abordaban los distintos puntos de nuestros propósitos; pero sin dejar cerradas e inflexibles las cuestiones. De esta forma dejábamos abierta la posibilidad de que la informante tratara con espontaneidad otros temas emergentes que pudieran ser de nuestro interés para la investigación. Además hemos grabado el audio de la entrevista para poder recuperar posteriormente la información y proceder a su análisis.

Durante toda la investigación hemos procurado cumplir con una serie de principios éticos que hemos considerado importantes para que la investigación fuera encauzada hacia la científicidad y la ética investigadora.

- Hemos garantizado la confidencialidad de los datos y el anonimato de los participantes a través de nombres ficticios o pseudónimos.
- Hemos evitado en la medida de lo posible la subjetividad procedente de nuestras preconcepciones. En esta misma línea, a la hora de realizar las entrevistas, hemos procurado no inducir las respuestas ni hacer preguntas de manera cerrada o con ejemplos para que la persona entrevistada hable con total libertad.
- El consenso y la negociación del proceso y de la información ha estado presente en todo momento, pues partimos de la creencia que la información es propiedad la informante y no nuestra, con lo cual sin su conformidad no haremos uso de ella.
- Somos muy conscientes del carácter relativo, subjetivo y de la influencia del contexto que mantendrá nuestra investigación. Por ello, consideraremos las realidades investigadas como parcelas de realidad sujetas a una persona determinada y sus circunstancias presentes.
- Por último, no deseamos hacer generalizaciones de nuestra investigación, en cambio sí deseamos conseguir transferibilidad a otros contextos de similares características. Para ello, la mejor estrategia a la hora de confeccionar el informe de una investigación naturalista, es describir minuciosamente la situación, con enunciados descriptivos e interpretativos del contexto en cuestión con la intención de que el lector pueda identificar algunos aspectos de su propia situación y tenga herramientas para buscar una solución basada en la investigación ya hecha.

Una vez realizada la entrevista procedimos a la fase de análisis de datos. Para ello, somos conscientes de las características contextuales que engloban nuestra investigación y al carácter subjetivo de la misma, pues como Fernández Sierra y Fernández Larragueta (2013') afirman:

*En los estudios de corte naturalista, la separación del trabajo de análisis entre recolectores y codificadores suele empobrecerlo, pues los significados de los datos y su*

---

<sup>5</sup> Adjuntadas en los anexos



*interpretación no pueden abordarse sin conocer en profundidad el contexto donde se obtuvieron, que a su vez es la verdadera fuente de contraste.* (Fernández Sierra y Fernández Larragueta, 2013:25).

El procedimiento de análisis de datos cualitativos ha comenzado con la transcripción íntegra<sup>6</sup> de la entrevista a la docente, pues así, hemos recogido toda la información que nos ha proporcionado el sujeto. Seguidamente, hemos realizado categorizaciones extraídas de la información recolectada. Éstas se extraen al identificar elementos importantes comunes e insistimos en que lo primordial es producir categorías que se ajusten a los datos que deseamos categorizar, para poco a poco, al ir agrupando las categorías, conseguir un nivel más complejo y obtener con ello, los núcleos de análisis principales que van a conducir el relato.

Este proceso de análisis nos ha facilitado la construcción del propio relato profesional, cuyo objetivo informe es que el lector lea nuestro relato para que comprenda la realidad narrada. Es por esto, que la técnica principal de escritura será la descripción minuciosa. Con esto, nuestro objetivo no solo es estético, sino que pretendemos llegar a la máxima concreción para que el lector pueda conocer los detalles de las historias para que y, así, pudiera transferirlas y concretarlas a sus necesidades.

## **RELATO DE LIS**

Lis pasa su infancia rodeada de familiares dedicados a la docencia. Su madre, su gran influencia, era propietaria de un centro de infantil en el que Lis pasaba días y días rodeada de peques a los que cuidaba junto a ella. Desde pequeña, tenía claro que su futuro estaba en las aulas.

Su madre era una mujer muy activa y comprometida con su trabajo, le inquietaba aprender y llevar a su centro las prácticas renovadoras que aprendía en los cursos que el CEP impartía. A Lis le encantaba apoyar y acompañar a su referente; así que, a sus 19 años, ya comenzaba a entender la importancia de la formación para la profesión docente. Por aquel entonces, decidió comenzar sus estudios universitarios de Filología Inglesa. Ahora, después de más de veinte años, Lis echa de menos no haber podido disfrutar de una Beca Erasmus para mejorar su inglés, o de alguna de las oportunidades que miles de jóvenes disfrutan hoy. Durante el último curso de carrera, realiza el CAP (Curso de adaptación Pedagógica) que le cualificará para poder dedicarse a la docencia. Sus compañeros y ella pasan tres meses estudiando teorías educativas donde aprenden mucho acerca de las normativas pedagógicas, pero muy poco sobre la realidad de las aulas. Una vez acabado el periodo teórico, Lis realiza unas prácticas curriculares de un mes de duración. A Lis y a sus compañeros les parece que estos cuatro meses son muy escasos para

---

<sup>6</sup> Adjuntada en anexos

abordar la complejidad educativa. Sin embargo, ella parece no estar demasiado preocupada en este sentido, pues a lo largo de sus cinco años universitarios ha tenido asignaturas relacionadas con la pedagogía: lingüística aplicada, didáctica del inglés y algunas otras en las que ha podido estudiar algo sobre cómo impartir una lengua.

Cuando Lis finaliza sus estudios, comienza su carrera profesional dando clases particulares hasta que, a través de unas oposiciones al cuerpo docente de secundaria, consigue una plaza de interina impartiendo inglés a un curso de Técnico Agrícola. Aquí comienza Lis su andadura en la docencia del inglés especializado. Años más tarde, consigue una plaza como profesora de ATAL en un centro de compensatoria, en el que más del 50% de estudiantes son inmigrantes. Aparca durante unos años el inglés para dedicarse a estos estudiantes. Pero esta situación no le incomoda: al fin y al cabo ella está formada para impartir una lengua, sea cual sea.

Las aulas de ATAL son aulas temporales en las que se atiende al alumnado que tiene dificultades con el idioma. Por lo general, en los centros se suele sacar a estos alumnos y/o alumnas de su clase, apartadas de sus compañeros durante unas horas determinadas para realizar con ellos dinámicas distintas a las del aula habitual. Lis presencia estas situaciones con las que no se encuentra cómoda, y observa cómo el alumnado inmigrante que no sabía español sí tenía nociones de las demás asignaturas. Algunos de los estudiantes llegaban al centro con 16 años, edad clave para el abandono escolar. Queriendo evitar que los adolescentes se sintieran desmotivados por la exclusión que suponían las ATALES, propone ser ella quien se incorporara al aula ordinaria y promover la doble docencia. Lis tiene claro lo que para ella es la doble docencia. Y así se lo hacía ver a sus compañeros de centro:

*"No es que tú vayas a dar tu clase y yo esté atrás con los alumnos que tú no quieras. (...) Hay que preparar las cosas juntas, tenemos que buscar unas finalidades que sean conjuntas y que beneficien al grupo entero".*

Algunos de los compañeros muestran ciertas reticencias, pero Lis siempre intenta reivindicar la necesidad de estas prácticas y de concienciar a todo el profesorado. Algunos de sus compañeros y compañeras aceptan de buen grado probar esta experiencia. Lis, muy contenta por poder llevar a cabo lo que cree tan necesario, se muestra muy colaborativa y dispuesta a tomar todas las decisiones en consenso. Comienza experimentando la doble docencia en matemáticas y biología. Ella no conoce especificaciones de estas materias, pero hace lo que puede para explicarle al alumnado lo que el docente principal explica, de una forma más sencilla e intentando hacerse entender. Poco a poco va apoyándose en alumnos y alumnas que hablan el mismo idioma que el alumnado al que ayuda. Tampoco tiene inconveniente de pedir la colaboración de otras personas para poder mejorar la vida escolar de su alumnado.

*"Es aprender todos de todos: los profesores entre nosotros, de los alumnos, del conserje que está contigo ayudándote en los grupos interactivos... lo que sea."*

Después del primer año, el resto del profesorado muestra más interés por estas prácticas. Lis se percata con el paso del tiempo de que los más dispuestos siempre son docentes interinos que están de paso por el centro. Esto significa dos cosas para Lis: que los profesores no continuarán más de un año en el instituto, y se perderá la posibilidad de continuidad y estabilidad en la doble docencia; y a su vez que, si estas prácticas calan en el profesorado interino, *"serían como semillitas que luego sabías que se iban a ir moviendo por otros centros"*.

Lis, que desde siempre ha mantenido su inquietud por aprender, cree necesario impulsar la formación en el centro para poder avanzar en nuevas metodologías inclusivas, y consigue que se impartan varios cursos para todo el claustro.

Cambiando el rumbo.

Tras 15 años alejada de la provincia de Almería, el marido de Lis cree que deben mudarse a la capital para tener más comodidad ahora que sus hijos se van haciendo mayores. Ella está de acuerdo, a pesar de que se siente muy cómoda trabajando en su instituto del pueblecito Roquetas de Mar, donde hasta entonces residía junto a su familia. Su marido le anima a lanzarse a la búsqueda de una plaza en algún centro de compensatoria, para así tener más oportunidades de llegar a la capital. Igualmente, ella ya estaba acostumbrada a esa situación, y podría enfrentarse a un nuevo sitio de semejantes características... Piensa en su familia y finalmente acepta el cambio.

Es en septiembre de 2012 cuando Lis consigue una plaza en el Instituto de Educación Secundaria Copérnico, situado en las afueras de Almería. El barrio, en el que ahora trabajará, es una zona que acoge mucha inmigración proveniente, mayoritariamente del Magreb. Antaño, esta zona era dominada por la etnia gitana, pero con los movimientos migratorios ambos colectivos se han visto obligados a convivir. En las calles se respira un ambiente de mucha pobreza y drogodependencia, situación que repercute directamente al centro. El primer año allí fue *"de choque"*. Debe impartir inglés, y lleva muchos años sin hacerlo. Le invade el miedo, pero poco a poco se convence de que sigue estando capacitada para ello, pues al fin y al cabo debe enseñar su especialidad: una lengua. Ese año, en el horario de Lis, aparecen clases de inglés en ESO y Bachillerato mayoritariamente, pero también algunas horas en el ciclo formativo sobre Marítimo Pesquero. Para estas últimas, debe estudiar conceptos propios del ámbito, ya que no tiene muchas nociones de pesca ni en su lengua nativa. Poco a poco, y con dos cursos más de experiencia, Lis confiesa sentirse mucho más cómoda en la actualidad. Ahora, con el paso de los años y con más carga lectiva del ciclo formativo, maneja el contenido mucho mejor.

Volviendo a ese primer curso en Copérnico: Lis debe impartir inglés en la ESO y con unas características muy concretas de su alumnado. Decide que, para tomar decisiones sobre docencia, debe primero conocerlo. Comienza entrevistando a cada uno de sus estudiantes. Les pregunta qué les gusta y qué no sobre la asignatura, cuáles son sus conocimientos y experiencias previas, qué profes han tenido y cuáles son sus inquietudes... Durante esos días, observa que existe un rechazo casi absoluto hacia el idioma: el alumnado apenas pronuncia frases muy sencillas en cuanto a estructura, y esto le preocupa. En este momento, decide no utilizar el libro de texto con estudiantes de estas características. Realmente, debido a su presencia en ATAL, en los últimos años no había usado libros, pero sí que había trabajado de forma totalmente individualizada para dar a cada alumno o alumna lo que necesitara.

Comenzó a trabajar en pequeños proyectos de trabajo (aunque entonces no les ponía nombre), realizando talleres y, sobre todo, dándole mucha importancia a la comunicación. Gracias a estas dinámicas, Lis aprecia que su alumnado avanza en conocimientos y actitudes: pierden el miedo a hablar, van pronunciando mejor, emplean estructuras cada día un poquito más complejas y trabajan siempre en grupo. Esta experiencia y la predisposición de Lis a contribuir a la mejora del centro educativo, le ayudan a crear una asignatura para las horas de libre disposición. La bautiza "English Project" y basa su programación en reforzar las habilidades comunicativas en inglés. A medida que avanza el curso, Lis observa que el tipo de docencia que está llevando a cabo, y a la que se ha unido su compañera de departamento, no tiene sentido si todo el peso de la nota recae en un examen final.

*"No puedes estar dando un tipo de ejercicios, y luego dar todo el peso a un examen escrito, aunque teníamos varios niveles de dificultad de ese examen. ¿Vale? Pero no te puedes basar en eso. Ellos están adquiriendo otras competencias, otro tipo de aprendizaje que le teníamos que valorar."*

Es entonces, cuando le propone a su compañera coevaluar: ellas plantean los ejercicios que el alumnado debe hacer y, al finalizar, es éste el que se autoevalúa siguiendo las directrices de las profesoras sobre qué respuestas son las correctas y qué valor numérico tiene ese apartado o ejercicio. Estas actividades suponían el 30% de la nota final y el examen final, el 70% restante. Poco a poco, Lis y su compañera consideran que deben proporcionarle más responsabilidad al alumnado en el proceso de evaluación: serán ellos y ellas quienes formulen las preguntas del examen. Así, creían que adquirirían estrategias estructurales, de búsqueda, de síntesis...

Lis recuerda estas situaciones con gran entusiasmo. Admite que supuso una gran dedicación y esfuerzo. Su compañera y ella compenetraron a la perfección. Y

esa compañera se hizo poco a poco más que compañera... Se convirtieron, finalmente, en auténticas amigas.

*"Nos llamaban las Teletubbies (...) Nos motivábamos un montón. Las dificultades las cogíamos entre las dos y las cosas positivas también las disfrutábamos un montón."*

Cada día, Lis se lleva trabajo a casa, se queda algunas jornadas sin descanso de recreo y, muy continuamente, está pegada al teléfono para debatir con su compañera y tomar decisiones juntas. Admite que se necesitan muchos más recursos de los existentes para trabajar de "forma diferente".

*"Podemos intentar hacer cosas, pero si tú tienes 21 horas de atención directa al alumnado y no tienes tiempo de reunirse... Te metes trompazos. No podemos más."*

A pesar de las barreras que Lis se ha encontrado a lo largo del camino, asegura intentar todo lo que esté en su mano para favorecer al alumnado y no defraudarles. Cree firmemente que lo que hace es para asegurarles un futuro mejor, y así se lo han hecho ver algunas antiguas alumnas.

*"En Almerimar me encontré a dos alumnas y, enseguida, Carmen si no llega a ser por ti jamás...Ya eso es la satisfacción."*

Lis es muy consciente de las dificultades por las que pasan estos niños y niñas a nivel familiar. En una ocasión, una alumna presentaba necesidades educativas muy específicas y el equipo de orientación la derivó a un centro de secundaria situado en otra parte de la ciudad, donde impartían un PCPI que podrían paliar las grandes dificultades que tenía. La familia se opuso desde el primer momento, pues salir del barrio supone una pesadilla para este colectivo. Las grandes penurias económicas condicionan a las familias a tener que dedicar todo su esfuerzo a subsistir. Quizás sea este, o no, el motivo por el cual no hay ningún tipo de representación familiar en el Consejo Escolar ni en el AMPA. El centro se escusa en la idea de estar realizando proyectos para ganarse su confianza; pero Lis recuerda sus años de tutora, cuando al llamar a los padres y madres, éstos pensaban de manera automática que era porque su hijo o hija había hecho algo malo... Quizás, la falta de confianza en que la institución escolar se interese por ellos más allá de momentos puntuales y negativos, hace que no deseen o que antepongan otras necesidades vitales a este cometido. Hay mañanas en las que por los pasillos del centro corretean muy pocos estudiantes. El absentismo escolar es altísimo. Las familias no contemplan que la educación institucional de sus hijos sea algo primordial; de esta forma los chicos y chicas pueden echar una mano en casa o realizar algún trabajo precario para aportar algún beneficio económico al

hogar. Los pocos alumnos que asisten al instituto son adolescentes inquietos; cualidad nada extraña a estas edades. Les incomoda estar, a pesar de la insistencia del profesorado, toda la mañana sentados atendiendo a quién sabe qué. Algunos han apodado al centro “La cárcel”, lugar que conocen de primera mano al tener familiares cercanos convictos. No es raro que durante el curso escolar alguna chica con 12 o 13 años se quede embarazada; tampoco la acusada falta de higiene y las consecuencias que acarrea... Por ello, el centro ha optado por solicitar la colaboración del centro de salud del barrio para estudiar y proponer medidas para este tipo de situaciones que preocupan a ambas instituciones.

Dinosaurios transgrediendo la prehistoria educativa.

Lis, gracias a todas estas vivencias, siente una gran evolución respecto a los primeros años de profesión. Nota una consolidada confianza a la hora de luchar frente a las necesidades concretas de cada alumno en particular. Tras dos décadas entre tizas, ahora Lis sabe que lo más importante es conocer para actuar.

*“Algo que te haya funcionado estupendísimamente, luego en otros centros o en el mismo, en el grupo de aula de enfrente no sirve”.*

Gran suerte ha tenido Lis este año, que a pesar de estar en otro edificio impartiendo su docencia, se siente muy unida a unos cuantos profes con los que ha unido fuerzas y ganas para formar un grupo de formación. Se hacen llamar *Dinosaurios* y, aunque son poquitos comparado con el claustro total del centro, reconocen ser los suficientes para empezar a caminar hacia el cambio educativo en el IES Copérnico.

Lis desea crear conciencia en los demás compañeros para, juntos, poder llevar a cabo pequeños cambios que ayuden al alumnado a tener expectativas de futuro. Espera volver a esparcir semillas como hizo antaño con otros compañeros. Se inquieta por poner en marcha proyectos, que aunque no funcionen, o sí (¡quién sabe!), sean fruto de un trabajo colaborativo, de toma de decisiones consensuadas y consciente de la realidad que tiene a su alrededor.

A Lis aún le queda mucho sendero por andar. Un sendero que trazará a base de su deseo incesante de seguir aprendiendo; de seguir enseñando. Un camino que, avanzado, observa hoy tras 20 años, con el orgullo de quien recolecta grandes frutos; con la humildad y la pasión de quien sabe que aún quedan en su mano muchas semillitas que esparcir.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fernández Sierra, J., & Larragueta, (2015). Historias y relatos de vida escolar. Utilización y utilidad para la investigación e innovación educativa. Averroes. Red Telemática Educativa de Andalucía.

- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Goodson, I. (2004). Profesorado e historias de vida. Un campo de investigación emergente. En Goodson, I. (coord.), *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Guba, E.G. (1981). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (coord.), *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Hernández Hernández, F. (2004). Las historias de vida como estrategia de visibilización y generación del saber pedagógico. En Goodman, I.F., *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Pujadas Muñoz, J.J. (2004). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Santos Guerra, M.A. (1993). *Hacer visible lo cotidiano: Teoría práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Madrid: Akal.

#### **ROCÍO FELICES CAÑABATE**

Maestra de educación primaria, psicopedagoga, especialista en políticas y prácticas de innovación educativa y, actual doctoranda del programa de educación de la Universidad de Almería. Colabora en varios medios de comunicación en las secciones referentes a educación.

## **INCLUSIÓN EDUCATIVA EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS: EXPERIENCIA DEL PROGRAMA UCAMPACITAS PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

*Cecilia Mateo Sánchez*

*Isabel Mengual Luna*

*María del Mar Pintando Giménez*

*Almudena Vicente Buendía*

### **INTRODUCCIÓN**

#### **Programa UCAMPACITAS**

El programa surge en 2012 en la Universidad Católica de Murcia como respuesta a la necesidad imperante, en el colectivo al que va dirigido, de mayores oportunidades de formación e inclusión en determinados ámbitos académicos como profesionales (Pintado, Mateo y Mengual-Luna, 2015).

Desde el inicio hasta la actualidad el programa ha estado dirigido y coordinado por el profesorado preferentemente del claustro de educación, por profesionales de la pedagogía y psicología, entre otros. En total, el claustro está compuesto por un total de 20 profesores para un total de 24 estudiantes.

El programa está adscrito a la Cátedra de inserción sociolaboral para jóvenes con discapacidad intelectual de la propia universidad, vinculada a la investigación, la innovación y la formación específica en este campo.

Una de las peculiaridades del programa es la inclusión plena en el ámbito universitario, teniendo en cuenta que se trata de un ámbito educativo donde no se habían producido, en la Región de Murcia, ningún tipo de programas específicos para la formación de personas con discapacidad intelectual. Una vez finalizada y superada la formación, los alumnos obtienen el Título Propio de *Técnico de Empresas y Actividades Sociolaborales*.

#### **Proceso de selección**

Detallamos a continuación cómo realizamos el proceso para la elección de nuevo alumnado.

Tras un periodo de tres meses que suele comprender de febrero a junio se difunde la publicidad y se da a conocer la existencia de este programa, ya que es relativamente



joven, desde la propia universidad y en colaboración con centros escolares y asociaciones, haciéndose progresivamente extensible a colectivos que colaboran sin ánimo de lucro.

Una vez concluido este periodo de recepción de solicitantes, un amplio equipo de profesores inicia el proceso de selección en el que se han establecido unas condiciones consensuadas para el acceso de los solicitantes. Entre estas condiciones nos encontramos:

- Ser mayor de 20 años.
- Tener una discapacidad reconocida igual o mayor al 33%.
- Tener un grado de autonomía mínimo: aseo personal, entre otros.
- No presentar trastornos asociados a la personalidad.

Si las condiciones a priori se cumplen, el proceso se inicia con una entrevista al candidato y a la familia. Hay que indicar que consideramos el papel de la familia como algo fundamental en todo el proceso y son parte clave en cada uno de los avances académicos y personales que los alumnos tienen en los dos años que dura el programa.

El equipo de selección que participa activamente en dichas entrevistas está conformado por profesores del ámbito de la psicología y psicopedagogía de los claustros de Educación y Psicología, así como por el equipo de empleo con apoyo de la propia universidad. Este equipo conforma el calendario de selección, así como la adecuación de las pruebas que se administrarán en dichas entrevistas.

Tras una experiencia que comenzó en el 2012, se consideró que las entrevistas se realizaran de manera independiente, por un lado el candidato y por otra los padres, información que se comprobará y comparará en una fase posterior. Una amplia batería de preguntas común a padres y alumnos va estableciendo las capacidades del demandante y configurando el perfil de ingreso, complementadas con pruebas básicas de comprensión lectora, escritura, aficiones, perfil laboral, que se destinan exclusivamente al alumno.

Una vez realizadas las entrevistas, el equipo de profesores de UCAMPACITAS trabaja de manera exhaustiva para la configuración del posible grupo, proceso en el cual las asociaciones de procedencia ayudan y colaboran con el profesorado aportando información adicional de su usuario, siempre que se considere necesario.

### **Características del Programa UCAMPACITAS**

El programa se compone de dos cursos académicos completos y sujetos al calendario propio de la universidad, en igualdad de derechos y obligaciones que el resto del alumnado, compartiéndose para esto el espacio físico en el que se desarrollan las clases teóricas. Los primeros meses se destinan al conocimiento del grupo de estudiantes, del profesorado y del entorno universitario, haciendo los propios alumnos de los grados y de segundo curso de UCAMPACITAS de guías en la facultad, con la finalidad de que el alumno

de UCAMPACITAS se desenvuelva y controle el entorno de una forma totalmente independiente.

Tras esta adaptación previa, el profesorado, a través de las clases teóricas y de los claustros, así como por las tutorías personales que se realizan para ello, va configurando los distintos subgrupos que el grupo va demandando. Esta subdivisión nos lleva inmediatamente al establecimiento de niveles dentro del aula y a la adecuación y adaptación de los materiales, condición que demanda la vinculación de dos docentes por asignatura.

Cada una de las materias teóricas a las que se enfrenta la persona con discapacidad está diseñada de manera individualizada y adaptada a cada una de las necesidades atendiendo a las capacidades y necesidades de cada uno de ellos. A la vez, el alumnado cuenta con un tutor personal para cualquier necesidad y/o problema que se pueda presentar a lo largo del curso, este estará en sintonía con padres y si fuese necesario con la asociación de procedencia del alumno.

En estos primeros momentos, es de suma importancia que el profesorado vaya nivelando la clase, es necesaria una atención personal, pero no menos importante es compactar el grupo de manera que todos y cada unos de los alumnos se sienta parte integrante y necesaria de este.

## **Objetivos**

El programa tiene dos objetivos principales centrados en la inserción socio-laboral: la formación y la sensibilización.

En primer lugar, el programa busca la formación de nuestros alumnos para un correcto desempeño laboral. En relación con este objetivo, tenemos que indicar que no sólo nos centramos en competencias puramente laborales, sino también potenciamos competencias personales que favorecen un buen desempeño profesional, este aspecto se desarrolla con detalle en el próximo punto.

En segundo lugar, el programa busca la sensibilización de las empresas, considerando este punto como un aspecto primordial para una inserción laboral de las personas con capacidades diversas.

Con estos dos objetivos, el programa persigue una inserción socio-laboral de las personas con discapacidad intelectual, abarcando tanto un trabajo académico en la universidad, como un trabajo externo centrado en el conocimiento del programa y en las posibilidades que tiene para las empresas la participación activa en este tipo de programas proyecto y su posible contratación.

## **Estructura formativa**

Las asignaturas que cursan los alumnos de este programa durante los dos cursos podríamos agruparlas en tres bloques interrelacionados:

- Competencias básicas: centradas en la lectoescritura, aspectos matemáticos, acercamiento a la tecnología.
- Competencias específicas para el desempeño laboral: relacionadas con la búsqueda del perfil laboral, desarrollo de competencias en diferentes ámbitos laborales, desempeño real de tareas en prácticas en empresas.
- Competencias personales: relacionadas con el control de las emociones, fomento de relaciones interpersonales adecuadas, control y manejo del tiempo y autonomía en la vida personal y profesional.

### **Prácticas internas**

Uno de los puntos fundamentales dentro de la formación de nuestros alumnos son las prácticas reales, tanto en diferentes puestos de la propia universidad, como en diferentes empresas de la Región de Murcia. Para llevar a cabo dichas prácticas seguimos la metodología del empleo con apoyo.

Es importante señalar que el empleo con apoyo surge después de un largo proceso de reivindicación, transformación y sensibilización por parte de los familiares, asociaciones e instituciones y su luchar por la defensa de los derechos de las personas con discapacidad, defendiendo la normalización y la inclusión social y laboral de los mismos.

El Empleo con Apoyo se concibe como un método de intervención para acceder al mundo laboral para personas con capacidades diversas y otros colectivos en desventaja. (Verdugo y Jenaro, 1993). Dicho método ha ido evolucionando y mejorando con el paso de los años, pero podemos afirmar que su concepto sigue siendo el mismo. Básicamente el empleo con apoyo consiste en el refuerzo de actividades y el seguimiento directo de las prácticas a través de la figura del Preparador Laboral (PL). Es importante señalar que el Empleo con Apoyo aporta a las empresas una seguridad en relación a que las actividades que sean necesarias reforzar, serán potenciadas por el Preparador Laboral, no convirtiéndose en un esfuerzo extra por parte de la empresa.

Centrados en esta metodología, específicamente, las prácticas desarrolladas en el programa se llevan a cabo, en un primer momento, en diferentes puestos de la UCAM, abarcando un amplio abanico de trabajos: desde labores administrativas hasta labores específicas del sector servicios, estas prácticas en el propio ámbito de la universidad aportan una seguridad al alumno, al igual que permiten que se pueda seguir perfeccionando el perfil profesional que se ha realizado en momentos anteriores del programa.

El alumno en un segundo momento, aproximadamente en febrero inicia sus prácticas en diferentes puestos laborales en diversas empresas de la Región de Murcia que se adecúan al perfil profesional de cada alumno.

La experiencia nos dice que la inserción de personas con capacidades diversas en entornos laborales es muy favorable, normaliza, apoyan y unifican el grupo laboral, reportando beneficios en el mundo comunicativo.

### **Inclusión en la vida universitaria**

Uno de los aspectos fundamentales dentro del programa, como ya hemos visto anteriormente, consiste en la inclusión en el ámbito universitario. Sin embargo, es imprescindible que se establezca una sensibilización por parte de todos los sectores del ámbito universitario para que dicha inclusión sea real. Por ello, a través del Programa UCAMPACITAS fomentamos la participación activa y conjunta de los diferentes grados de la universidad. Consideramos que esta participación fomentará el conocimiento sobre el mundo de la discapacidad y llevará asociado un mayor acercamiento e interés por el mismo, concluyendo esto en una mayor inclusión.

En este trabajo profundizaremos en este punto, ahondando en las diferentes actividades formativas e inclusivas centradas en el aprendizaje colaborativo.

### **MÉTODO**

Tal y como hemos especificado, las actividades que se encuadran en este trabajo se basan en el aprendizaje colaborativo, por ello, conviene hacer un recorrido sobre la definición y funcionalidad del mismo, antes de explicar las actividades concretas llevadas a cabo.

La economía colaborativa representa un modelo socio-económico característicamente disruptivo. Basada en la colaboración e intercambio de bienes y servicios entre iguales o *peer-to-peer*, supone una alternativa creativa e innovadora para el tradicional y agotado sistema occidental de producción y consumo.

El carácter emergente y contemporáneo de este nuevo fenómeno hace complicado que se pueda establecer una definición consolidada para el mismo. El Comité de las Regiones de la Unión Europea (2015) recoge que "por su naturaleza innovadora y dinámica, el concepto no puede definirse de forma terminante" (p. 3). Así son varios los autores que manejan diferentes términos para referir lo que podrían parecer prácticas similares, a modo de ejemplo se podrían señalar: economía del acceso (Rifkin, 2000), economía colaborativa (Bostman y Rogers, 2010; Comité de las Regiones de la UE, 2015) o consumo colaborativo (Cañigüeral, 2014; Hamari, Sjöklint y Ukkonen, 2015), entre otros.

Sea como fuere, la economía colaborativa abarca los más diversos sectores. El Comité Económico y Social Europeo (2014) recoge que "cualquier ámbito de la vida cotidiana puede ser objeto de práctica de consumo colaborativo o participativo" (p. 6). Diferentes autores han analizado este aspecto de la economía colaborativa. Stokes, Clarence, Anderson y Rinne (2014) recogen que es posible categorizar las opciones de economía colaborativa en cuatro pilares de actividad:

- Pilar 1: Consumo colaborativo
- Pilar 2: Producción colaborativa
- Pilar 3: Aprendizaje colaborativo
- Pilar 4: Finanzas colaborativas.

Poniendo la atención en estos cuatro pilares, nuestro trabajo trata de profundizar en uno de ellos: el aprendizaje colaborativo o cooperativo, dando a conocer un proyecto de inclusión de personas con discapacidad intelectual en ambiente universitario, el proyecto UCAMPACITAS.

El término aprendizaje colaborativo comparte con la economía colaborativa cierta problemática relacionada con la diversidad terminológica que le es propia. Barkley (2014) sostiene:

En la práctica, el aprendizaje colaborativo ha llegado a significar que los estudiantes trabajan por parejas o en pequeños grupos para lograr unos objetivos de aprendizaje comunes. Es aprender mediante el trabajo en grupo, en vez de hacerlo trabajando solo. Hay otras expresiones que designan este tipo de actividad, como aprendizaje cooperativo, aprendizaje en equipo, aprendizaje en grupo o aprendizaje con la ayuda de compañeros (p. 17).

Smith (1996) identifica el aprendizaje cooperativo a través de cinco elementos fundamentales para que tenga éxito: interdependencia positiva, interacción promotora, responsabilidad individual y de grupo, desarrollo de las competencias de trabajo en equipo y valoración del grupo.

Por su parte Johnson, Johnson y Holubec (1999), establecen que el aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.

Con respecto a las técnicas y estrategias propias del aprendizaje colaborativo, Bará, Domingo y Valero (2006) sostienen que son tres las formas de aprendizaje cooperativo: informal, formal y grupos base. A continuación analizaremos brevemente cada una de ellas.

a) Grupos informales de aprendizaje cooperativo.

Estos grupos de aprendizaje tienen carácter temporal y se configuran expresamente para trabajar en determinadas fases durante una clase.

b) Entre los objetivos de esta actividad se encuentran enfocar la atención del alumno en el conocimiento a aprender, generar un entorno favorable para el aprendizaje, ayudar al procesamiento del conocimiento adquirido por el alumno y ofrecer un enfoque conclusivo a la clase. Esta técnica resulta especialmente útil durante una sesión de clase explicativa.

Grupos formales de aprendizaje cooperativo.

Los grupos formales de aprendizaje cooperativo o colaborativo se constituyen en términos temporales más amplios que los informales y tienen como meta completar una tarea o encargo concretos. Los alumnos trabajan juntos con el fin de alcanzar objetivos compartidos, de manera que cada integrante del grupo deberá perseguir dos propósitos: potenciar su aprendizaje y el de sus compañeros.

Esta forma de aprendizaje colaborativo se estructura en 5 fases:

- a) El profesor define los objetivos y traslada instrucciones a los alumnos.
- b) El profesor genera los grupos, proporciona el material, organiza el aula y asigna roles en su caso.
- c) El profesor explica la tarea y la organización cooperativa del grupo.
- d) El profesor observa la marcha de la actividad e interviene para enseñar habilidades cooperativas y proporcionar aclaraciones académicas.
- e) El profesor valora y evalúa el aprendizaje de cada alumno y se asegura de que cada grupo recapacita sobre el trabajo cooperativo efectuado.

#### c) Grupos cooperativos base.

Los grupos cooperativos base son grupos heterogéneos y diversos en cuanto a sus integrantes. Se caracterizan por estructurarse en términos temporales largo-placistas (un curso completo o incluso la duración de toda la carrera).

En estos grupos las aportaciones de cada miembro son de carácter integral, y van desde el apoyo académico y ayuda para completar las tareas, logrando progresar en los estudios, hasta proporcionar apoyo personal, mediante la escucha comprensiva de las dificultades personales con otros compañeros, familia, ect., para lo que el profesor procurará el tiempo y la estructura necesarios que permitan a los alumnos conocerse mutuamente.

Una reunión propia de un grupo cooperativo base se estructuraría del siguiente modo:

- Saludos y preguntar al grupo como marchan las cosas.
- Coloquio sobre el estado y avances de las tareas encomendadas. Los integrantes del grupo suelen aprovechar para compartir materiales de trabajo.
- Recopilación de datos personales de los integrantes del grupo, así como comentar brevemente situaciones de actualidad en la universidad, de forma que les permita conocerse mejor.

Tras esta breve revisión panorámica del aprendizaje colaborativo, podemos concluir que son muchos y transversales los beneficios y efectos positivos de este modelo, desde los puramente académicos hasta los de crecimiento y desarrollo personal.

En el presente trabajo de investigación nos ceñiremos a uno de estos beneficios y efectos positivos del aprendizaje colaborativo, que se manifiesta de forma contundente en el programa UCAMPACITAS: la inclusión plena de personas con discapacidad intelectual en el ámbito universitario.

## **RESULTADOS**

En este apartado explicaremos las diferentes actividades desarrolladas dentro del programa UCAMPACITAS para el fomento de la inclusión, a través del empleo del aprendizaje colaborativo.

Nos encontramos tres grupos principales de actividades:

- Creación de materiales.
- Actividades para fechas concretas: Día de la Discapacidad.
- Discusión sobre la situación en el ámbito escolar ordinario.

### **Creación de materiales**

Uno de las mayores preocupaciones dentro del programa es la adecuación de los materiales a las necesidades básicas del alumnado. Este interés lo consideramos como fuente de partida para la creación de actividades colaborativas destinadas a la creación de diferentes materiales para distintas asignaturas del Programa, así como de uso general para el buen funcionamiento del programa, así como de su difusión.

Dentro de este grupo, encuadramos dos actividades centrales:

- Creación de una web accesible: la muestra estuvo compuesta por alumnos del Grado en Ingeniería Informática y alumnos de UCAMPACITAS. Ambos grupos trabajaron de manera conjunta en la creación de la web que hoy utilizamos como web del programa: <http://ucampacitas.ucam.edu/>
- Creación de materiales para la asignatura de Inglés para la Empresa I: la muestra estuvo compuesta por alumnos del Grado en Educación Primaria, específicamente la Mención Cualificadora: Pedagogía Terapéutica. A través de tres sesiones, los alumnos trabajan de manera conjunta para crear materiales motivadores en función de los intereses de aprendizaje de los alumnos de UCAMPACITAS y los conocimientos sobre necesidades educativas de los alumnos del grado.

### **Actividades para fechas concretas: Día de la Discapacidad.**

El día 3 de Diciembre, con motivo de la festividad del Día Internacional de las Personas con Discapacidad, el programa UCAMPACITAS lleva a cabo un programa de actividades

destinadas a la sensibilización de la comunidad universitaria. Dentro de este programa, se plantean una serie de actividades colaborativas, entre la que nos encontramos.

- Creación del póster informativo: la muestra suele estar formada por alumnos de los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria y el Grado en Psicología. Esta actividad consiste en la creación de un poster informativo basado en la creatividad propia del grupo. Los alumnos son guiados por el profesor o profesores, pero son ellos los que conformarán el trabajo final, desde la idea original hasta el resultado.

### **Discusión sobre la situación en el ámbito escolar ordinario.**

Todos los años, desde la creación del programa, se programan sesiones de discusión en los Grados en Educación Infantil y Primaria. Para ello, los alumnos de UCAMPACITAS explican su experiencia escolar, aspecto que se establece como inicio de la sesión de discusión y resolución de dudas del conjunto de alumnos. Estas sesiones se han conformado, con los años, como un aspecto fundamental en la formación de los alumnos de ambos grados, dado que pueden ver en la vida real aquellos aspectos altamente discutidos y explicados en clase, como son la inclusión, la igualdad de oportunidades, etc.

### **CONCLUSIONES**

El trabajo realizado hasta el momento con este tipo de actividades ha llevado a una serie de beneficios tanto para los alumnos de los Grados especificados en el texto, como para nuestros alumnos de UCAMPACITAS.

Con respecto a los alumnos de grado nos encontramos una mayor implicación en la materia, mayor motivación e interés por aprender, además de una mayor sensibilidad hacia la inclusión.

Por su parte, los alumnos de UCAMPACITAS, muestran una mejora en la seguridad mostrada hacia el aprendizaje y hacia ellos mismos. Cada uno de ellos vive estas actividades como una oportunidad única, en la que se conforman como miembros de la comunidad de la que son, la comunidad universitaria.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Bará, J., Domingo, J., & Valero, M. (2006). *Técnicas de aprendizaje cooperativo. Apuntes del taller organizado por la Unidad de Formación del profesorado de la Universidad de Almería*. Recuperado de: [http://www.catedu.es/doc\\_intercultural/recursos/pdfs/TecnicasAprendizajecooperativo.pdf](http://www.catedu.es/doc_intercultural/recursos/pdfs/TecnicasAprendizajecooperativo.pdf)
- Botsman, R., y Rogers, R. (2010). *What's mine is yours. The Rise of Collaborative Consumption*. Nueva York: HarperCollins Publishers.



- Cañigüeral Bagó, A. (2014). *Vivir mejor con menos. Descubre las ventajas de la nueva economía colaborativa*. Barcelona: Penguin Random House.
- Fullana Noell, J., Pallisera Díaz, M., Vila Suñé, M., y Puyalto Rovira, C. (2016). Las personas con discapacidad intelectual como investigadoras. Debates, retos y posibilidades de la investigación inclusiva. *EMPIRIA: Revista De Metodología De Ciencias Sociales*, 33, 111-138.
- Hamari, J., Sjöklint, M. & Ukkonen, A. (2015), The sharing economy: Why people participate in collaborative consumption. *Journal of the Association for Information Science and Technology* 4(2015). Recuperado de: [http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2271971](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2271971).
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Pujolàs, P. (2000). *Aprender juntos alumnos diferentes: los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. España: Ediciones Octaedro, S.L
- Rifkin, J. (2000). *La era del acceso: la revolución de la nueva economía*. Barcelona: Paidós.
- Smith, K. A. (1996). Cooperative learning: Making 'group work' work. En T. E. S Utherland y C. C. Bonwell (Eds.), *Using active learning in college classes: A range of options for faculty* (págs. 71-82). San Francisco: Jossey-Bass.
- Stokes, K., Clarence, E., Anderson, L., & Rinne, A. (2014). *Making Sense of the UK Collaborative Economy*. Recuperado del sitio de internet de Nesta: <http://www.nesta.org.uk/publications/making-sense-uk-collaborative-economy>.
- Unión Europea. Comité Económico y Social Europeo. (2014). *Dictamen "Consumo colaborativo o participativo: un modelo de sostenibilidad para el siglo XXI"* (Nº Dictamen 2014/C 177/01). Recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=uriserv:OJ.C .2014.177.01.0001.01.SPA>
- Unión Europea. Comité de las Regiones. (2015). *Dictamen "La dimensión local y regional de la economía colaborativa"* (Nº Dictamen CDR 2698/2015). Recuperado de: <https://toad.cor.europa.eu/CORWorkInProgress.aspx>.
- Verdugo, M. A. y Jenaro, C. (1993). El empleo con apoyo: una nueva oportunidad laboral para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 147, 5-12
- Pintado, M.M., Mateo, C. y Mengual, I. (2015). Programa CAPACITAS: Inclusión e Ilusión. Universidad Católica de Murcia. *Revista Síndrome de Down Vida Adulta*, 20. Recuperado de <http://www.sindromedownvidaadulta.org/no20-junio-2015/articulos-no20/programa-capacitas-inclusion-e-ilusion-universidad-catolica-san-antonio-de-murcia/>
- Walmsley, J. & Johnson, K. (2003). *Inclusive Research with People with Learning Disabilities: Past, Present and Future*. London: Jessica Kingsley Publishers.

### **MARÍA DEL MAR PINTADO GIMÉNEZ**

Directora del Programa UCAMPACITAS, Vicedecana de los Grados en Educación Infantil y Primaria, así como del Máster de Formación del Profesorado de la Universidad Católica de Murcia. Investigador del grupo de investigación Procesos y Contextos Educativos, con publicaciones vinculadas con diferentes aspectos del ámbito educativo, como pueden ser la inclusión de los medios de comunicación en la escuela actual o la situación educativa actual. También son numerosas las comunicaciones orales presentadas en diversos congresos, destacando en este punto las publicaciones vinculadas al programa UCAMPACITAS.

### **ISABEL MENGUAL LUNA**

Coordinadora del Programa UCAMPACITAS. Coordinadora de la Mención en Pedagogía Terapéutica del Grado en Educación Primaria de la Universidad Católica de Murcia. Docente en el Grado en Educación Primaria y en el Grado en Psicología. Doctora en Psicología. Investigadora del grupo de investigación Procesos y Contextos Educativos, responsable de la línea de investigación "Diversidad Funcional: Inclusión y Calidad de Vida". Ha participado en numerosas comunicaciones a congresos en dos líneas específicas: discapacidad, relacionadas con las acciones desarrolladas dentro del Programa UCAMPACITAS y desarrollo del lenguaje, relacionadas con el desarrollo pragmático y su relación con el temperamento a edades tempranas. Cuenta con publicaciones relacionadas con el trabajo desarrollado en el Programa UCAMPACITAS.

### **CECILIA MATEO SÁNCHEZ**

Coordinadora del Programa UCAMPACITAS. Coordinadora del Practicum del Grado en Educación Infantil y del Máster de Formación del Profesorado de la Universidad Católica de Murcia. Docente en el Grado de Educación Infantil. Actualmente se encuentra realizando su doctorado en Ciencias Sociales. Cuanta en su curriculum con numerosas comunicaciones a congresos vinculadas al mundo de la discapacidad, específicamente, relacionadas con las acciones desarrolladas dentro del Programa UCAMPACITAS. También tiene publicaciones relacionadas con el arte en personas con diversidad funcional, al igual que publicaciones asociadas al programa UCAMPACITAS.

### **ALMUDENA VICENTE BUENDÍA**

Colaboradora del Programa UCAMPACITAS. Actualmente se encuentra realizando su tesis doctoral que versa sobre economía colaborativa. Posee diferentes aportaciones a congresos vinculadas con su línea central de investigación, así como diferentes comunicaciones relacionadas con el resultado de unir su línea central de investigación y las actividades llevadas a cabo en el programa UCAMPACITAS, en este sentido, nos encontramos diferentes aportaciones que abordan una rama de la economía colaborativa: el aprendizaje colaborativo.

## **ACTITUDES Y PERCEPCIONES HACIA LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LA INTERCULTURALIDAD EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA**

*Alicia Peñalva Vélez*  
*Universidad de Navarra*

### **INTRODUCCIÓN**

La educación intercultural tiene sus propias características diferenciales como modelo teórico-práctico y enfoque de atención y comprensión de la diversidad cultural. En la actualidad resulta además evidente que se encuentra inmersa en el enfoque inclusivo (Peñalva y Soriano, 2015). El inclusivo es un enfoque teórico-práctico que busca el cambio de la educación, los centros y las aulas para lograr: (1) la no exclusión educativa y social, (2) la participación de todos en la comunidad educativa entendida como comunidad de aprendizaje, (y 3) la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación. Por todo ellos las finalidades de la educación inclusiva son: (a) la formación para la ciudadanía crítica, democrática y participativa, (b) la formación para la aceptación, valoración y atención de la diversidad, (y c) la formación para la promoción de una nueva concepción de la educación. Todo ello a través de un cambio metodológico profundo en la manera de enseñar y evaluar, que implica entre otros aspectos, un profesorado competente.

Para hacer educación intercultural hay que partir de la práctica, para llegar a la teoría y volver de nuevo sobre la práctica, intentando mejorarla en el proceso. Hay que formarse adecuadamente: (1) en contenidos interculturales, conociendo qué son y qué significan las otras culturas, (2) aprendiendo a ser críticos con las informaciones que se transmiten sobre los "otros" diferentes, (3) aprendiendo a entender y respetar otros modos de percibir la realidad, (4) aprendiendo a valorar otras culturas e identidades culturales, fomentando y promoviendo el contacto entre ellas. Todos estos aspectos deben tenerse en cuenta a la hora de diseñar un plan de formación en el que se establezcan las líneas pedagógicas, didácticas y curriculares básicas en relación a la interculturalidad (Peñalva y Aguilar, 2011).

Se necesita de un proyecto educativo planificado, orientado hacia la formación integral de las personas. Un proyecto que se desarrolle en un marco escolar inclusivo, en

términos de comunidad de aprendizaje. Un proyecto que tenga como sujetos de la acción a unos docentes que se cuestionen de forma permanente su función en la escuela y en la sociedad, que reflexionen sobre su labor como educadores en una escuela cada vez más compleja y dinámica (Soriano, 2012). Margalef y Álvarez (2005) señalaban que la mejora de las prácticas educativas universitarias, impulsada durante el proceso de Convergencia Europea, se podía objetivar a través de tres aspectos. La puesta en marcha de las transformaciones curriculares para la transición hacia los nuevos estudios de grado, algo ya logrado a día de hoy. La puesta en marcha de una nueva forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje, aspecto implícito en el propio proceso de cambio. Y la adecuada formación pedagógica de todo el profesorado universitario.

En la actualidad la atención a la diversidad cultural se entiende como un reto de primer orden para fortalecer la equidad y la igualdad (Leiva, 2010). La promoción positiva de la diversidad cultural se entiende por lo tanto como una garantía de cohesión social, de solidaridad, como una respuesta a la necesidad de mejorar la convivencia educativa y social (Santos-Rego, 2009). Que los docentes lleguen a ser competentes a nivel intercultural va a depender de dos ejes básicos: de la concepción pedagógica que tengan sobre el significado de la interculturalidad, y de su formación intercultural (Leiva, 2010). Este último aspecto será el que asegure la calidad de su actividad profesional (Aguado, Gil y Mata, 2008; Soriano, 2012), e incidirá positivamente en que se consiga el fin de la educación intercultural: lograr la convivencia, el respeto y la valoración mutua entre los alumnos, para que este clima de respeto y tolerancia se traslade a la sociedad en que vivimos.

La escuela no sólo debe generar conocimiento significativo, también ciudadanía crítica e intercultural (Leiva, 2011), la escuela es la institución responsable de convertir a todas las personas de cada generación en ciudadanos (Martínez y Zurita, 2011). Con esta finalidad se promueve la formación del maestro en la competencia intercultural. El ciudadano no nace, sino que se hace, y Europa es una realidad multicultural en la que es necesario formar al ciudadano democrático e intercultural (Buendía, González, Pozo y Sánchez, 2004), siendo el campo educativo el principal área de desarrollo de la interculturalidad (Leiva, 2011).

Así pues, la formación de los docentes debería tener un fuerte componente intercultural, que asegure la calidad de su actividad profesional (Leiva, 2011). Si la temática intercultural formase parte de los planes de estudio, se lograría: (1) adecuar dicha formación a los principios de las reformas educativas derivadas del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y consecuentemente a los principios emanados de la Declaración de Bolonia (Peñalva y Soriano, 2010); y (2) proporcionar al profesorado los conocimientos, habilidades, estrategias e instrumentos personales y profesionales que le permitiera educar y educarse para la ciudadanía intercultural (Aguado, Gil y Mata, 2008).

Es decir, la formación inicial del profesorado debería desarrollar la competencia intercultural, que es una combinación de capacidades específicas como: (1) las actitudes positivas hacia la diversidad cultural; (2) la capacidad comunicativa; (3) la capacidad de manejar conflictos en situaciones interculturales; y (4), la capacidad de tener conciencia sobre la propia cultura y sobre cómo ésta influye en la visión e interpretación de la realidad (Jandt, 1995; Deardorff, 2009). Sólo así se podrá lograr el desarrollo de la competencia ciudadana de tipo intercultural.

En este estudio se busca conocer qué tipo de competencias relacionadas con el saber y el saber ser que el alumnado de magisterio muestra respecto a la diversidad cultural y la interculturalidad. Para ello se emplea un instrumento de medida específico: el cuestionario de "Actitudes y percepciones hacia la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto universitario". Las ventajas de aplicar este cuestionarios son varias: (1) es un cuestionario diseñado de manera específica para el estudio de las competencias básicas y personales que muestra el alumnado universitario en el plano de la atención a la diversidad cultural, (2) es un cuestionario que ya ha sido aplicado a una muestra de 201 estudiantes de un contexto específico (la Universidad de Málaga), y que va a permitir la comparación de resultados con otro contexto también específico (Navarra).

## METODOLOGÍA

### Participantes

La muestra está compuesta por un total de 58 alumnos y alumnas de los estudios de Grado en Educación Infantil y Primaria de la Universidad Pública de Navarra. El alumnado pertenece a los cursos 1º y 4º de dichos Grados. En la Tabla 1 se presenta la distribución de la muestra por sexo, curso y titulación.

Tabla 1. Distribución por sexo, curso y titulación de la muestra

	Muestra total					
	Total N	%	Hombre n	%	Mujer n	%
Sexo	58	100%	6	10,3%	52	89,7%
Estudios						
Grado en E.I	28	48,3%	0	0,0%	28	48,3%
Grado en E.P	30	51,7%	6	10,3%	24	41,4%
Curso						
1º de E.I	21	60,0%	0	0,0%	21	60,0%
1º de E.P	14	40,0%	4	11,4%	10	28,6%
4º de E.I	7	30,4%	0	0,0%	2	8,7%
4º de E.P	16	69,6%	7	30,4%	14	60,9%

Fuente: elaboración propia

### **Instrumentos de evaluación**

El cuestionario empleado combina preguntas cerradas con preguntas de escala tipo Likert. Ha sido elaborado en el marco del Proyecto de Innovación Educativa, denominado "Construyendo interculturalidad y cultura de la diversidad en el contexto universitario" de la Universidad de Málaga. El instrumento se denomina "Percepciones hacia la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto universitario", y está integrado por 56 ítems con un carácter politématico, en el que los ítems se estructuran en torno a cinco dimensiones:

- El fenómeno de la inmigración en el contexto educativo
- La diversidad cultural y su vinculación con la convivencia escolar
- La interculturalidad como propuesta pedagógica
- Los recursos y apoyos pedagógicos en materia de atención a la diversidad
- El desarrollo práctico de la interculturalidad

El cuestionario ha sido validado mediante revisión de jueces pertenecientes a distintas áreas de conocimiento con una media de 25 años de experiencia docente, de distintas universidades españolas y extranjeras. La fiabilidad del mismo ha sido igualmente constatada a través de una prueba piloto y el posterior cálculo del Alfa de Cronbach, utilizando para ello el programa estadístico SPSS 22.0. El resultado obtenido es un coeficiente de  $r=0,857$  con un nivel de confianza del 95% ( $p 0,05$ ). Si entendemos que un rango de 0,600 se considera aceptable, podemos afirmar que el cuestionario es altamente fiable. Esto queda ratificado al comprobar que los distintos coeficientes para cada ítem se sitúan entre 0,824 y 0,843, lo que muestra que ningún ítem produce grandes variaciones en el contenido general del cuestionario y que todos, sin excepción, presentan una alta fiabilidad.

### **RESULTADOS**

Para la obtención de los resultados que se presentan en este estudio, se han seleccionado una serie de ítems del cuestionario, con el fin de agrupar la información obtenida en cuatro dimensiones de análisis: (1) las percepciones sobre las diferentes culturas que manifiesta la muestra (Tabla 2), (2) las representaciones que la muestra maneja sobre el alumnado inmigrante (Tabla 3), (3) las percepciones sobre cuestiones relacionadas con la convivencia que manifiesta la muestra (Tabla 4), y (4) las percepciones de la muestra sobre la interculturalidad (Tabla 5). Respecto a la primera dimensión, se puede observar que existen percepciones diferenciales respecto a las posibilidades de inclusión educativa de distintas culturas (Tabla 2). En este sentido la totalidad de la muestra informa de que la cultura de origen magrebí, seguida por las culturas de países del Este de Europa son las que pueden suponer bastante dificultad de cara a la inclusión. Resulta interesante remarcar que no existen diferencias significativas entre las percepciones que se manifiestan en los diferentes

cursos. Aunque se puede observar cómo en el curso 4º la percepción de esa dificultad aumenta de forma considerable.

Tabla 2. Percepciones sobre las diferentes culturas

	Muestra total							
	Total N=58		Curso 1º N=35		Curso 4º N=23		$\chi^2$	p
	N	%	n	%	n	%		
<b>¿En qué medida consideras que las culturas de los alumnos de origen magrebí puede suponer un problema en su inclusión educativa?</b>								
bastante	13	22,4%	6	17,1%	7	30,4%	9,1 <sup>a</sup>	,057
mucho	2	3,4%	1	2,9%	1	4,3%		
muy poco	10	17,2%	10	28,6%	0	0,0%		
ni mucho ni poco	19	32,8%	9	25,7%	10	43,5%		
poco	14	24,1%	9	25,7%	5	21,7%		
<b>¿En qué medida consideras que las culturas de los alumnos de los países del este puede suponer un problema en su inclusión educativa?</b>								
bastante	10	17,2%	5	14,3%	5	21,7%	6,2 <sup>a</sup>	,181
mucho	1	1,7%	1	2,9%	0	0,0%		
muy poco	11	19,0%	10	28,6%	1	4,3%		
ni mucho ni poco	17	29,3%	9	25,7%	8	34,8%		
poco	19	32,8%	10	28,6%	9	39,1%		
<b>¿En qué medida consideras que las culturas de los alumnos latinoamericanos puede suponer un problema en su inclusión educativa?</b>								
bastante	7	12,1%	2	5,7%	5	21,7%	11,5 <sup>a</sup>	,009
mucho								
muy poco	12	20,7%	12	34,3%	0	0,0%		
ni mucho ni poco	15	25,9%	8	22,9%	7	30,4%		
poco	24	41,4%	13	37,1%	11	47,8%		
<b>¿En qué medida consideras que las culturas de los alumnos de origen asiático puede suponer un problema en su inclusión educativa?</b>								
bastante	4	11,4%	2	5,7%	2	8,7%	1,3 <sup>a</sup>	,850
mucho	2	3,4%	1	2,9%	1	4,3%		
muy poco	11	19,0%	8	22,9%	3	13,0%		
ni mucho ni poco	19	32,8%	10	28,6%	9	39,1%		
poco	20	34,5%	12	34,3%	8	34,8%		
<b>¿En qué medida consideras que las culturas de los alumnos de los países de la comunidad europea puede suponer un problema en su inclusión educativa?</b>								
bastante	2	3,4%	1	2,9%	1	4,3%	7,2 <sup>a</sup>	,063
mucho								
muy poco	21	36,2%	17	48,6%	4	17,4%		
ni mucho ni poco	13	22,4%	8	22,9%	5	21,7%		
poco	22	37,9%	9	25,7%	13	56,5%		

Respecto a la segunda dimensión, relativa a las representaciones que el alumnado de la muestra maneja sobre el alumnado inmigrante, se observa que en general, son positivas (Tabla 3). Nuevamente encontramos que no existen diferencias significativas entre

los cursos, pero sí existen variaciones entre las percepciones entre dichos cursos. Se mantiene la tendencia observada en la dimensión anterior, por la cual en el primer curso parece interpretarse el marco de la diversidad cultural desde visiones más positivas.

Tabla 3. Representaciones sobre el alumnado inmigrante

	Muestra total				
	Curso 1º N=35	Curso 4º N=23	Total N=58	$\chi^2$	p
<b>¿Valoras las culturas de los alumnos inmigrantes como un aspecto enriquecedor para la convivencia en la escuela actual?</b>					
No, porque creo que en los centros educativos no se realizan actividades concretas sobre las diferencias culturales de los alumnos	14,3%	4,3%	10,3%	2,404 <sup>a</sup>	,493
No, ya que no influyen ni son importantes en la dinámica educativa de los contextos educativos	2,9%	0,0%	1,7%		
Sí, como un factor más de la diversidad escolar existente	25,7%	34,8%	29,3%		
Sí, es algo que debe enriquecer la vida y el clima en los centros	57,1%	60,9%	58,6%		
<b>¿Crees que los alumnos inmigrantes tienen motivación para aprender como el resto del alumnado?</b>					
Casi nunca	0,0%	21,7%	8,6%	12,196 <sup>a</sup>	,007
Casi siempre	31,4%	8,7%	22,4%		
Lo normal	34,3%	47,8%	39,7%		
Siempre	34,3%	21,7%	29,3%		
<b>Desde tu punto de vista, la presencia de alumnos inmigrantes en las aulas y escuelas de nuestro país:</b>					
contribuye a bajar el nivel de clase	2,9%	26,1%	12,1%	7,057 <sup>a</sup>	,029
contribuye a enriquecer la dinámica de la clase	91,4%	69,6%	82,8%		
contribuye a entorpecer la dinámica de la clase	5,7%	4,3%	5,2%		
<b>Los alumnos inmigrantes tienen, por regla general, un mayor desfase curricular que el resto de alumnado, lo que hace que tienda a tener más fracaso escolar</b>					
Bastante de acuerdo	22,9%	60,9%	37,9%	12,563 <sup>a</sup>	,006
Muy de acuerdo	2,9%	8,7%	5,2%		
Nada de acuerdo	20,0%	0,0%	12,1%		
Poco de acuerdo	54,3%	30,4%	44,8%		
<b>Considero que en la escuela existen prejuicios hacia los alumnos de origen inmigrante</b>					
Bastante de acuerdo	51,4%	60,9%	55,2%	1,272 <sup>a</sup>	,736
Muy de acuerdo	20,0%	13,0%	17,2%		
Nada de acuerdo	2,9%	0,0%	1,7%		
Poco de acuerdo	25,7%	26,1%	25,9%		
<b>Creo que las familias inmigrantes tienen adecuada información y apoyos para que puedan escolarizar a sus hijos en el centro sin ningún tipo de problemas</b>					
Bastante de acuerdo	45,7%	13,0%	32,8%	8,237 <sup>a</sup>	,041
Muy de acuerdo	8,6%	8,7%	8,6%		
Nada de acuerdo	2,9%	0,0%	1,7%		
Poco de acuerdo	42,9%	78,3%	56,9%		



Respecto a la tercera dimensión analizada, la muestra presenta actitudes favorables hacia la convivencia, que parten además de un enfoque de convivencia de tipo intercultural. Es decir, una convivencia que entiende la presencia de la diversidad cultural como algo natural, no como un factor diferencial (Tabla 4). El origen de los conflictos en contextos de diversidad cultural se centra en aspectos sociales antes que culturales, y el conflicto se percibe como una oportunidad de aprendizaje.

Tabla 4. Percepciones sobre los factores relacionados con la convivencia

	Muestra total				
	Curso 1° N=35	Curso 4° N=23	Total N=58	X2	
¿En qué medida valoras que con la presencia cada vez más significativa de alumnos inmigrantes aumenten, o no, los problemas de convivencia en los centros educativos de nuestro país?					
Considero que se mantienen los mismos problemas que antes	37,1%	30,4%	34,5%	8,341 <sup>a</sup>	,080
Creo que han aumentado los problemas de convivencia considerablemente y de manera preocupante	5,7%	17,4%	10,3%		
Creo que han aumentado pero no son significativos	34,3%	52,2%	41,4%		
Creo que no existen problemas de convivencia	2,9%	0,0%	1,7%		
Pienso que no han aumentado los problemas de convivencia	20,0%	0,0%	12,1%		
¿Cuál crees que puede ser el mecanismo más adecuado para gestionar los conflictos de convivencia que se dan en un contexto educativo multicultural?					
Desarrollar programas de competencias sociales en el centro	5,7%	4,3%	5,2%	6,673 <sup>a</sup>	,246
Fomentar el encuentro y el entendimiento entre familias autóctonas e inmigrantes	14,3%	0,0%	8,6%		
Lleva a cabo proyectos educativos de interculturalidad en el centro escolar	54,3%	65,2%	58,6%		
Mediación Intercultural	5,7%	13,0%	8,6%		
Mejorar la colaboración entre las familias y el centro	14,3%	4,3%	10,3%		
Trabajar de manera específica con alumnos conflictivos	5,7%	13,0%	8,6%		
¿Consideras que cuando seas docente vas a concebir los conflictos como una oportunidad para aprender en el aula?					
No, los conflictos deterioran la convivencia en clase y provoca tensión	2,9%	4,3%	3,4%	7,790 <sup>a</sup>	,051
No, los conflictos nunca pueden ser motivos de aprendizaje	0,0%	4,3%	1,7%		
Sí, aunque creo que es una cuestión de carácter situacional	51,4%	17,4%	37,9%		
Sí, siempre	45,7%	73,9%	56,9%		
Cuando ocurre una situación conflictiva o problemática en un aula o centro, ¿qué consideras que puede ser lo mejor?					
Aprovechar esa situación para educar en valores	28,6%	21,7%	25,9%	3,834 <sup>a</sup>	,574
Considerar el conflicto como un instrumento de aprendizaje	25,7%	26,1%	25,9%		
Considerar el conflicto como un instrumento de aprendizaje	0,0%	8,7%	3,4%		
Educar de forma permanente, tanto si hay conflictos como si no	14,3%	8,7%	12,1%		
Enfrentarlo de manera inmediata	5,7%	8,7%	6,9%		
Prevenirlo antes de que ocurra	25,7%	26,1%	25,9%		
¿Cuál es, a tu juicio, el origen de los conflictos que se dan en centros escolares donde existe una diversidad cultural significativa?					
cultural	42,9%	34,8%	39,7%	1,124 <sup>a</sup>	,570
emocional	8,6%	17,4%	12,1%		
social	48,6%	47,8%	48,3%		

En cuarto y último lugar, los análisis relativos a las percepciones que manifiesta la muestra sobre la interculturalidad (Tabla 5) indican que en la totalidad de la misma existe una actitud y predisposición favorables hacia la acción educativa intercultural, y hacia la diversidad cultural. Nuevamente no se dan diferencias significativas entre los cursos.

Tabla 5. Percepciones sobre la interculturalidad

	Muestra total				
	Curso 1° N=35	Curso 4° N=23	Total N=58	X <sup>2</sup>	p
<b>Los principios de interculturalidad han de formar parte necesariamente de los proyectos educativos de todos los centros educativos, no únicamente de los centros con mayor número de alumnado de origen inmigrante</b>					
Bastante de acuerdo	25,7%	39,1%	31,0%	6,893 <sup>a</sup>	,032
Muy de acuerdo	74,3%	47,8%	63,8%		
Poco de acuerdo	0,0%	13,0%	5,2%		
<b>Es necesario que en las aulas y en el colegio todo el alumnado conozca y se acerque a los elementos culturales de cada nacionalidad presente</b>					
Bastante de acuerdo	42,9%	47,8%	44,8%	1,315 <sup>a</sup>	,518
Muy de acuerdo	54,3%	43,5%	50,0%		
Poco de acuerdo	2,9%	8,7%	5,2%		
<b>La interculturalidad se dirige a todos los alumnos y sus familias, tanto de origen inmigrante como autóctono</b>					
Bastante de acuerdo	37,1%	39,1%	37,9%	,255 <sup>a</sup>	,880
Muy de acuerdo	57,1%	52,2%	55,2%		
Poco de acuerdo	5,7%	8,7%	6,9%		
<b>La interculturalidad no es una modalidad especial de educación para alumnos inmigrantes, sino una cualidad y un valor educativo que deben tener todos los centros escolares</b>					
Bastante de acuerdo	34,3%	34,8%	34,5%	,099 <sup>a</sup>	,952
Muy de acuerdo	62,9%	60,9%	62,1%		
Poco de acuerdo	2,9%	4,3%	3,4%		
<b>¿Qué opinión tienes acerca de qué es interculturalidad en la escuela?</b>					
Es sólo una buena idea sin aplicación práctica	5,7%	13,0%	8,6%	6,581 <sup>a</sup>	,254
Es una idea romántica sobre la interacción cultural	2,9%	0,0%	1,7%		
Es una necesidad práctica que también exige una reflexión de los profesores	37,1%	60,9%	46,6%		
Es una propuesta crítica en educación	2,9%	0,0%	1,7%		
Es una reflexión profunda sobre la educación actual	2,9%	4,3%	3,4%		
Es una valoración positiva de la diversidad cultural	48,6%	21,7%	37,9%		
<b>Según mi experiencia, los centros educativos están abiertos a promover la participación activa de las familias, tanto de las autóctonas como las de origen inmigrante</b>					
Bastante de acuerdo	54,3%	47,8%	51,7%	1,028 <sup>a</sup>	,794
Muy de acuerdo	8,6%	8,7%	8,6%		
Nada de acuerdo	2,9%	8,7%	5,2%		
Poco de acuerdo	34,3%	34,8%	34,5%		
<b>Considero que es necesario conocer los valores y concepciones educativas de las familias inmigrantes a fin de mejorar la atención educativa de sus hijos</b>					
Bastante de acuerdo	37,1%	65,2%	48,3%	5,018 <sup>a</sup>	,171
Muy de acuerdo	57,1%	34,8%	48,3%		
Nada de acuerdo	2,9%	0,0%	1,7%		
Poco de acuerdo	2,9%	0,0%	1,7%		

## **CONCLUSIONES**

Los resultados obtenidos indican que la muestra presenta de manera general actitudes y percepciones positivas hacia la diversidad cultural y la diversidad. Se plantea con todo la conveniencia de incidir en el desarrollo de factores como los indicados por Leiva (2010, 2011 y 2012). Estos factores serían los relativos a (1) la dimensión cognitiva (enfocada hacia la formación crítica sobre el alumnado de origen inmigrante), (2) la dimensión actitudinal (centrada en el desarrollo de la receptividad hacia la consideración de la interculturalidad como un proyecto de todos), (3) la dimensión emocional (centrada en el fomento de la valoración de las identidades individuales frente a las grupales asociadas a origen cultural), y (4) la dimensión procedimental o metodológica (basada en el desarrollo de la concepción de que lo intercultural se debe desarrollar no a través de actividades escolares puntuales, sino a través de acciones educativas integradas en el desarrollo curricular de las escuelas).

Rodríguez-Izquierdo (2009) sostiene la necesidad de incrementar la formación inicial del profesorado en interculturalidad. Se trataría de pasar de la retórica conceptual hacia la adquisición de competencias interculturales. Unas competencias que como ya se ha señalado en puntos anteriores, resultan imprescindibles para un futuro desempeño laboral en contextos escolares claramente multiculturales, con demandas específicamente interculturales. Llama la atención a lo largo del estudio comprobar cómo las diferencias que existen entre los cursos primero y cuarto, juegan siempre en contra de la competencia intercultural del alumnado. La dimensión cognitiva, el conocimiento crítico del alumnado extranjero, se desarrolla desde las concepciones tradicionales del mismo. Según éstas, la cultura menos valorada es la magrebí, más en el contexto geopolítico actual. Esto queda bien reflejado en los datos observados en la Tabla 2. En ella se observa también cómo la concepción sobre las culturas se torna más restrictiva según avanzan los cursos.

La dimensión actitudinal o la receptividad hacia el modelo intercultural como un proyecto de todos es un aspecto que parece bien desarrollado en la muestra (Tabla 5). En la misma línea se observa que el alumnado posee en su mayoría unas representaciones mentales positivas (dimensión emocional) sobre la diversidad y el valor de la misma (Tabla 3). Sin embargo, hay que tener en cuenta que la actitud y la emoción no son suficientes para poner en marcha los modelos interculturales. Es necesaria también la dimensión procedimental y metodológica (Tablas 3 y 4).

La educación intercultural, como educación para todos, no es una perspectiva generalmente adoptada en los programas de formación inicial (Coelho, Oller y Serra, 2011); pero tampoco lo es en la conceptualización que de ella manejan los estudiantes encuestados. No se debe olvidar que como afirma Leiva (2010) los docentes serán competentes a nivel intercultural si poseen una adecuada concepción de la interculturalidad, y si están formados en interculturalidad. Los aspectos que deben tenerse

presentes en la formación inicial del profesorado (desde un modelo de formación intercultural basado en competencias), como ya se ha mencionado en líneas previas son: una formación instrumental, una formación conceptual, una formación autorreflexiva, una formación crítico-situacional, y una formación técnico-pedagógica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, M.T., Gil Jaurena, I. & Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado: dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 275-294.
- Buendía, L., González, D., Pozo, T. & Sánchez, C.A. (2004). Identidad y competencias interculturales. *Relieve*, 10(2), 135-183.
- Coelho, E., Oller, J. & Serra, J.M. (2011). Repensando la formación inicial del profesorado para abordar el tratamiento a la diversidad cultural y lingüística en el aula. *Revista d'innovació educativa. @tic*, 7, 52-61.
- Deardorff, D.K. (2009). *Intercultural competence model*. The Sage Handbook of Intercultural Competence. Thousand Oaks: Sage.
- Jandt, F. (1995). *Intercultural Communication. An Introduction*. Thousand Oaks: Sage.
- Leiva, J. (2010). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas. *Cultura y Educación*, 22 (1), 67-84.
- Leiva, J. (2011). La educación intercultural en una encrucijada de caminos: reflexiones pedagógicas para la construcción de una escuela intercultural. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 4 (7), 43-56.
- Leiva, J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y de la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*. Número monográfico. Octubre, 8-31.
- Margalef, L. & Alvarez, J.M. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación*, 337, 51-70.
- Martínez, A. & Zurita, F. (2011). Actitudes y percepciones del alumnado de magisterio en la especialidad de educación primaria ante los procesos migratorios. *Aula Abierta*, 39(2), 91-102.
- Peñalva, A. y Aguilar, M. J. (2011). Reflexiones sobre la interculturalidad en las aulas. *Aportaciones desde la sociología visual. Educación y Diversidad*, 5 (1), 73-85.
- Peñalva, A. & Soriano, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *ESE: Estudios sobre educación*, 18, 37-57.
- Rodríguez-Izquierdo, R.M. (2009). Imagen social de los inmigrantes de los estudiantes universitarios de magisterio. *Revista Complutense de Educación*, 20 (2), 255-274.

- Santos-Rego, M.A. (2009). Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad. Barcelona: Octaedro.
- Soriano, E. (2012). Planteamiento intercultural del curriculum para su calidad educativa. REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 10 (4), 49-62.
- Soriano, E. & Peñalva, A. (2015). La formación inicial del profesorado en interculturalidad. En A. Escarbajal Frutos (Ed.), *Comunidades interculturales y democráticas: un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (113-126). Madrid: Narcea.

## **NUEVAS FORMAS DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA: EL EMPODERAMIENTO PERSONAL EN LA EXCLUSIÓN SOCIAL**

*Sergio Buedo Martínez*

### **INTRODUCCIÓN**

La globalización, desde un prisma socio-antropológico, supone una reinterpretación sociocultural, a fin de comprender la creciente cultura global o cultura-mundo (Morin, 2009), de tal manera que hemos comenzado a traspasar “fronteras culturales” y a extender y adaptar rasgos propios de contextos ajenos, con el fin de enmarcarnos en un progreso común a escala global. A través de la difusión del conocimiento, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, la expansión de Mercados y el fenómeno de las migraciones; comenzamos a adquirir progresivamente una especie de cultura internacional, dentro de la cual, coexisten e interactúan una infinidad de subculturas, entendiendo las mismas como tradiciones y símbolos que dan sentido a un subgrupo (Kottak, 2000).

El problema aparece cuando dicha homogeneización esta colonizada por intereses económicos que no emanan de la ciudadanía, “grandes instituciones económicas y supraestatales que carecen de control democrático alguno: FMI, Banco Mundial, OMC o Banco Central Europeo” (Moreno, I. 2008, p 503), y no desde el ámbito socioeducativo y cultural. Como dice Arjun Appadurai:

“La globalización es una palabra de moda, positiva para las elites empresariales y sus aliados políticos. Pero para los inmigrantes, las personas de color y otros marginados (los denominados « el Sur del Norte») representa una fuente de inquietud relativa a la inclusión, el trabajo y una marginación aún más profunda. Y la inquietud de los marginados, como siempre en la historia del hombre, constituye un problema para las elites”. (Appadurai, 2006, p. 51).

La globalización está fuertemente marcada por las economías y los intereses de las mismas, partiendo de la premisa de que lo importante es la relación coste-beneficio y la capacidad de consumo “la forma en que esta sociedad moldea a sus integrantes está regida, ante todo y en primer lugar, por la necesidad de desempeñar ese papel, la norma

que les impone, la de tener capacidad y voluntad de consumir". (Bauman, 2000, p. 44). Estamos adoptando, por medio de esta globalización y sus rituales, una nueva moda, la moda de producir para consumir, guiada por el *Fetichismo consumista* (Appadurai, 2001, p. 39).

Por ello cabe plantearse que el proceso de Globalización, conlleva unos riesgos, unos efectos secundarios, donde unos salen perjudicados y otros fortalecidos: "Las interpretaciones de los riesgos insertan cuñas en la situación económica. Siempre hay *perdedores por el riesgo y vencedores por el riesgo*". (Beck, 2006, p. 281), donde millones de personas quedan al margen, convirtiéndose en "outsiders" (fuera del lugar, excluidos de la normalidad (De Venanzi, 2002). Donde se gesta una nueva "clase marginada o subclase" (*Underclass*), "una categoría de personas que está por debajo de las clases, fuera de toda jerarquía, sin oportunidad ni siquiera necesidad de ser readmitida en la sociedad organizada...que ya no realiza contribuciones útiles para la vida de los demás y no tiene esperanza de redención" (Bauman, Z. 2000, p.103).

### **INEQUIDAD EN ESPAÑA Y EDUCACIÓN: EDUCADOS EN LA EXCLUSIÓN SOCIAL.**

Si visualizamos dicho proceso de exclusión social, dentro del panorama nacional, nos encontramos con la dramática situación de que uno de cada tres españoles, el 29,2%, se encuentra en situación de riesgo de pobreza, es decir, con menos de 7.961 euros anuales, un porcentaje que ha aumentado dos puntos en un año, y que es más alarmante en el caso de los menores de 16 años<sup>7</sup>, ya que afecta a casi uno de cada tres (30,1%), aumentando progresivamente. (ECV Encuesta calidad de vida, INE 2015).

La tasa AROPE de población en riesgo de pobreza o exclusión social, definida conforme a la estrategia Europa 2020, situaba a España con un porcentaje elevado en este sentido haciendo un estudio comparativo: un 22,9% (INE, ECV en 2008) y un 29% en la actualidad (EAPN 2015). Esta cifra se escenifica en España con más de 12,5 millones de personas en riesgo de pobreza o exclusión social. Estos *nuevos pobres*, "excluidos", carecen de recursos y de sistemas de protección social, afectados por los factores precarios, por lo que son los más afectados por la precariedad marcada por la globalización neoliberal. Abocados a factores de vulnerabilidad social<sup>8</sup>, se sitúan en una vorágine de empobrecimiento y exclusión social progresiva.

Estas cifras acerca de la privación material de trabajadores pobres, la minimización de transferencias sociales y el empobrecimiento progresivo de lo que antes conocíamos como "clase media" (Informe 1º de Mayo, 2015), desemboca en situaciones de conflictividad, violencia y marginalidad. Asimismo, el informe denuncia que los requisitos para acceder a los servicios públicos se han endurecido (Fundación 1º de Mayo, 2015), al

<sup>7</sup> Véase: [El 31,9% de los niños de España, en riesgo de pobreza o exclusión](#). Consultado el 11/03/2016.

<sup>8</sup> Para esclarecer la situación de desigualdad incipiente en España, véase: <http://www.attac.es/2014/06/11/desigualdad-y-pobreza-en-la-espana-del-siglo-xxi/>. Consultado 12/03/2016

tiempo que las ayudas a los más necesitados son insuficientes, insistiendo en la idea de que las prestaciones efectuadas en la actualidad, no cubren las necesidades de más de dos tercios de las personas en situación de pobreza (FOESSA, 2014).

La Educación en este sentido cobra un especial sentido y significado a la hora de caer en los procesos de exclusión social. Las personas que se ven afectadas por los factores multidimensionales componentes de dicho proceso, ven mermada su capacidad de acción y participación sociocultural, no digamos entonces en este sentido a la hora de comprender los procesos educativos<sup>9</sup>, así como los emocionales, sociales, culturales y relacionales, que una familia en dicha situación, puede aportar y vislumbrar a sus hijos, quienes a la hora de afrontar los desafíos académicos y formativos se ven coartados<sup>10</sup> por una falta de motivación, autodeterminación, estabilidad emocional, y precariedad económica; que sitúan a estos menores en una situación de severa dificultad, que trasciende a las metodologías docentes o legislaciones imperantes en este ámbito, y que está más correlacionada con la falta de intervención y coordinación social con diferentes agentes socioeducativos y con las propias familias y los educandos a través de la coeducación, rompiendo la vorágine de empobrecimiento de la globalización neoliberal.

### **PROPUESTAS METODOLÓGICAS, COORDINACIÓN EXTERNA Y EMPODERAMIENTO PERSONAL**

Desde el punto de vista de la coordinación, se ha de estructurar una conexión transdisciplinar con diversos agentes socioeducativos, para afrontar la situación de exclusión social que merma las capacidades educativas de la sociedad. Antes de preocuparnos del contenido educativo, o de la legislación reguladora, nos hemos de percatar del tratamiento pedagógico a ejercer en cada aula, en cada centro socioeducativo, en cada necesidad que presente una persona antes de comenzar un proceso formativo-académico. Complementándonos con otras disciplinas con el objetivo de ofrecer una visión interdisciplinar a la intervención socio-educativa, desde el Trabajo en Red (Ubieto, 2009, p. 23), desde cualquier institución educativa de la que parta nuestra intervención socioeducativa o pedagógica.

Esta propuesta, abarca una descentralización de los servicios, centralizando las estructuras, logrando estructurar una acción coordinada a partir de la cual se intervenga de manera directa desde los servicios sociales, en colaboración con otros recursos del contexto (educativo, laboral, comunitario, etc.). Una de las preocupaciones de la literatura especializada en dichos procesos de coordinación, se centra en encontrar propuestas que

---

<sup>9</sup> Véase la diferencia entre alumnos de familias normalizadas y de familias en situación de vulnerabilidad o exclusión social: [http://epreader.elperiodico.com/APPS\\_GetSharedNews.aspx?pro\\_id=00000000-0000-0000-0000-000000000001&fecha=09%2F03%2F2016&idioma=0&doc\\_id=743804fc-55e1-4ffa-913b-59cbe0372d9c&index=no](http://epreader.elperiodico.com/APPS_GetSharedNews.aspx?pro_id=00000000-0000-0000-0000-000000000001&fecha=09%2F03%2F2016&idioma=0&doc_id=743804fc-55e1-4ffa-913b-59cbe0372d9c&index=no) Consultado el 11/03/2016.

<sup>10</sup> Como en el caso del absentismo escolar, que asciendo a un 22% según el informe de la OCDE, o el ascenso de los materiales escolares, diferentes aspectos que indican que la exclusión económica repercute en los andamios formativo-laborales de la población. Para ampliar la información véase: <http://www.20minutos.es/noticia/2669414/0/ocde/alumnos/familias-desfavorecidas/> Consultado el 10/03/2016

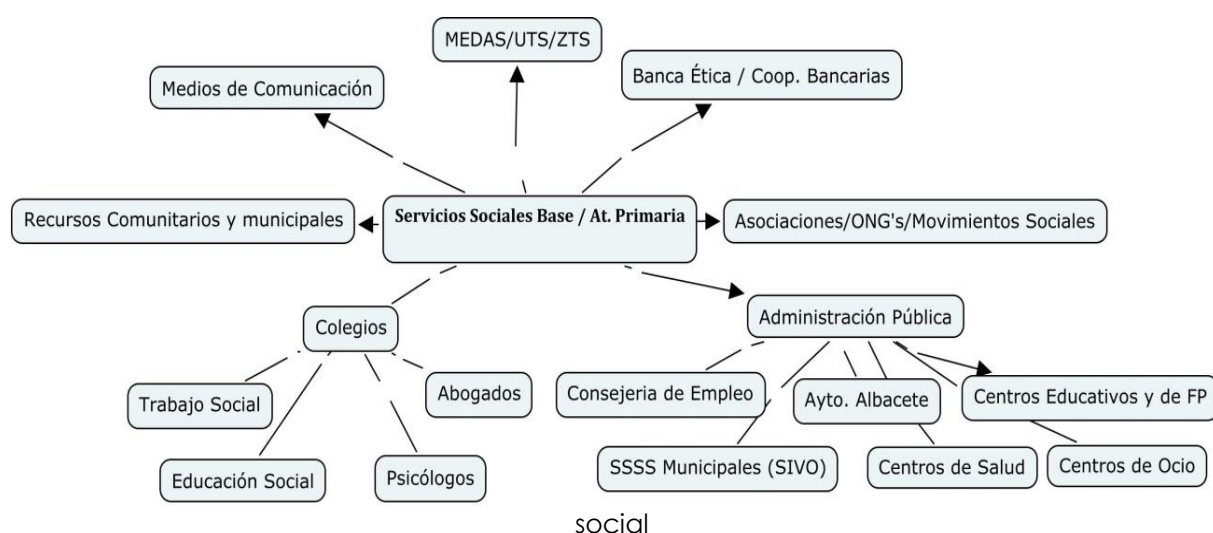


permitan impulsar procesos de renovación de intervención y organización interna, actualización y mejora de la coordinación externa (Varela, 2010). En este sentido, la coordinación es un aspecto esencial:

Desde la coordinación interna, el Trabajo en Red nos proporciona una estructura, que forja el objetivo de que estas personas no entren en ese proceso cíclico de derivación y de exclusión ya no sólo social, sino estructural o de servicios, que debido a las dificultades actuales no pueden atender las demandas de estas personas, con la precisión adecuada, perteneciendo debido a este aislamiento a la ciudadanía precaria (Moreno, L. 2000).

Desde la coordinación externa, nos coordinaremos con todo recurso de empleo o de integración laboral en la provincia (para las familias en situación de precariedad o desempleo), con recursos como la Banca Ética, o cooperativas bancarias para gestionar microcréditos o subvenciones, y con asociaciones o movimientos que luchen y combatan las necesidades de personas en situación de exclusión social. Así como con recursos barriales y asociaciones vecinales que favorezcan la integración socio-cultural y que ofrezcan a la vez herramientas educativas y procesos de aprendizaje colaborativo; o con recursos psicológicos de la ciudad que ayuden a intervenir desde el paradigma psico-social aquellas personas que padezcan adicciones, problemas cognitivos-conductuales, o facciones de índole psicopatológica que requieran de atención especializada.

Figura 1. Mapa de coordinación externa propuesta entre recursos y profesionales del ámbito



Fuente: Elaboración propia

La red de trabajo (estructuras sociales coordinadas base de datos, fortalecer la coordinación de esta, y la facilidad del seguimiento la intervención local de estas personas), y el trabajo en red, entendiendo este como el trabajo interdisciplinar de intervención directa

desde los propios servicios. Coordinación y Red de Trabajo desde la dimensión comunitaria: la importancia de organizar el trabajo que desde los distintos recursos se llevan a cabo para dar respuesta a las necesidades y demandas identificadas y poder hacer seguimiento de su impacto coordinación interna: por una parte desde el trabajo inter-transdisciplinar, y a la vez, la creación de un espacio virtual en el que todas las asociaciones de índole social puedan coordinarse y estar en contacto directo para favorecer las intervenciones llevadas a cabo.

Desde el punto de vista de la intervención socioeducativa, la investigación-acción<sup>11</sup> aparece como el paradigma principal de esta propuesta de evaluación e intervención conforme a la situación de menores en situación de exclusión social. A cada problemática social detectada durante el transcurso de la propia investigación sobre la situación de exclusión, ha de aplicarse una serie de propuestas en forma de acción socioeducativa, sea dentro del propio centro o través de la derivación e intervención con recursos exógenos, que serán desarrolladas desde un enfoque holístico, a la vez que reflexivo.

Esta propuesta, ambientada en la educación no formal, pero que pretende abordar un análisis individualizado e integral a cada menor en el proceso educativo desde cualquier ámbito; busca revitalizar el proceso de intervención social, luchando contra la inequidad social y las nuevas formas de desigualdad y empobrecimiento por medio de la participación activa de la ciudadanía en su proceso de cambio, para que luchen por sus propios derechos y legitimen los nuevos factores de protección social. "Lucha que no se justifica sólo por el hecho de que pasen a tener libertad de comer, sino libertad para crear y construir, para admirar y aventurarse. Tal libertad requiere que el individuo sea activo y responsable, no un esclavo ni una pieza bien alimentada de la máquina". (Fromm, 2009, p. 55).

La importancia de que sea la propia persona, la creadora de cambio social, y que se promocioe personal y socialmente, así como participando en la resolución de sus propios conflictos (*Empowerment* o *Empoderamiento*), "el hombre se reconoce como sujeto que elabora el mundo; y le hace cobrar conciencia, como autor responsable de su propia historia" (Freire, 1975). La importancia de dotar de autonomía a la persona tras recibir la intervención adecuada a sus necesidades, pudiéndose empoderarse de su situación socio-personal y actuar con la protección necesaria, en aquellas necesidades que demoren su calidad de vida.

La propuesta del Plan de Empoderamiento Personal, se basa en una intervención multidimensional junto a la persona, que persiga en todo momento, la capacitación de la persona con respecto a la participación en su proceso de cambio hacia un estado de bienestar personal, social y psicológico; solventando de manera escalonada diferentes

---

<sup>11</sup> Tomaremos como referente a Paolo Freire, quien en su *Pedagogía del Oprimido* (1972); estipula un marco teórico-metodológico de investigación que trata de ofrecer alternativas consecuentes a las necesidades detectadas ("temas generadores"), por medio de la identificación y superación de las "situaciones límite" que oprimen a una comunidad determinada.

necesidades, pudiendo derivarse posteriormente a un recurso del tejido asociativo más cercano a estas instituciones formales, a fin de establecer una dinámica recíproca de coordinación-intervención, desde el primer momento de detección de una situación de exclusión social. Coordinándonos entorno a la acción coeducativa y consiguiente derivación a aquellos recursos descentralizados del entorno convivencial o barrial extendiendo una intervención socio-pedagógica.

Se podría asociar el Plan de Empoderamiento Personal, a un proceso de intervención basado en el desarrollo de la autonomía progresiva e integral, que provoque durante este transcurso, una capacitación que rehabilite la función social de estas personas entendiendo entonces, este empoderamiento como el proceso de la persona a descubrir y afrontar aquellas necesidades que formalizan su situación de exclusión o vulnerabilidad, y acercar posteriormente esta atención, a los recursos barriales o comunitarios que continúen este proceso.

Etapas del Plan de Empoderamiento Personal:

Primera Etapa: Diagnóstico del educador u orientador responsable y elaboración del diagnóstico principal.

Tras el informe técnico final resultante del proceso diagnóstico anteriormente señalado, se prosigue a elaborar las acciones específicas, tendentes a solventar las necesidades detectadas y oportunidades de beneficio personal y social.

A partir del Plan Empoderamiento Personal y de los objetivos marcados, se elaborarán las acciones necesarias para solventar las necesidades detectadas con la mayor rapidez e integridad a la que se pueda acceder dentro de las posibilidades de la plataforma.

Segunda Etapa: Puesta en práctica de las intervenciones

- Estipular la acción tutorial a llevar a cabo y los acompañamientos pertinentes (con los profesionales adecuados), con el fin de promover la participación y creación de cambio personal.
- Profesional/es de referencia y que van a intervenir. Dentro o fuera del centro.
- Proceso desde Fecha de inicio a fecha prevista de finalización.
- Priorización de las necesidades con las que se intervendrá.
- Análisis integral personal y del contexto entorno a las oportunidades de mejora y cambio de la situación actual.
- Selección de los profesionales que deberían llevar a cabo las intervenciones y el seguimiento de las mismas.
- Propuestas de Intervención, aplicación de las mismas:
  - Detección de Objetivos generales y específicos establecidos con las correspondientes acciones a llevar a cabo, para la resolución de estos.

-Ejecución de las acciones y actuaciones principales diseñadas a partir de dichos objetivos.

-La acción tutorial y el modelaje, a través de la investigación-acción, son las herramientas principales de esta plataforma, a la hora llevar a cabo dichas intervenciones; y se empleará la derivación como último recurso, debido a que se mantendrá una coordinación constante entre los recursos municipales de apoyo y asociaciones barriales que faciliten su proceso de cambio.

-Seguimiento, Acompañamiento y Protección durante todo el proceso diagnóstico y de intervención, realizado por los profesionales más adecuados en función de las necesidades.

#### Tercera Etapa: Preparación para la fase de Protección, Seguimiento y Evaluación

En esta etapa, se prepara al usuario y los propios profesionales para realizar los acompañamientos, visitas, y seguimientos pertinentes para lograr la integración local y comunitaria (descentralización) de esta intervención, extrapolando nuestra acción, y que sea la propia persona y su contexto el que continúe el proceso de intervención antes creado.

A modo de resumen, se trataría de conectar las TIC con el trabajo en red y el empoderamiento de las personas, entendiendo este como la posibilitación de una persona hacia la inclusión, por medio de la participación cívica e integradora, apoderándose poco a poco de su vida social y formando parte íntegramente del sistema; por medio de la intervención directa y estructural, a partir de los programas y planes individualizados de empoderamiento personal (desde una pedagogía crítica), posicionando nuestra acción socio-educativa enmarcada en las estructuras físicas, coordinada con la idea de actualizar, y modernizar la coordinación externa.

### **CONCLUSIONES**

La globalización conlleva la posibilidad de desplazamiento a nivel global y el acceso a la comunicación, lo que nos brindará la opción de elegir donde queremos permanecer o establecer nuestras vidas, mientras que, por otra parte, las redes globales de intercambios instrumentales conectan o desconectan de forma selectiva individuos, grupos, regiones o incluso países según su importancia para cumplir las metas procesadas en la red, en una corriente incesante de decisiones estratégicas. Lo que hace que la Educación, a través de la transculturalidad, y las diferentes formas de empoderarnos a través de esta, se vea la vez alterada, modificada o actualizada y adaptada a los acontecimientos que surgen a partir de este fenómeno. La globalización es un fenómeno que altera todas las dimensiones humanas, “no creo que ni los escépticos ni los radicales hayan comprendido

adecuadamente qué es o cuáles son sus implicaciones para nosotros (...), consideran el fenómeno casi exclusivamente en términos económicos. La globalización es política, tecnológica y cultural, además de económica" (Giddens, 2007, p. 7).

Las nuevas formas de pobreza gestadas a partir de esta globalización que conocemos en la actualidad, van más allá de la falta de renta o privación material. No es un elemento estático e inerte. Es un cómputo de características que varían de una comunidad a otra, y que a cada paso que da la globalización son transformadas, siendo un cómputo de diferentes necesidades que dan forma a la exclusión social. Es un estado de privación humana, de debilidad, de dependencia, de subordinación o humillación, respecto a los medios para vivir dignamente, en comparación con el resto de personas situadas en la *normalidad social*.

Desde cualquier ámbito de la Educación, hablemos del formar, no formal o informal, hemos de primar la necesidad de una actualización acorde a los tiempos que nos acontecen; hemos de actualizar nuestras metodologías docentes, de intentar individualizar la atención socioeducativa en una sociedad cada vez más individualista, de poder innovar y acercarnos de forma integral a una visión pedagógica que tenga en cuenta la situación de cada educando, desde una perspectiva holística que nos ayude a comprender que los procesos educativos y madurativos a los que se ven expuestos los educandos, quedan sometidos al contexto familiar, económico, social y cultural de aquellas familias donde estos se educan en primera instancia y en la que maduran diariamente.

Hemos de comprender que la Educación abarca mucho más que la adquisición de conocimientos herméticos, que en su mayoría vienen derivados de una ideología dominante, sino que gira más entorno a la captación de habilidades y valores necesarios para afrontar el día a día y el caos que impera en esta globalización; así como del valor único de la Educación formal, en el que muchas veces obviamos la calidad de los educandos al no comprender el contexto del que parten los mismos. En este sentido, el empoderamiento personal, así como la metodología surgida a través del análisis y la experiencia con los educandos, trata de ofrecer una visión holística e integral acerca del acercamiento pedagógico a realizar desde la Educación y los ámbitos gestados de la misma.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Appadurai, A. (2001). *La modernidad desbordada*. Madrid: Ediciones Tricle.
- Appadurai, A. (2006). *El rechazo de las minorías. Ensayo sobre la geografía de la furia*. Barcelona: Tusquets editores.
- Bauman, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- De Venanzi, A. (2002). *Globalización y corporación: el orden social en el siglo XXI*. Madrid: Anthropos.
- EAPN (2015). *El estado de la pobreza. Seguimiento del indicador de riesgo de pobreza y exclusión social en España*. Recuperado el 26/02/2016 de: [http://www.eapn.es/ARCHIVO/documentos/recursos/1/1423562245\\_20150208\\_el\\_estado\\_de\\_la\\_pobreza\\_seguimiento\\_del\\_arope\\_2013\\_listo.pdf](http://www.eapn.es/ARCHIVO/documentos/recursos/1/1423562245_20150208_el_estado_de_la_pobreza_seguimiento_del_arope_2013_listo.pdf)
- Encuesta de Calidad de Vida del INE 2015 (ECV). Recuperada el 26/02/2016 de: <http://www.ine.es/prensa/np792.pdf>
- FOESSA (2014). *Precariedad y Cohesión Social: Análisis y perspectivas*. Caritas española. Recuperado el 08/03/2016 de: [http://www.foessa.org/publicaciones\\_compra.aspx?Id=4834&Diocesis=42&Idioma=1](http://www.foessa.org/publicaciones_compra.aspx?Id=4834&Diocesis=42&Idioma=1)
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Fromm, E. (2009). *El miedo a la libertad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Fundación 1º de Mayo (2015): *Informe 2014: Pobreza y trabajadores pobres en España*. Recuperado el 12/05/2015 de <http://www.1mayo.ccoo.es/nova/files/1018/Informe106.pdf>
- Giddens, A. (2007). *Europa en la era global*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Kottak, P. C. (2000). *Antropología Cultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- Moreno, I. (2008). *Globalización, mercado, cultura e identidad*. En P. Moreno Feliu (Comp.), *Entre las gracias y el molino satánico. Lecturas de Antropología Económica* (pp. 485-514). Madrid: UNED.
- Moreno, L. (2000): *Ciudadanos precarios. La última red de protección social*. Barcelona: Ariel.
- Morin, E. (2009). *Para una política de la civilización*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Ubieto, J. (2009): *El trabajo en red. Usos posibles en Educación, Salud Mental y Servicios Sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Varela, L. (2010). La educación social y los servicios sociales en los procesos de desarrollo comunitario: revitalización del trabajo en red. *Revista de la Universidad de Santiago de Compostela*, 17. 137-148. Recuperado de: [http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia\\_social/article/view/52/48](http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/article/view/52/48)

### **SERGIO BUEDO MARTÍNEZ**

Graduado en Educación social. Investigador en Antropología aplicada y doctorando en Derecho por la Universidad de Castilla La Mancha (Campus de Albacete). Línea de investigación: Globalización, Exclusión Social y Empoderamiento humano. Educador Social en el Centro de Internamiento y Ejecución de Medidas judiciales de menores "CIM Bayco", en la provincia de Albacete.

## FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN EN LOGOPEDIA

*Ana Rosa Bodoque Osma*

*Purificación Sánchez-Delgado*

*Aina Cristina Belda Galbis*

### INTRODUCCIÓN

La evolución histórica de la atención a los trastornos de audición y lenguaje pone de manifiesto que siempre se han valorado como un hándicap importante para las personas que los han padecido. Desde la antigüedad hasta nuestros días, la consideración social acerca de los mismos, hasta el modo en que se ha ido abordando su tratamiento, ha tenido una profunda transformación (Sánchez-Delgado, Ortuño y Belda, 2014).

La importancia que se les dio en el siglo pasado como factores vinculados a los trastornos del desarrollo y que impedían, en gran medida –y según la patología-, un desarrollo adecuado a nivel escolar y social, favoreció que fuera surgiendo un ámbito disciplinar, la Logopedia, que actualmente se asume como de gran valor.

Ciertamente, las aportaciones desde disciplinas como la Psicología, la Pedagogía y la Neurología, han resultado cruciales para comprender mejor las problemáticas asociadas a la voz, al habla, al lenguaje y a la comunicación a través de todo el desarrollo vital de las personas. Estas bases se han consolidado en factores clave para la formación de los especialistas en dichas dificultades y han abierto vías claras de profesionalización que requerían de una formación específica especializada.

En este trabajo no vamos a realizar una revisión histórica de la evolución de este ámbito disciplinar –véase Sánchez-Delgado, Ortuño y Belda, 2014-, así como tampoco nos centraremos en el análisis detallado de las competencias que se supone que deben tener los profesionales que se dedican a ello, aunque las revisaremos someramente. Nos centraremos en dos elementos relacionados con estos aspectos, y que representan la respuesta real que la sociedad –académica/científica- ofrece para atender esta problemática: a) las propuestas de formación especializada que se han dado en España para la formación Logopédica, y b) los ámbitos de profesionalización que se le han reconocido. Terminaremos presentando unas breves reflexiones personales acerca de componentes que pueden mejorar su acción social.

## **Los estudios de Logopedia en España**

En este apartado, realizaremos una revisión acerca de la evolución formal que han tenido las propuestas de formación para la profesionalización en Logopedia. Obviamos antecedentes históricos, tomando como punto de partida la formalización como titulación universitaria de carácter oficial.

Los primeros antecedentes que hay en el Ministerio de Educación sobre la titulación de Logopedia son del año 1960, año en el que se ofrecen cursos (para profesores) a través de los cuales pueden acceder al título de "Profesor Especializado en Perturbaciones de la audición y del lenguaje oral y escrito". Por otra parte, desde el mundo profesionalizante en 1960 también surge la Asociación Española de Logopedia Foniatría y Audiología (AELFA), principal promotora del reconocimiento oficial y de la profesionalización y difusión científica de la Logopedia en España.

El primer título de especialista, ofertado por la Universidad Pontificia de Salamanca en 1979, estaba conformado por tres años de formación y era propuesto para licenciados en Pedagogía y Psicología. Por esta época, también se ofrecían otros cursos sobre esta especialidad que eran organizados e impartidos por los Institutos de Ciencias de la Educación, entre otros el de Logoterapia ofrecido por la Universidad Complutense de Madrid.

El 2 de octubre de 1985, ante el vacío causado por la falta de ordenación académica de los estudios de Logopedia y la creciente y urgente necesidad de estos profesionales, la Dirección General de Básica, a través de la Subdirección General de Educación Especial, mantuvo contactos con las Universidades Autónoma y Complutense de Madrid con el objetivo de elaborar un convenio de colaboración M.E.C.-Universidades que impulsara en un primer momento la organización de un curso de Especialización en Perturbaciones de la Audición y del Lenguaje-Logopedia, y más tarde la ordenación universitaria de estos estudios. El curso era dirigido a postgraduados (diplomados de la escuela del profesorado de E.G.B., licenciados en Psicología y Ciencias de la Educación) y tenía una duración de dos cursos académicos.

Como continuación de estos cursos, las Universidades Complutense y Autónoma de Madrid aprobaron, en respectivas Juntas de Gobierno, la incorporación de esta especialidad en sus planes de estudios y la creación del correspondiente título, siendo impartidas las enseñanzas en los Institutos de Ciencias de la Educación (I.C.E.) de la Universidad. Ya finalizada la década de los 80 casi todos los Institutos de Ciencias de la Educación de las Universidades imparten cursos de esta especialidad.

Por otro lado, siguen los pasos de la titulación de Maestro Especialista en Audición y Lenguaje, que tiene su origen en 1987 en dos momentos cruciales: el primero cuando aparece el Real Decreto sobre directrices generales comunes de los planes de estudio de



los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (RDL 1497/1987, de 27 de noviembre) y el segundo, con fecha 3 de octubre de 1990, cuando se aprueba la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOOGSE 1/1990, de 3 de octubre). Todo ello originará la modificación de los planes de estudio de Magisterio para adecuarlos a las nuevas necesidades previstas en la Ley.

En 1990 el Ministerio de Educación y Ciencia aprueba nuevas directrices de los planes de estudios, Audición y Lenguaje y Fisioterapia, que se van a implantar en varias Universidades. Esto implica que deben dejar de impartirse los cursos de Máster, Especialista y Experto como Títulos propios de la Universidad, en los Institutos Universitarios.

Por el Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, se establece el Título Universitario Oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a su obtención. Los planes de estudio se articulan como enseñanzas de primer ciclo, con una duración de tres años y con una carga lectiva global entre 180 y 240 créditos. El Consejo de Universidades marca las materias troncales comunes y las correspondientes a cada especialidad con los créditos mínimos que se deben impartir, siendo cada Universidad la que elaborará sus propios planes de estudio añadiendo las materias obligatorias y optativas que considere más adecuadas para completar el currículum profesional y aumentando, si así lo considera conveniente, el número de créditos de las materias troncales.

El Título Universitario de Maestro queda establecido en siete especialidades:

1. Título de Maestro - Especialidad de Educación Infantil.
2. Título de Maestro - Especialidad de Educación Primaria.
3. Título de Maestro - Especialidad de Lengua Extranjera.
4. Título de Maestro - Especialidad de Educación Física.
5. Título de Maestro - Especialidad de Educación Musical.
6. Título de Maestro - Especialidad de Educación Especial.
7. Título de Maestro - Especialidad de Audición y Lenguaje.

Por su parte, la titulación de Logopedia como estudios oficiales de diplomatura creados por el Real Decreto 1419/1991, de 30 de agosto, que establece las directrices generales propias de esta titulación a los que se podía acceder, como en cualquier titulación, se podía realizar a través del Bachillerato y Selectividad, de la Formación Profesional o de las pruebas de acceso a mayores de 25 años. Tenía como objetivos:

- Formar y capacitar a los futuros logopedas para desarrollar con competencia actividades de prevención, diagnóstico y tratamiento de los trastornos del lenguaje, el habla, la voz y la audición, tanto en niño como en adultos.
- Proporcionar los conocimientos teóricos y prácticos suficientes para ello.

- Ofrecer la formación básica en lingüística, pedagogía, psicología y medicina, así como conocimientos y habilidades para la intervención en los diferentes trastornos, los recursos metodológicos, instrumentales y tecnológicos para la intervención.
- Capacitar para desempeñar su trabajo en los ámbitos sanitarios, asistenciales y educativos (centros de salud, gabinetes privados, colegios, centros de educación especial, equipos psicopedagógicos, servicios de orientación, centros geriátricos...).

Una vez realizada la diplomatura, los estudiantes tenían la posibilidad de continuar sus estudios accediendo al 2º ciclo (directamente o mediante complementos de formación) de diferentes estudios: Antropología Social y Cultural, Comunicación Audiovisual, Historia y Ciencias de la Música, Humanidades, Lingüística, Periodismo, etc. Únicamente señalar, en sentido, que resulta curioso que no tuvieran acceso a los segundos ciclos de ámbitos profesionales directamente relacionados con su actividad, como son, por ejemplo, la Psicología o la Pedagogía.

El anterior Real Decreto fue derogado por el Real Decreto 2073/1995 de 22 de diciembre, el cual favoreció que se adecuasen las titulaciones existentes a la Normativa Europea, otro Real Decreto (RD 1561/1997 de 10 Octubre) adscribe esta titulación a las áreas de conocimiento de Otorrinolaringología, Lengua Española y Literatura.

La titulación como diplomatura se impartía en 15 universidades españolas (11 centros públicos y 4 privados), mayoritariamente en facultades de Psicología. Las universidades más antiguas son la de Valladolid y la Complutense de Madrid, que empezaron a impartir la Diplomatura de Logopedia en el curso 1992/1993, y la universidad más joven en implementar el título de logopedia es la Universidad de Murcia, que empezó en el curso 2005/2006.

Para la obtención del título, los estudiantes debían superar entre 180 y 207 créditos divididos en materias troncales, obligatorias, optativas y de libre configuración, con una duración de tres años.

El Real Decreto 1419/1991, de 30 de agosto (BOE 10 de octubre de 1991, corrección de erratas BOE 26 de octubre de 1991), estableció como relación de materias troncales, y sus contenidos, las que se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. Materias troncales, duración en créditos y contenidos, de la diplomatura en Logopedia (RD, 1419/1991)

MATERIAS TRONCALES	Créditos
<b>Anatomía y fisiología de los órganos del lenguaje y de la audición.</b> Anatomía y fisiología del oído y de los órganos bucofonatorios. La respiración. Estudio físico del sonido y de la voz. Audiología y audiometría. Evaluación y medida de la audición.	8
<b>Evaluación y diagnóstico del lenguaje.</b> El habla y la voz. Estrategias de valoración. Protocolos de exploración y técnicas de recogida de información específicas para cada una de las alteraciones. Principios básicos de evaluación psicológicos.	6
<b>Intervención logopédica en las alteraciones del lenguaje.</b> Afasias. Deficiencia mental. Psicofonías. Trastornos específicos en la adquisición y desarrollo del lenguaje. Parálisis cerebral.	8
<b>Intervención logopédica en los trastornos del habla y de la voz.</b> Dislalias. Disartrias. Disglosias. Disfonías.	8
<b>Lingüística general y aplicada.</b> Fonética y fonología. Morfología y sintaxis. Semántica y pragmática.	6
<b>Neurología general y del lenguaje.</b> Neuroanatomía general. Neurofisiología general. Neurofisiología de los procesos sensoriales y perceptivos. La audición. Neurofisiología del lenguaje.	4
<b>Patología de la audición y del lenguaje.</b> Causas de los déficits auditivos y lingüísticos. Aspectos psicológicos en la sordera. Etiología, diagnósticos y tratamiento logopédico.	8
<b>Psicología del desarrollo y adquisición del lenguaje.</b> Procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje y la comunicación. Pensamiento y lenguaje. Lenguaje y vida afectiva.	8
<b>Técnicas específicas de intervención en el lenguaje.</b> Sistemas de comunicación alternativas. Pictogramas. Símbolos Bliss (SPC). Nuevos recursos tecnológicos.	12
<b>Practicum.</b> Entrenamiento práctico de técnicas del lenguaje. Patologías centrales del lenguaje. Alteraciones del lenguaje en distintas psicopatologías. Alteraciones del lenguaje en deficiencias auditivas.	30

Tanto la distribución de los contenidos troncales en distintas asignaturas como la asignación de los departamentos que las imparten y las distintas asignaturas obligatorias y optativas eran configuradas por cada universidad, las cuáles especificaban así su plan de estudios. Esto suponía que existieran pequeñas diferencias respecto a los planes de estudios entre las distintas universidades españolas, aunque todos ellos mantenían una similitud en cuanto al ámbito de intervención de la Logopedia.

Actualmente, la mayoría de universidades del entorno europeo están inmersas en un proceso de reforma de la enseñanza superior bajo el denominado proceso de convergencia en la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que tuvo su inicio en 1998 con la llamada Declaración de la Sorbona, firmada por los ministros de educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido, en la cual se hace una llamada al esfuerzo de los países miembros de la Unión Europea (UE) para la creación de un espacio común de educación superior.

España firmó la Declaración de Bolonia en junio de 1999, en la cual se aboga por la creación de un espacio europeo de enseñanza superior coherente, compatible y

competitivo para el año 2010. En esta declaración, se determinaron seis líneas de acción, a las que posteriormente se añadieron otras tres (Comunicado en Praga, mayo de 2001):

1. Adopción de un sistema de titulaciones, fácilmente reconocible y comparable.
2. Adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales.
3. Establecimiento de un sistema de créditos.
4. Promoción de la movilidad.
5. Promoción de la cooperación europea en la garantía de la calidad
6. Promoción de las dimensiones europeas en la educación superior.
7. Aprendizaje de toda la vida.
8. Instituciones y estudiantes de educación superior.
9. Promocionar el atractivo del Área de Educación Superior Europea.
10. Seguimiento continuado.

Para la consecución de estos objetivos, los legisladores fueron desarrollando distintas normativas (tabla 2).

Tabla 2. Normativa para la adaptación al EEES en España.

Ley Orgánica de Universidades 6/2001 Título XIII	Espacio Europeo de Enseñanza Superior
Real Decreto 1044/2003	Establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título
Real Decreto 1125/2003	Establece el Sistema Europeo de Créditos y el Sistema de Calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional
Real Decreto 49/2004	Sobre homologación de Planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.
Real Decreto 285/2004	Regula las condiciones de Homologación y Convalidación de Títulos y Estudios extranjeros en educación superior
Real Decreto 309/2005	Modifica el Real Decreto sobre Homologación y Convalidación
Real Decreto 55/2005	Establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado
Real Decreto 56/2005	Regula los estudios universitarios oficiales de Postgrado
Real Decreto 1509/2005	Se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de grado y el Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de postgrado

Con el fin de adaptarse a los criterios establecidos por el proceso de Bolonia, y con el objetivo de diseñar el futuro de la Logopedia, se constituyó la *Red Universitaria Española de Logopedia*, en la que estaban representadas todas las universidades que impartían la titulación. Se dividieron en comisiones y trabajaron en el *Diseño del Título de Grado de*

*Logopedia*, asumible como el *libro blanco*<sup>12</sup> de esta titulación que puede consultarse en la página web de ANECA, y en el que se analizan a fondo aspectos tan importantes como la Logopedia en Europa, los estudios de inserción laboral de los titulados durante el último quinquenio, el perfil profesional del logopeda y sus competencias.

Lo primero que llama la atención al revisar los planes de estudio es la dispersión en los criterios seguidos por las distintas universidades para establecer la estructura de los estudios de Logopedia. Si bien es cierto que existe una tendencia general a establecer un título independiente equivalente al grado, aparecen importantes diferencias respecto al número de créditos (cursos), la distribución de horas teóricas y prácticas, y la especialización.

A pesar de la aparente diversidad de criterios con que parecen haber sido establecidos los diferentes planes de estudio de Logopedia, se obtiene una realidad mucho más uniforme cuando se analizan los contenidos que se imparten en cada uno de ellos, pues todos los planes de estudio coincidían en una configuración en torno a seis bloques temáticos:

1. Delimitación de la Logopedia y su ámbito de aplicación.
2. Fundamentos teóricos de la Logopedia (aportes procedentes de la Biología, Lingüística, Medicina, Psicología y Pedagogía).
3. Alteraciones y trastornos del lenguaje, habla y comunicación.
4. Técnicas e instrumentos de evaluación y diagnóstico en Logopedia.
5. Técnicas y procedimientos de intervención en Logopedia.
6. Metodología de investigación aplicada a la Logopedia.

Los planes de estudio impartidos por las universidades españolas como diplomatura han seguido la misma pauta de los que se impartían en el resto de universidades europeas. Sólo hay un aspecto en el que la universidad española era más deficitaria que las universidades europeas en las que se ofrece la formación de mayor calidad: la cantidad de horas de prácticas. Cabe señalar que este déficit quedó paliado con la implantación de los nuevos planes de estudio, pues éstos proponían como uno de sus objetivos prioritarios el aumento de horas de prácticas y la consolidación del sistema de selección de centros, intervención y evaluación de la actividad realizada.

Por otro lado, una de las cuestiones más polémicas ha sido la relativa al número de años necesarios para obtener el título de Logopedia, pues en las universidades europeas éste oscila entre los 3 y 4 años, mientras que en otras, de manera excepcional, tiene una duración de 2 o 5 años (como en el caso de Letonia o Lituania).

El debate giraba en torno a dos cuestiones: ofrecer una formación básica con el fin de disponer de profesionales preparados para trabajar en un período breve o sostener la importancia de que los profesionales salieran con una gran preparación y capacitados para

---

<sup>12</sup> [http://www.aneca.es/var/media/150352/libroblanco\\_logopedia\\_def.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150352/libroblanco_logopedia_def.pdf)

ejercer en todos los ámbitos, prolongando para ellos los años de estudio. Si bien en un principio se barajaron varias posibilidades en cuanto a la estructura del título de Grado de Logopedia (180 o 240 créditos), la experiencia obtenida tras los 20 años de enseñanza (reglada y no reglada) de la Logopedia así como la necesidad de los logopedas de prolongar su formación y la tendencia en la mayor parte de universidades europeas, inclinaron la balanza por la segunda alternativa: un modelo de estudios estructurado en cuatro cursos (240 créditos) para la obtención del Grado en Logopedia.

Tras cuatro años se conseguiría así el título de Grado en Logopedia que posibilitaría la incorporación al ámbito laboral. Además, con este título existe la posibilidad de acceder a la formación de postgrado, tanto para la realización de un máster como para doctorado. Este cambio implica una mayor especialización para los logopedas y la posibilidad de investigar en su campo, lo que ya ha supuesto un gran avance para la disciplina. Adicionalmente, ofrece una mayor coherencia respecto a la posibilidad de continuación de estudios, dado que en los másteres y doctorado, diseñados al respecto, se priorizan las aportaciones de las áreas sustantivas de formación para la actuación logopédica: Psicología, Pedagogía, Medicina...

En cualquier caso, los objetivos que se marcaron en el Libro Blanco (2004) para la nueva Titulación de Grado en Logopedia fueron dos:

- Capacitar al alumnado para el ejercicio de la profesión de logopeda mediante la formación teórica, científica, práctica y tecnológica adecuada.
- Dotar al alumnado de habilidades, recursos y estrategias que le faciliten la práctica logopédica.
- Para la consecución de dichos objetivos, se establecieron seis bloques de materias comunes obligatorias con la distribución de créditos que podemos ver en la tabla 3.

Tabla 3. Distribución de créditos para el Título de Grado en Logopedia.

BLOQUE	Créditos ECTS
Bloque I: Logopedia, ciencia y profesión	9
Bloque II: Bases biológicas, lingüísticas, psicológicas y pedagógicas de la logopedia	36
Bloque III: Alteraciones y trastornos	26
Bloque IV: Evaluación y diagnóstico en logopedia	20
Bloque V: Intervención logopédica	29
Bloque VI: Practicum y habilidades profesionales	48

El modelo de Convergencia Europea contribuye a hacer un título de Logopedia más flexible, aumentando la base de los conocimientos y las competencias básicas, alternando la teoría y la práctica, definiendo con claridad los esquemas profesionales y las

cualificaciones que serán necesarias para, finalmente, utilizar las competencias como forma de diseño curricular.

En la actualidad, la mayoría de universidades españolas han implantado el Grado de Logopedia y éste se adscribe al área de Ciencias de la Salud. Para ello, han realizado un plan de adaptación de los diplomados en Logopedia a Graduados en Logopedia, incluyendo una tabla de convalidaciones y contemplando, algunas de ellas, la posibilidad de que los estudiantes puedan pasar de la diplomatura al grado en función de cada situación, exceptuando las universidades de La Coruña, Cantabria y Zaragoza; pues no tenían implantada la diplomatura de Logopedia.

### **La logopedia como profesión**

Una vez finalizados los estudios, el logopeda se introduce en el ámbito laboral y desarrolla el ejercicio de la profesión con los conocimientos adquiridos previamente. No obstante, la inserción real de los logopedas no ha sido una tarea fácil. Ha requerido de un gran esfuerzo apoyado por asociaciones profesionales que, desde muchos años atrás, venían reivindicando no sólo la identificación de la Logopedia como profesión, sino la necesidad de una formación específica de nivel universitario. La diversidad de sus ámbitos de su actuación ha sido también un elemento que en la actualidad, si bien se han conseguido avances sustanciales, no se ha resuelto satisfactoriamente.

Con el fin de dinamizar y dar cobertura a esta profesión, en 1960, la Asociación Española de Logopedia Aplicada (A.E.L.A.) adherida a la Asociación Internacional de Logopedia y Foniatría (IALP) promueve el reconocimiento oficial y el desarrollo de la profesión, la formación y difusión científica de la Logopedia en España.

Posteriormente, se han ido creando diversas asociaciones científicas y profesionales, como la Asociación de Logopedas de España (ALE) o la Asociación de Graduados y Diplomados Universitarios en Logopedia (AGDUL); y actualmente se dispone de un total de 12 colegios profesionales de Logopedia que representan a 12 comunidades autónomas, incluyendo las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, que están recogidas y representadas dentro del Colegio de Logopedas de Andalucía.

Cabe destacar que el 8 de abril de 2013 se publicó, en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, la Ley por la que se creaba el Colegio Oficial de Logopedas de la Comunidad de Madrid y el 13 de abril se constituyó la Comisión Gestora de dicho Colegio, la cual trabaja actualmente en el desarrollo de su infraestructura. Así pues, las comunidades autónomas que todavía no disponen de colegio o éste se encuentra en proceso son Asturias, Navarra, La Rioja y Canarias.

Además, en 2003 se creó el Consejo General de Logopedas de España, que agrupa a los colegios existentes, dando cobertura a los de nueva creación y actuando como

interlocutor de la profesión con la Administración Central del Estado a través del Ministerio de Sanidad y Consumo.

Respecto a los ámbitos de actuación del logopeda, éstos pueden ir dirigidos a la población infantil o la población adulta (o ambos) y son múltiples: servicios de atención precoz, centros educativos ordinarios y centros de educación especial, centros escolares y servicios específicos para sordos, centros hospitalarios y clínicas, centros de atención a la infancia públicos y privados, hogares o residencias de ancianos (geriátricos), consultorios privados, centros de servicios sociales, compañías aseguradoras de asistencia sanitaria, asociaciones de pacientes afectados de diversas patologías (Alzheimer, laringectomizados, esclerosis, autistas, sordos...), etc. No obstante, aunque todos los ámbitos mencionados son propios de la profesión, y se sustentan en formación específica y especializada, todavía existe la carencia de su reconocimiento en la función pública en algunos de los subsistemas, como por ejemplo, el educativo, esto es debido a que en dicho ámbito existe la figura del Maestro Especialista en Audición y Lenguaje.

El Maestro de Audición y Lenguaje desempeña la función de prevención y potenciación de las capacidades comunicativas y lingüísticas de los niños en el ámbito educativo.

Su trabajo es variado y pasa no sólo por atender a los alumnos con problemas sino por prevenir posibles dificultades, ayudar al profesorado en la elaboración de las adaptaciones curriculares, ajustar las necesidades educativas a las capacidades de cada niño/a, asesorar a las familias y/o profesores en el trabajo de estimulación, etc.

Todo ello en el entorno en el que el maestro/a se desenvuelva, es decir, en centros educativos o en centros de educación especial.

En cuanto al perfil del logopeda y sus competencias, debemos señalar que la Logopedia ha estado muy vinculada con el campo de la Educación. Los inicios de esta disciplina se remontan a la creación de técnicas y materiales para enseñar un sistema de comunicación a los niños sordos y a otros niños con patologías que les impedían el uso normal del lenguaje (Sánchez-Delgado, Ortuño y Belda, 2014). No obstante, se puede argüir que la Logopedia como profesión está ampliando su radio de acción a medida que, tanto los profesionales con los que colabora como el público en general, van reconociendo la especificidad de su actividad profesional y los resultados beneficiosos de su intervención. Así, aunque aún es necesaria una intensa labor de difusión, se ha ido introduciendo en instituciones sanitarias, en contextos profesionales que dependen del uso de la voz y la comunicación, en la atención de personas mayores, etc. Por ello, resulta curioso que, aún en la actualidad, aunque se haya reconocido su rol en el ámbito sanitario, no se haya producido su inserción en el educativo, en el que tiene un rol fundamental, en colaboración con psicólogos, pedagogos y/o psicopedagogos. Cabe señalar la importancia de un trabajo en equipo desde un enfoque pluridisciplinar en el que el logopeda pueda asumir el



diagnóstico y el maestro la parte de intervención desde el aula, de modo que puedan verse como profesionales complementarios con un mismo fin: la mejora de las habilidades lingüísticas de aquellos sujetos que tienen una dificultad en esta área.

Tal y como señala Valdivieso (2004), ha habido un avance notable en la corta historia de la Logopedia, puesto que se ha pasado de concebir la Logopedia como disciplina que atiende únicamente el lenguaje escrito y/u oral a concebirla como disciplina que atiende todo aquello que implique lenguaje y comunicación humana. De este modo, el campo de acción de los logopedas se amplía enormemente y se entiende al logopeda como profesional especialista en trabajar sobre los procesos de comunicación que pueden resultar afectados por algún trastorno de articulación, de voz, de comprensión y simbolización, bien del lenguaje como vehículo del pensamiento o de éste en cuanto a estructuración del lenguaje y de sus trastornos, debido a causas físicas, neurológicas, evolutivas y/o ambientales.

Cabe destacar que la Logopedia ha encontrado trabas importantes para su establecimiento en el terreno profesional, las cuales están relacionadas, por una parte, con su carácter interdisciplinario y, por otra, con la necesidad de intervenir en colaboración con otros profesionales. En la mayor parte de ocasiones, el logopeda no trabaja en solitario, sino que para llevar a cabo una intervención eficaz se precisa la colaboración con el profesor, psicólogo, pedagogo, médico, etc.

Como señalamos anteriormente, parte de la evolución que ha seguido la Logopedia en España es atribuible a la actividad reivindicativa de las asociaciones de logopedas, de las que más tarde han surgido los colegios profesionales, quienes han defendido reiteradamente la especificidad de su trabajo y la necesidad de que estos profesionales participen no sólo en el ámbito educativo, sino también en el sanitario, así como la conveniencia de colaborar en proyectos de prevención de problemas de salud. Reiterándonos en comentarios anteriores también, pese a su vinculación original con el ámbito educativo, es en él donde mayores dificultades se mantienen para reconocer la integración efectiva de la profesión, considerando los espacios que señala la función pública. Es más, es posible la complementariedad de dos figuras que se han presentado en muchos casos como alternativas e incluso antagónicas, como son las del Maestro especialista en Audición y Lenguaje con la del Logopeda (tabla 4).

Tabla 4. Semejanzas y diferencias entre ambas titulaciones

Denominación	Maestro Especialidad en Audición y Lenguaje	Diplomado/Graduado en Logopedia
Estructura de las enseñanzas	Estudios de primer ciclo	Estudios de primer ciclo
Duración	Tres años	Tres/Cuatro años
Función	Prevención, diagnóstico y asesoramiento. Función de tratamiento educativo	Prevención, diagnóstico y asesoramiento. Función de Intervención
Población	Niños de edad escolar	Población infantil y adulta
Actividad	Colegios y en los correspondientes niveles del sistema educativo	Hospitales, centros sanitarios, centros privados
Formación	Básicamente teórica, aproximadamente el 75%. En las materias troncales aparece "Tratamiento educativo..."	Básicamente teórica, aproximadamente el 75%. En las materias troncales aparece "Intervención logopédica en..."

Fuente: Nuño Pérez (1991, p.168)

En definitiva, la diferencia fundamental se encuentra en el campo de actuación: el Maestro-Especialidad de Audición y Lenguaje trabajará a nivel educativo dentro de los centros de enseñanza y el titulado en Logopedia trabajará a nivel clínico dentro de los centros hospitalarios y como miembro de equipos multiprofesionales (tanto en centros educativos ordinarios como especiales).

Para la logopedia un logro importante fue el reconocimiento como profesión sanitaria por el Real Decreto 1277/2003, de 10 de octubre, en el que se establecen las bases generales sobre Centros, Servicios y Establecimientos Sanitarios; y en la Ley 44/2003, de 21 de noviembre, de Ordenación de las Profesiones Sanitarias (LOPS). Esta última ley incluye a los logopedas como personal sanitario, señalando que *"los Diplomados (actualmente graduados) Universitarios en Logopedia desarrollan las actividades de prevención, evaluación y recuperación de los trastornos de la audición, la fonación y del lenguaje, mediante técnicas terapéuticas propias de su disciplina"* (B.O.E. núm. 280, página 41446).

Además, con el fin de delimitar el perfil profesional del logopeda, la Red Estatal de Logopedia incluyó en su guía un catálogo de trastornos que pertenecen a su ámbito de actuación, el cual es fruto del análisis de diversos documentos y textos legales, así como de los acuerdos tomados entre representantes de las universidades del Estado, de las asociaciones y de los Colegios Profesionales de Logopedia. Es, por tanto, un catálogo consensado por profesionales procedentes tanto del ámbito académico como del profesional, por lo que se considera adecuado aceptar el listado que en él se explicita y que a continuación se expone en la tabla 5. Como exponen los redactores de la guía, no se trata de un listado exhaustivo, sino que tiene un carácter descriptivo, siendo su objetivo

señalar cuáles son los principales trastornos cuya prevención, detección, evaluación o tratamiento forman parte de las competencias profesionales del logopeda.

Una de las innovaciones más relevantes que ha introducido la implantación del crédito europeo respecto a las competencias del logopeda ha sido la redefinición de los contenidos formativos de los Títulos Universitarios en términos de las competencias que se adquieren en cada asignatura.

Tabla 5. Catálogo de trastornos del habla, lenguaje y comunicación

<b>1. TRASTORNOS DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE</b>	
1.1.	Trastornos específicos del desarrollo del lenguaje sin déficit o alteración sensorial, motora, intelectual, emocional o neurológica: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Retraso del lenguaje – Retraso fonológico.</li> <li>- Trastorno específico del lenguaje.</li> <li>- Trastorno fonológico (dislalia fonológica).</li> <li>- Trastorno fonético (dislalia fonética).</li> </ul>
1.2.	Trastornos del desarrollo del lenguaje por falta de estimulación o condiciones ambientales adversas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trastornos del lenguaje por privación social.</li> <li>- Dificultades del lenguaje y el habla asociadas a contextos multiculturales y plurilingüismo.</li> </ul>
1.3.	Trastornos del desarrollo del lenguaje por déficit cognitivos graves: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trastornos del lenguaje en deficientes mentales.</li> <li>- Trastornos del lenguaje y la comunicación en autismo y trastornos generalizados del desarrollo.</li> </ul>
1.4.	Trastornos del desarrollo del lenguaje por déficit sensoriales: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hipoacusias y sorderas prelocutivas y postlocutivas.</li> <li>- Alteraciones de la audición y el lenguaje en implantes cocleares.</li> <li>- Dificultades del lenguaje en deficientes visuales.</li> </ul>
1.5.	Trastornos del desarrollo del lenguaje por déficit motores de origen neurológico: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trastornos del lenguaje en la parálisis cerebral.</li> </ul>
1.6.	Retrasos o alteraciones del aprendizaje de la lectura y escritura: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dislexias.</li> <li>- Disgrafías.</li> <li>- Retraso lector.</li> <li>- Discalculias.</li> </ul>
<b>2. TRASTORNOS ADQUIRIDOS DEL LENGUAJE POR LESIÓN NEUROLÓGICA</b>	
2.1.	Afasias.
2.2.	Afasia infantil adquirida.
2.3.	Disartrias.
2.4.	Dislexias adquiridas.
2.5.	Agrafías y disgrafías adquiridas.
2.6.	Amusias.
<b>3. TRASTORNOS ASOCIADOS A PROCESOS DEGENERATIVOS</b>	
3.1.	Deterioro de la comunicación por envejecimiento.
3.2.	Deterioro del lenguaje y la comunicación en trastornos neuro-degenerativos e infecciosos y demencias.
3.3.	Presbiacusia.

<b>4.</b>	<b>TRASTORNOS DEL HABLA CON IMPLICACIÓN EMOCIONAL</b>
4.1.	Tartamudez y otros trastornos de la fluidez del habla
<b>5.</b>	<b>TRASTORNOS DE LA VOZ Y LA RESONANCIA</b>
5.1.	Disfonías orgánicas y funcionales.
5.2.	Trastornos de la resonancia.
5.3.	Alteraciones de las cualidades de la voz.
5.4.	Laringectomías totales, parciales y reconstructivas.
<b>6.</b>	<b>TRASTORNOS ESTRUCTURALES DE LAS FUNCIONES OROFACIALES VERBALES Y NO VERBALES</b>
6.1.	Trastornos orofaciales reconstructivos y otras tumoraciones orofaciales.
6.2.	Trastornos de la articulación por alteraciones estructurales de los órganos del habla (disglosias).
6.3.	Trastornos de la comunicación no verbal (gestualidad facial).
6.4.	Alteraciones de las funciones orales no verbales: hábitos de deglución, disfagia, trastornos tubáricos y otros trastornos funcionales.
<b>7.</b>	<b>TRASTORNOS LIGADOS A PROBLEMAS MENTALES O CONDUCTUALES</b>
7.1.	Alteraciones del lenguaje y la comunicación en enfermedades mentales.
7.2.	Mutismo e inhibición del lenguaje.

En el caso de la Logopedia, se dispone del catálogo elaborado por la Red Estatal de Logopedia, que resulta altamente fiable debido a la minuciosidad del proceso seguido para su obtención. Partiendo de un amplio listado inicial de 71 competencias, se llevó a cabo una valoración de las mismas a través de cuestionarios cumplimentados por logopedas, empleadores y docentes universitarios; cuyos resultados fueron consensuados en el seno de la Red. Finalmente, se configuró el listado constituido por 57 competencias profesionales, agrupadas en cuatro categorías: específicas, conocimientos, habilidades y destrezas comunicativas y transversales.

## CONCLUSIÓN

La Logopedia como disciplina surge de la necesidad que tienen las personas con dificultades, en la voz, el habla, la audición, el lenguaje y/o la comunicación, de desarrollarse adecuadamente en su entorno escolar y social.

Desde la segunda mitad del siglo XX, se ha producido un gran avance de la Logopedia en España que ha culminado con su formalización como titulación universitaria. Actualmente, existe un reconocimiento oficial de la Logopedia en nuestro país materializado en el Grado en Logopedia, que cuenta con un gran respaldo académico a nivel nacional y Europeo.

El Graduado en Logopedia tiene las funciones de asesorar, prevenir, evaluar, diagnosticar e intervenir en los trastornos de voz, habla, audición, lenguaje y comunicación. De ello se desprende el carácter multidisciplinar de la profesión, puesto que la Logopedia se apoya en los conocimientos procedentes de otras disciplinas científicas como la Lingüística, Pedagogía, Psicología o Medicina. Por tanto, es fácilmente asumible que el logopeda no

trabaje en solitario, pues requiere necesariamente la colaboración de profesionales provenientes de otras disciplinas para llevar a cabo su trabajo de forma eficaz.

Además, el título universitario de Graduado en Logopedia ofrece la posibilidad de acceder a estudios de Doctorado abriendo la puerta a la investigación en el ámbito de la Logopedia que conllevará un importante desarrollo de la misma en el futuro. En este sentido, cabe destacar la creación de nuevas revistas especializadas en las que los logopedas pueden compartir sus trabajos y experiencias.

Por otro lado, pese a que los ámbitos de actuación del logopeda están bien definidos todavía no se ha producido su inserción completa en el ámbito educativo. En muchos colegios, la función del logopeda queda delegada al Maestro de Audición y Lenguaje que, efectivamente, trabaja en torno a las capacidades comunicativas y lingüísticas del alumnado pero no puede llevar a cabo una intervención logopédica propiamente dicha. Ponemos énfasis en remarcar que el Maestro de Audición y Lenguaje y el Logopeda no son figuras alternativas ni sustituibles, sino que realizan un trabajo complementario con un fin concreto que es ayudar al alumno/a a mejorar o superar su dificultad comunicativa.

Finalmente, es importante señalar el papel fundamental de las asociaciones de logopedas (AELA, IALP, ALE y AGDUL) y de los colegios de logopedas nacionales -a excepción de Asturias, Navarra, La Rioja y Canarias, todas las comunidades autónomas tienen colegios profesionales de Logopedia- en el impulso y difusión de la Logopedia en España, reafirmando la figura del logopeda y su labor. No obstante, es necesario seguir trabajando en la difusión de la Logopedia para que la gente conozca el alcance de esta profesión y los beneficios que puede aportar a aquellas personas que tienen mermadas sus capacidades comunicativas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2004). *Libro Blanco. Titulación de Grado en Logopedia*. [http://www.aneca.es/var/media/150352/libroblanco\\_logopedia\\_def.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150352/libroblanco_logopedia_def.pdf). Consultado el 1 de Octubre de 2014.
- Asociación de Logopedas en España. (s.f.). <http://ale-logopedas.org/>. Consultado el 1 Octubre de 2014.
- Asociación Española de Logopedia, Foniatría y Audiología. (s.f.). <http://www.aelfa.org/>. Consultado el 1 de Octubre de 2014.
- Consejo General de Logopedas en España. (2014). <http://www.consejologopedas.com/>. Consultado el 1 de Octubre de 2014.
- España. Corrección de erratas del Real Decreto 1419/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Logopedia y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél.

- [Internet] *Boletín Oficial del Estado*, de 26 de octubre de 1991, núm. 257, pp. 34688. <https://www.boe.es/boe/dias/1991/10/26/pdfs/A34688-34688.pdf>. Consultado el 1 de Octubre de 2014.
- España. Espacio Europeo Educación Superior. (2001). *Declaración de Praga*, 200.1 *Hacia el Área de la Educación Superior Europea*. [http://www.eees.es/pdf/Praga\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Praga_ES.pdf). Consultado el 1 de Octubre de 2014.
- España. Ley 1/2013, de 2 de abril, por la que se crea el Colegio Profesional de Logopedas de la Comunidad de Madrid. [Internet] *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 8 de abril, núm. 82, pp. 10 a 13. [http://www.bocm.es/boletin/CM\\_Orden\\_BOCM/2013/04/08/BOCM-20130408-1.PDF](http://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2013/04/08/BOCM-20130408-1.PDF). Consultado el 1 de Octubre de 2014.
- España. Ley 44/2003, de 21 de noviembre, de ordenación de las profesiones sanitarias. [Internet] *Boletín Oficial del Estado*, 22 de noviembre de 2003, núm. 280, pp. 41442. <http://www.boe.es/boe/dias/2003/11/22/pdfs/A41442-41458.pdf>. Consultado el 1 de Octubre de 2014.
- España. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. [Internet] *Boletín Oficial del Estado*, de 4 de octubre de 1990, núm. 238, pp. 28927 a 28942. <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>. Consultado el 1 de Octubre de 2014.
- España. Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. [Internet] *Boletín Oficial del Estado*, 24 de diciembre de 2001, núm. 307, pp. 49400 a 49425. <https://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf>. Consultado el 1 de Octubre de 2014.
- España. Real Decreto 49/2004, de 19 de enero, sobre homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. [Internet] *Boletín Oficial del Estado*, de 22 de enero de 2004, núm. 19, pp. 2667 a 2671. <http://www.boe.es/boe/dias/2004/01/22/pdfs/A02667-02671.pdf>. Consultado el 1 de Octubre de 2014.
- España. Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. [Internet] *Boletín Oficial del Estado*, 25 de enero de 2005, núm. , pp. 2842 a 2846. <http://www.boe.es/boe/dias/2005/01/25/pdfs/A02842-02846.pdf>. Consultado el 1 de Octubre de 2014.
- España. Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado. [Internet] *Boletín Oficial del Estado*, 25 de enero de 2005, núm. 21, pp. 2846 a 2851. <http://www.boe.es/boe/dias/2005/01/25/pdfs/A02846-02851.pdf>. Consultado el 1 de Octubre de 2014.

- España. Real Decreto 285/2004, de 20 de febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior. [Internet] *Boletín Oficial del Estado*, 4 de marzo de 2004, núm. 55, pp. 9886 a 9891. <http://www.boe.es/boe/dias/2004/03/04/pdfs/A09886-09891.pdf>. Consultado el 1 de Octubre de 2014.
- España. Real Decreto 309/2005, de 18 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 285/2004, de 20 de febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior. [Internet] *Boletín Oficial del Estado*, 19 de marzo de 2005, núm. 67, pp. 9643 a 9645. <https://www.boe.es/boe/dias/2005/03/19/pdfs/A09643-09645.pdf>. Consultado el 1 de Octubre de 2014.
- España. Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título. [Internet] *Boletín Oficial del Estado*, de 11 de septiembre de 2003, núm. 218, pp. 33848 a 33853. <http://www.boe.es/boe/dias/2003/09/11/pdfs/A33848-33853.pdf>. Consultado el 1 de Octubre de 2014.
- España. Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. [Internet] *Boletín Oficial del Estado*, de 18 de septiembre de 2003, núm. 224, pp. 34355 a 34356. <https://www.boe.es/boe/dias/2003/09/18/pdfs/A34355-34356.pdf>. Consultado el 1 de Octubre de 2014.
- España. Real Decreto 1277/2003, de 10 de octubre, por el que se establecen las bases generales sobre autorización de centros, servicios y establecimientos sanitarios. [Internet] *Boletín Oficial del Estado*, de 23 de octubre de 2003, núm. 254, pp. 37893 a 37902. <http://www.boe.es/boe/dias/2003/10/23/pdfs/A37893-37902.pdf>. Consultado el 1 de Octubre de 2014.
- España. Real Decreto 1419/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Logopedia y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél. [Internet] *Boletín Oficial del Estado*, 10 de octubre de 1991, núm. 243, pp. 32890 a 32891. <http://www.boe.es/boe/dias/1991/10/10/pdfs/A32890-32891.pdf>. Consultado el 1 de Octubre de 2014.
- España. Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario, oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención. [Internet] *Boletín Oficial del Estado*, de 11 de octubre de 1991, núm. 244, pp. 33003 a 33018.

- <https://www.boe.es/boe/dias/1991/10/11/pdfs/A33003-33018.pdf>. Consultado el 1 de Octubre de 2014.
- España. Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. [Internet] *Boletín Oficial del Estado*, 14 de diciembre de 1987, núm. 298, pp. 36639 a 36643. [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-1987-27707](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1987-27707). Consultado el 1 de Octubre de 2014.
- España. Real Decreto 1509/2005, de 16 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de grado y el Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de posgrado. [Internet] *Boletín Oficial del Estado*, 20 de diciembre de 2005, núm. 303, pp. 41455 a 41457. <http://www.boe.es/boe/dias/2005/12/20/pdfs/A41455-41457.pdf>. Consultado el 1 de Octubre de 2014.
- España. Real Decreto 1561/1997, de 10 de octubre, por el que se modifican parcialmente diversos Reales Decretos por los que se establecen títulos universitarios oficiales y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquéllos. [Internet] *Boletín Oficial del Estado*, 4 de noviembre de 1997, núm. 264, pp. 31804 a 31810. <https://www.boe.es/boe/dias/1997/11/04/pdfs/A31804-31810.pdf>. Consultado el 1 de Octubre de 2014.
- España. Real Decreto 2073/1995, de 22 de diciembre, mediante el que se modifica el Real Decreto 1665/1991, de 25 de octubre, por el que se regula el sistema general de reconocimiento de títulos de enseñanza superior de los Estados miembros de la Comunidad Económica Europea que exigen una formación mínima de tres años de duración. [Internet] *Boletín Oficial del Estado*, de 2 de febrero de 1996, núm. 29, pp. 3380 a 3381. <https://www.boe.es/boe/dias/1996/02/02/pdfs/A03380-03381.pdf>. Consultado el 1 de Octubre de 2014.
- International Association of Logopedics and Phoniatrics. (2014). <http://www.ialp.info/>. Consultado el 1 de Octubre de 2014.
- Nuño-Pérez, J. (1991). La formación de los futuros maestros: especialidad "Audición y Lenguaje". *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (12), 167-179. <file:///C:/Users/MIDE/Downloads/Dialnet-LaFormacionDeLosFuturosMaestros-117783.pdf>. Consultado el 1 de Octubre de 2014.
- Sánchez-Delgado, P., Ortuño, A. y Belda, A. (en prensa). De la atención de los problemas de la audición y lenguaje a la logopedia como disciplina. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*.



Valdivieso, J.D. (2004). El logopeda en el ámbito de los Servicios Sociales: salidas profesionales y perspectivas de futuro. En García-Atarés, N. y Santiago-Pardo, R.B. (Eds.), Los diez primeros años de la logopedia en la universidad: cursos de invierno 2003 "los últimos 10 años" (pp. 81-88). Salamanca: Universidad de Valladolid, Centro Buendía.

### **ANA ROSA BODOQUE OSMA**

Doctora por la Universidad de Valencia (UV) (2015). Máster en promoción de la lectura y la literatura infantil (UCLM 2005). Licenciada en Psicopedagogía (UCLM, 2000). Diplomado en Profesorado de Educación General Básica (UCLM1990). Diplomatura en logoterapia (UCM, 1987). **Docencia:** Profesora titular de Facultad de Educación de Cuenca (UCLM, 2003-actualidad). **Gestión:** Vicedecana de Calidad e innovación educativa desde Junio de 2016. **Investigación:** Miembro del equipo investigador en varios proyectos de investigación de ámbito nacional (diseño, recogida de datos, trabajo de campo y redacción de publicaciones. Miembro de equipo de investigación de fondos FEDER. Participación en otros proyectos de investigación autonómicos y nacionales.

### **PURIFICACIÓN SÁNCHEZ-DELGADO**

Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Contratada Doctora del Dpto. MIDE. Miembro del Grupo de Evaluación y Medición –GEM- ([www.uv.es/gem](http://www.uv.es/gem)). Universitat de València. Ha impartido docencia en Diplomaturas, Licenciatura, Master y Doctorado, en las áreas de Técnicas de Recogida de Información, Medición y Evaluación Educativas. En la actualidad, sus líneas de investigación prioritarias giran en torno al ámbito de la medición educativa (trabaja en el desarrollo y validación de pruebas para medir diferentes tipos de variables educativas vinculadas al área del lenguaje, tanto orientadas para el diagnóstico individual como para la evaluación de instituciones y sistemas).

### **AINA CRISTINA BELDA GALBIS**

Personal Investigador en Formación de la Universitat de València, es logopeda y cuenta con una ayuda predoctoral concedida por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para realizar su tesis doctoral sobre evaluación de la competencia léxica. Recientemente, se ha iniciado con la docencia, impartiendo clases en segundo y tercer curso del Grado en Logopedia. Además, colabora en los proyectos que se llevan a cabo dentro del Grupo de Evaluación y Medición del cual es miembro desde su incorporación en 2014 al Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universitat de València.



*"Resulta imperioso avanzar en la formación del profesorado en todos los niveles educativos, para proporcionarles las competencias, empoderamiento y valores esenciales para construir entornos educativos inclusivos"*

**Dra Ascensión Palomares Ruiz**

Responsable del Grupo de investigación: **EDUCALIDAD**

