


Educación Inclusiva:
DESAFÍOS Y
RESPUESTAS
CREATIVAS



Begoña Vigo Arrazola
Juana Soriano Bozalongo
(Coordinadoras)

Título del libro: Educación Inclusiva: Desafíos y respuestas creativas

Autores:(Coords): Begoña Vigo Arrazola y Juana Soriano Bozalongo

Han colaborado en la maquetación de este documento: Yenny López, David Recio, Saioa Villar, Belén Dieste y Diana Aristizábal.

Año de edición: 2013

Lugar de edición: Zaragoza

ISBN: 978-84-695-7275-7

Idioma: Español



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

Enseñanza creativa en una educación para todos

El espacio total en la educación para todos.....	14
Ester Betrián Villas, Mireia Farrero Oliva, Glòria Jové Monclús	
Posibilidades y herramientas para fomentar el aprendizaje creativo desde la perspectiva de la educación inclusiva	27
Natalia Larraz Rábanos	
Tareas integradas, tics y aprendizaje colaborativo como base de la respuesta educativa a las necesidades de unos alumn@ muy competentes	38
Nuria López Roca	
Creatividad para atender a la diversidad	48
Miguel María Reyes, José María Fernández , Rocío Piñero, Diego Japón	
El tesoro que escondía el cooperativismo	56
Mireia Salvador, Gemma Riera	
Actuaciones creativas de inclusión educativa del alumando con discapacidad visual... 72	
Isabel Serrano Marugá, Ascensión Palomares Ruiz, Daniel Garrote Rojas	
Inclusión y creatividad como respuestas clave al fracaso escolar: aproximación a los programas de cualificación profesional inicial (pcpi)	84
Ascensión Palomares Ruiz, M ^a Sagrario López Sánchez, Isabel Serrano Marugán	
Alumnado con diversidad funcional por limitación en la movilidad: análisis y propuesta creativa a través de los recursos de bajo coste.....	95
José Antonio Vela Romero	
Videocreatividad: ¿existe relación entre el desarrollo de la creatividad y el consumo de videojuegos?	107
Jaime González Mola	
Arte, creatividad y discapacidad	117
Carmen M ^a Jaén López	
La creatividad en el aula.....	128
Marta López García	
Soy diferente, soy creativo: la creatividad y las altas capacidades	140
M ^a Concepción López Martínez, M ^a Mercedes López Martínez	

El desarrollo de la creatividad a través del cine en la materia de educación para la ciudadanía	150
Almudena Marco Pérez	
La importancia del desarrollo de la creatividad en la etapa de educación infantil	162
M ^a Ángeles Martínez Hernández	
Tutoría, orientación, un guión... y ¿arriba el telón!	173
M ^a Ángeles Muelas Orejón	
Creatividad y TGD: uso del juguete playmobil para el aprendizaje de la historia en el área de conocimiento del medio en un aula de primaria	182
Rosa del Pilar Peinado Fernández	
¿Educación y creatividad pueden ir unidas?	194
Estefanía Pérez Patricio	
Yo tengo...yo puedo	206
Pilar Rodríguez Buendía	
Desafíos en una escuela para todos: la diversidad lingüística y cultural.....	218
Elena Martín-Pastor, Francisca González-Gil	
Desigualdad y privatización de la escuela pública: desafíos de la educación inclusiva frente a la ofensiva neoliberal	231
Juan Lorenzo Lacruz, José Luis Bernal Agudo	

Innovación, Inclusión y Formación del Profesorado

Apuntes para situar la formación del profesorado en relación con la atención a la diversidad.....	246
Manuel J. Cotrina García, Mayka García García	
Formación del profesorado para la inclusión en España y Latinoamérica	259
Francisca González-Gil, Elena Martín-Pastor	
Docentes para la inclusión educativa.....	270
José M ^a Fernández, Miguel M ^a Reyes, Rocío Piñero, Diego Japón	
Educación inclusiva y creatividad: una vinculación necesaria de la formación inicial del profesorado en el contexto universitario.....	280
Juan J. Leiva Olivencia	
Representação dos professores face à aprendizagem na sala de aula em diferentes contextos educativos em portugal.....	291
João Casal, Maria Manuel Nunes, Paula Farinho	
La creatividad en educación inclusiva desde la formación del profesorado.....	302
Nuria Torrijos Moreno	

Creencias sobre la educación inclusiva de los futuros maestros y maestras de educación infantil y primaria.....	315
Raúl Tárraga Mínguez, Claudia Grau Rubio, José Peirats Chacón	
Aprender, enseñar y comunicar a través del arte contemporáneo en formación de maestros	328
Glòria Jové Monclús, Mireia Farrero Oliva, Ester A. Betrián Villas	
El proceso de asesoramiento como parte de la investigación acción para la mejora de las prácticas inclusivas en un centro.	339
Jesús Soldevila Pérez, Mila Naranjo Llanos, Pere Pujolàs Maset, José Ramón Lago Martínez	
Participación en comunidades de aprendizaje como elemento clave para la formación inicial en el ámbito de la educación inclusiva e intercultural.....	356
Martha Lucía Orozco Gómez, Asunción Cifuentes García, Rosa Requejo Gallo	
Grupos interactivos: la comunidad en el aula	368
Arecia Aguirre, Ana Doménech, Lidón Moliner	
El re-conocimiento de la diversidad a través de las experiencias educativas	377
Yenny Patricia López Díaz	
Aps y atención a la diversidad: saac-prender innovación, inclusión y formación del profesorado.....	392
Sandra Vázquez Toledo, Tatiana Gayán Jiménez, Marta Liesa Orús, Pilar Arranz Martínez	
La respuesta educativa a la discapacidad visual: la innovación en la formación del profesorado: creación de material didáctico para todos	401
Jerónima Ipland García	
Juguetes para alumnos y alumnas con limitaciones funcionales de la movilidad. Una propuesta formativa	410
Asunción Moya Maya	
Potencialidades de las prácticas de los orientadores para atender a la diversidad desde una perspectiva inclusiva	420
Eva Fernández Gurría, Cristina Solana, Fernando Suelves Pueyo, Begoña Vigo Arrazola	
Inclusión y enseñanza del inglés en Colombia: panorama desde una revista científica	434
Melba L. Cárdenas B.	
Expectativas del profesorado en estados unidos sobre la participación de las familias de los estudiantes latinos en ciencias	447
María Fernández Hawrylak, Beth Ann Wassell	
Un experiencia de aprendizaje y servicio universitario para el desarrollo de una escuela infantil inclusiva	455
Remedios Galeote Baena, Raquel Almagro Cortijo, Mayka García García	
La educación musical en la escuela inclusiva	460

Osorio Cámara, María Jesús, Carrillo Arenas, Rosa	
El sendero transcurricular de la escuela rural inclusiva: la equidad y la justicia social	480
Francisco Raso Sánchez, José María Sola Reche, Tomás Sola Martínez	
Una evaluación auténtica de la autodeterminación: un desafío y un reto para la escuela inclusiva.....	493
Eduardo Felipe Gimeno	
Adaptación del programa “aulas felices” para su aplicación en el i.e.s maría moliner a través del proyecto: “educación para la felicidad”	504
Iñaki Pérez Aznar y Diana Aristizábal Parra	
La agencia de empleo y desarrollo local de santa pola: un proyecto de educación inclusiva en el ámbito local	515
José María Sola Reche, Francisco Raso Sánchez y Tomás Sola Martínez	
Educación artística en el hospital. Una experiencia normalizadora.....	526
Miquel Salom Rigo, Sebastià Verger Gelaber	
Necesidad de propuestas creativas en la integración escolar del alumnado autista...	539
Ascensión Palomares Ruiz, Belinda Domingo Gómez, Raúl González Fernández	
Aplicación informática para alumnos con trastornos del espectro del autismo. Elige [®]	551
José Luis Cuesta Gómez, Raquel de la Fuente Anuncibay, Rosa M ^a Santamaría Conde	
Alumnado con trastorno del espectro autista y la enseñanza de emociones.....	565
Josefina Lozano Martínez y Slavador Alcaraz García	
Trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Estudio de un caso.....	579
Iglesias Rodríguez, A. , García González, A.	
Nuevos instrumentos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con necesidades educativas especiales: kinect como herramienta (parte i).....	592
Juan Jesús Ojeda Castelo, Mercedes Lorena Pedrajas López	
Valoración del tablet op nikvision como una herramienta didáctica para trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales.....	603
Sandra Vázquez, Tatiana Gayán, Sandra Baldassarri, Javier Marco, Eva Cerezo	
Nuevos instrumentos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con necesidades educativas especiales: diseño del proyecto (parte ii).....	614
Mercedes Lorena Pedrajas López, Juan Jesús Ojeda Castelo	
La escuela inclusiva, tema de la literatura infantil y juvenil.....	623
Fermín Ezpeleta Aguilar	
Educación artística y educación inclusiva: aprendiendo a ampliar la mirada para combatir la exclusión	635
Juan Cruz Resano López	

Inclusión de la plástica negroafricana en educación.....	648
Alfonso Revilla Carrasco	
Un reto para la pedagogía: diversidad educativa y seguridad vial.....	660
Alberto Castellano Barragán	
Aprendizaje cooperativo para trabajar valores y habilidades sociales. Una propuesta de enseñanza creativa desde el área de educación física.....	671
Jordi VilàVillalonga, M. Teresa Segués	
De la lectura compartida a la escritura virtual: propuesta de un modelo inclusivo con adolescentes inmigrantes	682
Virginia Calvo Valios	
Tendencia educativa bilingüe-bicultural para la educación del sordo. Posibilidad de aplicación y efectividad.....	698
Ana Valenciano Oliva	
Atención a la diversidad: Propuesta de intervención con la música como recurso	709
Paloma Antón, M ^a Angeles Bermell, Vicente Alonso	
Una propuesta educativa creativa basada en las canciones para la educación de todos	719
Rosa María Serrano Pastor	
Indagando un currículum para la vida independiente: experiencia en jóvenes con discapacidad intelectual.....	734
Elías Vived, Eva Betbesé, Mónica Díaz	
Integración de la educación sexual en el currículo. Un paso más para hacia inclusión educativa.....	751
Davinia Heras Sevilla, Sonia Rodríguez Cano	

Desafíos y avances en la investigación

Grupos focales para compartir experiencias educativas y elaborar propuestas de mejora inclusivas.....	766
Igone Arostegi, Zuriñe Gaintza, Naiara Berasategi, Leire Darretxe, Nagore Ozerinjauregi, Javier Monzón, José Ramón Orcasitas	
El apoyo en el aula ordinaria de la eso. Análisis de barreras y desafíos para la investigación	772
Dolors Forteza Forteza, Francisca Moreno Tallón	
Profesionales de la educación escolar y social, trabajando juntos por la inclusión de la infancia en situación de riesgo de desprotección	786
Begoña Martínez Domínguez; Amaia Mendizabal Ituarte, Virginia Pérez-Sostoa; Arantza Uribe-Echeberria	

¿Cómo apoya la escuela el proceso de la transición a la vida adulta? Experiencias de jóvenes con discapacidad intelectual en el contexto de una investigación inclusiva .	780
Maria Pallisera, Raquel Martín, Carolina Puyaltó, Judit Fullana, Montserrat Vilà, Paco Jiménez, Montse Castro	
Investigando colaborativamente el diseño creativo de grupos de apoyo mutuo en contextos escolares inclusivos	811
Mayka García García, Manuel J. Cotrina García y Carmen Gallego Vega	
La respuesta curricular de los centros de educación especial a las necesidades del alumnado	824
M ^a del Carmen Pegalajar Palomino, M ^a Jesús Colmenero Ruiz	

Universidad e Inclusión

Los servicios universitarios de atención al alumno como factores para la integración en contextos multiculturales.....	837
Ana María Martín López	
Un cuestionario para conocer las opiniones del alumnado con discapacidad en la Universidad	851
Gabriel Comes Nolla, Belén Parera Pozuelo, Gemma Vedriel Sánchez, Maria Vives García	
Programa de alumno en paralelo para la ayuda a los alumnos con discapacidad en la Universidad de Almería.....	878
Rosa Carrillo Arenas, Antonio Luque de la Rosa	
Opinión del alumnado de educación social de la universidad de almería sobre la atención a la discapacidad en la universidad	895
Antonio Luque de la Rosa	
Uso de redes sociales e internet entre los alumnos de los grados en la facultad de educación	910
Beatriz Núñez Angulo, Rosa M ^a Santamaría Conde	
Competencias escritoras multilingües y enseñanza como investigación en la universidad.....	927
Rosario Arroyo González, Abraham Jiménez Baena	

Experiencias

Semillas de inclusión	940
Raquel Rodrigo Herrera y José Luis Capilla Lasheras	
Itzulerak: barne bidaiak: una experiencia creativa en 4 ^º de diversificación	952
UxueArbe	

Pósters

- Agrupamiento del alumnado para el éxito escolar 964
Juan Antonio Rodríguez Bueno
- Avanzando en la atención a la discapacidad en la universidad: protocolo de orientación de prácticas inclusivas..... 967
Asunción Lledó Carreres, Teresa María Perandones González, Josefa Eugenia Blasco Mira, Rosabel Roig Vila,
- El power point como recurso multimedia accesible para usuarios con dificultades comunicativas en la comprensión del patrimonio burgalés..... 969
Beatriz Núñez Angulo, José Antonio Gómez Monedero
- Propuesta de un proyecto de acción en el marco escolar en educación especial las olimpiadas 970
Alberto Abarca Sos, Alberto Aibar Solana
- Percepción que tienen los alumnos del grado de enfermería de las necesidades de ayuda de los ancianos 974
María Jesús Cardoso Moreno, Teresa María Gómez Carroza, Lucía Tomás Aragonés
- Strategies to stimulate language development in inclusive classrooms: selections of speech-language pathologists' experiences..... 977
Carolle Piedade de Souza

CONCLUSIONES



INTRODUCCIÓN

Hace 30 años, un grupo de profesores de distintas universidades españolas inicia un proceso de reflexión compartida, de intercambio y de construcción en torno a la investigación y a la docencia en relación con las respuestas educativas a un grupo de población excluida del sistema de educación ordinario o regular. Este diálogo interno, desde hace diez años, se decide proyectar a la comunidad con la intención de avanzar en un proceso de enriquecimiento mutuo, haciendo de este encuentro un Congreso. En esta ocasión se celebró en la Universidad de Zaragoza del 19 al 21 de marzo de 2013.

El siguiente texto resulta de las aportaciones presentadas en las XXX Jornadas de Universidades y Educación Especial y en el X Congreso Internacional de Educación Inclusiva sobre “Desafíos y respuestas creativas”.

En un contexto educativo como el actual, caracterizado por una cultura de homogeneización y por la complejidad, los desafíos ante la comprensión de la diversidad como un hecho natural y más específicamente como enriquecimiento son evidentes. En el contexto global y local en el que nos encontramos destacamos la necesidad de reconocer las experiencias que facilitan la respuesta en condiciones de igualdad, la necesidad de que los profesores estén preparados y de que los recursos sean adecuados. Nos preocupan las necesidades de la población escolar pero también las necesidades de formación de los profesores, la calidad de los recursos. Nos preocupa el sentido en el que las políticas y prácticas educativas contribuyan a una Educación Inclusiva. Hablar de Educación Inclusiva, significa incrementar la participación, aceptar a todos los alumnos, y también reestructurar el funcionamiento de la escuela. Por ello, resulta interesada la reflexión desde una perspectiva creativa, que permita la expresión, el conocimiento de cada realidad, el intercambio y, por supuesto, la innovación.

La participación de profesionales e investigadores de diferentes países se concreta en la publicación de las Actas con las Comunicaciones, Experiencias y Pósters seleccionados. Las más de 70 comunicaciones se estructuran en cuatro capítulos, teniendo en cuenta los aspectos destacados en

el Congreso: La enseñanza creativa en una educación para todos; la innovación, inclusión y formación del profesorado; los desafíos y avances en la investigación; y Universidad e inclusión. Asimismo se incluye un capítulo de experiencias y otro de pósters. Finalmente, se presenta un epílogo con las conclusiones del Congreso.

Los contenidos se dirigen a un público amplio que va desde maestros, tanto de instituciones educativas formales como informales, hasta asesores y formadores así como las instancias políticas preocupadas por el desarrollo profesional de los profesores y maestros. También, resulta de interés para los investigadores que tratan de avanzar en el conocimiento de la atención a la diversidad desde una perspectiva basada en la prevención.

ENSEÑANZA CREATIVA EN UNA
EDUCACIÓN PARA TODOS.



EL ESPACIO TOTAL EN LA EDUCACIÓN PARA TODOS

Ester Betrián Villas
Mireia Farrero Oliva
Glòria Jové Monclús
Universidad de Lleida

Resumen

La escuela se enfrenta al reto de re-construir los espacios y las formas de vida de los centros para generar situaciones de enseñanza-aprendizaje en las que todos podamos aprender. Para ello, aprendemos, enseñamos y nos comunicamos a través del arte como herramienta que nos permite abrir la mirada de los profesionales y que sean capaces de crear situaciones de enseñanza-aprendizaje inclusivas. En este sentido, los espacios totales son una estrategia potenciadora de posibilidades y de aprendizajes abierta al devenir y a la realidad espacio-temporal. El objetivo del trabajo que presentamos es mostrar cómo deviene el espacio total en la escuela Príncipe de Viana en el marco de la innovación que desarrollamos a través de los proyectos Àlber y Educ-arte – Educa^(r)t . Ello contribuye a construir una escuela inclusiva en la que todos podamos desarrollar conocimientos curriculares de forma transdisciplinar y todos podamos aprender.

Introducción

Actualmente, la escuela se enfrenta al reto de construir espacios creativos para generar situaciones de enseñanza-aprendizaje en los que todos podamos aprender. Ruiz de Velasco y Abad (2011) introducen el concepto de espacio total como la estrategia que favorece el espacio abierto a las posibilidades *donde todo está por hacer en el imaginario del espectador o habitante ocasional de estos lugares* . El espacio total está abierto al devenir, a la realidad espacio-temporal emergente. Todo ello permite crear y construir significados en función de los participantes y de las acciones que se van concretando cada situación. El espacio total permite que todos podamos enseñar, aprender y comunicarnos de formas distintas. En EEUU existen experiencias relacionadas con el espacio total, como es el caso de la

plataforma digital Classroom Ecosystem-Explorer (CEE)¹. El CEE considera el espacio como un ecosistema dinámico formado por componentes interdependientes. Esta plataforma anima a los docentes a explorar cómo los componentes de la enseñanza y el aprendizaje pueden ser maximizados para aumentar la curiosidad natural de los niños y niñas, y conseguir que éstos y los maestros piensen de forma crítica y creativa. El aula-ecosistema es un entorno total de aprendizaje en el que los componentes clave interaccionan conjuntamente para que los niños y niñas desarrollen competencias de pensamiento crítico y aprendizajes profundos de los conceptos curriculares. El espacio total ayuda a construir experiencias colectivas des de la diferencia de cada una de manera que el conocimiento se construye en interacción.

El objetivo de este trabajo es mostrarcómo deviene el espacio total en la escuela Príncipe de Viana en el marco del Proyecto Àlber (Jové, Vicens, Cano, Serra y Rodríguez, 2006) y el Proyecto Educ-arte – Educa^(r) t (Jové, Ayuso, Sanjuan, Vicens, Cano, y Zapater, 2009; Jové, Ayuso y Betrián, 2012; Jové y Betrián, 2012) como proceso de innovación y mejora en el marco de la investigación-acción.

El proyecto Àlber y el proyecto Educ-arte – Educa^(r) t

En el 2001-02 iniciamos en la escuela Príncipe de Viana el Proyecto de innovación Àlber. Es un proyecto preventivo e inclusivo dirigido a toda la población basado en la construcción de las competencias básicas de acceso al currículo. Nuestra finalidad es que todos los alumnos tengan éxito y aprendan a pensar y a convivir en la sociedad del siglo XXI. Pretendemos dar respuesta a la heterogeneidad de las situaciones educativas que hoy en día se da en las escuelas. El eje vertebrador de los procesos de enseñanza-aprendizaje es el trabajo por proyectos, los agrupamientos multiedad e interniveles, los rincones y el trabajo cooperativo y colaborativo, dando especial énfasis a la relación establecida entre entidades comunitarias a partir de los recursos que estas nos ofrecen como local Cultural Project (Moss, 2006).

En el 2005 iniciamos el proyecto Educ-arte que tenía como objetivo la colaboración y el trabajo en red entre el Centro de Arte, la Facultad de Ciencias

¹<http://cee.labschool.ucla.edu/explorer.html>

de la Educación y la escuela Príncipe de Viana. El proyecto Àlber mejoró a través de la interacción con el Educ-arte. El proyecto Educ-arte - Educa^(r) t: espacio híbrido se produjo cuando la red de trabajo se integró en el proyecto de escuela. Es decir, la escuela, la Facultad de Ciencias de la Educación y el centro de arte la Panera van concretando el proyecto Àlber que se desarrolla en el marco de la escuela pero que cada agente complementa y desarrolla también en su contexto físico de trabajo. En este proceso colaboramos en red con otras entidades comunitarias del ámbito cultural (el museo de Lleida, la Fundación Sorigué, el museo del Agua, etc.) dependiendo de nuestras necesidades y prioridades. La continua re-construcción y evaluación de este trabajo devino en el espacio híbrido (Zeichner, 2010), entendido como aquel espacio donde se establecen las condiciones para ampliar los aprendizajes y la construcción de conocimientos duraderos en todos los participantes que intervienen en la comunidad educativa. En nuestro caso el espacio híbrido es un punto de encuentro semanal en la escuela Príncipe de Viana entre todos los profesionales de la escuela, las profesoras de la universidad, el personal del servicio educativo del Centro de Arte la Panera, los futuros maestros y los futuros psicopedagogos y otros agentes de los recursos comunitarios. En el espacio híbrido analizamos las situaciones de enseñanza-aprendizaje desarrolladas en la escuela a través del análisis de producciones de los alumnos. A partir de éstas tomamos decisiones pedagógicas para desarrollar nuevas situaciones de enseñanza-aprendizaje. Hemos tejido este espacio como lugar de reflexión, de formación continua y de cambio educativo. Nuestro interés es cómo somos capaces de generar situaciones y espacios donde todos podamos aprender (Clark, Egan, Fletcher y Ryan, 2006).

Cada curso escolar iniciamos el Proyecto Àlber con una visita a un contexto de aprendizaje artístico del territorio, común a toda la escuela. Apostamos por el arte contemporáneo como potenciador de posibilidades (O'Sullivan, 2006) por su riqueza expresiva, los múltiples interrogantes que plantea y los distintos horizontes que nos propone. Ello favorece que profesionales abran miradas para dar respuestas inclusivas. Además, permite todos los alumnos se sitúen en las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Después de la visita al contexto, cada grupo de alumnos realiza un dibujo sobre la visita y comentamos las ideas basadas en aquello que hemos visto, sentido,

aprendido y llamado la atención. Estos comentarios se escriben y categorizan en un mapa conceptual inicial que se va ampliando y modificando a medida que se van re-construyendo los aprendizajes. A lo largo de todo el proceso se realizan síntesis para asimilar los conocimientos y relacionar las ideas. También usamos los recursos sociales como contextos de aprendizaje durante el desarrollo del proyecto según el devenir. Basamos la re-construcción de los proyectos Àlber y Educ-arte – Educa^(r) t en escuchar las voces de los implicados, dando especial énfasis a lo que nos dicen los alumnos. Ello favorece la reconstrucción continua como maestrosal mismo tiempo que aprendemos y desarrollamos nuestras competencias. Nos centramos en la toma de decisiones pedagógicas en el durante y en el después, más que contar con una planificación estática a seguir. El Proyecto Àlber consta de cuatro actividades marco que se repiten con regularidad y que le confieren estabilidad y consistencia (Gómez, Jové y Navarro, 2012):

- La interacción con los contextos de aprendizaje, los espacios de la comunidad educativa y de la escuela donde se generan experiencias y aprendizajes.
- En las actividades de lectura y comprensión se interpretan los diferentes lenguajes y códigos comunicativos para conocer y comprender la relación del yo con el entorno.
- Las actividades de expresión con las que exteriorizan la relación del yo con el mundo mediante la diversidad de lenguajes y códigos comunicativos.
- Las actividades de producción y de retorno a la comunidad. Los niños participan en el entorno creando contextos de aprendizaje a partir de sus experiencias y aprendizajes.

El devenir del espacio total.

El Centro de Arte La Panera en colaboración con otras instituciones organiza el curso *El arte contemporáneo como un recurso comunitario y educativo*. El asesor del curso es Javier Abad, artista y profesor de Educación Artística en la Universidad Autónoma de Madrid. Es una formación a través del arte contemporáneo, para generar y mejorar procesos de aprendizaje y formas de vida estimulantes que favorece el sentimiento de pertenencia a la

comunidad. Es un curso abierto al profesorado, a estudiantes futuros maestros y otros profesionales de la educación. Durante del curso realizamos diferentes visitas a algunas de las escuelas de Lleida que participan en el curso. Una de ellas es la escuela Príncipe de Viana. Algunos de los que formamos parte del espacio híbrido nos reunimos con el artista en la escuela. Nos sentamos en la sala de maestros y explicamos a Javier los proyectos Àlber y Educ-arte – Educa^(r) t. Después paseamos por los pasillos de la escuela para ilustrar y contextualizar las explicaciones. Éste es el punto de inflexión del encuentro. Ante los espacios públicos y comunes de la escuela los diálogos se transforman, los pensamientos se multiplican, las miradas se expanden y las palabras fluyen de unos a otros. La visita se convierte en el intercambio de ideas y de propuestas parare-diseñar los espacios y rincones de la escuela para hacerlo de una manera más estética, funcional, significativa e identitaria para todos. Se trata de crear espacios de vida donde aprendamos y que al mismo tiempo integren la componente estética. Javier comenta que algunos espacios deben permanecer en la escuela, otros que deben evolucionar y nos orienta cómo mejorarlos estéticamente y a nivel conceptual. Continuamos paseando hasta que llegamos a un rincón de la escuela y sucede algo extraño. Los ojos de Javier se iluminan y su sonrisa refleja un descubrimiento:

- *¡Esto es el espacio total!*– exclama – Había escrito sobre este concepto y hago referencia en el libro *El juego simbólico* (Ruiz de Velasco y Abad, 2011), pero realmente no lo había visto nunca. Ahora lo entiendo todo, ya comprendo lo que me habéis estado explicando sobre el proyecto Àlber.



Imagen 1. Espacio total creado en la escuela Príncipe de Viana

Tomamos conciencia y conceptualizamos lo que estábamos haciendo. Pero, ¿cómo devino nuestro espacio total? Durante ese curso, el contexto de aprendizaje inicial fue el videoarte *Tide Table* de William Kentridge², en la Fundación Sorigué. Esta obra retrata la realidad y las cuestiones ético-morales a las que se enfrenta Sudáfrica en su desarrollo y el Apartheid, y donde salía un hospital con pocos recursos. Después del visionado, los alumnos realizan comentarios que categorizamos en el mapa conceptual. Una de las categorías en el ciclo inicial es *En el hospital había pocas medicinas*. Los niños explican que en el hospital de Sudáfrica que aparece en el video los enfermos no tienen camas ni medicamentos y que en hospital de Lleida sí las había. Khaoula nos cuenta que su madre está ingresada en el hospital Arnau de Vilanova de Lleida y nos trae una foto de la entrada del hospital. Observando la foto entre todos una voz resuena:

Khaoula: Mirad, ¡hospital lleva esta letra que no suena!

Anoitin: Se dice hache .

Maestra: Y tú ¿cómo lo sabes?

Raluca: Porque lo he visto escrito en la foto.

Raluca escribe en un papel *hospital*, después lo recorta, lo muestra al resto del grupo. Alguien comenta *¿porqué no lo colgamos?* Y lo cuelgan en la pared. A raíz de esta situación la niña continúa escribiendo en papelitos palabras que se escriben con la letra *h*, las cuelga junto a la palabra *hospital* y comenta dirigiéndose a la maestra: *Hola Lola. Hola lleva la h*. Isatou también hace un cartel donde pone *había* y lo cuelga con los otros carteles para que todos podamos recordar cómo se escribe esta palabra. Así es como emerge el primer rincón de la *h*. Después de unos días...

Mohamed: ¿Y si lo colgamos fuera en el pasillo?

Lahcen: ¡Muy buena idea!

² <http://www.fundacionsorigue.com/>



Imagen 2. Los alumnos de ciclo inicial explicando la información que han encontrado en las cajas de medicamentos.

Al día siguiente los niños traen más carteles con palabras que se escriben con h , y las vamos colgando en el rincón del pasillo. Observamos que se produce una gran implicación de los alumnos de toda la escuela en este rincón ya que ha emergido desde su voz.

Continuamos trabajando la misma frase de la categoría del mapa conceptual. *En el hospital había pocas medicinas* .Dos niños traen a la escuela cajas de medicamentos, algunas vacías y otras con alguna pastilla. Dentro de las cajas encontramos información en los prospectos y nos dedicamos a subrayarla. Unos subrayan palabras, otros números... Leen algunos nombres de medicamentos y prospectos, lo relacionan con el rincón de la h y lo amplían. También lo relacionan con sus vivencias personales ya que dicen que los medicamentos sirven para el dolor de estómago, de cabeza y de garganta, la tos...

Al día siguiente más niños del grupo traen por iniciativa propia más medicamentos: pastillas, jarabes, pomadas, sobres, etc. Ante esta diversidad decidimos hacer una categorización. Esta actividad emergió en uno de los grupos de ciclo inicial, en un aula donde también pasan grupos de otros ciclos. Esto favoreció que niños de otros grupos trajeran también cajas de medicamentos, participando en la actividad y dándole dinamismo a este espacio. Los medicamentos se convierten en un contexto de aprendizaje de vida que nos sirve para construir transversalmente conocimientos del currículum y abrir posibilidades. En este caso, los aprendizajes desarrollados

fueron los tipos de medicamentos según las enfermedades, las especializaciones de médicos y la prevención de enfermedades a través de hábitos de vida saludables. Desarrollamos una actividad creativa, flexible y abierta para que cualquiera se sitúe según sus competencias, características, ritmo de aprendizaje y nivel. Además, el hecho de partir del arte favorece que todos podamos experimentar los conocimientos a la vez que los construyen de forma interrelacionada y funcional.

Continuando en el rincón de las medicinas, uno de los niños trae los medicamentos con la respectiva bolsa de la farmacia, y escuchamos:

Isatou: Mira, ¡en la bolsa pone farmacia!

Nina: Sí, al lado de la escuela hay una.

Ilham: ¿Cómo se llama?

Nina: ¡Pues Príncipe de Viana!

David: En la bolsa pone otro nombre.

Víctor: Pero la farmacia donde voy a comprar se llama diferente.

Entonces se fijan que cada farmacia tiene un nombre. Los niños nos traen las bolsas de las farmacias donde van a comprar y las cuelgan en la madera superior del escenario de los títeres. Debajo sitúan una mesa con todas las cajas de medicamentos que han traído. Con todo el material creamos un nuevo rincón y los niños realizan un role-playing donde hacemos recetas, vamos a comprar en la farmacia y miramos los prospectos de las medicinas. Es un rincón en movimiento, que se re-construye según el devenir y la emergencia de las voces de los alumnos. El rincón ha comenzado de una manera y cambia según el momento y los protagonistas que interaccionan.



Imagen 3. Rincón de la farmacia creado con las cajas de los medicamentos y las bolsas de las diferentes farmacias de la ciudad de Lleida.

Durante el role-playing un niño se encuentra una receta médica en una de las bolsas. En la interacción del rincón descubrimos que es un papel que hace el médico y que sirve para comprar medicamentos, y que éstos los compramos en la farmacia. Los niños proponen buscar recetas en casa para trabajarlas en la escuela. Al día siguiente nos encontramos que un niño trae una receta de cocina . Al no concretar la consigna emerge de heterogeneidad de miradas. El rincón se transforma. Aprendemos que receta es una palabra polisémica. Este rincón posibilita la construcción de aprendizajes y la creación de nuevos espacios para generar más aprendizajes. En este caso podríamos hacer un rincón con las recetas de cocina. Pero en nuestro caso volvemos a la frase del mapa conceptual sobre las medicinas.

Las voces de los niños nos llevan a sacar el rincón en el pasillo y se integra en el espacio con el rincón de la h y el mapa conceptual del proyecto. Los dos rincones se transforman en un espacio interactivo donde participan todos los grupos de interniveles. Se trata de un contexto de aprendizaje vivo, dinámico y posibilitador. Conquistamos el espacio público para hacer partícipes a los miembros de la escuela y consideramos el ambiente como un todo complejo donde todo está interrelacionado. Es un espacio social con posibilidades de vínculos y colaboraciones (Ruiz de Velasco y Abad, 2011). Un ejemplo claro de ello se produce cuando el grupo de ciclo inicial iba dirección a la clase de inglés, pasan por pasillo donde está la farmacia y se inicia un diálogo:

Raluca: ¡Mira! Esto lo hemos traído nosotros de casa.

Adam: Yo he traído esta caja, la tomaba mi madre cuando tenía dolor de cabeza.

Maestra: Y ¿qué es eso?

Adam: una medicina.

Isatou: ¿Cómo se llama medicina en inglés?

La maestra aprovecha esta situación como oportunidad para generar aprendizajes a partir de los intereses de los niños. Utilizan este espacio para trabajar en inglés el vocabulario relacionado con los contenidos trabajados previamente: *medicine* , *prescription* y *instruction for use* . Posteriormente relacionan cuándo se toman estos medicamentos según las dolencias en las diferentes partes del cuerpo. Creamos conversaciones sobre el estado de

salud, cómo comunicarnos en inglés para expresar el dolor de cabeza, de estómago, de espalda, de muelas, de garganta... Con las cajas trabajan las cantidades y los números, es decir, contenidos matemáticos, lingüísticos, de conocimiento del cuerpo... desde la transdisciplinariedad.

Continúan los devenires y al hablar de los hospitales de Sudáfrica, la interacción con los niños y niñas nos llevó a investigar cuál es la situación geográfica de Sudáfrica. Durante un encuentro en el espacio híbrido, la responsable del servicio educativo del Centro de Arte la Panera nos comenta la posibilidad de verla exposición que había en ese momento en el centro de arte:U.N.(INVERSE) de Txuspo Poyo. En ella, Txuspo interpreta el valor icónico del edificio de las Naciones Unidas (Nueva York) como proyecto originado por la utopía política de la unión entre las naciones del mundo, como símbolo de la arquitectura contemporánea, y como icono para la industria audiovisual. El propósito es mostrar una ficción poética llena de imágenes de un gran contenido metafórico sobre la fragilidad del mundo. Consideramos la propuesta ya que estas obras guardan relación con las actividades de enseñanza-aprendizaje del Proyecto Àlber que se están emergiendo y se están desarrollando en esos momentos. En la visita, los niños comentan un vídeo donde salían muchas banderas y las relacionan con personajes conocidos. Al llegar a la escuela, cada niño dibuja la de su país y otras banderas que conocía de algún amigo, familiar o de alguna experiencia personal. Detrás de la bandera escriben el nombre del país y lo explican a los demás. Se genera un intercambio de banderas, experiencias y países dando lugar a otro rincón. Cimentan que cada país tiene, además de su bandera, su propia moneda. Además, los niños relacionan las monedas con la campana de la exposición U.N.(INVERSE), la cual es una réplica de la campana que hay en el edificio de las Naciones Unidas y está fundida a partir de monedas de los países miembros de éste el organismo internacional. El artista construyó la campana con monedas de euro. Desde ese día los niños traen diferentes monedas que tienen en casa. Las hemos ido recogiendo y clasificándolas según su país correspondiente. Todo este material se integra en el espacio del pasillo junto con el mapa conceptual del proyecto, el rincón de la H y el rincón de los medicamentos.

Aprendiendo sobre la situación geográfica de Sudáfrica, en el grupo de interniveles de Ciclo Medio nos planteábamos colgar un mapa mundi en la clase. Daniela comenta: *¿Y si colgamos un post-it i escribimos nuestro nombre y debajo nuestro país de procedencia y el continente al que pertenece el país?* Decidimos colgar los post-it en una pelota de pilates y construir así su propio mapa atendiendo a criterios muy diferentes de los mapas estándar que conocemos, tal como mostramos en la imagen 4.



Imagen 4. Mapa creado por los niños según su país de procedencia y el continente.

Ampliamos el mapa con las monedas y las banderas del grupo de ciclo inicial. Quizás podríamos pensar que ello equivale a colgar un planisferio. La diferencia es que se trata de un material didáctico elaborado a partir de los intereses de los niños y de sus vivencias y está construido por ellos mismos. Tomamos un material de la escuela, lo descontextualizamos, lo manipulamos, lo magnificamos y creamos nuestras obras. Con ello rompemos estereotipos y nos ayuda a desarrollar nuestra creatividad y cambiar de miradas.

Como podemos observar, la escucha y participación de los alumnos para guiar el devenir del Proyecto Àlber genera, por un lado, más posibilidades en el espacio en concreto y por otro lado posibilita la creación de más espacios de aprendizaje. A medida que los rincones se transforman gracias a la diversidad de voces de los niños, se encuentran más relaciones con las ideas del mapa conceptual que están desarrollando y con el resto de rincones. Ello lo representamos y explicitamos con flechas pegadas y con lanas que vinculan las ideas entre sí. Se trata de un espacio creado en diferentes devenires que se comparten en la escuela y en donde cualquier grupo puede interaccionar. Este

ambiente se diseña gestionando la incertidumbre, fluye en el devenir y surge de la necesidad del momento y de la interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero sobretodo de la necesidad de que la heterogeneidad emerja con toda su fuerza. Ello despierta los intereses de los alumnos en traer información y material sobre el tema que están trabajando, lo que permite reforzar el sentimiento de pertenencia a la escuela y la resolución de los conflictos cognitivos a través de su propio descubrimiento y experienciación. Son espacios originales, creativos, manipuladores, vivenciales y significativos, son el *espacio total*. El espacio total deviene un lugar donde se hacen públicos los aprendizajes que realizamos. Ello favorece los préstamos de conciencia en la escuela para que todos podamos aprender y podamos integrarlo en nuestras formas de vida.

Referencias bibliográficas

- CEE (2009). *A 21st century professional development tool for teachers*. [en línea]<http://cee.labschool.ucla.edu/index.html>[Consulta: 30 de enero de 2013]
- Clarke, H., Egan, B., Fletcher, L. y Ryan, C. (2006). Creating case studies of practice through appreciative inquiry. *Educational Action Research*, 14(3), 407- 22.
- Gómez, J., Navarro, J.L. y Jové, G. (2012). El análisis de la interacción en el aula en el marco del trabajo por proyectos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (4) <http://www.aufop.com>
- Jové, G. Ayuso, H. y Betrian, E. (2012). E. Proyecto Educ-arte - Educa (r) t : espacio Híbrido. *Pulso, Revista de Educación*, 34.
- Jové, G. y Betrian, E. (2012). Entretejiendo encajes entre la universidad, los centros de arte y las escuelas. *Arte, individuo y sociedad*, 24(2), 301-314.
- Jové, G., Ayuso, H., Sanjuan, R., Vicens, L., Cano, S. y Zapater, A. (2009). EDUC...arte. Un proyecto de trabajo en red entre universidad, centro de arte y centros educativos. En R. Huerta & R. Romà (eds.), *Mentes sensibles. Investigar en educación y en museos* (pp. 127-138). Valencia: Universidad de Valencia.

- Jové, G., Vicens, L., Cano, S., Serra, O. y Rodríguez, J. (2006). *Desig d'alteritat. Programa Àlber: una eina per atendre a la diversitat a l'aula*. Lleida: Pagès editors.
- Moss, P. (2006). *Bringing Politics into the Nursery: Early Childhood Education as a Locus for Democratic Practice*. En 16th Conference EECERA. Consultado (19/12/2009) en <http://www.congress.is/eecera2006/default.asp?q1=keynote.htm>
- O'sullivan, S. (2006). *Art encounters Deleuze and Guattari Thought Beyond Representation*. London, Inglaterra: Palgrave Macmillan.
- Ruiz De Velasco, A. y Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en la formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 123-150.

POSIBILIDADES Y HERRAMIENTAS PARA FOMENTAR EL APRENDIZAJE CREATIVO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Natalia Larraz Rábanos
Universidad de Zaragoza

Resumen

Desde la inclusión social y educativa, la creatividad se ha convertido en la clave del éxito de muchas medidas que pretenden lograr un aprendizaje eficaz y una educación de calidad para todos. El objetivo del presente trabajo es fundamentar los pilares de la creatividad en el ámbito educativo para lograr una escuela creativa. Partimos de una conceptualización de la creatividad y posteriormente se proponen algunas ideas clave para lograr su desarrollo y potenciación el contexto de la educación inclusiva. La finalidad última de este trabajo es proponer al profesorado herramientas útiles para desenvolverse de forma creativa en el aula y que éstas sean utilizadas en los procesos y los métodos de enseñanza-aprendizaje de manera activa, consciente y deliberada. Si llevamos a cabo este tipo de enseñanza, podremos innovar de un modo más amplio porque en este proceso implicaremos al alumnado para ser más creativo en sus prácticas y aprendizajes.

Introducción

En el presente trabajo se pretende realizar una aportación de los principios de las nuevas metodologías educativas creativas aplicadas en el contexto de la educación inclusiva. En este sentido, se propone una visión integradora de la educación en la que las nuevas formas de enseñar y aprender sean comprendidas en un contexto de inclusión educativa, a su vez, basado en el enriquecimiento social y cultural como motor de cambio. En un primer apartado se plantea la importancia de la creatividad en el contexto de la educación inclusiva, entendida ésta como una capacidad del ser humano implicada en el aprendizaje de calidad y en la transformación social. En un segundo apartado, se realiza una breve conceptualización del término de creatividad. Finalmente, en un tercer apartado se proponen ideas y herramientas para el profesorado con el fin de fomentar una escuela creativa como modelo para la educación inclusiva.

Importancia de la creatividad en un contexto de educación inclusiva

Desde el contexto de la inclusión social y educativa, la creatividad se ha convertido en la clave del éxito de muchas medidas que pretenden lograr un aprendizaje eficaz y una educación de calidad para todos, partiendo de las diferencias individuales y posibilitando al máximo las potencialidades de cada individuo para sumar esfuerzos en vez de restarlos. En este contexto social aprendemos de diferentes formas y si estas formas son entendidas de manera comprensiva, podremos tratar de integrar mejor los distintos tipos de aprendizajes. Esto es más importante si cabe, cuando hablamos de educación inclusiva o educación para todos.

La educación inclusiva, conocida también como educación para todos, se basa sobre todo en el derecho de cada individuo a la educación, inscrito en el Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948. Hoy en día es preciso promover políticas que garanticen la escolarización de todos, acompañándolas de programas y prácticas que permitan conseguir buenos resultados y una educación de calidad. Esto exige abordar el problema de la diversidad de las necesidades de los alumnos y darle una respuesta mediante metodologías de enseñanza-aprendizaje adecuadas. Por este motivo, un currículum inclusivo, debe abordar las metodologías educativas contemporáneas para mejorar la calidad educativa y abordar todos los aspectos del desarrollo personal, emocional y social del alumnado.

La educación para el siglo XXI se debe basar en los cuatro pilares propuestos por la UNESCO (1996), los cuales son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Dichos pilares, fueron recogidos en el *Informe Delors*, elaborado por la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI, basados en un nuevo concepto de aprendizaje centrado en la educación a lo largo de la vida. Estos pilares, se deben propiciar en un proceso educativo que empieza en el aula y proponen la adquisición de una serie de competencias que promueven el desarrollo de un saber conceptual (aprender a conocer), un saber procedimental (aprender a hacer) y un saber actitudinal (aprender a ser).

En este nuevo contexto, los principios educativos recogidos en la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE), en el capítulo I del Título Preliminar, se basan en fomentar un tipo de educación de calidad, equitativa,

flexible que promocióne la investigación, la experimentación y la innovación educativa para todo el alumnado sin distinción. Es decir, se propone un tipo de educación inclusiva en la que la calidad educativa se vea favorecida para todo el alumnado, un tipo de educación que garantice la igualdad de oportunidades y la flexibilidad educativa ante la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado. Por ello, los procesos educativos y las metodologías empleadas en las escuelas deben propiciar la calidad educativa para todo el alumnado, recogiendo así estos principios básicos.

Hoy en día, la educación y el aprendizaje de calidad debe estar basado en fomentar un tipo de pensamiento eficaz que garantice el pensamiento crítico y creativo (Lipman, 2001; Nickerson, Perkins y Smith, 1987), entre los cuales, la creatividad se hace esencial debido a su escasez y falta de prevalencia en los métodos tradicionales basados en la repetición y la memorización de conocimientos más que en su generación y transformación. De este modo, muchos autores han diferenciado entre dos tipos de pensamiento, el pensamiento creativo y el pensamiento crítico y defienden el desarrollo de la creatividad como un aspecto fundamental del ser humano. Por ejemplo, Wertheimer (1945) diferenció entre *el pensamiento productivo* y *el reproductivo*. En esta misma línea, otros autores también establecen una diferencia entre ambos tipos de pensamiento, como Guilford (1986) entre el pensamiento convergente y el divergente. De Bono (1986) diferencia entre el pensamiento lateral y el vertical y Nickerson et al. (1987) entre el pensamiento creativo y el pensamiento crítico. Por lo que se puede decir que ambos tipos de pensamiento, tanto el pensamiento crítico como el creativo, son necesarios y esenciales para lograr un tipo de aprendizaje exitoso en el aula. Pero en la enseñanza tradicional, el pensamiento creativo ha sido desatendido y relegado a un segundo lugar. De ahí su importancia en desarrollar la creatividad y potenciarla en todos ámbitos y niveles educativos, debido a su poder de transformación social y a su gran potencial para el desarrollo del ser humano.

De este modo, se debe favorecer un nuevo modelo de escuela, que de opciones para crear escuelas creativas, participativas y que fomenten el aprendizaje de todos. Dicho modelo debe estar reflejado en el diseño del currículo educativo y su desarrollo como una forma de organizar las enseñanzas y los aprendizajes del alumnado.

Las propuestas para desarrollar una escuela inclusiva creativa tiene que adoptar tres ámbitos fundamentales, los cuales son: el organizativo, el de la intervención didáctica y el de la comunidad social (Jiménez Cortés, 2012) y consideramos que dichos ámbitos estarían estrechamente relacionados entres sí.

En este trabajo se va a abordar la aproximación de la creatividad en relación a la intervención didáctica y de las estrategias innovadoras que puede adquirir el profesorado para fomentar la educación inclusiva en el aula aunque, desde nuestro punto de vista, el desarrollo de la creatividad debería abarcar todos los niveles y ámbitos educativos. En este sentido, estamos de acuerdo con De la Torre (2006) con la siguiente afirmación, atendiendo la dimensión de transformación social como la finalidad última de la creatividad:

La creatividad, ya sea como habilidad, decisión o actitud, debiera estar presente en cada uno de los elementos y situaciones educativas, desde las líneas políticas hasta la práctica formativa. Es la semilla de cambio, progreso y bienestar social que debiera polinizarse dentro y fuera del entorno educativo, en todas las edades y profesiones, en todos los contextos y relaciones. Podríamos reconocerla en los componentes curriculares, estratégicos y personales (p. 317).

1. Creatividad y pensamiento creativo

Antes de continuar con las propuestas de innovación creativa y educativa en la escuela inclusiva, debemos atender al término de creatividad, qué entendemos por ésta y a qué nos referimos cuando hablamos de ella. Como punto de partida, podemos definir la creatividad como un constructo psicológico complejo, como la inteligencia, el pensamiento u otros constructos psicológicos, por esta razón hoy en día no existe un consenso en su definición. En la actualidad, se puede afirmar que el estudio de la creatividad ha girado eminentemente en torno a cuatro enfoques distintos: la personalidad creativa, el producto creativo, el proceso creativo y el contexto creativo, definidos como *las 4 p de la creatividad* definidas por Rhodes (1961) (Persona, Producto, Proceso y Presión ambiental).

Gardner (1998) propone una definición centrada en la persona creativa como una persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos

o define cuestiones nuevas en un campo de un modo que al principio es considerado nuevo, pero que al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto (p. 53). Podemos decir que esta definición incluye los cuatro enfoques del estudio de la creatividad citados con anterioridad.

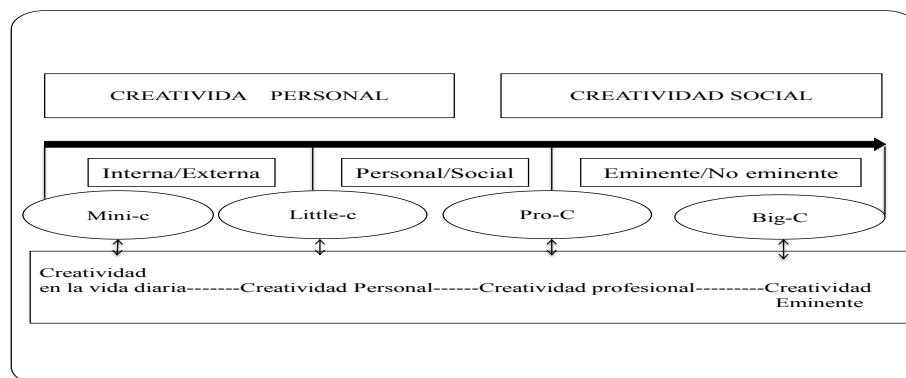
Por otra parte, una definición generalmente aceptada de la creatividad se ha basado en entenderla un producto o resultado de la actividad humana. Para ello, dicho producto debe ser nuevo, original y apropiado o valorado en un contexto particular (Amabile, 1983; Barron, 1976; Gardner, 1998; Kim, Cramond y VanTassel Baska, 2010). Esta definición se centra en el producto creativo, pero se olvida del proceso, como algo que se puede adquirir, potenciar y lograr tras el esfuerzo consciente y deliberado. Por esta razón, parece más apropiada una definición de la creatividad en términos de proceso, tal y como apuntan la mayoría de los autores. En este sentido, se puede definir la creatividad como la habilidad de crear algo nuevo, diferente, original y valioso en un contexto social determinado.

Por este motivo se debe lograr el desarrollo de la creatividad en la vida diaria (mini-c), para que se pueda transferir esta forma de actuar, pensar y sentir a otros ámbitos y contextos vitales, sociales y profesionales. Este tipo de creatividad fue descrita por Kaufman y Beghetto (2009) (en Beghetto, 2010) que a su vez proponen un modelo denominado de las *Cuatro C* que describe dos tipos de creatividad personal (Mini-c y Little-c) y dos tipos de creatividad social (Pro-C y Big C) que explicamos a continuación (ver figura 1):

- *Mini-c*: creatividad de la vida diaria. Se trata de un tipo de creatividad que se da en los hechos, acciones o ideas nuevas de la vida cotidiana con significado personal (Richards, 2010). Se refiere a un estado mental o emocional interno de la creatividad y ayuda a diferenciar lo subjetivo de lo objetivo de la creatividad personal y a la Mini-c de la Little-c.
- *Little-c*: creatividad que se cultiva como un hobby. Se asocia con las aportaciones innovadoras que son claramente útiles, pero no excepcionales.
- *Pro-C*: creatividad en relación a una profesión, se refiere a la creatividad que no es eminente pero está socializada. Este tipo de creatividad proviene de las personas que son creativas en su trabajo y ayuda a distinguir entre el área de la creatividad social y la personal.

- *Big-C*: creatividad eminente o creatividad excepcional. Indica un tipo de creatividad eminente y excepcional que destaca en un área o dominio de conocimiento y es reconocida socialmente.

Figura 1. Modelo de las Cuatro C de la creatividad de Kaufman & Beghetto.



Por lo tanto, de acuerdo al modelo propuesto, la escuela y el profesorado debe potenciar la creatividad en las acciones de la vida diaria y fomentar las manifestaciones creativas en todos los ámbitos de conocimiento para generar sinergias entre las diferentes materias y su interdisciplinariedad.

2. La escuela creativa como modelo de educación inclusiva

La mayoría de las políticas educativas actuales recogen el desarrollo de la creatividad entre sus objetivos. Un modo de hacerlo es a través de la adquisición de las competencias básicas de iniciativa y autonomía personal, cultural y artística para Educación Primaria (RD 1513/2006) y la Educación Secundaria Obligatoria (RD 1631/2006), y en la enseñanza posobligatoria la adquisición de otras competencias similares relacionadas con la iniciativa y el espíritu emprendedor en la Formación Profesional (RD1538/2006) y relacionadas con la transformación de ideas y solución de problemas de forma autónoma en la enseñanza Universitaria (RD1393/2007). A su vez, estas competencias responden a la recomendación realizada por la Unión Europea para la adquisición de las competencias clave para el aprendizaje permanente como la iniciativa y espíritu de empresa y aprender a aprender (Recomendación 2006/962/CE).

En el contexto de la educación inclusiva, tenemos que ser capaces de adaptarnos a los distintos ritmos de aprendizaje de cada estudiante, identificar

sus habilidades y potencialidades para hacer de la zona de desarrollo próximo el espacio en el que se generen los aprendizajes, acorde a las teorías de desarrollo cognitivo de Vygotski (1979), los cuales deben de ser propiciados por el contexto social y el entorno más cercano, con el fin de lograr una forma de aprendizaje autónomo y constructivo. Es por ello que debemos partir del contexto y del entorno educativo para lograr un desarrollo y un aprendizaje óptimos.

Enlazando con la idea del contexto como propuesta de cambio y enriquecimiento, el currículum sería la base para proponer estos cambios en los aprendizajes de nuestro alumnado. En esta línea, Casanova (2011) propone una serie de características que debe tener el currículum para favorecer un modelo de educación inclusiva, las cuales son: planificación y sistematicidad, coherencia interna y externa, selección y provisionalidad de los contenidos, diseño curricular democrático, funcionalidad, comprensividad y diversificación, interdisciplinariedad, interculturalidad y apertura. En este sentido, esta autora propone un tipo de diseño curricular denominado *Diseño Universal para el Aprendizaje* (DUA) basado en tres principios fundamentales: proporcionar múltiples medios de representación, proporcionar múltiples medios de acción y expresión y proporcionar múltiples medios de motivación y compromiso.

Por otro lado, se ha de dotar al profesorado de recursos para trabajar en el aula fomentando la creatividad, utilizar metodologías innovadoras para que los alumnos aprendan a aprender de una marea creativa. Acorde a los distintos modos de ver y enseñar, de participar y de comprender la enseñanza, proponemos que ésta debe ser y adoptar una metodología que potencie la creatividad para todos. Por este motivo nos gustaría recomendar algunos aspectos básicos para lograr el desarrollo de la creatividad en la escuela (Larraz y Allueva, 2012):

- El profesorado debe conocer, eliminar y superar las barreras que impiden el pensamiento creativo en su persona, en su alumnado y en el contexto educativo. Para ello, podemos detectar y procurar eliminar dichas barreras que pueden ser de distinta índole (mentales, emocionales o culturales).
- Fomentar una disposición o actitud positiva a explorar y expresar el potencial creativo de de cada estudiante.

- Estimular un estilo de pensamiento creativo. Este tipo de pensamiento es diferente al pensamiento analítico, crítico o secuencial o a un tipo de pensamiento más práctico o fáctico, basado en los hechos y acciones, sino que se centra en buscar alternativas, explorar el entorno y propiciar la imaginación como aspecto básico para resolver los problemas o trabajar en el aula.
- Fomentar los procesos de pensamiento creativo de producción divergente (fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración) (Guilford, 1976) en las distintas tareas, actividades de enseñanza y aprendizaje y materias.
- Propiciar la creación de productos creativos a través del proceso creativo. Este objetivo puede ser propiciado a través del aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje basado en problemas como metodología de trabajo, además de tener en cuenta el trabajo cooperativo que está estrechamente relacionado con la creatividad y su desarrollo. También se puede fomentar diferentes formas de explorar dicho proceso a través del juego (Bernabeu y Goldstein, 2009).
- Considerar los factores motivacionales y sociales que estimulan la creatividad. Tales aspectos se basan en fomentar la motivación intrínseca, la autoeficacia creativa, la evaluación interna hacia la tarea y reforzar las situaciones creativas.
- Considerar la individualidad de cada estudiante. Este aspecto es fundamental en la educación inclusiva, tenemos que potenciar las habilidades de cada estudiante para propiciar aquellos aspectos que esté más desarrollados, acorde a la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1995).
- Fomentar el uso, aprendizaje y transferencia de las estrategias creativas. Este último punto es esencial para desarrollar la creatividad en el aula, tenemos que tener en cuenta la diversidad del alumnado para aplicar un tipo de estrategias u otras según los objetivos y aspectos de cada materia y los intereses, habilidades y aptitudes de cada estudiante. Esto implica realizar diferentes tipos de actividades y diferentes tipos de agrupamiento, favorecer el aprendizaje cooperativo, en gran grupo, grupo medio o pequeño grupo y el aprendizaje individual con el fin de adaptarse a distintos

ritmos de aprendizaje según los contenidos y actividades a trabajar en el aula.

Consideramos que tras estas recomendaciones, lo que se pone de manifiesto es que debemos propiciar como educadores el desarrollo de la creatividad a través de una nueva mirada en los métodos, en las estrategias y los recursos que están a nuestro alcance en el aula y fuera de ella, con el fin de estimular el potencial creativo de las escuelas y de las personas y, de este modo, favorecer la correcta atención a la diversidad de nuestro alumnado.

Conclusiones

La creatividad en el ámbito de la educación inclusiva es fundamental ya que la escuela de hoy es diversa y se han de enriquecer de diferentes maneras de trabajar con el alumnado. Al propiciar la creatividad en todos los ámbitos y niveles educativos, se pueden recoger estas aportaciones novedosas que permiten mejorar en los aprendizajes y que estos sean de calidad. La creatividad ayuda a pensar en una escuela que se adapta a los distintos ritmos, cambios sociales y tecnológicos y a las distintas formas de aprender, porque en esencia la creatividad es generar nuevos y distintos conocimientos y a su vez, implica generar nuevos modos de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido la creatividad tiene mucho que decir en la forma de ver la escuela, en la forma de enseñar y aprender y en la forma de ser.

Por este motivo, desde el presente trabajo se hace un llamamiento a educadores y a los profesionales de distintos ámbitos educativos a innovar en sus prácticas educativas a través de la creatividad y de los procesos implicados, propiciando el desarrollo pleno de las capacidades y talentos de sus estudiantes diversos, distintos y cambiantes.

A su vez, las sugerencias propuestas no se deben adoptar como recetas para el profesorado sino que se deben adaptar a su mirada personal, se deben integrar en la propia teoría que se tenga sobre el aprendizaje y en el modo de trabajar de cada uno. Dichas propuestas pueden pecar de ser demasiado generalistas pero consideramos que pueden ser útiles para la comunidad educativa en general y para el profesorado en particular.

Referencias bibliográficas

- Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: a componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45 (2), 357-376.
- Barron, F. (1976). *Personalidad creadora y proceso creativo*. Madrid: Marova.
- Beghetto, R. A. (2010). Creativity in the classroom. En J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 447-463). New York: Cambridge University Press.
- Bernabeu, N. y Goldstein, A. (2009). *Creatividad y aprendizaje. El juego como herramienta pedagógica*. Buenos Aires: Narcea.
- Casanova, M.A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- De Bono, E. (1986). *Pensamiento Lateral*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1998). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Guilford, J. P. (1976). Factores que favorecen y factores que obstaculizan la creatividad. En J. Curtis, G. Demos y E. P. Torrance (Eds.), *Implicaciones educativas de la creatividad*. Madrid: Anaya.
- Jiménez Cortés, R. (2012). Educación inclusiva y formación inicial del profesorado: evaluación de una innovación didáctica basada en la producción cinematográfica desde la perspectiva del alumnado. *Revista de Educación*, 359. En prensa.
- Kim, K. H., Cramond, B. & VanTassel-Baska, J. (2010). The relationship between creativity and intelligence. En J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 395-412). New York: Cambridge University Press.
- Larraz, N. y Allueva, P. (2012). Efectos de un programa para desarrollar las habilidades creativas, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), pp. 1139-1158.
- Lipman, M. (2001). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Eds. de la Torre.

- LOE (2006). Ley Orgánica 3-05-2006 de Educación, *BOE* núm. 106 de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207
- Nickerson, R. S., Perkins, D. N. y Smith, E. E. (1987). *Aspectos de la aptitud intelectual*. Madrid: Paidós/ M.E.C.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. *BOE* núm. 293 de 8 de diciembre de 2006, pp. 43053-43102.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, *BOE* núm. 5 de 5 de enero de 2007, pp. 677-773.
- Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo, *BOE* núm. 3 de 3 de enero de 2007, pp. 182-193.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *BOE* núm. 260 de 30 de octubre de 2007, pp. 44037-44048.
- Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de noviembre de 2006 sobre las competencias clave del aprendizaje permanente. *Diario Oficial Europeo*, núm. 394 de 30.12.2006.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity, *Phi Beta Kappan*, 42, pp. 305-310.
- Richards, R. (2010). Everyday creativity. Process and way of life-four cases issues. En J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 189-215). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. y Lubart, T. I. (1997). *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós.
- Torre, S. de la (2006). Creatividad en la educación. En S. de la Torre y V. Violant (Coords. y Dir.), *Comprender y evaluar la creatividad*, Vol. 1 (pp.-309-322). Málaga: Aljibe.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wertheimer, M. (1945). *Productive thinking*. New York: Harper.

TAREAS INTEGRADAS, TICS Y APRENDIZAJE COLABORATIVO COMO BASE DE LA RESPUESTA EDUCATIVA A LAS NECESIDADES DE UNOS ALUMN@ MUY COMPETENTES

Nuria López Roca

UIB (Universitat de les Illes Balears)

Centro socioeducativo Es Fusteret / Es Pinaret

Resumen

En la siguiente comunicación nos gustaría presentarles una alternativa funcional y constructiva de la concreción del ámbito escolar de un centro de menores cuyas intervenciones estén estructuradas por competencias básicas como hilo conductor y motivo de cohesión entre todos los profesionales del centro. Partiendo de principios como la individualización, integración, personalización y normalización, que no son más que los principios generales de la educación, creemos en la puesta en marcha este tipo de proyecto educativo, podremos generar respuestas que potencien procesos de reinserción exitosos. Conjugaremos la LORP 5/2000 con la LOE 2006, y por tanto las intervenciones podrán ajustarse de manera real a dichos principios. Creemos que así podremos potenciar procesos de evolución constructivo y con éxito y por tanto podremos formar personas competentes y preparadas para gestionar la sociedad del mañana.

1. Introducción

El proyecto que presentaré en esta comunicación se trata de mostrar una reorganización del currículo básico de la ESO (en sus diferentes modalidades: ESO, ESPA, PQPI, DIV. CURR) así como de la concreción de una propuesta metodológica alternativa para unos alumnos en una situación muy especial.

Para conocer nuestro contexto es necesario que hablemos de una ley, LORPM 5/2000. La ley 5/2000 contempla la ejecución de las medidas de internamiento privativas de libertad. Se nos encomienda, por tanto, a los

centros donde se ejecutan dichas medidas, la responsabilidad de posibilitar durante el tiempo que dure la medida, una inserción social real y efectiva. Además hablamos de menores y que por tanto tiene por encima su condición de alumno.

Entendemos que, para que esto sea posible, debemos fomentar la autonomía, la responsabilidad y el desarrollo moral como los tres pilares básicos de nuestra intervención. Creemos que un chico/a tendrá más probabilidades de tener éxito en su retorno: si adquiere recursos personales que le permita ser más autónomo/a, si es consecuente con las decisiones que toma y las acciones que lleva a cabo y, además, desarrolla valores pro sociales; considerando que éstos últimos adquieren un protagonismo fundamental puesto que podemos ser autónomos y responsables, y como meta final personas competentes preparadas para ayudar a evolucionar de manera constructiva la sociedad. Por ello conceptos como tareas integradas, trabajo colaborativo, colaboración profesional o intervención integral se convierte en los ejes básicos de las experiencias que vamos a ir presentando.

No queremos que quede sólo como una iniciativa de apoyo a unos alumnos que por sus características, por su historia personal y por haber entrado en el circuito de medidas judiciales, parezca que no tienen cabida dentro la escuela. Nuestra intención va más lejos, tienen el derecho y el deber de una formación educativa global lo más normalizada posible y, como derecho y como deber es necesario crear una alternativa educativa que responda a sus características, necesidades e intereses, una respuesta que les haga sentirse competentes y que les permita creer de nuevo en la escuela como ese espacio que les aporta cosas importantes y nuevas experiencias positivas para ellos. Pero toda esta experiencia no tendría sentido, si no somos capaces de compartirla y extrapolarla a otros ámbitos educativos y escolares con el objetivo de poder compartir y crear nuevos contextos cálidos y significativos para todos nuestros alumnos.

2. Contexto educativo

Tal y como hemos avanzado, la experiencia que le presentamos no tiene lugar en un colegio, un centro de secundaria o un centro de formación, la

experiencia tiene lugar en un centro socioeducativo para menores infractores con medidas privativas de libertad.

El centro tiene como finalidad la ejecución de todas las medidas de internamiento privativas de libertad marcadas por LORPM 5/2000, por tanto nuestro objetivo principal es posibilitar durante el tiempo que dure la medida, trabajar con el alumno / menor de manera integral para potenciar una inserción social, educativo i/o laboral real y efectiva.

El trabajo que se pretende llevar a término en el centro tiene una sólida base teórica interdisciplinar reflejo de los años de experiencia y del sentir común del grupo de trabajo que llevamos adelante nuestra tarea en Es Fusteret. Un marco teórico basado en: la necesidad de educar para la vida a partir de la formación integral y funcional del menor, mediante un reforzamiento de la afectividad, la perspectiva global del aprendizaje, el trabajo de la dimensión emocional, la motivación y el afecto, actuando siempre desde un planteamiento positivo, el que implica romper con la idea de problema y traducirla con necesidades que requieren de respuestas adaptadas a cada perfil: se trata de buscar salidas, opciones,... y descubrir y reinventar fortalezas. En el proceso educativo de cada chico y chica, errar es un paso más que nos debe servir por crecer y aprender. Nuestro trabajo, basado en el marco teórico del que hemos dado una breve pincelada, se desarrolla a través de programas de intervención educativa, todos ellos detallados al Proyecto Educativo de Centro. Se trata de programas que continuamente se van modificando y adaptándose a la realización de nuevos talleres y actividades, con las que se persigue optimizar resultados y lograr los objetivos planteados. Estos cambios y mejoras se reflejan en la memoria evaluativo que se realiza a final de año. Los programas no se deben ver como independientes unos de los otros, nunca lo fueron peor menos ahora con la nueva legislación educativa, sino más bien todo lo contrario, nuestro trabajo siempre se ha de observar desde una perspectiva global que tiene la finalidad básica de potenciar actuaciones que desarrollen aprendizajes significativos y generalizables a otros ámbitos y consecuentemente poder cambiar su contexto próximo, por tal de garantizar una inserción personal, social laboral operativa y positiva.

3. Objetivo principal

Tal y como se ha ido avanzando, el objetivo principal y meta común de intervención sería promover, desde un abordaje individual, la educación integral del menor o joven (que además es *alumn@*) proporcionándole las herramientas necesarias que le ayuden a desarrollar su competencia social, emocional y de vida cotidiana, necesaria para ser capaces de afrontar la realidad con los recursos personales adecuados, posibilitando una adecuada y exitosa inserción social. Tal ambicioso objetivo necesita de un trabajo cohesionado de todos los profesionales implicados a partir de una unificación de objetivos de trabajo, de criterios de intervención y de compromisos adquiridos. Este trabajo es que hemos ido potenciando y defendiendo los últimos años, no sólo con los profesionales del centro sino que también, ambicionando un trabajo interinstitucional.

4. Justificación ¿por qué organizar el currículum de otra manera ?

Antes de establecer los criterios que marcarían la organización DE CURRÍCULUM de nuestras aulas (un proyecto compartido con todos los docentes implicados), era conveniente hacer un ANÁLISIS DE NECESIDADES y valorar qué necesitaban los alumnos para hacer las paces con el mundo escolar y volver a creer en ellos mismos, que tal y como hemos avanzado es una de las metas principales a las que nos dirigimos. Sólo así lograríamos sacar a la superficie el gran potencial que tiene cada uno de ellos y empezariamos a generar aprendizajes de éxito.

Valorando su trayectoria escolar y sus actitudes que presentaban en relación al contexto académico la situación que existía era la siguiente:

- **Desmotivación:** Por lo general había una [desmotivación](#) hacia todo tipo de sesiones bajo la línea de educación formal (libros, fichas...), su imagen de la escuela era la de un lugar austero y negativo que sólo les transmitían sensaciones negativas. Creímos en la necesidad de una reorganización de la línea de intervención, la secuenciación y sobre todo la estructuración del currículum a desarrollar.
- **Intereses de los chicos contrapuestos al mundo escolar:** Teníamos claro que era imprescindible funcionalizar al máximo los aprendizajes

que pudieran derivar de cualquiera de las propuestas didácticas que íbamos a trabajar, sólo así volvería a tener sentido para ellos y se convertirían en necesarios, funcionales, interesantes y útiles.

- **Pasividad y desarraigo (necesidad de sentirse protagonistas de su propio proceso educativo):** Los alumnos están en edades que ya necesitan a tomar a trabajar de una manera autónoma. Si nuestro objetivo es su [reinserción](#) a un instituto /centro escolar / centro de formación se les tiene que facilitar herramientas que medien el proceso. Por ello se abogó por una organización donde necesitaran sentir una responsabilidad grupal e individual y donde se potenciara la autonomía en el trabajo, la iniciativa personal y la capacidad no solo de aprender a aprender si no de transferir a la vida cotidiana sus aprendizajes. Y sobre todo que pudieran sentirse los suficientemente competentes como para seguir con éxito sus vidas.
- **La heterogeneidad de los grupos:** El nivel de competencia curricular de los grupos clase que trabajamos es muy alternativo, heterogéneo y no se adaptaba las propuestas tradicionales ni a la estructura tradicional que se suele hacer del currículum. y las características del grupo eran muy dispares (edades diferentes, intereses diferentes, arraigo diversos, situaciones personales dispares,...) como para exigirles la programación prevista tal y como se entiende tradicionalmente, la cual no contemplaba esta diversidad, sobre todo en cuanto a intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje.
- **Necesidad de asegurar el éxito de nuestro alumnado:** Era imperiosa necesidad la que teníamos los profesionales de poder demostrar las grandes capacidades de nuestros alumnos y el gran potencial que tenían la totalidad de ellos. Sabíamos que si asegurábamos la funcionalidad de sus aprendizaje, potenciábamos su protagonismo, la iniciativa y curiosidad por aprender y además diseñábamos situaciones de éxito personal y grupal íbamos a poder dar respuestas a sus auténticas necesidades (sentirse competentes de nuevo y sentir la escuela como un espacio propio y necesario, del que ellos son agentes activos) y como resultado tendríamos el éxito de unos alumnos que hasta el momento no habían podido conocerlo como tal.

5. Organización: ¿cuáles fueron los pasos?

Después de valorar que las alternativas tradicionales habían dejado de dar respuesta a nuestro alumnado decidimos cambiar la estructuración de nuestro currículum, incluso replanteándonos el currículum que nos veía impuesto por la administración.

La organización de esta propuesta se dio de la siguiente manera:

1. **Evaluación inicial:** A partir de la experiencia de estos últimos cursos escolares y de un proceso de valoración y detección de necesidades que se inició en el 2010 pudimos detectar las necesidades de un cambio, no en tanto en las prácticas como si en el proceso de diseño y estructuración de prácticas.

La LOE y el concepto de CCBB, la necesidad de optimizar todas las intervenciones educativas y el hecho que la heterogeneidad cada día se hacía más visible y evidente nos obligó a replantarnos el proceso de diseño, la coordinación entre los profesionales implicados y el tipo de intervención global educativa que queríamos desarrollar.

Gadner y su teoría de las inteligencias múltiples, trabajo colaborativo, el constructivismo o la base filosófica del aprendizaje significativo se convierten en nuestros pilares más importantes a la hora de diseñar nuestras prácticas educativas.

Se convierte como el eje básico de estudio, además del QUÉ enseñar que obviamente nos viene marcado por la ley (y creemos que muy bien diseñado desde la estructura de las ocho CCBB), el CÓMO enseñar. Para nosotros sólo puede tener sentido y puede ser garantía de éxito un CÓMO resultado de un análisis de intereses, motivaciones, bagaje sociocultural, estilos de aprendizaje, actitudes, aptitudes y necesidades funcionales de cada uno de nuestros alumnos. Siempre desde una perspectiva positiva, es decir, desde la detección de fortalezas, capacidades y potencial como la clave para diseñar rutas de éxito para todo nuestro alumnado.

2. En función de todo lo presentado hasta ahora, se hacía obvio la decisión de elaborar **una programación global, integral y abierta con una temporalidad flexible**, en función del desarrollo de las diferentes unidades / propuestas didácticas y que diera respuesta no sólo a las necesidades educativas de nuestros alumnos sino también a sus intereses, inquietudes y

necesidades de formación y de funcionalidad, es decir, que ellos mismos le dieron su propio sentido a la actividad del aula, ya que al fin y al cabo era de carácter obligatoria.

Respeto a la secuenciación, ésta no tenía que ser la del libro del texto de referencia o de un índice de objetivos / contenidos de un currículum expuesto en una programación estéril y obsoleta, sino que ésta se diseñaría y prevería en función de las necesidades e intereses de cada momento. Dicho esto se entiende la importancia que cobró para el equipo de profesionales conocer y manejar la filosofía que sustenta el trabajo por CCBB.

Como último punto a remarcar en este apartado de diseño es promover como modelo de unidad didáctica el de la tarea integrada.

Las tareas integradas suponen cambios en la organización escolar y curricular tradicional: superación de las barreras entre materias y áreas de conocimiento, trabajo colaborativo del profesorado, participación de la familia, vinculación con el entorno, horario escolar y recursos puestos al servicio del alumnado. De alguna manera para nuestro equipo supuso poner nombre y estructura a algo que hacíamos cursos que intuíamos que era la clave del éxito de nuestros chicos.

3. Ejecución del trabajo programado partir del trabajo por proyectos, uso de las TICs y trabajo colaborativo. Como hemos ido exponiendo, partimos de la base de que trabajamos con una realidad escolar un tanto especial y en ocasiones poco previsible, ya que los alumnos que configuran el grupo entran y salen por medida judicial y no por curso escolar; es decir, nos podemos encontrar con nuevos internamientos, desinternamientos imprevistos y además no podemos tener la certeza absoluta de la temporalidad de cada alumno. Esta situación y las necesidades de nuestro alumnado obligaba a una metodología activa, basada en el protagonismo activo de los alumnos, desde sus experiencias, motivación y curiosidad y siempre desde la colaboración interactiva.

Además añadir las TICs como herramienta usual de trabajo no sólo activada su interés y autonomía sino que trabajaba competencias muy necesarias en los alumnos del siglo XXI.

6. Momentos del proceso

Primeramente los docentes y equipo educativo, después de la evaluación explicada en el anterior apartado, decidimos pasar de una organización del currículum escolar tradicional basada en ASIGNATURAS, como compartimentos estancos e independientes A ÁMBITOS Y TAREAS.

Por tanto los primeros esfuerzos a fueron dirigidos a la reorganización de las diferentes asignaturas / materias del currículum escolar de nuestros menores / alumnos en ámbitos que se concretaría en la práctica en tareas integradas. Como abogábamos por un modelo global y no olvidemos que en nuestro centro la intervención es de 24 horas al día, revisamos TODOS los diferentes talleres y organizaciones metodológicas que se desarrollaban en el centro para poder organizarlos por ámbitos de trabajo y estas a su vez por competencias. Hicimos un listado de prioridades en cuanto a competencias diciendo y dando más importancia a aquellas que nos podían ofrecer herramientas para trabajar el objetivo final y general de nuestro centro: formar personas competentes capaces de volver de manera exitosa a su entorno socio escolar.

El resultado de este proceso quedó reflejado en un cuadro donde expusimos las ocho competencias por orden de importancia acompañados de las asignaturas que podrían promocionarlas y de los talleres (también relacionados con la competencia evaluada) que se irán desarrollando en los diferentes momentos del centro.

El siguiente paso fue crear una única programación por aula integrando todos los docentes implicados y donde se recogerían todos contenidos / objetivos de las diferentes asignaturas implicada. Fruto de esta programación se irían diseñando PROYECTOS / TAREAS INTEGRADAS para ir trabajando de manera conjunta, funcional y constructiva dichos objetivos y contenidos.

Dicho esto, se hace lógico plantear cada uno de los temas desde la funcionalidad y nunca a partir del programa prescrito de las asignaturas. La idea es significativizar todos los aprendizajes a partir de propuestas atractivas, dinámicas, operativas y reales que den pie a procesos de aprendizaje ricos y constructivos, garantía de éxito.

A la práctica se traduce con una serie de acuerdos entre docentes y alumnos donde se discute CÓMO se trabajará: decidiendo que tareas se irán desarrollando y cuáles serán los productos finales y así como la evaluación.

Todo ello supone una coordinación continua entre todos los docentes, que da pie a un diseño de prácticas realmente adaptadas a nuestros alumnos y con posibilidades de éxito.

Para poder ver ejemplos prácticos de esta organización y poder entender todo lo expuesto les derivó a nuestro blog, www.esfusteret.blogspot.com, donde pueden encontrar todas las tareas, proyectos y actividades que vamos desarrollando donde su base principal es, tal y como muestra el título de esta comunicación: trabajo cooperativo, uso de TICs y trabajo por proyectos y tareas integradas

7. Reflexiones finales

La LOE y su enfoque metodológico ha puesto nombre y sobre todo base legislativa una forma de intervención defendida por nosotros hace algunos cursos. Si queremos abogar por una intervención integral y por un desarrollo global constructivo de la persona necesitamos trabajar desde la colaboración, desde la funcionalidad, desde la unificación de criterios y desde las posibilidades y competencias de nuestros usuarios, una perspectiva positiva que nos ayudará a crear caminos de progreso.

Además trabajar en un centro donde hay vida las 24 horas del día, los siete días de la semana y los 365 de años, además de suponer un reto, significa multitud de momentos, de profesionales y de oportunidades de aprendizaje, que bien gestionados tienen que derivar en el éxito de personas que llevan toda su vida fracasando.

Éste es el camino, ésta es la manera... ahora sólo falta tiempo para poder demostrarlo.

Referencias bibliográficas

López Roca, N La reinserció al sistema educatiu ordinari des del Programa Escolar d'un centre socioeducatiu per menors infractors amb mesures judicials d'internament . Memòria d'investigació. Presentada per: Núria

López Roca. Dirigida per: Dr. Joan Jordi Muntaner Guasp. Octubre, 2004.
Universitat de les Illes Balears. Departament de Ciències de l'Educació.
Facultat d'Educació.

Ley Orgánica, del 12 de enero, Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores. BOE nº 13, del 2 de enero de 2.000

Reial Decret 1774 /04, de 30 de julio, pel qual s'aprova el Reglament de la Llei Orgànica 5/2.000.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

RD 1513/2006 i RD 1631 que estableixen els ensenyaments mínims a EP i ESO defineixen 8 competències bàsiques

R.Decret 73/2008, de 27 de juny, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears.

Pujolas, P. y otros (1997). ¿Cómo atender la diversidad de necesidades educativas de los alumnos en el aula? Una experiencia de autorreflexión en grupo para mejorar la práctica docente en un instituto de enseñanza secundaria . En N. Illán y A. García (Coors.), La diversidad y la diferencia en la ESO: retos educativos para el siglo XXI (pp. 177-209.: Málaga .Aljibe

<http://www.aprendizajesignificativo.es/>

<http://www.cbib.caib.es/>

<http://www.tareasccb.es/>

<http://competenciasbasicas.net/>

CREATIVIDAD PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

Miguel María Reyes, José María Fernández , Rocío Piñero, Diego Japón,
Universidad de Sevilla

Resumen

Para construir una escuela inclusiva donde a cada alumno/a se le preste una adecuada atención a la diversidad, se necesita de una buena formación del profesorado, por ende, para enseñar de manera individualizada se requiere de unos adecuados conocimientos aptitudinales y actitudinales. Y en este caso concreto, pretendemos destacar dentro de la figura del maestro/a, su faceta creativa, es decir, como persona que se implica buscando soluciones ante nuevos retos y recurriendo a su ingenio para emprender nuevas situaciones. Por tanto, planteamos a la creatividad como herramienta que nos ayude a poder alcanzar una escuela para todos/as.

Introducción

Los avances sociales se han ido insertando en la escuela de manera progresiva, y el hecho de considerar que cada sujeto es diferente debido a sus características físicas y psíquicas, llevó a la normativa de educación (LOGSE, 1990) a proponer la finalidad de conseguir una enseñanza individualizada. Esta innovación que se planteaba para el aula era una tarea de bastante dificultad, puesto que los/as alumnos/as están agrupados/as en cada curso con el único criterio de su edad cronológica. El planteamiento de este nuevo marco legal suponía un gran salto en educación puesto que la figura del docente pasaba a ser parte de una comunidad educativa para que entre todos/as se pudiera ofrecer una enseñanza de calidad a cada sujeto, y siempre bajo un mismo espacio. Es decir, se intentaba construir una escuela inclusiva donde a cada alumno/a se le prestara una adecuada atención. Y ello requería, entre otras cuestiones, de: un currículum abierto, flexible y dinámico; tener conciencia del sentido de cohesión de comunidad; espacios adaptados; y como eje fundamental, de una buena formación del profesorado, puesto que para

enseñar de manera individualizada se requiere de unos adecuados conocimientos aptitudinales y actitudinales. Los siguientes marcos legales de la LOCE (2002) y la LOE (2006) se mantienen en esta misma filosofía de atención a la diversidad. Concretamente, la LOE (2006) en su CAPÍTULO I. Principios y fines de la educación. Artículo 1. Principios, expone que: *El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira en los siguientes principios: b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad .*

En la actualidad, aún estamos avanzando en esta igualdad de oportunidades para todos/as los/as niños/as, y en este caso, destacamos la formación del profesorado como clave para este cambio educativo, pero proponemos en concreto, a la faceta creativa del/a maestro/a como elemento indispensable para ir buscando soluciones ante nuevos retos y recurrir al ingenio para emprender nuevas situaciones. Por tanto, planteamos a la creatividad como herramienta que nos ayude a poder alcanzar una escuela para todos/as.

Y en esta línea, añaden Tello & Aguaded (2009:p.e.) lo siguiente: *La profesión docente está experimentando en los últimos años importantes cambios (...) La formación del profesorado se constituye así en un elemento clave en el desarrollo profesional docente .*

Desarrollo

Para construir una escuela inclusiva basándonos en la creatividad del/a profesor/a, vamos a centrarnos en tres puntos: las funciones del docente, la creatividad como recurso educativo y el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

1. Funciones del docente

Al profesorado se le atribuye una serie de funciones que ha de desarrollar adecuadamente en el aula para que se pueda llevar a cabo de

forma adecuada su labor educativa. Si acudimos a la Real Academia Española de la Lengua (<http://www.rae.es>) para definir una serie de funciones elementales del profesor podemos encontrar lo siguiente: el/la maestro/a es *docente*, porque enseña, es decir, instruye y adoctrina con reglas o preceptos; es investigador/a, ya que investiga y realiza actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia; se entiende que también es mentor/a, pues es un/a consejero/a que guía al alumnado en el desarrollo del día a día en el aula; como tutor/a, es la persona encargada de orientar a los/as alumnos/as del curso, por eso, también es orientador/a; también, es educador/a, ya que educa, es decir, que dirige y encamina; es diseñador/a porque diseña tareas relacionadas con la construcción del conocimiento como clasificar, analizar, predecir y crear; es asesor/a, porque da consejos; ha de ser un/a buen/a comunicador/a, puesto que ejerce una actividad pública, y además, se considera capacitada para sintonizar fácilmente con las masas; es innovador/a ya que no se puede centrar solo en una metodología de lección magistral tradicional sino que ha de buscar diferentes estrategias que le sirvan para trabajar con los alumnos/as; por lo que es un/a creador/a, ya que constantemente está produciendo situaciones nuevas. En definitiva, es un/a profesional con una diversidad de funciones que han de estar bien perfiladas a través de su debida formación actitudinal y aptitudinal.

Y tomando como eje central la función del maestro/a como creador/a, podemos decir, que consideramos a la creatividad como pieza clave en el aula, ya que esta herramienta permite enseñar aun grupo de alumnos/as organizados/as en un mismo curso por el criterio de edad cronológica pero cada uno/a es diferente, por lo que necesitan diferentes requisitos para que lleguen a construir de manera constructiva e individualizada un proceso educativo satisfactorio. Y en este sentido, Susinos & Rodríguez (2011) plantean la necesidad de revitalizar el ideal de la escuela inclusiva, una vez que éste ha comenzado a formar parte del lenguaje escolar políticamente correcto, desde el dilema de quiénes, cómo y para qué se participa en las escuelas. De igual forma, reconocen la importancia que para los estudiantes y sus profesores/as tiene sentirse vinculados a los proyectos y actividades que nutren la dinámica escolar.

2. La creatividad como recurso educativo

Cesín (2012), expone que el ocaso del siglo XX dejó para el mundo infinidad de interrogantes y retos, una nueva era marcada por la economía de mercado, el neoliberalismo y la sociedad del conocimiento exige nuevas respuestas a los tiempos de cambio. Ante este panorama, dentro de los sistemas educativos nacionales, es necesario replantearse cuestiones básicas como ¿para qué se educa? ¿por qué se educa? ¿qué idea se tiene de la educación? Y en este escenario toma vigencia el pensamiento del psicólogo Carl Rogers que en el siglo pasado planteó que los procesos educativos debían centrarse en la persona, e incluso exponía que el maestro no es el que enseña, sino que es un facilitador de aprendizajes que ayuda al estudiante a descubrir su entorno, apropiarse de él, ser receptor de todo el conocimiento que le rodea para darle forma y convertirlo en información que le sea útil para su vida; la persona que se educa bajo este esquema puede ingresar fácilmente en la sociedad del conocimiento actual que demanda capacidades investigadoras como la observación sistemática, curiosidad y creatividad intelectuales, experimentación en la práctica y una cultura de la colaboración.

Por lo tanto, la escuela debe propiciar que maestros/as y alumnos/as construyan un proceso educativo significativo y funcional, y para ello, el docente ha de conocer bien a cada uno/a de sus estudiantes, ya que como decimos, cada sujeto es diferente al resto, por lo que creemos fundamental que la creatividad es una de las herramientas necesarias en esta tarea para conocer bien a cada uno e identificar sus rasgos de personalidad, de esta forma, también podrá conocer sus conocimientos previos, experiencias, motivaciones e intereses. También hemos de exponer que el maestro/a creativo/a ha de ser abierto y flexible, valorando el trabajo de sus educandos/as, mostrando interés, entusiasmo e implicándose en la enseñanza, dando oportunidades de manera igualitaria a todos/as sus alumnos/as y potenciando sus metas, y respetando las características individuales de cada persona.

Partiendo de este conocimiento del discente creativo/a llevará a cabo una serie de estrategias para desarrollar su labor diaria: estimula la participación de todos a través de la creación de un clima tranquilo y con buen

ambiente; intenta a través de diferentes metodologías que el/la alumno/a sean capaces de implicarse en la realización de un trabajo; ha de tener una adecuada formación para modificar y actuar de manera inmediata; ha de ofrecer oportunidades para que el aula sea participativa, dinámica y comunicativa; y ha de estimular la creatividad a través de técnicas donde se encuentren nuevas soluciones y se planteen nuevos casos; entre otras.

El docente creativo/a no improvisa, sino que debido a su formación inicial y permanente, posee un gran control sobre el currículum y sobre el concepto de alumnado heterogéneo, por ello, es capaz de trabajar en un aula inclusiva a través de la creatividad; por lo que también destacamos, el esfuerzo en su trabajo, la sinceridad en su trato y la conciencia de la filosofía de atención a la diversidad.

3. Desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje

Actualmente, las situaciones de enseñanza-aprendizaje son muy distintas, ya que se ha pasado de una enseñanza tradicional centrada en la transmisión de contenidos siendo el docente la principal figura, a una enseñanza moderna donde el/la profesor/a es mentor/a que desarrolla su praxis en una escuela que atiende a la diversidad.

Según Fernández (2009:127): *El aprendizaje es fruto de la convivencia y el trato. Una convivencia basada en el respeto y la tolerancia contribuirá a crear ambientes saludables en nuestras aulas. El alumno tiene que venir contento al lugar de aprendizaje. Un ambiente saludable facilita la reflexión del profesor y su propia práctica .*

Plantear una educación activa y participativa supone comenzar por la formación del/la maestro/a, para a partir de aquí se pueda trabajar en el aula inclusiva. Y como ejemplos de estrategias metodológicas que se pueden desarrollar podemos exponer las siguientes:

- Debate
- Trabajo en grupo
- Lectura de documentos
- Realización de dictados
- Simulación de casos (Rolling playing)

- Lluvia de ideas (Braistorming)
- Realización de dibujos
- Elaboración de resúmenes
- Estudio de casos
- Exposición oral
- Realización de murales
- Discusión
- Resolución de problemas
- Foro
- Entre otras

El profesional ha de contar con una amplia variedad de técnicas para desarrollar en el aula, pero antes de llevarla a cabo ha de haberla planeado con antelación, saber cuál es la más adecuada para cada momento y para cada alumno/a, y por último, si se realiza, llevar un control evaluativo para conocer si los resultados han sido positivos o no. En la teoría, el/la docente ha de tener planificado cómo va a realizar el día a día, pero en la práctica, la realidad puede variar y necesitar de unos cambios, por ello, se pide creatividad por parte del profesional para poder enfrentarse a una enseñanza dinámica.

También recogemos las aportaciones de Reyes (2011), ya que apunta que en el aula los/as alumnos/as y el/la profesor/a han de establecer unos principios fundamentales para una adecuada convivencia, y podemos citar entre otros los siguientes: igualdad, libertad, dignidad y respeto. Se considera que desde el primer día de clase se pueden establecer entre todos/as para que estén siempre presentes, y además no sólo en el ámbito educativo, sino trasladarlos al plano personal para que podamos construir una sociedad más justa y equitativa. Es decir, el hecho de que el alumnado también sea consciente de los pilares que sustentan a una escuela inclusiva, ayudará a desenvolver la labor entre todos/as.

Conclusión

Para concluir, vamos a destacar los pilares donde nos hemos fundamentado para desarrollar la idea de que se necesita creatividad para poder atender a la diversidad:

- En primer lugar, destacar que la sociedad es cada vez más consciente de los cambios que en ella se producen y que éstos han de ir insertándose en el Sistema Educativo (LOE, 2006).
- En segundo lugar, creemos necesario una adecuada formación inicial y un continuo reciclaje del profesorado (Fernández, Reyes & Piñero, 2011) para poder desarrollar sus funciones en atención al alumnado heterogéneo y ofrecerles una enseñanza en igualdad de oportunidades y de calidad.
- En tercer lugar, apostamos por la creatividad como herramienta fundamental para que se produzcan cambios importantes en la escuela, pero no una creatividad espontánea, sino fruto del estudio, el esfuerzo, y la implicación del/a docente, que además ha de saber enseñarla a sus alumnos/as para que sepan desenvolverse en nuevas situaciones y buscar soluciones a problemas. La creatividad nos ofrece salidas.
- Y en cuarto, y último lugar, aludimos a la construcción de un centro inclusivo partiendo de la idea que esta escuela es un sentido de pertenencia (Arnáiz, 2002), y a partir de esta cambio de conciencia sobre el grupo heterogéneo, se podrá educar en la diversidad.

La construcción de una escuela para todos/as requiere una serie de requisitos para que se pueda llevar a la práctica, y en este caso concreto, hemos apuntado a la creatividad como elemento necesario para poder desempeñar la labor educativa en la escuela inclusiva.

Referencias bibliográficas

- Arnáiz, P. (2003). *Una escuela inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Cesín, J. J. (2012). *Carl Rogers en el Siglo XXI*. En Documento Web: <http://sabersinfin.com/articulos-2/educacion/2850-carl-rogers-en-el-siglo-xxi.html>
- Fernández, J. M^a (2009). *Un currículo para la diversidad*. Madrid: Síntesis.
- Fernández, J. M^a , Reyes, M. M^a . & Piñero, R. (2011). *La formación permanente del profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria: la educación para el consumidor*. Granada: Ediciones Adeo. 2011.

- MEC (1990). *Ley 1/1990 de 3 de Octubre de Ordenación General del Sistema Educativo*. (B.O.E. de 4 de Octubre de 1990. B.O.E. núm. 238).
- MEC (2002). *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*. (B.O.E. de 24 diciembre 2002. B.O.E. núm. 307).
- MEC (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. (B.O.E. de 4 mayo 2006. B.O.E. núm. 106).
- Real Academia de la Lengua Española. Página Web: <http://www.rae.es>
- Reyes, M. M^a. (2011). El rol del profesor . En BERMEJO, B. *Manual de didáctica general para maestros de Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Susinos, T. & Rodríguez, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación . *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. 70 (25.1). Publicación electrónica. Documento Web: <http://www.aufop.com/aufop/home/>
- Tello, J. & Agüadedz, J. I. (2009). Desarrollo profesional docente ante los nuevos retos de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos . *Revista Pixel-Bit*. Nº 34. Doc. Web: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2873704>

EL TESORO QUE ESCONDÍA EL COOPERATIVISMO

Mireia Salvador
Gemma Riera
Universidad de Vic

Resumen

Actualmente, la puesta en práctica de nuevas corrientes inclusivas obliga, por un lado a preparar a los docentes y, por el otro, a desarrollar al máximo programas didácticos inclusivos que hagan posible la atención a la diversidad en los centros ordinarios. Es por este motivo que el objetivo del presente artículo es dar a conocer la puesta en práctica de una experiencia educativa basada en la implementación de una estructura de la actividad cooperativa en un aula de 5 ° y 6 ° de educación primaria, en una escuela de la Comarca de Osona durante dos cursos consecutivos, concretamente durante los cursos 2.010-2.011 y 2.011-2.012.

Currently, the implementation of new trends inclusive requires one hand to prepare teachers and to each other, to develop the most inclusive educational programs that enable attention to diversity in mainstream schools. For this reason, the aim of this paper is to present the implementation of an educational experience based on the implementation of a structure of cooperative activity in a classroom of 5th and 6th grade of primary education, of a school Osona for two consecutive years, particularly during the years 2011-2012 and 2.01-2.011.

Introducción

Tal y como hemos comentado anteriormente, el artículo que exponemos a continuación es una reflexión sobre las vivencias que ha aportado una maestra de educación primaria en la introducción del aprendizaje cooperativo en su aula. Numerosas investigaciones realizadas en las dos últimas décadas sobre el aprendizaje cooperativo, han permitido demostrar su eficacia para la mejora por una parte, de la motivación por el aprendizaje y por consiguiente en el rendimiento y por otra parte, el sentido de la responsabilidad y la autonomía y especialmente, por el hecho de desarrollar la capacidad de ser tolerante, cooperar y mejorar las relaciones entre iguales.

Actualmente, si se observa el trabajo que se realiza en las aulas, podemos diferenciar a grandes rasgos tres situaciones o estructuras de la actividad disimilares (Pujolàs, 2010).

En consecuencia según estructuremos la actividad de la clase, conseguiremos un efecto u otro. Esta estructura del aprendizaje puede tener características diferentes según sea individualista, competitiva o cooperativa.

Si cada alumno trabaja solo, sin fijarse en lo que hacen los demás no hay una interdependencia de finalidades. Desde este punto de vista, que un alumno no logre su objetivo es independiente que los demás lo consigan. En este caso, la estructura del aprendizaje es individualista. El profesor se dirige por igual a todos los alumnos y, resuelve individualmente las dudas o los problemas que les van surgiendo. El trabajo es individual pero, no es competitivo (cada uno trabaja en su lugar y no se fija en lo que hacen los demás). La ayuda mutua se considera un mal menor, ya que lo más normal es que sea el profesor quien le ayude. En esta estructura, no se valora el trabajo en equipo y si no se opta por este planteamiento es porque hay alumnos que se aprovechan de los demás y por lo tanto no aportan nada al resultado final del trabajo.

Si la estructura establece una especie de rivalidad entre los alumnos, para ver quién aprende más y mejor, hablamos de que existe una interdependencia de finalidades negativas entre los alumnos. Cada estudiante trabaja solo rivalizando con sus compañeros. Se espera de él, que aprenda lo que el profesor le enseña, y tiene que aprender más que los demás y más deprisa para acabar el primero. La ayuda mutua entre los alumnos no tiene sentido, porque el hecho de enseñar a los demás supone dar pistas para que el otro me supere. El profesor consciente o inconscientemente, puede fomentar la competencia y la rivalidad entre los alumnos, como una manera de estimular a aprender más. Cada alumno es único y responsable de su aprendizaje.

La tercera estructura, es aquella en la que los alumnos forman pequeños equipos de trabajo, para ayudarse y animarse a la hora de aprender. Se espera de cada estudiante, que aprenda lo que se le enseña y que contribuya a que lo aprendan sus compañeros. Por tanto, los alumnos del grupo, se consideran una piña que anima unos a otros para aprender cada vez más. Es entonces, cuando podemos hablar de una interdependencia de finalidades positiva. Un alumno consigue su objetivo, si los demás consiguen el suyo. En este caso hay una estructura de aprendizaje cooperativa. El profesor se dirige a todos los alumnos y resuelto las dudas si los miembros del grupo no han conseguido

hacerlo. Desde este punto de vista, el trabajo es individual pero a la vez también es cooperativo ya que existe la responsabilidad de ayudarse mutuamente. Pero este trabajo en equipo, debe ir acompañado de la responsabilidad individual ya que nadie puede aprovecharse de los demás sin que haya aportado éxito al grupo.

Hasta ahora, hemos justificado el aprendizaje cooperativo como una de las metodologías que nos asegura la atención a la diversidad en las aulas, sean cuales sean las características individuales y personales del alumnado. Lo que nos gustaría ahora, es enfatizar que el aprendizaje cooperativo no debemos entenderlo sólo como un método a aplicar sino, como un objetivo y contenido más del currículum, es decir, como una capacidad más a alcanzar por parte de todos los alumnos a lo largo de la educación obligatoria. Tampoco pretendemos que se entienda su aplicación como la panacea o la varita mágica para hacer frente a todas las dificultades de aprendizaje que nos encontramos en el día a día. Depende de su éxito, la actitud positiva del maestro y que el contexto del aula y del centro esté preparado para pasar de una estructura de la actividad competitiva o individualista, a una estructura de la actividad cooperativa.

Antecedentes y Contexto de estudio

La escuela en la que se ha realizado esta experiencia se encuentra en la población de Manlleu, en la comarca de Osona (Barcelona). Es una escuela pública nacida en 2004 e inaugurada el 2.008, que cuenta con dos líneas (con excepción de los cursos de P 4 y 3 ° que tienen tres líneas) y que abarca desde P3 hasta 6 ° con un total de 480 alumnos. Los alumnos de este último curso, son los protagonistas de este artículo y de los cuales, más adelante contextualizaremos la experiencia.

La escuela, adaptada a la realidad de su contexto, recibe un índice importante de alumnos inmigrantes. Este hecho da un enriquecimiento cultural muy importante a la misma y al mismo tiempo, fundamenta la inclusión que la caracteriza.

El punto de partida de esta experiencia, es un proceso de formación-asesoramiento que inició el centro el curso 2010-2011, con vinculación con uno de los grupos de investigación de la Universidad de Vic (el GRAD) y vinculado

a la línea del aprendizaje cooperativo. Así pues, con el inicio de este asesoramiento, con una actitud positiva de la tutora y teniendo presente un grupo con grandes y diversas problemáticas, la tutora de 5º de primaria, tenía la necesidad de probar nuevas prácticas educativas y / o cambios metodológicos para motivar este grupo, proveerles de nuevos recursos que favorecieran su desarrollo (social y de aprendizaje) con el objetivo de potenciar su autonomía y capacidad de tomar decisiones coherentes y responsables, de manera que todos los alumnos crecieran en la necesidad de mejorar su desarrollo personal y académico.

A continuación expondremos pues, el contexto del aula de 5º de primaria, donde tal y como hemos comentado anteriormente, ha constituido la muestra de estudio.

Muestra de estudio y/o contexto del aula

Las características de los alumnos del grupo-clase de 5º de primaria, en el que se ha aplicado la experiencia del aprendizaje cooperativo, de manera general son las siguientes:

- 1) El grupo está compuesto por un total de veinticinco alumnos, de los cuales siete son niñas y dieciocho son niños.
- 2) Dieciséis de los veinticinco alumnos, aunque nacidos en Cataluña, son procedentes de los países árabes, de Rumania, Hungría y de Sudamérica.
- 3) Una alumna es de etnia gitana
- 4) El resto de alumnos, cuatro niños y cuatro niñas, son de procedencia autóctona.
- 5) El nivel académico en general es bajo.
- 6) Tres de los alumnos, se incorporaron a finales de cuarto, catorce están desde P4, y el resto, concretamente ocho alumnos, se han ido incorporando gradualmente al grupo-clase en el transcurso de los años.
- 7) En relación a las necesidades educativas específicas de apoyo, hay cuatro alumnos diagnosticados con PI (Plan Individualizado en todas las áreas y diseñado individualmente para cada alumno; tres de los cuales, asisten a la vez en el aula de acogida), dos alumnos con Plan de trabajo (plan específico de trabajo de contenido y metodología pero con los mismos objetivos marcados por curso) y dos alumnos que asisten al aula de educación especial.

Detalladamente, y en referencia a las relaciones interpersonales existentes entre ellos, cabe decir que eran casi nulas y con una escasa pincelada de habilidades sociales, a pesar del esfuerzo y el trabajo realizado por parte de los anteriores tutores y maestros. Es por este motivo, por la necesidad del cambio y por el vertido de todos estos esfuerzos, que necesitaba sacar adelante este grupo que, sin embargo, todavía estaba por debajo de una tolerancia educativa.

Desde el principio de curso, la maestra observó que entre ellos había una relación muy tensa y por lo tanto, era inconcebible el trabajo en grupo en el aula, por los conflictos que generaba el hecho de ponerse de acuerdo y tomar decisiones de una manera consensuada. Así pues, el trabajo en grupo, era prácticamente imposible debido a las complejidades individuales y también como grupo.

Ejemplo de ello, es el sociograma que se hizo a inicios de 5º. En él, se recogen claramente las malas relaciones existentes entre ellos y también se hace patente los alumnos que eran excluidos, y en los que, recae toda la negatividad del grupo. Hay que afirmar pues, que esta fue una de las razones que llevaron a la tutora del grupo a introducir en su aula la metodología del aprendizaje cooperativo, ya que según expresaba:

No se puede concebir una enseñanza sin valores morales ni habilidades sociales que ayuden al buen entendimiento y conexión dentro de un mismo espacio. El aprendizaje de contenidos, por sí solo, es vacío de ingredientes y carece de cualquier valor si no se acompaña de un aprendizaje humanístico enriquecido y guisado con valores plurales, sociales y morales.

Estoy convencida de que es así, como podemos conseguir una buena receta de educación, y un futuro competencial para estos muchachos que cada vez lo tienen un poco más difícil en esta Sociedad tan cambiante y consumista

Este fue el reto que se propuso y la receta en la que creyó, les ayudaría a amarse a sí mismos y a los demás: compartiendo y aprendiendo cooperativamente. No era tarea fácil, ni tampoco una alquimia, pero con ilusión, ganas y en el fondo, una gran necesidad de cambiar por parte de ellos, se podía conseguir un reto mejor que superara aquella situación; estaba segura.

Si conseguía hacer fructífero los talentos y las capacidades que tenían todos y cada uno de ellos, también ellos, podrían conseguir ser responsables de su yo y sentirse realizados con su saber ser, saber estar y saber hacer.

Objetivos que se querían conseguir con la experiencia

Tal y como hemos expuesto anteriormente, dado a la falta de habilidades sociales (evidenciadas en el sociograma) y con grandes desniveles de aprendizajes (resultados de las pruebas iniciales y diagnósticas de 5 ° de primaria) la maestra se vio en la necesidad de introducir cambios en su aula por:

... Darles herramientas para ser autónomos y con unos principios básicos de tolerancia, respeto y enardecimiento a nivel personal, todo guisado a fuego lento con un aprendizaje cooperativo que les permitiera practicar y aprender, logrando quizás algún día, un aula inclusiva donde convivir con alumnos competenciales. Y como consecuencia, aprender a aprender a vivir en y con sociedad .

Este era el objetivo final, pero primero, había que hacer pedacitos e ir consiguiendo hitos pequeños para, con el tiempo, conseguir la finalidad tan anhelada.

Más concretamente los objetivos que se querían conseguir con la aplicación de la experiencia eran:

1. Potenciar las habilidades sociales y la educación emocional.
2. Mejorar el rendimiento de todos los alumnos teniendo presente de donde parte cada uno.
3. Conseguir potenciar la autonomía de los alumnos.

Para alcanzar de manera satisfactoria estos tres objetivos, era imprescindible cohesionar todo el grupo para ir todos en la misma dirección, aunque en un primer momento se veía como un proceso difícil por no decir casi imposible. Las áreas en las que se introdujo una estructura de la actividad cooperativa con el objetivo de analizar estos tres objetivos fueron: el área de las matemáticas y el área de lengua.

Instrumentos para el análisis de los objetivos y variables analizadas

Los instrumentos utilizados para el análisis de los objetivos fueron: un sociograma que evaluaba sus relaciones en diferentes situaciones escolares y las parrillas de notas de las evaluaciones iniciales y de las pruebas diagnósticas que se realizaron a principios de 5 °.

Procedimiento y fases seguidas para el desarrollo de la experiencia

Para introducir una estructura de la actividad cooperativa en el aula, la tutora de 5 ° de primaria comenzó a aplicar los diversos contenidos que recibía en la formación-asesoramiento que se realizaba en el claustro de maestros sobre la implementación de la metodología del aprendizaje cooperativo, llevada a cabo por una profesora y formadora del Grupo de Investigación sobre Atención a la Diversidad (GRAD) de la Universidad de Vic. Más concretamente el grupo de investigación planteaba un programa-Programa CA / AC (Cooperar para aprender / Aprender a Cooperar) en el que se recogían:

... Un conjunto de actuaciones, agrupadas en 3 ámbitos de intervención, diseñados para introducir el aprendizaje cooperativo dentro de las aulas, transformando poco a poco la estructura de la actividad que predomina ... individualista o competitiva, hacia una estructura cada vez más cooperativa (Pujolàs, 2010).

Los recursos didácticos, que configuran el Programa CA / AC, se articulan en torno a tres ámbitos de intervención estrechamente relacionados. (Pujolàs, 2008):

- **Ámbito A:** incluye todas las actuaciones relacionadas con la cohesión de grupo, para conseguir que, poco a poco, los alumnos de una clase tomen conciencia de grupo, se conviertan cada vez más en una pequeña comunidad de aprendizaje.
- **Ámbito B:** abarca las actuaciones caracterizadas por el uso del trabajo en equipo como recurso para enseñar con el fin de que los niños y niñas, trabajando de esta manera aprendan mejor los contenidos escolares.
- **Ámbito C:** son las actuaciones encaminadas a enseñar a los alumnos, de una forma explícita y sistemática, a trabajar en equipo además de utilizar de forma regular, esta forma de organizar la actividad en el aula.

Estos ámbitos de intervención están estrechamente relacionados y por lo tanto hay que trabajar de manera periódica, continua y simultánea.

A continuación exponemos las fases que hemos seguido para la aplicación de la experiencia:

Fase I:

-Inicio del proceso

Formación-asesoramiento y coordinación con el equipo directivo, para tomar decisiones respecto a las áreas y los instrumentos que se utilizarían para la evaluación. Además, en esta fase, la maestra también dispuso de otros recursos pedagógicos, tales como:

- Metodológico. Proyecto Escúchame. Tutoría personalizada del Dr. Francesc Imbernon

- Filosofía de enseñanza. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jaques Delon.

- Metodológico. El Coaching como metodología que cubre el vacío existente entre lo que uno es y lo que uno quiere llegar a ser y hacer.

Fase II:

Aplicación del Programa CA / AC:

-Cohesión de grupo: Ámbito A

-El aprendizaje cooperativo como recurso: Ámbito B

-El aprendizaje cooperativo como contenido a aprender: Ámbito C

Paralelamente a la introducción del ámbito A, ya se habían obtenido los datos necesarios para justificar la aplicación de este aprendizaje:

-Aplicación de los instrumentos de evaluación de los datos (ver anexo 1)

- Sociograma (ver anexo 2)

Fase III:

-Comparativa de las notas obtenidas antes y después de la aplicación de los primeros dos ámbitos haciendo uso de las pruebas diagnósticas (ver anexo 3)

- Conclusiones, perspectivas de futuro y datos de resultados tras la aplicación de los 3 ámbitos:

Sociograma a inicios de 6 ° (ver anexo 4)

Parrillas de la evaluación inicial de 6 ° (ver anexo 5)

En el próximo apartado podemos ver el desarrollo seguido en las fases I, II y III de la experiencia.

Fase I:

El proceso previo a la aplicación de las dinámicas fue reunir a todos los alumnos, rompiendo la dinámica habitual del aula y agrupándolos en el patio, para expresarles las nuevas intenciones educativas que perseguíamos a través de la metodología del aprendizaje cooperativo. Fue importante el proceso de reflexión de los alumnos y el hecho de que también vieran la necesidad. Por lo tanto, desde un buen principio el papel de la maestra fue dejar claro a los alumnos, que debía ser una experiencia compartida y que esto no sería un cambio fácil. Les mostró la confianza y la convicción de que todo era posible. Después de aquella charla, la maestra dejó pasar unos días para ver qué reacción les había causado. La maestra observaba las diversas situaciones hasta que un día, un grupo de alumnos se le acercó y le dijeron:

Me transmitieron con palabras la ilusión que les haría que la clase cambiara; que sería muy bueno pero que también creían, sería muy difícil de conseguir por no decir imposible. También comentaron que si aquel o el otro no ayudarían y que por culpa de ellos no lo conseguiríamos .

En definitiva, la tutora había conseguido que los alumnos reflexionaran sobre su propuesta.

Fase II:

En un primer momento, para identificar el tipo de cohesión que había en el grupo, la maestra propuso una serie de dinámicas de grupo a los alumnos, tales como: el blanco y la diana, la entrevista, la pelota, el mundo de colores, y el grupo nominal.

En relación al segundo ámbito, el B, una de las primeras cosas que hizo la maestra fue, distribuir la clase en grupos cooperativos, para ir entrenando poco a poco, con la nueva metodología.

Aprovechando que se habían formado grupos para la dinámica grupo nominal (ver resultados en el anexo 6), hizo un esbozo en una libreta de cómo

quedarían los grupos, y acto seguido, lo comentó con los alumnos. Una vez organizados los grupos cooperativos, y habiendo introducido cambios en el espacio del aula, explicó a los mismos en qué consistían las estructuras cooperativas simples: actividades organizadas de forma cooperativa para introducir el aprendizaje cooperativo.

Cada grupo, y por turnos, plasmaron en una hoja como entendían cada estructura del ámbito B (anexo 7). Aquella hoja, aquella comprensión de los hechos, pasaría a ser una de las dos partes de su decálogo, el otro sería el cuaderno de equipo, el cual se hablará más adelante.

Con las semanas, se empezó a iniciar la práctica de las estructuras impregnando las programaciones de clase con su metodología. Para introducir un nuevo tema, para extraer conclusiones, para hacer trabajos en grupo, para realizar tareas cotidianas bajo el compromiso de los cargos, para repasar un control o sencillamente por el simple placer de la lectura.

Las primeras estructuras introducidas en el grupo fueron: parada de 3 minutos, lápiz en medio, el número y uno para todos. Después trabajaron con la sustancia, el folio giratorio y la lectura compartida. Y en último término, y pasados un par de meses, trabajaron el Jigsaw y el TGT.

Con el tiempo, se fue implementando la metodología del aprendizaje cooperativo en el aula. Se fueron fijando las raíces. Tal y como ya se había previsto, el trabajo no fue fácil. Había días que se les denotaba una sensibilidad extrema y ante cualquier situación se exaltaban o se ponían a la defensiva. Lógicamente, estos hechos formaban parte del proceso pues, no puede existir el avance sin la confrontación con los principios de uno mismo y con el contacto que producen cuando los expones con el mundo que te rodea. Finalmente se introdujo el ámbito C: el trabajo en equipo como contenido con la intención de forjar una pequeña comunidad educativa.

Para iniciar este tercer paso, la maestra explicó el funcionamiento y las intenciones de este tercer ámbito de intervención, y la necesidad de elaborar el Cuaderno del equipo. Por eso los equipos, empezaron a funcionar como equipos cooperativos: con un nombre, unas responsabilidades personales y colectivas, unos cargos y unas funciones, evaluadas y reflexionadas en el diario de las sesiones del equipo. (Anexo 8)

Se necesitó tiempo y mucha paciencia, para que cada equipo aprendiera a utilizar estas herramientas.

Fase III:

La fase III del proyecto, tal y como hemos comentado anteriormente ha sido, a partir de los datos obtenidos, hacer un análisis de los resultados con el objetivo de elaborar unas conclusiones y realizar unas propuestas de mejora para futuras experiencias.

Datos obtenidos

Los instrumentos de evaluación que se introdujeron paralelamente durante todo el proceso, y los que nos han permitido ver la evolución durante estos dos años, y más concretamente, nos han servido para analizar si se han dado a cabo o no los objetivos iniciales planteados, han sido los siguientes:

- Resultados de las pruebas de la evaluación diagnóstica con 5 meses de diferencia entre la primera y la segunda durante el primer año (Anexo 3)
- Comparativa de las notas de los alumnos de las pruebas iniciales de 5 ° con las pruebas iniciales de 6 °. (Anexo 1 y 5)
- Comparativa de los sociogramas con un año de diferencia. (Anexo 2 y 4)

Por un lado, obtendríamos resultados de las mejoras cognitivas de cada alumno. Y por otro lado, observaríamos qué cambios se habían producido en las relaciones interpersonales del grupo-clase.

Dos buenos ejemplos para observar la funcionalidad del aprendizaje cooperativo.

Por tanto, desde este punto de vista, las principales conclusiones que se desprenden de esta experiencia han sido las siguientes:

Conclusiones

En el ámbito de las relaciones, y como se observa en el segundo sociograma, habían mejorado notablemente las relaciones interpersonales en el aula. Se hacía patente y evidente que los conflictos habían disminuido notablemente.

- En cuanto al ámbito académico, y partiendo de los niveles que tenían al inicio de 5 °, habían mejorado significativamente en sus aprendizajes. Aunque en un inicio el objetivo sólo hacía referencia a las áreas troncales de matemáticas y

lengua, se amplió durante el curso de 6 ° con el área de conocimiento del medio aplicando un proyecto basado en el aprendizaje cooperativo.

Este proyecto que se elaboró, es el resultado final de un curso (DPNS Medio Natural, Social y Cultural en Primaria) realizado en 2012 por el Departamento de Enseñanza (El Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña ha coordinado y producido estos materiales didácticos. Todos los contenidos, excepto las imágenes de personas claramente identificables, están bajo una licencia Creative Commons 3.0 del tipo by-nc-sa).

- En relación al objetivo de facilitar las herramientas necesarias, a través de las habilidades sociales y la educación emocional, para aprender juntos y de forma cooperativa y con responsabilidad, logrando una mejora en la autonomía y en la competencia de aprender a aprender, para aprender a vivir en y con la sociedad, se pudo observar a nivel general el clima del aula había convertido en una pequeña comunidad de aprendizaje.

- Trabajar de forma cooperativa no es un proceso fácil. Es muy importante la actitud positiva del maestro o la maestra, para hacer que este proyecto sea también motivador para los alumnos.

- Los hemos dado muchas herramientas para afrontar los nuevos aprendizajes que les aporta la educación secundaria y a la vez, los nuevos retos que se encontrarán en la calle, en su realidad más cercana.

Situaciones, hechos y momentos que se han ido superando. Primero por el gran equipo de maestros que me acompaña y que me ha apoyado y me ha ayudado a levantarme cuando mis fuerzas se debilitaban y segundo, porque la escuela creíamos en este proyecto, y porque personalmente, creo que a pesar de la utopía que podía existir en un principio, hemos creído en el gran potencial de todos ellos. Porque sencillamente,... los quiero. .

Quisiéramos terminar este artículo, citando algunos de los escritos surgidos de las emociones que vivieron los alumnos en aquellos momentos y que dejaron plasmados en los diarios de sesiones:

... nos has enseñado a convivir juntos, a superar todas las penas, tristezas y alegrías. Después de todo esto ya somos un equipo... ahora ya podemos decir que lo hemos conseguido y que nuestra barca ya sabe dónde va porque todos remamos al mismo ritmo y ya tiene seguro donde quiere ir. Ahora ya todos tendremos una nueva vida aunque será difícil porque no nos

tenemos los unos a los otros... A. H. dedicando la carta al grupo, el último día de clase.

Edificar una autonomía en dialecto con la libertad y la evolución de los demás .

Aprendiendo de forma cooperativa, han concebido una autonomía respetando la libertad de los demás. Conviviendo el día a día y superando los obstáculos han aprendido a estar en dialecto con la libertad.

Gracias a la gente, que ha estado allí cuando lo he necesitado y que me quiere: la familia, los profes y los amigos. Me diste momentos de amor, tristes, difíciles, contentos, de rabia, felices y de compañía S. L. dedicando la carta al grupo-clase.

Niñas de la clase: este curso ha sido muy diferente os quiero me he sentido más unida con vosotras me siento nueva como si todo hubiera cambiado.... os quiero mucho no os podéis imaginar sois tan diferentes habéis pasado de ser unas niñas pequeñas a ser grandes... A. C. dedicando la carta a las niñas.

Os doy las gracias por ser tan buenos compañeros durante el tiempo que hemos estado juntos y me lo he pasado muy bien y siempre seréis mis amigos... A. H. dedicando la carta a su grupo cooperativo.

Coordinador necesitas mejorar y apoyar más a tus compañeros, portavoz necesitas mejorar más la comunicación y animar a los compañeros D. P. el diario de sesiones, como secretario con el equipo de Fútbol.

Seño quisiera pedir perdón... porque lo que se ha hecho ya está y no puedo tirar atrás... intentaré comportarme bien, no contestaré y haré los deberes... si me das una oportunidad la aprovecharé... K. B. Dedicando la carta a la tutora.

Hoy en general ha ido muy bien porque hemos trabajado cooperativamente y no ha habido ninguna pelea. Nos falta mejorar el silencio y el turno de palabra Secretario del grupo Quien Madruga Dios le Ayuda.

... nos has enseñado a convivir juntos, a superar todas las penas, tristezas y alegrías. Después de todo esto ya somos un equipo... ahora ya podemos decir que lo hemos conseguido y que nuestra barca ya sabe dónde va porque todos remamos al mismo ritmo y ya tiene seguro donde quiere ir. Ahora ya todos tendremos una nueva vida aunque será difícil porque no nos

tenemos unos a otros .. A. H. dedicando la carta al grupo, el último día de clase.

Y por último, parafraseando a Jaques Delors:

Ante los desafíos del futuro, la educación es un instrumento ideal para que la humanidad progrese hacia unos valores moralmente democráticos, racionales y que miren hacia el progreso .

Y es cierto, que a través de la educación que les hemos dado, han recibido el instrumento ideal para progresar y mirar adelante, mirar hacia el progreso.

La enseñanza debe centrarse en un proceso permanente de enriquecimiento de conocimientos y de capacidades técnicas, pero también y por encima de todo, de la estructuración privilegiada de la persona y de las relaciones entre individuos, entre grupos y naciones y sin discriminación .

Y una vez más se puede demostrar, que con el aprendizaje cooperativo los niños mejoran su saber estar interior y derivado de ahí, las relaciones con los iguales. Y que este es el punto de partida para mejorar la empatía, la autonomía y el crecimiento personal y cognitivo.

Edificar una autonomía en dialecto con la libertad y la evolución de los demás .

Aprendiendo de forma cooperativa, han concebido una autonomía respetando la libertad de los demás. Conviviendo el día a día y superando los obstáculos han aprendido a estar en dialecto con la libertad.

Por lo tanto, el jugo que puedo extraer de las conclusiones de estos dos años de trabajo cooperativo y los resultados que se derivan es bien dulce. Me quedo con un agradable paz interior mezclado con un orgullo inmenso hacia el grupo de 6 ° por la gran y firme paso, que han logrado cumplir.

Perspectivas de futuro

Filosofías como el aprendizaje cooperativo dan mucha relevancia a brindar herramientas al alumnado como son la adquisición de habilidades sociales, la autonomía o la responsabilidad. Sin estas herramientas, se torna difícil concebir una enseñanza funcional y competencial.

Las vivencias y experiencias como la del aprendizaje cooperativo hacen palpable que aprender es una doctrina que no tiene fin y que por suerte, no sólo son los niños los que aprenden algo nuevo cada día.

Cuanto más flexibilizamos el sistema con innovaciones pedagógicas (comunidades de aprendizaje, TIC, recursos digitales, etc.) Más ayudaremos a los alumnos a integrarse en la sociedad cambiante en la que vivimos y convivimos.

Vivir una experiencia pedagógica con tan buenos resultados como ésta, es el fruto de creer con ahínco y convicción en nuestra tarea de enseñar, y teniendo encima, la gran satisfacción y privilegio de ver en primera línea, como crecen y como aprenden en caminar las futuras generaciones.

Referencias bibliográficas

- Abad, M. y Benito, M.L. (Coords.) (2006). *Cómo enseñar junt@s a alumnos diferentes: aprendizaje cooperativo*. Zaragoza: Egido Editorial
- Aguar, N. y Breto, C. (2006). *Aprendiendo y enseñando a vivir en la escuela*. A Abad, M. y Benito, M.L. (Coords.). *Cómo enseñar junt@s a alumnos diferentes: aprendizaje cooperativo*. Zaragoza: Egido Editorial. Páginas 363-501.
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: UNESCO-Narcea.
- Alonso, M.J. Y Ortiz, Y. (2005). Del cuaderno de equipo al método de proyectos . Cuadernos de Pedagogía, 345, pp 62 -65.
- Breto, C. y Pujolàs, P. (2010). *La inclusión escolar en los centros de educación infantil y primaria: cinco reflexiones a dúo, a propósito de la historia de DJ*. Ponencia presentada en el II Congreso Iberoamericano sobre el síndrome de Down, celebrado en Granada, del 29 de abril al 2 de mayo de 2010.
- Duran, D. (Coord.), Turró, J. y Vila, J. (2003). *Tutoría entre iguales. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad. De la teoría a la práctica*. Barcelona: ICE de la UAB.
- Echeita, G. i Martín, E. (1990). *Interacción social y aprendizaje*. Dins C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. III. Madrid: Alianza, pàg. 49-67.

- Fabra, M.L. (1992). *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona: CEAC.
- García, R., Sales, A., Traver, J.A., García, J., Moliner, O., Candela, I, y Llopis, E. (2002). *Necesari@s. Programa de Sensibilización del Voluntariado en el Ámbito Escolar*. 2002. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, R.T. y Johnson, D.W. (1997). *Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu*. A Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat, vol. 1, núm. 1, pp. 54-64.
- Kagan, S. (1999). *Cooperative Learning*. San Clemente: Resources for Teachers, Inc.
- Kagan, S. (2001). *Kagan Structures and Learning Together. What is the Difference?*. Kagan Online Magazine. <http://www.kaganonline.com/KaganClub/FreeArticles.html>
- Pujolas, P. (2003). *Aprender juntos alumnos diferentes. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo.
- Pujolas, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Eumo-Octaedro
- Pujolas, P. (2008). *Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Pujolas, P., et alt. Programa para enseñar a trabajar en equipos cooperativos en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. [Disponible En: PUJOLÀS, P., SURROCA, M.R., GERONÈS, M.L., MAGAZ, M.J., LLANES, A., MIRÓ, M., STAINBACK, W. y STAINBACK, S. (1999): *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Traver, J.A., Rodriguez, M., Caño, J.M. (2008). *La Carpeta del Equipo: una herramienta para ayudar a trabajar en grupos cooperativos*. Quaderns Digitals, 51.- [19-02-2008] [Disponible en VAELO, J. (2007). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Madrid: Santillana.

ACTUACIONES CREATIVAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL ALUMANDO CON DISCAPACIDAD VISUAL.

Isabel Serrano Marugá

UNED

Ascensión Palomares Ruiz

Universidad de Castilla-la Mancha.

Daniel Garrote Rojas

Universidad de Castilla-la Mancha.

Resumen

En esta comunicación se ofrece un análisis reflexivo y crítico de las experiencias educativas que responden al modelo inclusivo y que han sido llevadas a cabo, en nuestro país, durante los últimos cinco años. En esta línea, hemos planteado como objetivo del trabajo, poner de manifiesto las diversas actuaciones que han posibilitado que la inclusión educativa de los alumnos con discapacidad visual sea un logro que permite a dicho alumnado formarse junto a sus compañeros realizando equivalentes actividades y siguiendo el mismo currículo de una manera normalizada. Asimismo, se pretende dar a conocer la respuesta educativa que, desde la red de orientación, se proporciona como un servicio especializado que contribuye a la atención a la diversidad del alumnado escolarizado posibilitando que la “inclusión educativa” del alumnado con dificultades visuales sea una realidad y, por tanto, un ejemplo y referente para extender la inclusión educativa a otras discapacidades.

1.- Planteamiento

En la sociedad actual, hay que apostar por los Centros Inclusivos, por lo que el aprendizaje del alumnado tiene que tener una vertiente individual, con interacción social, pues sin los iguales no se adquiere aprendizaje, información ni comunicación. El alumnado con discapacidad visual tiene esta capacidad de aprendizaje en función de sus potencialidades que debemos promover por estrategias que les orienten a su inclusión en la sociedad. Como indica Lorenzo Delgado (2011: 44), vivimos en una sociedad postindustrial, compleja, globalizada y de organizaciones reticulares muy flexibles por imperativo de las nuevas tecnologías de la información, por lo que la Escuela puede

considerarse como un ecosistema social y humano. Por ello, compaginar la calidad del aprendizaje individual con su generalización, en calidad y cantidad, a personas con diversas características personales y sociales, ha sido uno de los problemas tradicionales de la enseñanza.

La discapacidad visual es un hecho con innegables repercusiones personales, familiares, sociales y educativas. Por ello, al alumnado con ceguera -o discapacidad visual- le urge adquirir unos conocimientos y destrezas que le permitan disponer de autonomía personal y poder dar funcionalidad a las herramientas básicas de acceso al conocimiento, adquiriendo -en consecuencia- un ritmo de aprendizaje funcional que favorezca la inclusión en su entorno escolar y social. Como señala Verdugo (2009: 25), se inician “*procesos de cambio que van lentamente abriendo las puertas de la tolerancia hacia los alumnos mediante el desarrollo de estrategias y procesos que ordenan las maneras de entender con eficacia a los mismos*”; por ello, se debe ir estableciendo el adecuado ajuste personal a su situación particular. El concepto de discapacidad visual engloba un gran abanico de patologías y formas de pérdida visual que conllevan situaciones diversas en la práctica. Con independencia de las patologías desde las que se puede definir el término de deficiencia visual, aquí nos vamos a referir fundamentalmente a dos grandes grupos de alumnos con discapacidad visual atendiendo a su grado de visión funcional. Así, nos encontramos con alumnos con baja visión y alumnos con ceguera.

Para poder realizar actuaciones de inclusión del alumnado con alguna discapacidad es necesario -en primer lugar- actuar en un marco organizativo que lo permita y lo potencie y, por tanto, necesitamos contar con políticas inclusivas de organización escolar. No debemos olvidar, como señala Palomares (2011: 177), la influencia de la relación entre la participación en educación y lo social, entre lo que se hace en la Escuela y fuera de ella, pues la participación es una realidad holística que va más allá de la intervención individual o de determinados grupos en contextos formales y reglados.

Los pilares conceptuales en los que se sustenta este trabajo son, por un lado, la necesidad de disponer de políticas educativas inclusivas que permitan una organización escolar acorde a la respuesta educativa que se quiere dar al alumnado y, por otro, reflexionar sobre el desarrollo y fomento de una inclusión

educativa real y de calidad en la que se fundamenta la respuesta educativa y la atención al alumnado con discapacidad visual. Destacamos la existencia de una serie de declaraciones y resoluciones, tanto europeas como internacionales, que proporcionan un marco de referencia respecto a la organización escolar y políticas educativas inclusivas que están reflejadas en nuestra legislación (Juárez, Comboni y Garnique, 2010). En este sentido, los referentes con impacto en la educación inclusiva se reflejan en:

- Las *directrices sobre políticas de inclusión en la educación* de UNESCO (2009).
- En el *Informe mundial sobre la discapacidad* de la Organización Mundial de la Salud (2011).
- El Plan de Acción 2010-2011, presentado por el Ministro de Educación (Objetivo 12 “Educación inclusiva, diversidad e interculturalidad: derecho a la diferencia sin diferencia de derechos”).
- El Plan de inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales (2011).

Por otro lado, se han de destacar los principios de la educación inclusiva que reconocen la necesidad de desarrollar una escuela sin exclusiones mediante la corresponsabilidad de la comunidad educativa. Su objetivo es garantizar la igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad mediante la realización de una intervención educativa normalizada y el reconocimiento del valor de la diversidad. Los objetivos señalados se concretan en un conjunto de medidas estructuradas que se recogen en el sistema educativo español establecido por la Ley Orgánica de Educación (LOE), ya que se inspira en una serie de principios de actuación, entre los que cabe destacar la calidad de la educación para todo el alumnado, la equidad, la inclusión educativa, la no discriminación y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad. Como indica Palomares (2009: 356), existe una evidente contradicción entre los objetivos teóricos del sistema escolar y la realidad. La práctica de una escuela transformadora encuentra

fuerzas barreras que la convierten en inviable, en muchos casos. Por tanto, resulta ineludible el acercamiento de la Escuela a su entorno, comenzando por los padres y madres del alumnado.

2.- Metodología

En este trabajo pretendemos hacer una revisión de la investigación educativa española que se viene desarrollando bajo los presupuestos del paradigma inclusivo en el ámbito de la atención escolar al alumnado con discapacidad visual grave o ciega. Es, por tanto, un trabajo original con el que se pretende consolidar la información existente y dar una visión clara y actualizada sobre la respuesta educativa y sus acciones inclusivas para este alumnado. En esta línea, hemos planteado como objetivo general, dar a conocer modelos de escolarización singulares que han hecho realidad la inclusión y normalización educativa del alumnado con discapacidad visual tomando como referente los acuerdos internacionales (UNESCO, 2008)³ y políticas organizativas y normativas estatales.

3.-Organización de la atención educativa

En primer lugar, se reflexiona sobre los modelos de escolarización que se están llevando a cabo, y que están en consonancia con lo acordado en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), por la que se reconoce el derecho a acceder a la educación sin discriminación, y sobre la base de la igualdad de oportunidades, comprometiéndose a desarrollar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles y que está recogido en la LOE (2006), inspirada en principios de actuación inclusivos con especial atención a la discapacidad.

Dichos modelos de escolarización están respaldados por los Convenios de colaboración entre las administraciones educativas de las distintas Comunidades Autónomas y la ONCE para la prestación de servicios educativos del alumnado con discapacidad visual que, como se ha mencionado, están

³ UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Documento de referencia. Cuadragésima octava reunión. Centro Internacional de Conferencias Ginebra del 25 a 28 de noviembre de 2008.

contemplados como medidas de política inclusivas en el Plan de inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales (2011).

El ámbito de aplicación de dichos Convenios es el alumnado ciego o con discapacidad visual con un grado de visión igual o inferior a 1/10, una reducción del campo visual a 10 grados o cuya agudeza visual no supere los 3/10, que esté escolarizado en los Centros Escolares en cualquiera de las etapas educativas de los niveles no universitarios, y que precisen una atención escolar especializada a causa de su baja visión. Conviene recordar que, en términos genéricos, *Ceguera* es la ausencia de visión o de simple percepción luminosa en uno o ambos ojos y *Baja Visión* es el grado de visión parcial que permite su utilización como canal primario para aprender y lograr información (Cebrián de Miguel, 2003).

Los modelos de escolarización que se aplican al alumnado con discapacidad visual grave están divididos en dos grandes apartados: **Modelos de escolarización ordinaria**, tanto en Centros Ordinarios como en Centros de Educación Especial; y **Modelos de escolarización singular** que consisten en escolarizaciones combinadas, bien grupales o individuales, y en escolarizaciones transitorias en Centros Específicos de Discapacidad Visual (Díaz Veiga, 2010)⁴.

A continuación las analizamos considerando la población que se beneficia de cada uno de los modelos y la trayectoria y evolución de las mismas.

Modalidades de Escolarización ordinaria

La escolarización del alumnado con discapacidad visual se realiza, con carácter general, en los Centros Ordinarios y cuando las circunstancias lo justifiquen, en un Centro de Educación Especial, garantizándose en ambos casos la dotación de los recursos necesarios para dar respuesta a sus necesidades educativas, disponiendo de los recursos del propio Centro. Además, el alumnado, los Centros Escolares y las familias reciben apoyo y asesoramiento especializado de los profesionales del Equipo Específico de Discapacidad Visual.

⁴ <http://www.icevi.org/publications/icevix/wshops/0150spa.html>

Modalidades de Escolarización singular

Cuando el alumno presenta necesidades educativas derivadas de la discapacidad visual que le afectan para alcanzar un desarrollo personal y social adecuado a su edad, cuya respuesta requiera de recursos materiales y personales, o una especialización de los profesionales que no puedan ser atendidos ni por su Centro ni por el Equipo Específico, se ofrece la posibilidad de responder a estas necesidades con Modelos singulares de Escolarización. Esta escolarización se lleva a cabo en los Centros Escolares Específicos de Discapacidad Visual de la ONCE, ubicados en los Centros de Recursos Educativos (CRE) de la ONCE de Madrid y Sevilla. Estos Centros Escolares, en el marco de la legislación estatal y autonómica, cuentan con la autorización administrativa correspondiente, y ofrecen al alumnado escolarizado en la enseñanza obligatoria una respuesta especializada y específica, dado su equipamiento, la especialización de sus profesionales, las adaptaciones curriculares y la metodología de intervención. Ambos Centros de Recursos cuentan con Centros Ordinarios (CO) y Centros de Educación Especial (CEE), éstos últimos escolarizan alumnos sordociegos con otras discapacidades asociadas (Circular 20/2006 de 24 de noviembre de la Dirección Educación de la ONCE):

Los CRE se conciben como un conjunto de servicios educativos especializados, de carácter complementario a los recursos generales y ordinarios del sistema educativo, para dar respuesta a las necesidades educativas derivadas de la discapacidad visual y contribuir a la mejora de la atención de las mismas, que bajo el principio de estrecha coordinación entre los diferentes servicios que lo configuran, dirigirá su actuación a todos los miembros de la comunidad educativa que, de forma directa o indirecta, atiendan a alumnos con discapacidad visual, a través del asesoramiento técnico, los apoyos psicopedagógicos y los recursos materiales, tiflotecnológicos y humanos necesarios (p. 48).

Lo que diferencia y caracteriza a los Centros Escolares de la ONCE es que existen de forma expresa para atender las necesidades derivadas de la discapacidad visual mediante diferentes adaptaciones, de cara a conseguir la normalización escolar. La escolarización en un Centro Escolar está limitada en el tiempo, durante un curso académico completo, pudiendo prorrogarse durante

el tiempo suficiente y preciso para alcanzar los objetivos y propuestas de intervención incluidos en el informe de derivación al Centro Escolar.

Por ello están preparados para ofrecer flexibilidad en la circulación bidireccional de alumnos entre dos escuelas: el Centro Escolar Específico de la ONCE y la escuela ordinaria de procedencia y posterior destino de los alumnos.

La Escolarización Combinada o la Escolarización Transitoria de un alumno en un Centro Escolar de la ONCE deben tener un carácter preventivo. Por ello, estas modalidades de escolarización deben ser utilizadas para evitar o prevenir situaciones de desajuste y de graves carencias en el futuro. Esto implica, por un lado, conocer cuáles son las competencias básicas en áreas específicas que corresponden a cada nivel o etapa escolar y, por otro, que los Equipos Específicos conozcan la situación de su población, en relación con sus necesidades educativas presentes y futuras, y que utilicen el conjunto de los recursos disponibles.

a) Escolarización Combinada

La modalidad de Escolarización Combinada está dirigida al alumnado que necesita recibir intervención en programas específicos relacionados con su ceguera o discapacidad visual. Son posibles destinatarios de la Escolarización Combinada aquellos alumnos de Educación Primaria o Secundaria cuyas necesidades se deriven de su discapacidad visual y no de otras discapacidades y además:

- Necesiten mejorar su autonomía personal, sus técnicas instrumentales básicas, la utilización de herramientas tiflotécnicas o presenten desajuste personal por falta de aceptación de su discapacidad visual para alcanzar un desarrollo personal y social adecuado a su edad.
- Requieran mayor necesidad de apoyo en áreas curriculares de especial dificultad como consecuencia de la discapacidad visual (matemáticas, tecnología, ciencias experimentales y de la naturaleza, educación visual y plástica, música, educación física, idioma, etc.).

Su finalidad es ofrecer una respuesta concreta, específica, intensa y muy breve en el tiempo a las necesidades educativas derivadas de ceguera o

deficiencia visual grave de aquellos alumnos que estando escolarizados en un Centro Ordinario precisan de este tipo de intervención.

En cuanto a la organización, hay que destacar que los alumnos serán incluidos en un grupo educativo de referencia, correspondiente al nivel curricular que estén cursando en sus Centros de origen, para no retrasar su proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta que cuando superen sus dificultades, regresarán al Centro Ordinario. Contará, cuando se lleve a cabo en periodos lectivos, con el visto bueno y autorización de la Administración Educativa correspondiente. Finalizada la intervención, el Equipo determinará el tipo y frecuencia de atención que el alumno precisa, que le permitirá continuar la escolarización en su Centro Ordinario. Respecto al tipo de atención destacamos:

- Individual, se dirige a un sólo alumno que comparte su escolarización entre un Centro Ordinario y un Centro Específico de Discapacidad Visual de la ONCE, permaneciendo matriculado en su Centro Escolar Ordinario. El tiempo de permanencia será como máximo de un trimestre. Esta escolarización no está sujeta a plazos y podrá ser solicitada en cualquier momento del curso académico, cuando surja la necesidad. Contará, cuando se lleve a cabo en periodos lectivos, con el visto bueno y autorización de la Administración Educativa correspondiente. La colaboración y coordinación entre el Centro Ordinario y el Centro Específico de Discapacidad Visual correspondiente, garantizará el seguimiento y evaluación del alumno, siendo el responsable de la misma el maestro especialista de Pedagogía Terapéutica del Equipo Específico del alumno.
- *Grupal*, centrada en una formación intensiva desarrollada a través de cursillos monográficos y se imparte –preferentemente- durante periodos no lectivos. La duración de los programas es limitada y establecida en función de necesidades y características similares de un grupo de alumnos y se organiza de forma grupal, respondiendo así a las necesidades que presenten y de modo que se posibilite la convivencia con sus iguales.

b) Escolarización Transitoria

La modalidad de Escolarización Transitoria está dirigida al alumnado que presenta necesidades educativas derivadas de la discapacidad visual y que requieren, por una parte, de una adecuación del currículo, dotación de recursos materiales y personales o una especialización de los profesionales que no puedan ser cubiertas adecuadamente con los recursos de su entorno y, por otra parte, que exista la posibilidad de superación de estas necesidades en uno de los Centros Escolares de la ONCE. Son posibles destinatarios de la escolarización transitoria aquellos alumnos que cursen enseñanzas obligatorias y que presenten una problemática escolar, social y/o familiar, como consecuencia de sus necesidades derivadas de su discapacidad visual, que aconseje, previa valoración del Equipo Específico de Discapacidad Visual, la escolarización en un Centro Escolar Específico de Discapacidad Visual de la ONCE. Dicha escolarización se ajustará a los siguientes criterios:

- Necesidad de mejorar la autonomía personal cuando esta carencia limite, significativamente, un desarrollo adecuado a su edad.
- Falta de técnicas instrumentales básicas, escasa funcionalidad del código lectoescritor y/o inadecuada utilización de las herramientas tiflotécnicas.
- Desajuste personal por falta de aceptación de la discapacidad visual que dificulte la relación social con los demás.
- Necesidad de apoyo en áreas curriculares de especial dificultad (matemáticas, tecnología, ciencias experimentales y de la naturaleza, educación visual y plástica, música, educación física, idioma, etc.), que conlleve un claro riesgo de fracaso escolar.

Su finalidad es preparar al alumno para la integración en el sistema ordinario lo antes posible, en cuanto su evolución lo permita, y proporcionarle los contenidos propios del currículo académico en el que esté escolarizado a través de un plan de intervención específico, proporcionando, durante el tiempo que dure el mismo, los contenidos propios del currículo académico en el que el alumno esté matriculado y las áreas de intervención específicas que motiven su escolarización en el Centro Escolar.

En cuanto a la organización, hay que destacar que esta modalidad singular supone la escolarización y matriculación del alumno en un Centro Escolar Específico de la ONCE. La escolarización está limitada en el tiempo, durante un curso académico completo, pudiendo prorrogarse durante el tiempo suficiente y preciso para alcanzar los objetivos y propuestas de intervención incluidos en el informe de derivación al Centro Escolar. Al final de cada curso escolar se revisará la situación del alumno, valorando si se han cumplido los objetivos iniciales, tomando como referencia las propuestas de intervención incluidas en el informe de derivación. Si estos objetivos se han superado, se iniciarán los trámites necesarios para que el alumno se incorpore a su Centro de escolarización de origen.

Conclusiones

Se ha comprobado que, además de los modelos de escolarización ordinarios, existen soluciones de escolarización singulares que contribuyen de manera específica y determinante a que la inclusión y normalización sea posible.

La Escolarización Combinada Individual o la Escolarización Transitoria de un alumno en un Centro Escolar Específico de Discapacidad Visual tienen un carácter preventivo. Por ello, estos modelos de escolarización son utilizados para evitar o prevenir situaciones de desajuste y de graves carencias en el futuro. Hay que subrayar que este modelo de intervención y los modelos de escolarización expuestos pueden ser tomados como ejemplo y análisis para intentar abordar otras discapacidades de una manera similar, aunando esfuerzos y mejorando la atención al alumnado con discapacidad, ya que pudiera ser ésta una forma de avanzar en la inclusión socio-educativa del alumnado con discapacidad.

Algunas de las claves que, a nuestro juicio, han propiciado y hacen posible esta realidad son:

- Recursos organizativos adecuados.
- Recursos personales especializados.
- Recursos materiales y técnicos específicos.

Como conclusión final, habría que destacar la necesidad de nuevas investigaciones pedagógicas que aporten información sobre estos modelos organizativos e inclusivos en otras discapacidades con una perspectiva de éxito similar a la estudiada.

Referencias bibliográficas

- CEBRIÁN DE MIGUEL, M. D. (2003). Hacia una terminología de la discapacidad visual en español: la relevancia del trabajo terminológico en la adquisición e intercambio de conocimientos sobre ceguera y deficiencia visual. *Integración. Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, 43, 28-34.
- JOVFT G. y MIÑAMBRES,A. (2001). *Atención Educativa a las Necesidades Especiales relacionadas con la Visión*. En F. SALVADOR MATA (Dir.), Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales, Vol. II. (229-251). Málaga: Aljibe.
- JUÁREZ NÚÑEZ, J.M., COMBONI SALINAS, S. y GARNIQUE CASTRO, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva, *Nueva Época*, 62, 41-83.
- LORENZO DELGADO, M. (1011) (Coord.). *Organización y Gestión de Centros y Contextos Educativos*. Madrid: Editorial Universitas.
- MARTÍNEZ MERCHANTTE, M. A. (2002). *Criterios de atención: población y características*. En A. RODRÍGUEZ FUENTES y F. MARTÍNEZ SÁNCHEZ (Coords.), *Atención educativa a ciegos y deficientes visuales* (21-48). Granada: Arial.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2009). *Plan de Acción 2010-2011*. Madrid: Ministerio Educación-Gobierno de España.
- (2011): *Plan de inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales*. Madrid: Ministerio Educación-Gobierno de España.
- ORGANIZACIÓN NACIONAL DE CIEGOS ESPAÑOLES. (2010). *Manual de procedimientos de los Servicios Educativos de la ONCE y de la normativa reguladora de competencias profesionales de la legislación autonómica en materia educativa*. Madrid: ONCE.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Ginebra: OMS.

- PALOMARES, A. (1998). *Educación Especial y Atención a la Diversidad*. Albacete: Publicaciones L. Universidad.
- (2004). *Profesorado y Educación para la Diversidad en el Siglo XXI*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
 - (2011). Asociaciones de Madres y Padres (AMPAS) y participación comunitaria. En LORENZO DELGADO, M. (1011) (Coord.). *Organización y Gestión de Centros y Contextos Educativos*. Madrid: Editorial Universitas, p. 171-201.
- SERRANO MARUGÁN, I. (2009). *Intervención específica del especialista en Pedagogía Terapéutica*. Madrid: Teleno.
- SERRANO MARUGÁN, I. y ESTEBAN, S. (2010). *Discapacidad sensorial: Sordera, ceguera y sordoceguera*. Madrid: Sanz y Torres.
- UNESCO. (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Documento de referencia. Cuadragésima octava reunión. Centro Internacional de Conferencias, Ginebra 25-28 noviembre.
- (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación en Francia: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- VERDUGO, M.A. (2009). El cambio escolar desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23-43.

INCLUSIÓN Y CREATIVIDAD COMO RESPUESTAS CLAVE AL FRACASO ESCOLAR: APROXIMACIÓN A LOS PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL (PCPI)

Ascensión Palomares Ruiz
Universidad de Castilla-la Mancha.

M^a Sagrario López Sánchez
CEIP Martín Chico. Illescas (Toledo).

Isabel Serrano Marugán
UNED

Resumen

En este trabajo se pretende profundizar en una de las medidas de atención a la diversidad (PCPI), de aplicación mayoritaria en las instituciones educativas, como respuesta a las nuevas demandas emergentes. Las exigencias del contexto social y económico actual, unido a las continuas reformas del sistema educativo de escaso calado, han provocado desconcierto y unas previsiones mínimas sobre los problemas emergentes en el ámbito educativo. Un preocupante panorama si se toma como referencia el alto índice de fracaso escolar en España junto al elevado abandono del alumnado en Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). Ante semejante situación nacen los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), al amparo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE) y desde un modelo inclusivo. La investigación realizada, en el actual contexto de crisis, persigue- tras el análisis exhaustivo de la medida- la elaboración de propuestas de inclusión creativas.

Introducción

El fracaso escolar es un grave problema que inquieta de manera cada vez más preocupante a la mayoría de los países y, de forma también destacada, al sistema educativo español. Así se pone de manifiesto en el último informe de la UNESCO a través de la valoración de los alarmantes datos ofrecidos sobre abandono escolar, en conjunción con la mención del acuerdo para todos los Estados miembros de la Unión Europea de reducir, a menos del 10% para el 2020, la proporción de jóvenes que solo hayan completado el primer ciclo de la enseñanza secundaria y cifrado actualmente en el 14%. Una realidad agravada en España ante la actual crisis económica, el nivel de desempleo situado entre los jóvenes en el 51% en marzo de 2012 y el dato de abandono escolar, ya que *“uno de cada tres jóvenes no terminan el segundo ciclo de la enseñanza secundaria”* (UNESCO, 2012: 266).

Entre las medidas más destacables para poder afrontar esta situación proliferan, entre otras, los programas específicos, modificados con las progresivas y continuas leyes educativas. A pesar de que en España se han realizado esfuerzos importantes en aras a combatir el fracaso escolar parece que el diseño de estos programas dirigidos a la población en riesgo, no es suficiente y se requiere de un mayor esfuerzo creativo ineludible en las épocas de crisis.

Especialmente en toda la etapa de escolarización obligatoria y, concretamente, en la ESO se han desplegado un abanico de programas y actuaciones específicas que, junto a los PCPI, pretenden combatir el pavoroso abandono y fracaso escolar con medidas inclusivas de atención a la diversidad.

Teniendo en cuenta las dificultades de realizar una valoración profunda de los PCPI ante la falta de evaluaciones adecuadas e investigaciones exhaustivas sobre la medida, el presente trabajo pretende acercarse a la realidad de los mismos, favoreciendo la reflexión general y el análisis conjunto. Para ello se combinan una perspectiva descriptiva a través de la revisión documental y bibliográfica del escaso material acaecido hasta el momento, junto a un enfoque más interpretativo consecuencia del análisis de los datos estadísticos que permiten vislumbrar el interés suscitado por dichos programas.

En la primera parte de la comunicación, se realiza una aproximación a los PCPI desde su origen hasta el momento actual, dentro del marco inclusivo de la LOE (2006) y como medida de atención a la diversidad y respuesta a las necesidades emergentes.

En la segunda parte, se valora la situación actual de los mismos tomando como referencia el aumento y progresivo número de matriculación, junto a los esperanzadores resultados obtenidos por un alumnado con serias dificultades para finalizar sus estudios y condenado al fracaso por la vía ordinaria.

Fruto de dicho análisis cabe afirmar, a modo de conclusión final, que sería necesario contar no solo con programas específicos, sino con políticas, enfoques, prácticas y medidas inclusivas creativas que provocaran cambios integrales y profundos del sistema en su conjunto, con la implicación, el compromiso y el consenso de toda la sociedad.

Los PCPI como respuesta creativa inclusiva en la educación secundaria.

Los PCPI son una medida de atención a la diversidad, establecida y definida por la LOE, cuya finalidad es ofrecer una vía alternativa al alumnado que no haya obtenido el título de Graduado en ESO y, al mismo tiempo, conseguir una cualificación que facilite su acceso al mercado laboral. Suponen la continuación de los Programas de Garantía Social (PGS) desarrollados al amparo de la LOGSE (1990) y encuadrados en un contexto socioeducativo marcado por el trasiego de continuas reformas educativas y por un largo y arduo proceso de descentralización educativa, con diferencias significativas en los diversos territorios derivadas de los distintos contextos socioeconómicos, de la diversidad en legislaciones autonómicas, las plurales características demográficas o las múltiples gestiones financieras.

Los PGS se remontan a los años setenta y se generalizan en España con la publicación de distintas disposiciones legales que desarrollaron la Ley Orgánica General de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE). Fueron una opción formativa para jóvenes de más de 16 años que no superaban los objetivos de la ESO, con altas posibilidades de abandono escolar y que fruto de la grave recesión económica y social del momento, alternaban largos períodos de inactividad con trabajos precarios. No estuvieron faltos de críticas y dificultades como *“la excesiva orientación de los PGS hacia el modelo escolar; la falta de articulación de estos programas con otros recursos o servicios pensados para los jóvenes no estudiantes; la falta de nexo entre instituciones educativas formales y no formales e instituciones locales a efectos del fracaso escolar básico; la imposibilidad de recuperación de objetivos de la ESO al finalizar con éxito un PGS; la falta de una metodología de acercamiento y pacto con jóvenes refractarios a instituciones educativas; el sesgo de estereotipos profesionales*

y de género; la falta de responsabilidad con el problema del fracaso escolar y su externalización, o la falta de regulación de las condiciones del profesorado” (Merino, R. García, M., Casal, J. 2006:86).

Esta situación impulsa, con la LOE, una propuesta integradora e inclusiva que dará como resultado el nacimiento de los PCPI en un intento por evitar el abandono escolar de un alumnado muy diverso y con una trayectoria educativa marcada por el fracaso y las graves dificultades de aprendizaje, entre otras. Una apuesta por abrir nuevas expectativas de formación y favorecer el acceso a la vida laboral cualificada desde el enriquecimiento de la diversidad y entendiendo dicho término como *“un principio regulador de la función docente que implica a todas las instancias educativas y que tiene como finalidad aprovechar las peculiaridades de cada alumno para potenciar su desarrollo a través de su aprendizaje”* (Cabrerizo & Rubio, 2007: 46).

En consecuencia, los PCPI deben generar ambientes motivadores de aprendizaje donde, desde la creatividad y los contenidos eminentemente prácticos, se aprovechen las capacidades, dando respuesta a las características, intereses y estilos de aprendizaje de cada alumno y alumna y potenciando al máximo su desarrollo, especialmente el personal. Como indica Jiménez (1999: 233), *“Todo profesor que se implique en este tipo de programas, ha de hacerlo con la vista puesta en la formación personal de sus alumnos/as. Todo lo demás vendrá por añadidura. Esto es lo importante: ayudarles a salir a flote como personas”*.

En resumen, a diferencia de las enseñanzas obligatorias propias de la vía ordinaria, los PCPI persiguen una doble finalidad, lo que permite hablar de una medida más posibilitadora y creativa. Para ello, los PCPI incluyen tres tipos de módulos: los específicos, los de carácter general y los voluntarios. Los módulos específicos están referidos a las unidades de competencia correspondientes a cualificaciones de nivel 1 del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y permiten la acreditación de dicha competencia profesional; los módulos formativos de carácter general amplían competencias básicas y favorecen la transición desde el sistema educativo al laboral; y los módulos voluntarios conducen a la obtención del título de Graduado en ESO. Esta estructura aumenta las posibilidades de inserción sociolaboral consecuencia de la adquisición de competencias profesionales y, por otro lado, la superación y el dominio de las competencias básicas son requisito obligatorio y motor de impulso para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas posteriores.

Otros matices exclusivos de la medida permiten hablar de la genuinidad de estos programas. Entre ellas, el perfil de los destinatarios, la flexibilidad de los grupos,

las opciones de certificación o las diferentes modalidades más ajustadas a cada realidad. Se dirigen a un alumnado con dificultades graves para finalizar la ESO, mayor de quince años (a partir del presente curso), cumplidos antes del 31 de diciembre del año del inicio del programa. La duración de los PCPI se fija en dos años dotando de libertad para adoptar las modalidades que más satisfagan las necesidades personales, sociales y educativas del alumnado. Además, cabe reseñar la apuesta inclusiva que dichos programas ofrecen al alumnado con necesidades educativas especiales. Con la LOE, se implanta la obligatoriedad de ofrecer una oferta específica para dicho alumnado con un nivel de autonomía personal y social que les permita acceder a un puesto de trabajo y no puedan integrarse en una modalidad ordinaria (Art. 75.2). Además, los PCPI sí ofrecen la posibilidad de obtener una doble acreditación. Superados los módulos obligatorios se adquiere la acreditación de las competencias profesionales y el resultado positivo en el resto de módulos posibilita la obtención del graduado en ESO. Al igual que los PGS, las diferentes modalidades pueden ser impartidas, en centros públicos y privados concertados, aunque *“existe una clara superioridad de dichas programas en centros públicos”* (Palomares & López, 2012: 266). También por las comunidades educativas, las corporaciones locales, asociaciones profesionales, organizaciones no gubernamentales y otras entidades empresariales y sindicales, bajo la coordinación de las Administraciones educativas. En consecuencia, cabe afirmar que los PCPI están en la encrucijada entre el sistema educativo, el sistema de formación ocupacional y el mercado de trabajo, en el contexto del aprendizaje a lo largo de toda la vida (Marhuenda, 2006).

Consecuentemente, cabe afirmar que los PCPI son una medida de atención a la diversidad inclusiva y creativa ya que plantean nuevas alternativas a un alumnado al borde del abandono escolar y en el camino de la desmotivación y el fracaso y cuya recuperación, por la vía ordinaria, es una continua asignatura pendiente.

Situación y resultados de los PCPI.

En el curso académico 2008/2009, tras el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo en cumplimiento de la LOE, establecido por el Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, comienza la implantación de los PCPI, junto a la desaparición de los PGS y un maremágnum farragoso de textos legislativos autonómicos para el ordenamiento de la nueva medida. Conviven con otras medidas y programas específicos destinados a atender a la diversidad ante las detalladas cifras de fracaso escolar en la ESO.

Actualmente los PCPI se han ido consolidando de una manera generalizada y ágil por todo el territorio español. De los datos de matriculación se vislumbra un coincidente y paulatino interés en alza registrado en todo el territorio español, tal y como se refleja en la **Tabla 1**, en todas las Comunidades Autónomas, desde su regulación y durante los cinco períodos escolares consiguientes.

TABLA 1

Matriculación registrada en los PCPI por comunidades autónomas desde la creación de la medida hasta el curso escolar 2011-2012

PCPI	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12
TOTAL *	459	51.659	74.715	81.775	82.939
Andalucía	0	8.555	13.691	15.713	16.627
Aragón	0	1.942	2.211	2.312	1.820
Asturias (Principado de)	0	663	888	653	661
Baleares (Illes)	0	1.072	1.646	2.207	2.113
Canarias	332	3.564	4.642	4.478	4.030
Cantabria	0	742	812	1.028	1.040
Castilla y León	0	4.211	5.341	5.463	5.371
Castilla-La Mancha	0	3.928	5.436	5.953	5.739
Cataluña	0	5.521	5.948	7.047	7.047
Comunitat Valenciana	0	3.210	7.227	9.427	10.500
Extremadura	0	2.064	2.248	1.816	1.934
Galicia	0	2.316	3.399	3.612	4.043
Madrid (Comunidad de)	0	7.056	10.327	10.463	10.354
Murcia (Región de)	0	2.877	3.845	3.955	3.944
Navarra (Comunidad Foral de)	0	112	767	1.071	1.060
País Vasco	0	2.641	4.615	4.519	4.404
Rioja (La)	0	488	842	1.035	1.047
Ceuta	78	484	531	622	746
Melilla	49	213	299	401	459

Fuente: Elaboración propia con el escrutinio de los datos del MECD

*A estos totales cabe añadir la decreciente matrícula del alumnado residual matriculado en PGS. Un total de 46.515 en 2007-08; 3.255 en 2008-09; 210 en 2009-10; resultando ya insignificantes los datos en sucesivos cursos.

De acuerdo con lo indicado, cabe aseverar que estos programas están implantados con fuerza en todo el territorio español. Su interés asciende a pesar de que, durante el curso 2010-2011, el alumnado de la ESO sigue estabilizado con ligeros decrecimientos (8.933 alumnos, lo que representa el -0,5%), en contraste con el significativo incremento de la matrícula en los PCPI, con un aumento que supone un +6,8% (MEC, 2011).

Dicho interés se canaliza a través de una variada oferta formativa. Del análisis de la **Tabla 2** relacionada con el porcentaje de alumnado en PCPI según el tipo de programa elegido durante el curso escolar 2010-2011, cabe subrayar una alta concentración del alumnado en Aulas Profesionales, seguida por Talleres Profesionales muy distanciados de los Talleres Específicos de Educación Especial.

TABLA 2

Distribución porcentual del alumnado matriculado en PCPI por tipo de programa durante el curso escolar 2010-2011

	TOTAL	Aulas Profesionales (Centros)	Talleres Profesionales (Actuaciones y/o centros)	Talleres Específicos de Educación Especial
TODOS LOS CENTROS	81.775	77,7	18,2	3,9
Centros públicos	63.009	79,9	17,3	2,5
Centros privados	18.766	70,3	21,1	8,5

Fuente: Elaboración propia con el escrutinio de los datos del MECD

Sin embargo, el interés suscitado, repartido a través de las diferentes modalidades, no es una variable suficiente que permita incluir a dichos programas como medida positiva alternativa al fracaso escolar. Será, tras ahondar en los resultados obtenidos, cuando se puedan establecer las conclusiones más

determinantes en base a las posibilidades reales que albergan, tras la capacitación y motivación del alumnado, al finalizar con éxito dicha enseñanza.

Los últimos datos ofrecidos por el Ministerio de Educación y Ciencia, con carácter definitivo, se refieren al curso académico 2009/2010. Las reseñas más actuales no se contemplan por su carácter de provisionalidad y probabilidades de variabilidad. Teniendo en cuenta que se refieren a un alumnado con alto riesgo de abandono del sistema educativo y evocado al fracaso por la vía ordinaria, procede valorar cualquier avance como muy necesario y positivo.

En la **Tabla 3** se recoge el alumnado que finalizó PCPI, durante dicho curso académico, con resultados positivos. Por una parte 24.969 alumnos y alumnas han obtenido un certificado de profesionalidad, lo que les abre la posibilidad al mercado laboral y, por otra parte 8.627 han cursado módulos voluntarios y han obtenido el título de la ESO, lo que además permite la continuidad de otras enseñanzas.

TABLA 3

Alumnado que finaliza estudios de PCPI en el curso 2009/2010

PCPI	Obtienen Certificado de Profesionalidad (tras cursar módulos obligatorios)	Obtienen el Graduado en ESO* (tras cursar módulos voluntarios)
TOTAL	24.969	8.627

**No incluye información de Cataluña y Andalucía*

Fuente: Elaboración propia con el escrutinio de los datos del MECD

Teniendo en cuenta que en el curso mencionado hubo un total de 74.715 matriculaciones en estos programas, cabe valorar como muy positivo el que, un 44,96% de ese alumnado, finalice con éxito, abriéndose paso a nuevas opciones y abandonando la posibilidad de engordar esa pavorosa lista de fracaso escolar y convirtiéndose, en consecuencia, en una herramienta de apoyo en la lucha contra el abandono escolar temprano.

Esta afirmación es reforzada a través de los diversos proyectos e informes que apuestan por el impulso de estas medidas desde el propio Ministerio de Educación. Así en el Informe Español 2010-2011: Objetivos Educativos Europeos y Españoles:

Estrategia Educación y Formación 2020 se detalla: *“En el ámbito de las administraciones educativas, se propone impulsar la oferta de Programas de Cualificación Profesional Inicial”* (MECD: 2011, Cap. 3, 75) en aras a combatir las grandes bolsas de abandono escolar temprano.

Conclusión final

El camino educativo hacia la inclusión del alumnado con dificultades aún es largo y arduo, agudizado con la actual situación de crisis. Si durante más de una década, las diferentes iniciativas y políticas no han logrado atenuar el alarmante fracaso escolar, cabe afirmar que es más que necesario reflexionar y proponer medidas creativas ajustadas a la realidad y propias de momentos difíciles, contando con la corresponsabilidad, la participación activa y el compromiso de todas las administraciones, corporaciones locales, asociaciones, docentes y toda la sociedad en su conjunto, más aun teniendo en cuenta que los PCPI no son de exclusividad del sistema educativo.

Los datos analizados en relación con los resultados obtenidos por el alumnado inserto en PCPI permiten afirmar que son una medida de apoyo en la lucha contra elevado índice de fracaso escolar acaecido en nuestro país. Dichos resultados son aún más valorados al tratarse de un alumnado con marcadas dificultades derivadas de muy diferentes circunstancias, como fracaso escolar, abandono prematuro del sistema educativo, necesidades familiares, incorporación tardía ocasionada por la inmigración, bajo rendimiento académico o con dificultades generalizadas en las áreas del aprendizaje y que obviamente, tiene altas probabilidades de abandonar el sistema educativo.

Resulta evidente que, la atención específica, individual y más distanciada de la organización propia del sistema formal, partiendo del fomento de las capacidades que ofrece la propia diversidad en consonancia con una actitud creativa, positiva e inclusiva, favorece unos resultados académicos positivos a través de la adquisición de competencias básicas y profesionales imprescindibles para desarrollarse de manera integral y prepararse para una inserción sociolaboral, nada fácil en estos momentos. En consecuencia, cabe definir a los PCPI como medida de atención a la diversidad y respuesta al fracaso escolar a través de una formación cualificada que capacita para el acceso al mercado laboral o la continuidad de estudios.

También resulta obvia la motivación que se deriva del éxito -y más- cuando el alumnado, matriculado en un PCPI, ha presentado anteriores dificultades derivadas

del abandono escolar prematuro, problemas de aprendizaje o fracaso escolar. Este interés, adecuadamente orientado, y sumado a una autoestima mejorada ante la recompensa al esfuerzo y la confianza en las propias capacidades son una garantía de desarrollo integral y futuro.

Pero aun así, los datos reseñados sobre fracaso escolar en España exigen concluir con la manifestación rotunda de que las medidas actuales para tales fines no parecen suficientes, por lo que **se requiere de enfoques más creativos y cambios profundos fruto de un consenso amplio**. Por tanto, hoy –más que nunca- resulta preciso hacer una llamada a la responsabilidad y al compromiso educativo, político y social para avanzar hacia un horizonte desde el enriquecimiento de la diversidad y en apuesta por la capacidad para superar las grandes dificultades del momento y ofrecer un modelo de calidad y equidad educativas.

Referencias bibliográficas.

- Cabrerizo, J., & Rubio, J. (2007). *Atención a la diversidad. Teoría y práctica* (Vol. 7). Madrid: Pearson Educación.
- Jiménez, J. (1999). Descripción y análisis de una experiencia de garantía social. *Contextos Educativos*, 2, 229-256.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Boletín Oficial del Estado (BOE), 4 de octubre.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). BOE, 4 de mayo de 2006.
- Marhuenda, F. (2006). Formación para el empleo de jóvenes sin graduado: Educación capacitación y socialización para la integración social. *Revista de Educación*, 341, 15-34.
- Maroto, J. L. (2011). El papel de la organización escolar en el cambio educativo: la inercia de lo establecido. *Revista de Educación*, 356, 41-60.
- Merino, R. García, M. Y Casal, J. (2006). De los PGS a los PCPI. Sobre perfiles y dispositivos locales. *Revista de Educación*, 341, 81-98.
- Orden de 12 de enero de 1993 por la que se regulan los PGS durante el período de implantación anticipada del segundo ciclo de la ESO. BOE, 19 de enero. (Derogada)

Palomares, A. & López, S. (2012). La respuesta a la diversidad: de los PGS hacia los PCPI. *Revista Española de Educación Comparada*, nº 20, 249-274.

Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, 14 de julio.

Fuentes electrónicas

MECD (2012). Las cifras de la educación en España. La comparación Internacional. Abandono educativo temprano. Madrid: Subdirección General de Estadística y Estudios del MECD. Descargado el 15 de enero de 2013, <http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2012.html>.

MECD (2011). Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Estrategia Educación y Formación 2020. Informe español 2010-2011. Descargado el 23 de enero de 2013, en

<http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/indicadores-educativos/objetivos-et2020-informe-2011.pdf?documentId=0901e72b80faaff5>

UNESCO (2012). Informe de Seguimiento de la Educación para Todos (EPT) en el mundo. Los jóvenes y las competencias: Trabajar con la educación. Ediciones UNESCO. Descargado el 19 de enero de 2013, en <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002175/217509s.pdf>

ALUMNADO CON DIVERSIDAD FUNCIONAL POR LIMITACIÓN EN LA MOVILIDAD: ANÁLISIS Y PROPUESTA CREATIVA A TRAVÉS DE LOS RECURSOS DE BAJO COSTE

José Antonio Vela Romero
Universidad de Huelva

Resumen

Los alumnos/as con diversidad funcional por limitación en la movilidad son una parte importante del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, uno de los aspectos fundamentales para proporcionar una respuesta adecuada e inclusiva radica en el acceso al currículum, desde aquí pretendemos aportar una respuesta creativa para dar respuesta a sus necesidades, a través de los recursos educativos de manera creativa, a través de los materiales de bajo coste, supliendo las dificultades generadas por su sistema económico que primando el beneficio propone recursos poco específicos y de elevado precio que nos permitan un desarrollo adecuado para atender a sus características y necesidades y con objeto de dar respuesta y desarrollar al máximo sus posibilidades, dentro de una sociedad democrática que aspira a ser una sociedad inclusiva para todos sus miembros sea cual sea su condición.

Introducción

Libertad, igualdad y dignidad, son los principios que se establecieron en el artículo 50 de la Asamblea General de la ONU del 13 diciembre 2006 suponen un avance en materia de derechos humanos de las personas con discapacidad, la convención aborda la inclusión de las personas con discapacidad en todos los aspectos de desarrollo de una vida plena: educación, trabajo, vivienda, justicia, ocio, salud, etcétera.

Como plantea Toboso Martín (2012) se plantea una evolución del modelo social. De sus principios fundamentales, estableciendo como núcleo fundamental la dignidad humana y la diversidad de las personas.

Las personas con diversidad funcional por limitación de la movilidad son una realidad en una sociedad que aspira a estos principios de dignidad y diversidad, tanto en la sociedad como en la escuela:

- En el terreno social, en el caso de España, siguiendo al Instituto nacional de estadística (2008), en cifras totales, 3.749.300 personas tienen algún tipo de discapacidad motorista lo que supone el 97,4% de las personas con discapacidad en España.
- En el terreno escolar Centrándonos en la población escolar, y tomando como referencia los últimos datos disponibles (curso escolar 2010/2011), los alumnos/as con diversidad funcional por limitación de la movilidad son el tercer grupo de discapacidad (16%) del porcentaje total de alumnos/as con necesidades educativas especiales

Partiendo del paradigma de una escuela inclusiva la base de la escuela inclusiva se configura sobre la igualdad, la equidad, calidad, la cooperación y la solidaridad, fomentando la valoración de las diferencias y entendiéndola como una oportunidad de enriquecimiento mutuo para todos los agentes de la sociedad (Esteve Mon, Ruiz Agut, Tena Benages, & Úbeda Prades, 2007).

Si queremos luchar por esa igualdad, equidad, calidad para con los alumnos/as con diversidad funcional por limitación de la movilidad, debemos dotar a la escuela de los recursos que nos permitan dar respuesta a sus necesidades.

Una necesidad real y social

Desde una perspectiva institucional, reflejo del análisis de la realidad social de los alumnos y alumnas con discapacidad motórica, se plantea la necesidad de dar respuesta a las necesidades de los alumnos/as con diversidad funcional por limitación de la movilidad o discapacidad motórica y de todas las edades en general en la sociedad.

Como prueba de esta sensibilidad institucional y social debemos hacer mención al I Plan Nacional de Accesibilidad 2004-2012 (2003) Por un nuevo paradigma, el diseño para todos, hacia la plena igualdad de oportunidades que recoge en su actuación 0401: Introducción de la accesibilidad y Diseño para Todos en la educación básica.

Más concretamente debemos resaltar su segundo y tercer punto que refleja:

- Establecer contactos con las corporaciones locales, competentes en la materia, para introducir la accesibilidad como un aspecto más de la educación para la

movilidad o educación vial, dando una perspectiva más completa de la problemática.

- Elaborar material didáctico y recursos pedagógicos (por ejemplo, el juego de la accesibilidad, tebeos sobre accesibilidad etc.) y ponerlo a disposición de las diferentes administraciones dedicadas a la educación para que lo distribuyan entre las escuelas de educación primaria.

En este caso no centraremos en los recursos adaptados para dar respuesta a estos alumnos y alumnas. Estos recursos deben adaptarse a las características y peculiaridades de los alumnos/as, convirtiéndose en un elemento de acceso a diferentes aspectos en el terreno educativo.

Antes de plantear adaptaciones debemos plantearnos si existen recursos comercializados y si son accesibles a nivel económico para la escuela y las personas que se desarrollan en la sociedad.

Rentabilidad y beneficio productivo

Debemos preguntarnos ¿Qué hace que un producto evolucione y mejore en la sociedad capitalista en la que nos movemos?

La respuesta es bien sencilla, la posibilidad de generar riqueza. Los productos generan beneficios para quien lo fabrica y para maximizar el beneficio se genera un producto accesible a la amplia mayoría de personas que garantice su éxito. Es decir, si el producto genera beneficio resulta rentable invertir en él, la inversión en I+D+I (investigación, desarrollo e innovación) llega a los productos que son rentables y generan beneficios, al encontrarnos en un colectivo, que no representa a la mayoría de la sociedad los productos que podemos encontrar para satisfacer necesidades son por lo general: escasos, no muy adecuados y de coste considerablemente elevado.

Existen materiales adaptados diseñados por diferentes empresas como recoge el CEAPAT (Centro de Referencia Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas), perteneciente al Ministerio de Sanidad Servicios Sociales e Igualdad. Pero que no resultan accesibles a las escuelas, en un país como es España, que recoge en los presupuestos generales del estado para el año 2013 una inversión en educación del 3,9%, lo que nos pone a la cola en la unión europea respecto a la inversión en educación, pasando de una inversión del 5% en educación en el año 2009 (Banco Mundial 2008-2012).

Como podemos observar, y más en los últimos años, la escuela se ve incapaz de proporcionar los recursos necesarios para dar respuesta a los alumnos/as en general y en concreto para con los alumnos/as diversidad funcional por limitación en la movilidad, alumnado en el que centramos nuestra intervención. Vemos necesario realizar una propuesta creativa de adaptación de recursos de bajo coste, supliendo los recursos inaccesibles que la industria proporciona. Utilizando la creatividad, la herramienta que nos permita avanzar en la mejora de la respuesta al alumnado no ocupa.

Antes de plantear una respuesta concreta debemos profundizar en el conocimiento de la diversidad funcional por limitación de la movilidad y sus necesidades, con objeto de generar una propuesta concreta y específica que nos ayude a alcanzar los mayores cánones de usabilidad en los recursos que queremos y creemos que son necesarios para un adecuado desarrollo curricular y personal.

Concepto de Diversidad funcional por limitación en la movilidad

¿Quiénes son los alumnos y alumnas con definición del alumnado con diversidad funcional?

La delimitación terminológica, no tiene sólo un carácter funcional a la hora de clasificar, en palabras de Guerra, A. (2010) es una necesidad básica de los seres humanos intentar categorizar y respetar la realidad, para hacerla más comprensible y accesible a nuestra superestructuras afectivas, emocionales o cognitivas, pero esta categorización adquiere connotaciones negativas, se convierte en un elemento discriminatorio. Hemos recorrido un camino que nos ha llevado a una gran diversidad terminológica, hasta llegar al concepto de diversidad funcional.

Podemos abordar diversos conceptos para la comprensión de la noción que abordamos; comenzando con la conceptualización llevada a cabo por la Organización Mundial de la Salud (2011), establecida en 1980, diferenciando entre tres conceptos, que a día de hoy aún se utilizan indiscriminadamente sin llegar a una comprensión de los mismos.

- *Deficiencia* puede considerarse cualquier anomalía que, a nivel orgánico, organiza o mantiene la alteración motora. La deficiencia, hace referencia siempre aspectos médicos.

- *Discapacidad* es la repercusión que, a nivel de los actos motores, provoca la deficiencia en las personas. La discapacidad es el referente para la realización de adaptaciones individuales.
- *La minusvalía* se establece como el reflejo social que discapacidad motora provoca en las personas afectadas. Implica que la persona afectada acuse una disminución más o menos grave y generalizada, de su capacidad motora centrándose en manifiesta desventaja respecto a la población.

Estos conceptos primarios, muestran su evolución en la 54ª Asamblea Mundial de la Organización Mundial de la Salud, una actualización que contribuye a la interpretación de las alteraciones en la salud, estableciendo:

- *Déficit en el funcionamiento* como sustituto del término deficiencia y reconociendo este como la pérdida o anormalidad (entendida como una desviación significativa de la media estadística) de una parte del cuerpo o de una función fisiológica o mental.
- *Limitación en la actividad* que sustituye al término discapacidad y que debe entenderse como las dificultades que una persona puede presentar en el desarrollo de las actividades, pudiéndose clasificar según supongan una desviación más o menos importante en términos de cantidad y calidad con los procedimientos de ejecución de una persona sin alteraciones en la salud.
- *Restricción en la participación*, viene a sustituir al término minusvalía tal y como venía entendiéndose hasta el momento y consiste en las dificultades que una persona puede experimentar en su implicación en actividades vitales en comparación con la ejecución de la persona que no presente alteraciones de la salud.
- *Barreras*. En un sentido amplio podemos considerar que una barrera es cualquier factor que, en el entorno, de una persona condiciona su funcionamiento. Por tanto las barreras ya no son consideradas exclusivamente como impedimentos físicos sino que también se amplía a lo institucional, al ámbito de las creencias de las personas, etc.
- *Discapacidad*. Es un término amplio que se usa para referirse a los déficits, a las limitaciones en el funcionamiento y las restricciones en la participación, poniendo de manifiesto los aspectos negativos que tiene la interacción de las personas con su entorno.

En el terreno educativo la atención a la diversidad ha evolucionado a niveles terminológicos, encontrándonos en la actualidad con el de necesidades específicas de apoyo educativo, que abarcaría, además de las necesidades

educativas especiales, con condiciones personales, de incorporación tardía al sistema educativo, con dificultades específicas de apoyo educativo (lenguaje, disortografía, lectura comprensiva) o altas capacidades intelectuales.

Centrándonos en la discapacidad motora, esta englobada dentro de las necesidades específicas de apoyo educativo, más concretamente las necesidades educativas especiales (Orden de 25 de julio de 2008, atención a la diversidad).

Se entiende por alumno/a con discapacidad motórica: *aquél que presenta alguna alteración motriz, transitoria o permanente, debido a un mal funcionamiento del sistema óseoarticular, muscular y/o nervioso, y que, en grado variable, supone ciertas limitaciones a la hora de enfrentarse a algunas de las actividades propias de su edad* (Martínez de Morentin y otros, 2000).

En la actualidad utilizamos el término de diversidad funcional; que surge en 2005, en el seno del foro de vida independiente, una comunidad virtual que se crea en 2001, inspirado en el movimiento de vida independiente de EEUU y que pronto se configura como un espacio reivindicativo de las personas con cualquier tipo de discapacidad, estableciendo como principio dos máximas: nada sobre nosotros y nosotros y nada para nosotros y nosotros .

De acuerdo con Guerra A. (2010):

Este nuevo concepto pretende, en primer lugar, la eliminación de los aspectos negativos... permitiendo reforzar el concepto de diversidad no excluyente. Desde este paradigma ninguna persona es igual a otra puesto que cada una desarrolla habilidades propias para compensar los déficits complementando su capacidades. Por tanto parece lógico pensar que la diversidad funcional es un hecho consustancial a los seres vivos .

La perspectiva aportada por el concepto de diversidad funcional sobre la discapacidad motora está en consonancia con los principios de educación inclusiva, mostrando una escuela diversa que antepone al alumno/a a las dificultades que padece, y avanza hacia una sociedad que no discrimine a las personas con discapacidad.

Las principales causas que podemos encontrar son: la parálisis cerebral, la espina bífida y la distrofia muscular.

Necesidades educativas especiales y respuesta creativa adaptada

¿Qué necesidades presentan estos alumnos/as en la escuela? ¿Cómo podemos darle respuesta adaptada?

Las principales actuaciones que estos alumnos/as necesitan se centran en aspectos como son el desplazamiento, la manipulación, el control postural y la comunicación. A continuación se tratan los aspectos antes mencionados profundizando en ellos para su comprensión, planteada como una respuesta creativa de bajo coste.

Accesibilidad y desplazamiento

Partimos del concepto europeo de accesibilidad (1987), que se basa en los principios de diseño universal aplicable a edificio, infraestructuras y productos de la construcción y del equipamiento.

- El objetivo es lograr un entorno que sea cómodo y seguro y del que pueda disfrutar todo el mundo, incluidas las personas con discapacidad.
- Los principios de universal rechaza la división de la población de personas capacitadas Iris capacitadas.
- El diseño universal prevé disposiciones suplementarias en los casos apropiados.

Para solucionar estos problemas existen soluciones como son: la rampa antideslizante, los asesores, los elevadores de escaleras, la plataforma elevadores, y las barras fijas para la sujeción y mejorar la movilidad para mejorar la autonomía del alumno/a.

Manipulación

En el terreno escolar, en este nuestro *gran resto va a consistir en facilitar la manipulación de los útiles escolares* (Gallardo y Salvador, 1994).

Entre las principales adaptaciones podemos destacar:

Los lápices y bolígrafos adoptados (figura 1) que mejoran la prensión y facilitan la escritura, adaptado a las diferentes características de las manos y la movilidad de los alumnos/as, por ejemplo si el alumno/a tiene la mano en forma de garra, se puede utilizar pasta de madera que se adapte toma la forma de su mano para conseguir el manejo de los útiles de escritura o si nos encontramos con una pinda palmar o de tipo cilíndrica podemos optar por engrosar los útiles de escritura (Figura2).



Figura 1 Adaptación en pasta de madera engrosados

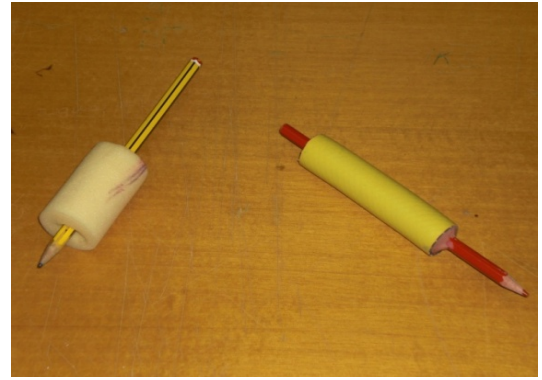


Figura 2 Útiles de escritura

Pulseras lastradas en el caso por ejemplo de que el alumno/a tenga movimientos incontrolados y mediante su utilización mejora su control de los movimientos y con ello de su escritura. Utilizando una bolsa o contenedor con peso, en función de la gravedad y control que requiere de los movimientos, propios por ejemplo parálisis cerebral atetósico.



Figura 3 Pulsera lastrada

Otros diversos útiles para la manipulación y mejorar su comunicación son por ejemplo las imprentillas (figura 4) que permiten a través de un sistema de tampones realizar tareas relacionadas con la geometría, la lectoescritura entre otras; resaltar también las pizarras férricas (figura 5) que permite realizar tareas con materiales que se mueven sobre la superficie imantada.



Figura 4 pulsera lastrada



Figura 5 Alumno con licornio manipulando elementos de una pizarra férrica

De modo general, el manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de limitaciones en la movilidad (2010), nos da unos indica algunas posibilidades que pueden darse y un ejemplo de cómo adaptarla.

Como cada alumno/a con discapacidad motórica tiene una postura, tono muscular y peculiaridad en el movimiento, a través de nuestra creatividad podemos adaptar con pocos recursos el mobiliario:

- a) El alumno/a se resbala hacia adelante. Por ejemplo disponer de un taco separador en el asiento (figura 6), para evitar las caídas cuando el niño se resbale, colocándolo a la altura y con el grueso que necesitemos procurando siempre utilizar materiales suaves para evitar molestias al alumno/a.
- b) El alumno/a se nos cae hacia los lados. Por ejemplo, utilizar una mesa con escotadura. En los casos que el alumno/a tenga dificultad para el control del tronco.
- c) Cuando el alumno/a para la utilizar un tipo de corsé. Por ejemplo, adaptar la silla mediante un Tumbleform (figura 8), especie de silla que se adapta a la forma del niño/a y permite controlar el tronco, aspecto que podemos suplir atrilizando la silla.



Figura 6 Silla con taco separador
Tumbleform



Figura 7 Mesa de escotadura



Figura 8

Comunicación

J. Tamarit (1988) define los métodos aumentativos y alternativo de comunicación como un conjunto de códigos no vocales, que necesitan un soporte físico para llevar a cabo actos de comunicación espontánea, funcional y generalizada. Podemos distinguir entre:

- Comunicativos. Que se apoyan en residuos de comunicación para potenciarlos y alcanzar niveles superiores de comprensión y expresión.
- Alternativo. Sustituyen la capacidad de comunicación oral y requieren una valoración de sus capacidades, el adiestramiento en el sistema y evaluar su eficiencia y funcionalidad.

Ejemplo de esto es el sistema SPC (Sistema Pitográfico de comunicación) que puede adoptar diferentes formas como por ejemplo los tableros de comunicación (figura 9) o en forma de tríptico (figura 10), en ambos casos es fácilmente adaptable utilizando el velcro como base adhesiva.



Figura 9 Tablero de comunicación



Figura 10 Tríptico de comunicación

Conclusión

Las personas con diversidad funcional por limitación de la movilidad forman parte de la sociedad desde su nacimiento, pasando por la escuela hasta la adultez, cualquier persona a lo largo de su vida puede sufrir algún tipo de discapacidad motorista, desde el alumno/a con parálisis cerebral, a la madre que lleva un carrito de bebé a una persona mayor que utiliza un bastón y tiene dificultad para subir una escalera.

Hemos intentado plantear una respuesta alternativa, partiendo de los principios de igualdad e inclusión social, planteando una propuesta creativa a través de la adaptación de bajo coste para dar una respuesta real y clara y concreta a las necesidades que plantean estos alumnos/as. Debemos resaltar la importancia de esta respuesta creativa adaptada ya que posibilita el acceso al currículum y evita los retrasos en el desarrollo evolutivo y académico generado por la falta de recursos.

Si el mercado no proporciona los recursos accesibles física y económicamente, debido a que no son viables o que no generan los suficientes beneficios económicos; la escuela a través de todas las personas que conforman la comunidad educativa, luchará por una respuesta global inclusiva utilizando como principal arma la creatividad, la creatividad que permite adaptar el proceso de enseñanza aprendizaje a los alumnos/as con diversidad funcional por limitación en la movilidad para luchar por su inclusión en la sociedad como miembros de pleno derecho que son de ella.

Referencias bibliográficas

- Gallardo Jáuregui M^a.V. y Salvador Lopez M^a Luisa (1994). *Discapacidad Motórica Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Malaga: Aljibe, S. L.
- Guerra, A. (2010). *Escuela y diversidad funcional por limitaciones en la movilidad*. Sevilla: MAD.
- CEJA. (2010) Manual para la Atención a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo Derivadas de Limitaciones en la Movilidad.
- Martínez de Morentín M^a D. y otros (2000). *Necesidades educativas especiales: Alumnos con discapacidad motórica*. Gobierno de Navarra Departamento de Educación y Cultura.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2003) *I Plan Nacional de Accesibilidad 2004-2012. Por un nuevo paradigma, el diseño para todos, hacia la plena igualdad de oportunidades*. Secretaría General de asuntos sociales. IMSERSO.
- OMS (2011). *World report on disability 2011*. Ginebra.
- Toboso Martín, M. (2012). *Diversidad funcional y tecnología*. Departamento de ciencia, tecnología y sociedad. Instituto de filosofía, CSIC.

Referencias electrónicas

Banco Mundial. Recuperado el 05/02/2013 del sitio web:
<http://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS>.

Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas (2013). Ley 17/2012, de 27 de diciembre, de Presupuestos Generales del Estado para el año 2013
Recuperado el 05/02/2013 del sitio web:
www.boe.es/boe/dias/2012/12/.../BOE-A-2012-15651.pdf.

Ministerio de trabajo y asuntos sociales, Centro Estatal de autonomía personal y ayudas técnicas (1987) Concepto Europeo de accesibilidad. Madrid. Recuperado el 31/08/11 del sitio web
http://www.ceapat.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/concepto_europeo_de_accesibili.pdf.

Tamarit, J.(1988). Sistemas Alternativos de Comunicación en autismo: algo más que una alternativa. Alternativas para la Comunicación, 6. Recuperado el 05/02/2013 del sitio web:
www.aetapi.org/congresos/...93/comunicativo_01.pdf.

VIDEOCREATIVIDAD: ¿EXISTE RELACIÓN ENTRE EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD Y EL CONSUMO DE VIDEOJUEGOS?

Jaime González Mola
Universidad de Castilla-La Mancha

Resumen

Los videojuegos son un tema que está cada vez más en consideración cuanto más nos adentramos en la era digital y las aplicaciones digitales para la educación y en general para la vida cotidiana. Pero ¿Qué efectos tienen en nosotros su consumo? Varios autores han correlacionado el consumo de los videojuegos con varios aspectos de la personalidad según la edad y la frecuencia de consumo; no obstante, trataremos de indagar acerca de sus efectos en la creatividad. El siguiente trabajo pretende analizar algunos hallazgos realizados en los últimos años para poder contestar acerca de si los videojuegos influyen en el desarrollo de la creatividad y si lo hacen de manera beneficiosa o perjudicial, amén de indagar en otros aspectos del proceso educativo en los cuales se ha pensado en la influencia de los videojuegos para bien o para mal.

Videojuegos

La creatividad ha sido definida como un proceso mental que envuelve la generación de nuevas ideas, conceptos o asociaciones entre ideas o conceptos existentes. Desde un punto de vista científico, los productos de pensamientos creativos son generalmente considerados originales y apropiados; no obstante, al ser un proceso psicológico tan holístico, siempre ha habido dificultades a la hora de medirlo y a la hora de determinar que es lo que influye o no en el desarrollo de las aptitudes creativas.

Es por todos sabido que todos los medios de comunicación, incluyendo los videojuegos, general una respuesta emocional, Reeves y Nass (1996) mostraron una serie de estudios en los que la gente se relaciona con ordenadores y televisión de manera similar a las personas; es decir, con emoción. Dicho esto, es razonable pensar que las personas también relacionan los videojuegos con la emoción. La naturaleza interactiva de los videojuegos no solo evoca sentimientos positivos y negativos sino que también los potencia más allá de la manera tradicional de la televisión o el ordenador. No obstante,

el efecto de la emoción generada por los videojuegos aún no se comprende del todo.

¿Incrementa la emoción el número de ideas disponibles para una solución creativa? Algunos investigadores; entre ellos neurocientíficos, afirman que la emoción en sí misma es una forma de pensamiento, una que ocurre más rápida y fuerte que un análisis detallado (Bennett & Hacker, 2004) Citado por Gee, 2004) . Los investigadores han observado que la juventud a menudo se autoevalúa en función de su actuación en videojuegos. (Gee, 2004)

Los efectos de los videojuegos han sido un objeto de investigación muy utilizado probablemente porque los videojuegos son una actividad muy frecuente en la sociedad actual. De acuerdo con la Asociación de Software de Entretenimiento (2011), aproximadamente el 68% de los hogares desarrollados tienen o han tenido videoconsolas o juegos de ordenador. Han surgido buenos y malos resultados partiendo de este dato; por un lado, jugar a videojuegos ha sido correlacionado con un desarrollo de las habilidades visoespaciales (Green y Bavelier, 2003, Green y Bavelier, 2006 y Green y Bavelier, 2007.) habilidades que son asociadas a la pericia en matemáticas, ingeniería y ciencia.

Por otra parte, jugar a videojuegos ha sido asociado a pensamientos y comportamientos agresivos (Bushman y Anderson, 2002 y Gentile y Anderson, 2003; Gentile, Lynch, Linder, & Walsh, 2004; (Según Jackson et al) Anderson et al., 2007) No obstante, estos resultados también han sido científicamente rebatidos con investigaciones como las de Estalló, Masferrer y Aguirre (2001) o las de Williams y Skoric (2004)

El propio Estalló (1994, Ref. Virtual: 6416) ya afirmó que no existe ningún tipo de variación en conductas agresivas o de sociabilidad en función de jugar o no a videojuegos así como a jugar con ellos de manera más o menos frecuente:

la práctica regular y sostenida del videojuego no supone ninguna modificación en la conducta...

Especialmente en los siguientes aspectos:

- Adaptación escolar.
- Rendimiento Académico.
- Clima y adaptación familiar.

- Hábitos tóxicos.
- Problemas físicos.
- Antecedentes psicológicos infantiles.
- Actividades sociales.

Las variables de índole clínica evaluadas, tampoco han significado especiales diferencias, es decir que no hay diferencias relevantes en:

- Patrones de personalidad.
- Síntomas y síndromes clínicos.
- Agresividad-Hostilidad.
- Miedos y temores.
- Asertividad, entendida como la capacidad y habilidad de expresar emociones y sentimientos de forma abierta.
- Estrés y apoyo social.
- Vulnerabilidad.
- Ansiedad y depresión.

Además de esto, Licona y Piccolotto (2000) aportaron una serie de conclusiones acerca de las habilidades que se ven influidas por el consumo de videojuegos; de entre ellas, pueden extraerse las siguientes:

- Permiten el ejercicio de la fantasía, sin limitaciones espaciales o temporales.
- Facilitan el acceso a otros mundos y el intercambio de unos a otros a través de los gráficos.
- Permiten el dominio de habilidades, ya que el niño al repetir las acciones una y otra vez llegan a dominarlas, adquiriendo sensación de control.
- Favorecen la repetición instantánea y el intentarlo otra vez, en un ambiente sin peligro.
- Facilitan la interacción con otros amigos, de una manera no jerárquica.
- Permite el alcance de metas concretas, por ejemplo al abrir una puerta, rescatar a alguien, hallar un tesoro, etc. son actividades que el niño realiza con alto nivel motivacional ya que sabe o tiene clara exposición del objetivo a alcanzar con la realización de dicha tarea.

- La inteligencia parece no sufrir ningún tipo de deterioro. Se puede afirmar que los videojuegos favorecen el desarrollo de las habilidades espaciales y refuerzan las habilidades que se requieren en el campo de las nuevas tecnologías.
- Al jugar con Videojuegos, los sujetos, buscan ante todo disfrutar el juego, ya que el individuo satisface motivaciones internas como lograr un estado de ánimo, alcanzar objetivos o/y adquirir un grado de maestría o habilidad.

No obstante, esto no quiere decir que los videojuegos sean la panacea ni que cualquier juego valga para implementar todo esto; Karam (2011, pp. 47) informa acerca de las capacidades que pueden desarrollarse mediante el consumo de videojuegos; pero haciendo especial atención a la creación de estrategias para la resolución de problemas diversos; lo cual deriva, en que si la situación problemática es siempre la misma o muy similar, los mecanismos cognitivos del sujeto, no se desarrollan sino que tienden a un uso mecánico de estrategias ya conocidas:

existen otras variedades de juegos (Aventuras gráficas, juegos de rol y de simulación) que a la acción le añaden una importante participación del pensamiento creador, llegando en algunos casos a extremos tales donde este es el único componente implicado[...] No obstante, ante lo anterior hay que plantear un añadido que los mismos investigadores encontraron en su estudio: al sugerirles problemas nuevos los niveles de estrategia disminuyen (un poco más en los estudiantes con menos activadores, pero a la postre disminuyen en ambos grupos); un elemento que lleva a mayor reflexión en torno a la estrategia

Otros juegos permiten que el jugador intervenga en la dinámica del juego diseñando los escenarios donde este tiene lugar. Esta es una estrategia relativamente antigua, si bien los videojuegos actuales la han potenciado al máximo, al disponer de unos recursos técnicos más sofisticados. De esta forma no pocos programas de simulación de competiciones automovilísticas permiten al jugador el diseño de sus propios circuitos, dotando al juego de una doble actividad, el juego en sí mismo y el diseño de escenarios. Podríamos citar también el caso de SIM-CITY, que permite el diseño de determinados escenarios geográficos, en los que tendrá lugar la simulación. De este modo el

jugador puede elegir la posibilidad de enfrentarse a un terreno pantanoso, en el que existe poco terreno sobre el que efectuar las edificaciones, o recrear una ciudad ideal en la que el problema del tráfico se vería aliviado por una nutrida red de canales

Queremos hacer mención especial a un programa denominado Klick and Play, que es un extraño videojuego, y lo denominamos con el adjetivo de extraño, por que inicialmente no permite forma alguna de juego. Se trata de un lenguaje de programación con el que programar videojuegos. Este programa eleva a su máxima categoría el componente creativo y fantasioso implícito en el juego con videojuegos, poniéndolo al alcance de cualquier persona interesada que dedique un poco de tiempo a leer su manual. Este juego cuenta con un antecedente de similares características aparecido hace unos años denominado 3D Construction Kit o uno más popular y de uso más sencillo incluso para usuarios no iniciados en la programación como es el RPG-maker

Este tipo de programas fortalecen el enlace entre la creatividad y los videojuegos, dejando un poco desfasada la idea de que los videojuegos matan la creatividad y fomentan la agresividad y la reclusión social; actualmente, se está abogando más que nunca por el concepto de videojuego social; es decir, aquellos en los que la ayuda de otros es absolutamente necesaria para disfrutar de la totalidad del juego. Como ejemplos de esto tenemos los videojuegos Army of Two; Farcry 3; Resident Evil 5 e innumerables juegos competitivos como Assassins Creed, Dirt: Showdown; Fifa; Pro evolution soccer y un largo etcétera. En estos juegos, el jugador es solo una pieza ue debe o bien cooperar o bien competir contra otros jugadores para conseguir determinados objetivos.

Videojuegos, interacción social y aprendizaje.

Es claro que hasta hace poco tiempo los juegos no favorecían una mayor interacción social (en a la par con Internet); pero esto no se correlaciona con inhabilidades sociales en sus usuarios. Al respecto Pérez (2006) realiza una ponderación muy interesante al señalar el trabajo en equipo, la capacidad de superación y la destreza visual como habilidades sociales presentadas en sujetos usuarios de videojuegos.

Esto ofrece un añadido a considerar en los estudios sobre estrategias de cara al aprendizaje autónomo: de una parte la habilidad social (que no puede ir apartada de este aprendizaje pues es claro que no siempre es sinónimo de aprendizaje independiente) plantea un proceso determinante en los activadores de juicios de metamemoria y metacognición como estrategia de aprendizaje, de modo que la influencia decidida del otro se debe seguir considerando, pero no como un elemento que entorpece el aprendizaje autónomo sino como un motivador , esto podría aumentar el rango de estrategia que se ve desfavorecido con la novedad en ejercicios. El otro aspecto (y más central ante los propósitos de investigación del autor) tiene que ver con la revisión lúdica en torno a los juegos que se utilicen de cara a la consolidación del aprendizaje autónomo; esto es asumir el juego mismo como un activador de metamemoria y metacognición

En esta línea conviene tener en cuenta los trabajos realizados por Maldonado y Andrade (1996) que encuentran en los videojuegos una herramienta eficaz capaz de activar juicios de metacognición; propuesta que fue replicada y enriquecida con experiencias añadidas en torno a la reacción en metacognición y razonamiento espacial de estudiantes sometidos a emplearse con videojuegos.

Las experiencias de este tipo tienden a coincidir en destacar que los estudiantes con mayor estrategia en la resolución de problemas tienen más y mejores activadores de juicios de metamemoria (es decir, habilidades intrínsecas para hacer uso de su mismo proceso memorístico), planteando una correlación positiva entre desarrollo de estrategias y retención de conceptos, a tal punto que se arriesga la posibilidad de pensar que el fortalecimiento de estrategias incidiría en forma directa en una mejor y mayor retención de conceptos.

A estas aportaciones hay que añadir; tal y como vimos anteriormente, las aportaciones de Karam (2011) en las que es importante el reto, es decir, las nuevas situaciones que implican la creación de nuevas estrategias cognitivas para la resolución de problemas.

El arousal y la creatividad

Se podría decir que el factor crítico en las emociones es la intensidad de arousal (Toplyn, 1999); varias teorías apoyan que el arousal es significativo en los procesos de la afección cognitiva y el impacto creativo. Algunas investigaciones definen el arousal como la activación de nuestra capacidad de procesamiento (Kahneman, 1973; Extraído de Hutton, 2008) y afirman que cuanto más incrementa el arousal, la energía se invierte en sistemas psicológicos para la preparación de la actividad (Hull, 1943; Duffy, 1957; Malmo, 1959) Extraído de Hutton, 2008)

Teniendo en cuenta los altos recursos cognitivos necesarios para la creatividad, especialmente cuando incluye combinar imágenes, sonidos y texto para crear contenidos es de esperar que un mayor arousal podría suponer una mejor ejecución creativa. De hecho, un estudio de hace un siglo descubrió que incrementar la intensidad de un pulso eléctrico a ratones incrementaba su habilidad para discernir el brillo (Yerkes-Dodson, 1908; Extraído de Hutton, 2008).

Los resultados sugieren que las personas creativas pueden alcanzar sobrecarga sensorial rápidamente. Para continuar esta investigación habría que alcanzar niveles subconscientes e incluso investigar sueños.

Algunos investigadores (Toplyn, 1999; Mednick, 1962, citado por Fasko, 1999) han teorizado acerca de que la creatividad puede ser fruto de una atención potente pero difusa, que atiende a tantos elementos y variables diferentes que la mente se ve desbordada y acaba dando una solución original o creativa que albergue un espectro más alto de elementos.

El problema con la creatividad generada por el arousal de los videojuegos se encuentra en las aulas, los profesores no están preparados para manejar este tipo de elementos, aunque es algo en lo que se está trabajando poco a poco, aún falta ese componente interactivo que podría hacerlo equiparable a efectos de arousal.

No obstante esto no hace sino generar preguntas acerca de si los videojuegos son buenos para la educación ya que, aunque los videojuegos potencien la creatividad, cambiar toda una metodología de enseñanza para

enfocarla a través de los videojuegos es algo que quizá es un precio demasiado costoso o no es adaptable a todas las áreas educativas.

Conclusiones

Para concluir podemos resumir en dos aspectos clave: La relación de los videojuegos con la creatividad y su desarrollo; y la relación de los videojuegos con el aprendizaje (Punto que estaría a su vez unido con el anterior)

En primer lugar, hemos expuesto varios estudios cuyas conclusiones apuntan a una correlación positiva entre creatividad y videojuegos, esto no hace sino dar lugar a numerosas investigaciones que intentarán corroborar esto para poder determinar si se le ha dado un juicio inferior al efecto de los videojuegos en las capacidades cognitivas de los usuarios. Se sugiere que quienes juegan a los videojuegos adquieren mejores estrategias de conocimiento, modos de resolver problemas, se benefician en sus habilidades espaciales y aumenta su precisión y capacidad de reacción. No hay evidencia de los efectos contrarios.

Si futuras investigaciones corroboran que jugar a videojuegos se correlaciona con la creatividad, entonces aun más preguntas de investigación podrían surgir como: De los videojuegos ¿Qué parte es la que contribuye a la creatividad? ¿Es la sucesión rápida de entornos visuales? ¿Es algo inherente a la coordinación visomanual o es algún proceso cognitivo relacionado con la simulación) Quizá incluso el conocimiento de esto podría ayudar a los programadores a centrarse más en el desarrollo de la creatividad.

En cuanto a la relación entre la sociabilidad y los videojuegos la mayoría de las investigaciones que han analizado especialmente este aspecto de la personalidad de los jugadores han encontrado que los Videojuegos, lejos de suponer un obstáculo para la práctica de las relaciones sociales, parecen estar relacionados con una mayor extroversión, una mayor frecuencia de trato con los amigos y una mayor socialización. Si que es cierto que no puede decirse que los videojuegos fomenten la sociabilidad, pero al menos puede decirse que no la anulan. Como ya hablamos anteriormente, el uso de tecnologías como el chat o los modos cooperativos ayudan a las relaciones sociales.

Finalmente y como conclusión final, decir que aunque los videojuegos no fomentan la agresividad e incrementan habilidades como la visomotriz o la

creatividad, no significa que debemos ahora volcarnos únicamente en el uso de videojuegos como método creativo.

Si que puede servir como hito para, como dijimos anteriormente, poder centrar la tarea de diseño a fin de poder potenciar algunas cualidades en lugar de potenciarlas sin causa concreta.

Referencias bibliográficas

Anderson et al. (2007) C.A. Anderson, D.A. Gentile, K.E. Buckley
Violent video game effects on children and adolescents: Theory, research and public policy. Oxford University, New York (2007)

Estallo, J. A. (1997). *Psicopatología y Videojuegos*. Instituto Psiquiatrico. Departamento de Psicología.

Estallo; J. A. (1995). *Los Videojuegos: Juicios y Prejuicios*. Barcelona: Planeta.

Estallo J.A. (2001). *¿Podemos estudiar hoy día los efectos a largo plazo derivados del uso de videojuegos?* Barcelona: Planeta

Estalló, J.A.; Masferrer, M & Aguirre, C (2001) *Efectos a largo plazo del uso de videojuegos*. Apuntes de psicología. Vol 19 N° 1. Pp. 161-174

Etxeberria, F. (1999): *Videojuegos y educación*, en Etxeberria, F. (Coord): *La Educación en Telépolis*. Editorial Ibaeta. Donostia.

Fasko, D., Jr. (1999). Associative theory. En M. A. Runco & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of Creativity* (pp. 135-139). San Diego, London, Boston, New York, Sydney, Tokyo, and Toronto: Academic Press

Gee, J. (2004) *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York and Hampshire, England: Palgrave Macmillan

Gentile, D. A., & Anderson, C. A. (2003). *Violent videogame: The newest media violence hazard*. En D. A. Gentile. (Ed.), *Media violence and children*. Advances in applied developmental psychology. Westport, CT: Praeger Publishing.

C.S. Green, D. Bavelier (2003) *Action videogames modify visual attention Nature*, 423 (2003), pp. 534–537

C.S. Green, D. Bavelier(2006) *Effects of video game playing on the spatial distribution of visual selective attention*. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 32, pp. 465–478

Green y Bavelier (2007) *Action video experience alters the spatial resolution of visión*. *Psychological Science*, 18 (2007), pp. 88–94

Jackson, L. A., et al. (2011) *Information technology use and creativity: Findings from the Children and Technology Project*. *Computers in Human Behavior*

Hutton, E (2008) *Can Video Games Enhance Creativity? An Experimental Investigation of Emotion Generated by Dance Dance Revolution*. Disponible en: http://citation.allacademic.com//meta/p_mla_apa_research_citation/2/3/2/5/6/pages232569/p232569-1.php

Karam, J (2011) *Creatividad y videojuegos: nuevos paradigmas en la generación de aprendizaje autónomo*. *Repertorio de Medicina y Cirugía*. Vol 20 N° 1, 2011

Licon, A y Piccolotto, D (2000) *Los videojuegos en el contexto de las nuevas tecnologías: relacion entre las actividades lúdicas actuales, la conducta y el aprendizaje*

L, Andrade L. (1996) *Ambiente computarizado para el aprendizaje autodirigido del diseño ACA2*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Pérez MJ. (2006) *Influencia del videojuego en la conducta y habilidades que desarrollan los videojugadores*. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Jul.; 21

B. Bushman, C. Anderson (2002) *Violent video games and hostile expectations: A test of the general aggression model* *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28 (2002), pp. 1679–1686

Reeves, B., & Nass, C. (1996). *The media equation: How people treat computers, television, and new media like real people and places*. Stanford, CA: CSLI Publications and Cambridge University Press.

Toplyn, G. (1999). *Attention*. In M. A. Runco & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of Creativity* (pp. 141-146). San Diego, London, Boston, New York, Sydney, Tokyo, and Toronto: Academic Press.

Williams, D & Skoric, M (2005) *Internet Fantasy Violence: A Test of Aggression in an Online Game*. *Communication Monographs*. Vol. 72, No. 2, June 2005, pp. 217–233

ARTE, CREATIVIDAD Y DISCAPACIDAD

Carmen M^a Jaén López

Licenciada en Psicopedagogía. CEIP Sagrada Familia. Madrid.

Resumen

En muchas ocasiones los niños/as con discapacidad se ven privados en la realización de actividades denominadas normales, como son el arte y la cultura. También es cierto que en la sociedad en la que vivimos no existen suficientes actividades y programas artísticos adaptados. Por tanto, estamos cortando la posibilidad de que a través del arte, este alumnado pueda ampliar y enriquecer su mundo.

Todos nacemos con un impulso creativo, lo que ocurre que este impulso acaba desapareciendo con el paso de los años en la mayoría de nosotros, si este impulso no se ha visto favorecido en edades tempranas ¿cómo vamos a dar la posibilidad de que acabe desapareciendo?

Introducción

Moliner (1999, p. 168) define la Creatividad como *la facultad de crear en general. Capacidad para realizar obras artísticas u otras cosas que requieran imaginación. Imaginar.*

Ya en 1981, García Hoz afirmaba que el acto creativo es muy complejo de definir, ya que se trata de una actividad tan compleja, pero lo que sí se puede tomar como una idea común es que la Creatividad no es un don poseído por unos pocos, sino una propiedad que todos los hombres tienen en mayor o menor grado.

La creatividad suele presentarse de tres maneras diferentes:

- Como una invención o descubrimiento.
- Como una iluminación repentina.
- Como parte de un proceso de producción.

Pero estas creaciones que puede realizar el hombre sólo pueden hacerse en un sentido relativo, ya que no puede crear de la nada. Es decir, el hombre crea descubriendo nuevas relaciones entre elementos ya existentes. Y el pensar que una persona puede realizar una obra creadora sin un aprendizaje previo es un grave error.

Hay diversos autores que han realizado estudios sobre la naturaleza del pensamiento creativo, los cuales llegan a la conclusión que en una persona creativa se le pueden reconocer una serie de características, como por ejemplo:

- Sensibilidad ante los problemas, necesidades, actitudes y sentimientos de los otros.
- Fluidez, capacidad de sacar permanentemente ventaja de la situación que se esté desarrollando.
- Flexibilidad para adaptarse con rapidez a las situaciones nuevas y a los cambios.
- Originalidad.
- Capacidad de Redefinición para reacomodar ideas, conceptos, gente y cosas, trasponer las funciones de los objetos y utilizarlas de maneras nuevas.
- Capacidad de Abstracción para analizar los componentes de un proyecto y de comprender las relaciones entre los componentes, extrayendo los detalles.
- Capacidad de Síntesis para combinar varios componentes para llegar a un todo creativo. Es lo contrario a la capacidad de analizar.
- Coherencia de Organización en un proyecto, expresar una idea o crear un diseño.

El término Creatividad aún no ha sido definido de manera uniforme y consistente. Las diferentes definiciones existentes están marcadas, sobre todo, por las diferentes 'escuelas' psicológicas y sus muy variados puntos de vista. Así el término se ha descrito con expresiones como originalidad, productividad, fantasía, imaginación, espontaneidad, iniciativa propia, de modo más general, con frecuencia se utiliza para designar la capacidad para identificar problemas situados fuera de los límites habituales y para descubrir soluciones nuevas y originales.

Educar para la Creatividad es instalarse en el ámbito de lo posible, de otros horizontes que superen lo actual, que rompan los límites estrictos de la materia, del tiempo y del espacio, en definitiva de las conquistas pretéritas. El

creador está siempre abierto a un futuro autoexigente, perfectivo, guiado por este sencillo principio: todo puede hacerse mejor (Marín y De la Torre, 2000).

Es decir, para estos autores, la creatividad ha pasado de ser un atributo individual a un bien social. Lo que en otros tiempos se explicaba como capacidad exclusiva de los genios hoy es considerado como cualidad inherente, en mayor o menor grado, a todo ser humano.

Parnes (1962) define creatividad como la capacidad para encontrar relaciones entre ideas antes no relacionadas, y que se manifiestan en forma de nuevos esquemas, experiencias o productos nuevos (De la Torre, 1996).

McKinnon (1977) concreta más respecto a lo que es creatividad, para él la verdadera creatividad requiere de tres condiciones: que implique una respuesta o una idea que es nueva o al menos sea infrecuente estadísticamente, que se adapte en la realidad en cuanto resuelve un problema y que sea evaluada, elaborada, desarrollada y aplicada. De esta forma, podemos decir que la creatividad es un proceso que envuelve originalidad, adaptación y realización, que parte de un problema y termina en cuanto el problema está resuelto. La esencia de la creatividad es la solución de un problema de manera original, es decir, la solución creativa de problemas (Marín, 1995).

En la creatividad la condición de novedad está relacionada con lo nuevo o diferente, pero caracterizado como original. Esta condición de novedad es algo relativo, esto quiere decir que un producto creativo no puede ser nuevo en todos los aspectos. Para considerar algo creativo, éste debe ser evaluado valorándolo de algún modo. En general, hay que considerar el trabajo creativo como algo recomendable y conveniente (Arnold, 1991).

En el proceso creativo de la creatividad hay que destacar la ideación y la comunicación. Este proceso se puede comparar con la conversión de un motor de cuatro tiempos (preparación, incubación, iluminación y producción) en uno de dos fases (ideación y expresión) (De la Torre, en Marín y De la Torre 2000).

De las diversas conceptualizaciones que los autores le están dando a creatividad a lo largo de los años, podemos llegar a la conclusión de una serie de término que en mayor o menor medida todos ellos coinciden como son: novedad, producto, contexto determinado, valor, elaboración, relaciones inusuales e utilidad.

La creatividad desde un punto de vista educativo

De la Torre (en Marín y De la Torre 2000) establece el siguiente marco conceptual de la creatividad, en el cual aclara cuales son los aspectos de los que hay que hablar de una actividad creativa:

- es intrínsecamente humana,
- intencional, direccional, se propone dar respuesta a algo,
- es comunicativa,
- es la capacidad del hombre para producir resultados de pensamiento que sean sencillamente nuevos y originales.

Por todo ello, también propone un modelo en el que se reflejan cuatro dimensiones o enfoques de la actividad creativa, a la vez en cada uno de ellas se recogen otras categorías.

- I. Categorías didácticas (complejidad)
- II. Contenido (ámbito de aplicación)
- III. Modalidades del proceso
- IV. Nivel transformador

Estas cuatro dimensiones conjugan los cuatro planos de un diseño de intervención: el cómo del procedimiento, el qué de los contenidos, el cómo del proceso cognitivo, el qué de los objetivos propuestos y logrados; así elabora este modelo para dar respuesta a la preocupación de la sistematización de las acciones encaminadas a la estimulación creativa.

Desde el punto de vista educativo, la inclusión de procesos, métodos, técnicas y actividades artísticas y creativas en la programación supone el intento de alcanzar una enseñanza para el éxito . (Garrido, 1990)

La mayoría de las veces en el medio escolar, se relaciona creatividad con la realización de actividades consideradas artísticas, pero en estas actividades no hay un proceso creativo-divergente. No hay que olvidar que la creatividad es un modo personal y original de pensar, sentir y expresarse que se aparta de los modelos socioculturales vigentes o circundantes, y da como resultado trabajos distintos, originales y valiosos, en los distintos sujetos. (Prado, 1988)

La acción docente en los niños/as con necesidades educativas especiales les facilita la adaptación a las posibilidades reales de cada uno. Por ello, es importante en los diseños curriculares plantear en la Educación

Especial un programa de creatividad integrada en el que se incluyan los diversos lenguajes expresivos y los procesos imaginativos, visuales y analógicos. Ya que la creatividad les aporta a los alumnos/as con necesidades educativas: desarrollar la expresión total, uniendo la comunicación corporal, visual y plástica, una estimulación cognitiva multisensorial y problematizadora de todo el cerebro, integrando idea y acción, un aprendizaje significativo y conectado con sus vivencias y necesidades, y una mejora del autoestima, autorrealización y desarrollo de la socialización del niño por el fomento de la expresión libre y el diálogo.

Requiere que el niño/a en la creación la exploración activa busque soluciones para ordenar los elementos de los que forma parte su tarea. Los niños/as con necesidades educativas especiales han de integrarse en la escuela y en la sociedad necesitan instrucción de destrezas más avanzadas como el pensamiento divergente y la solución de problemas . (Gold y Hontz, 1984)

Contamos con diversos programas de mejora de las destrezas de originalidad, flexibilidad, y resolución de problemas y planificación en los que se han llevado a cabo con niños/as con discapacidad y han tenido éxito, por lo que está demostrado que a pesar de tener una discapacidad el trabajar con ellos la creatividad en la escuela les supone una gran mejoría en su desarrollo.

Hay que resaltar de nuevo la importancia de implantar en la escuela un programa de creatividad para niños/as con necesidades educativas especiales en el que se fomenten los aspectos motores de vivenciación dramatizada de una historia o problema frente a su visualización simplificada en dibujos de los momentos, etapas o acciones significadas, incluyendo la expresión verbal y plástica de su actuación dramática y de los diseños visualizados del problema . (Prado, 1988).

Desarrollo de la creatividad a través del arte en alumnos con discapacidad.

Las artes en general ayudan a los niños a organizar sus experiencias de vida, a conocerse a sí mismos y a entender el mundo que les rodea. Al estar los sistemas simbólicos integrados a las artes, los niños experimentan con la manipulación y comprensión de los objetos, sonidos, moldes, formas, sombras,

movimientos, estructuras, que tienen la cualidad de referirse a algo, ejemplificar o expresar algunos aspectos del mundo (Gardner, 1987, p. 24).

El arte satisface el impulso creativo presente en cada uno de nosotros ayudando a desarrollarse mental y físicamente.

... no debe pensarse al arte tan sólo como si se tratase de una ayuda para el desarrollo cognitivo y motor, ya que la adquisición de los conocimientos y de las capacidades no constituye un objetivo primordial. En primer lugar, y por encima de cualquier otra consideración, el arte es un acto lúdico de la imaginación creadora . (Tilley, 1986, p. 19).

Cuando una persona adulta o un niño/a realizan una actividad artística, está haciendo algo más que realizar una producción final de un dibujo o una escultura, sino que también está reuniendo diversos elementos de su experiencia para formar un nuevo significado. A través de actividades artísticas pueden expresar sentimientos, emociones, ideas y fortalecer sus relaciones sociales.

El desarrollo de la creatividad en las personas con discapacidad es un tema que desgraciadamente no se suele tratar, ya que a estas personas con discapacidad por el hecho de tener una discapacidad se les deja de lado su integridad y sus posibilidades como persona. Retomando lo que decía Vygotsky (1996), las cuestiones de la educación de los niños con necesidades educativas especiales pueden ser resueltas sólo como problemas de la pedagogía social, es decir, hay que educar no a un niño ciego, sino ante todo a un niño.

Se ha comprobado que favorecer la creación de espacios recreativos y artísticos con niños/as con necesidades especiales, les ayuda en el desarrollo de sus capacidades creativas y personales, y en establecer vínculos sociales más adecuados.

Por todo ello es importante que se les dé libertad de expresión a todos los niños/as, puesto que cada uno de ellos en la medida de sus posibilidades, nivel de desarrollo y medios se sentirá así más decidido de hacerlo.

Desde hace ya unas décadas, autores como Khatena (1976), Uno et al. (1976)... hablaban de los aportes de la investigación sobre creatividad y su integración en los programas escolares, principalmente en los programas de educación especial.

Investigaciones y estudios realizados por diversos autores, hacen ver la importancia que tiene la creatividad en el desarrollo del niño/a ya tenga o no éste alguna discapacidad. Por ello, insisten que hay que fomentar la creatividad desde edades tempranas y sobre todo en el ámbito escolar. Ya que se ha demostrado que la instrucción escolarizada se dedica exclusivamente en la mayoría de los casos en la enseñanza de contenidos, dejando de lado una educación dirigida a formar personas creativas que participen de manera activa en su desarrollo pleno y armónico (Dabdoub, 1996).

Runco (1993) justifica con optimismo el potencial creativo de los niños/as con necesidades educativas especiales, ya que este potencial parece estar ampliamente relacionado por el papel significativo que tiene la motivación en las ejecuciones creativas. Pero existe un problema con éstos, los rasgos que se asocian con el potencial creativo (independencia, cuestionamiento persistente, inconformidad), son difíciles de tolerar en el aula-clase pero sobre todo cuando éstos deben ser fomentados y modelados por el profesor, el cual debe demostrar que posee dichos rasgos.

También se ha demostrado el vínculo existente entre personalidad y creatividad, la creatividad representa una expresión de la personalidad en una determinada actividad y en el producto de estas capacidades, en las que la persona está implicada de forma global (Mitjans, 1993).

De este modo, la creatividad puede ser vista como un objetivo educacional en el ámbito escolar, sobre todo en niños/as con alguna discapacidad o necesidad educativa, enfocándose en el enriquecimiento del medio ambiente, con materiales no verbales y en la realización de tareas independientes en pequeños grupos (Runco, 1998).

Por lo que hay que fomentar en los centros escolares un ambiente creativo propiciando un estado óptimo de activación (cognitiva y afectiva) en los procesos de pensamiento, que incrementa el rendimiento productivo grupal al intentar cumplir con ciertas tareas. Con esta atmósfera creativa, la enseñanza debe estar un paso adelante del desarrollo, favoreciendo al alumno/a en sus habilidades (Betancourt y Valadéz, 2000).

En el Modelo para la Estimulación del Pensamiento Creativo se nos muestran estrategias de cómo favorecer el pensamiento creativo, algunas de ellas son favorecer al alumno/a utilice sus habilidades en contextos futuros,

modificar el rol del profesor como protagonista a coordinador o facilitador de las actividades, y fomentar la participación de cada uno de los integrantes del grupo pero sin obligar a aquellos que no desean participar (MEPC, Duarte 2000).

Es importante que después de cada creación los niños/as realicen una reflexión y un análisis de los trabajos realizados. Ya que cualquier actividad artístico-creativa comprende la utilización de todos los sentidos y la estimulación del pensar, aprender y conocer, y ayuda al desarrollo de los variados aspectos o ámbitos de la inteligencia múltiple: lógica, simbólica, social, visual-plástica, sensorio-corporal, sonoro-musical, etc.

La participación de los niños/as en el arte y la utilización de los sentidos es recíproca ya que el uso de los sentidos comprende la participación activa de la persona, y los sentidos básicos para el aprendizaje son estimulados por la participación activa de la observación de obras de arte y en los procesos de creación artística. (Lowenfeld y Brittain, 1980).

Conclusión

La creatividad se relaciona con la innovación, lo novedoso, lo original, el inconformismo con lo disponible, el descubrimiento, la genialidad,... en definitiva con lo no conocido (Sternberg y Lubart, 1997).

Una persona será creativa cuando sea capaz de desarrollar una estructura competencial apropiada para la resolución de problemas. La creatividad no entiende de géneros, es decir, que no es un factor determinante de mayor o menor nivel de creatividad de un individuo.

Es importante modificar los programas educativos y añadir dentro de ellos estrategias para la estimulación desde edades tempranas de la creatividad.

A través de las actividades artísticas y creativas el niño/a tiene la oportunidad de integrar diversos elementos de su experiencia para hacer un todo (conjunto) nuevo y significativo, y a la vez mostrar cómo siente, percibe y piensa. El espacio, las formas, los colores, las texturas, las sensaciones kinestésicas y las experiencias visuales incluyen toda una variedad de estímulos para la expresión. (Lowenfeld y Brittain, 1980)

El hecho de no usar las experiencias perceptivas puede ser un indicio de una deficiencia en el desarrollo en otros ámbitos. Por ello es importante que en el caso de la escuela, el profesor despierte en el alumnos y sobre los que tienen necesidades educativas especiales el deseo de tocar, ver, sentir... aquello que les rodea, y a la vez proporcionarles una gran variedad de experiencias, interpretaciones e inferencias de procesamiento de la información sensorial y de re-expresión posterior.

Partimos de la base que los niños/as ya por sí tienen curiosidad natural, aprenden sobre los medios y las técnicas a través de sus propias experiencias. Uno de los papeles del profesor será también el de proveerles de estímulos, materiales y oportunidades para que ellos exploren y jueguen siguiendo su propio ritmo, sacando sus propias conclusiones y orientando las actividades a la vida diaria. (Tilley, 1986)

Se recomienda que realicen sobre todo los niños/as con necesidades educativas especiales el arte de forma grupal ya que les ayuda a desarrollar un mayor conocimiento, a estimular la curiosidad y principalmente a fomentar la comunicación y la integración social.

Cualquier persona puede acercarse a los senderos del arte. No es ningún privilegio sobrenatural de seres excepcionalmente dotados el ser artistas . (Salazar, 2011).

Referencias bibliográficas

Arnold, J.P. (1991). *Educación física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.

Betancourt, J. y Valadéz, M. D. (2000). *Atmósferas creativas. Juega, piensa y crea*. México: Trillas.

Complo, J.M. (1984). *Actividades creativas en la Educación Especial. Motricidad y lenguaje*. Barcelona: CEAC.

Dabdoub, C. (1996). *La enseñanza creativa*. Argentina: DIDAC. Universidad Iberoamericana.

De la Torre, S. (1996). *Para investigar la Creatividad. Thesaurus y bibliografía española*. Lleida: Editado por el autor. Facultad de pedagogía.

Duarte Briceño, E. (2000). *Modelo para la Estimulación del Pensamiento Creativo (MEPC). Tercer ciclo de educación básica*. México: McGraw-Hill.

García Hoz, V. (1981). *Educación personalizada*. Madrid: Ediciones Railp.

Gardner, H. (1987). *Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la Creatividad*. Buenos Aires: Paidós.

Garrido, J. (1990). *Cómo programar en Educación Especial*. Madrid: Escuela Española.

Gold, J.B. y Hontz, J.C. (1984). *Creative and mental growth*. 6º ed. New York: MacMillan.

Khatena, J. (1976). *Creative Imagination Imagery: Where is it going?* California: The Journal of Creative Behavior.

Lowenfeld, D.V. y Brittain, W.L. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. 2º ed. Buenos Aires: Kapelusz.

Marín, R. (1995). *La creatividad. Diagnóstico, evaluación e investigación*. Madrid: UNED.

Marín, R. y De la Torre, S. (2000). *Manual de la Creatividad. Aplicaciones educativas*. Madrid: Vicens Vives.

Mitjans, A. (1993). *La creatividad. DIDAC. Reflexiones sobre la educación*. México: Universidad Iberoamericana.

Moliner, M. (1999). *Diccionario del Uso del Español María Moliner*. 2ª ed. Madrid: Gredos.

Prado, D. (1988). *Técnicas creativas y lenguaje total*. Madrid: Narcea.

Runco, M. A. (1993). *Creativity as an Educational Objective for Disadvantaged Students*. Recuperado el 20 de diciembre de 2012, de <http://www.ucc.uconn.edu/%25E2%2588%25BCwwwgt/runco.html>

Runco, M. A. (1998). *Creativity as an Educational Objective for Disadvantaged students*. Recuperado el 20 de diciembre de 2012, de <http://www.ucc.uconn.edu/%wwwgt/runco.html>

Ryan, E.B., Short, E.J. y Weed, K.A. (1986). *The Role of Cognitive Strategy Training in Improving the Academic Performance of Learning Disabled Children*. *Journal of Learning Disabilities*, 19, pp. 521-522.

Salazar, R. (2011). *La importancia de la creatividad y el arte en la primaria infancia*. Recuperado el 20 de enero de 2013, de <http://issuu.com/rededucacioninicial/docs/la-importancia-del-arte-y-la-creatividad-roxana-sa>

Sternberg, R. J. y Lubart, T.I. (1997). *La creatividad es una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós.

Tilley, L. (1986). *El Arte en la Educación Especial*. Barcelona: CEAC.

Uno, T., Gargiulo, R. M., Sears, J. D., Mauter, M. y Rowe, J. (1976). *Creative Behavior of Trainable and Educable Mentally Retarded Adolescents*. California: The Journal of Creative Behavior.

Vigotsky, L.S. (1996). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

LA CREATIVIDAD EN EL AULA

Marta López García

Psicopedagoga y Especialista en Terapia Cognitivo-Conductual

Resumen

Actualmente, al hablar de educación, imaginamos una educación creativa, es decir, tenemos el propósito de formar personas capaces de resolver cualquier conflicto que se les plantee, para lo cual, debemos emplear todos los recursos que tenemos a nuestro alcance, ya sean materiales o personales.

Para ello, las personas, tenemos que establecer relaciones para así descubrir el mundo que nos rodea. Los adultos, hemos olvidado la ilusión al manipular, descubrir, experimentar y crear, dando paso a una manera de hacer correcta. (Logan y Logan, 2002)

Por tanto, ¿cómo podemos formar personas creativas si nuestra manera de hacer es metódica? Comprendiendo y valorando la creatividad. Para ello, la escuela que construyamos tiene que tener como pilar fundamental el deseo de construir cosas nuevas, pensar, sentir y comunicar nuestras aspiraciones e inquietudes. (Montoliú, 2000).

Introducción

La creatividad es un término abstracto, sin una definición concreta y unívoca, es decir, no existe un acuerdo generalizado entre los autores sobre lo que se entiende al referirnos a este término. Este concepto, ha sido estudiado desde diferentes disciplinas, como pueden ser la psicología, pedagogía, la antropología, la sociología, etc. La creatividad envuelve procesos de todo tipo, ya sean cognitivos, afectivos, neurológicos y de comunicación, entre otros, por lo que su estudio no puede llevarse a cabo desde un único aspecto (Beertlestone, E., 2000).

Por todo ello, ¿cómo podemos hacer una aproximación a la definición de la creatividad? Podemos tomar como punto de referencia a Isaken, (2000. Citado en Dabdoub, 2008) y sus cuatro pilares de la creatividad, que incluyen a la Persona, al Producto, al Proceso y a la Presión (referida al contexto en el que nos situamos).

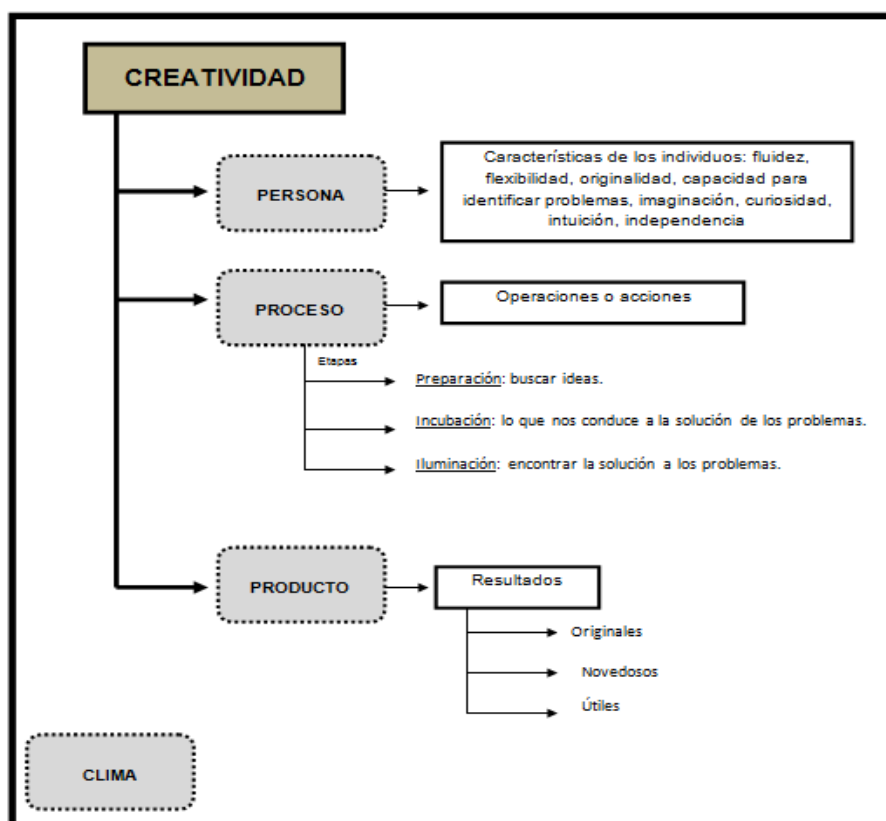


Imagen 1: Las cuatro pes de la creatividad, a partir de Isaken, 2000, citado en Dabdoub, 2008

Por tanto, la capacidad creativa, supone mirar todo aquello que nos rodea de una manera singular, de forma que cada uno de nosotros, tenemos que descubrirla, avivarla y nutrirla. Por ello, la creatividad, no es una capacidad innata, por lo que no debe de extrañarnos que haya tantos niveles de creatividad, como personas existimos.

Contextualización

Hoy por hoy, es sorprendente que nos encontremos con cierto desconcierto sobre lo que es y lo que representa la creatividad. Se ha investigado muy poco para descubrir el origen de la creatividad y su vinculación con otras capacidades mentales. Este concepto, no ha sido claramente definido; sabemos que existe porque gozamos y disfrutamos de su riqueza. (Amegan, 1993).

Actualmente, el término creatividad tiene una gran relevancia en cualquier ámbito de nuestras vidas, por lo que todo el mundo habla de

creatividad y de la necesidad de ser creativos, pero, ¿a qué nos estamos refiriendo exactamente con este concepto?

La palabra creatividad, abarca un bagaje de diferentes destrezas, ya que es una actividad compleja, puesto que a medida que vamos creando, estamos formando, reduciendo e imaginando la realidad. (Vargas, 2003).

La creatividad, no está basada en la inteligencia o juicios que una persona posee, sino en la manera en la que desarrollamos nuestros pensamientos, el interés que mostramos hacia lo que nos rodea y la disposición que tenemos para crear cosas nuevas y con cierto valor, sin olvidarnos de nuestra capacidad reflexiva y de la autenticidad que tenemos al crear cosas nuevas.

Según Robinson, (2011) todos tenemos la capacidad de pensar e imaginar, pero esta capacidad hay que desarrollarla, por lo que es necesario conocer cuatro aspectos fundamentales:

1. Conocer qué es lo que nos motiva.
2. Desarrollar el motor que mueve nuestras vidas y el mundo en el que vivimos: desarrollar nuestra pasión.
3. Buscar aquello que se nos da bien realizar.
4. Es fundamental que nos arriesguemos y nos equivoquemos hasta que las cosas salgan como realmente deseamos.

Por tanto, los seres humanos, en contra del resto de vida presente en nuestro planeta, tenemos una gran capacidad de imaginación, lo que permite que asumamos el punto de vista de otras personas.

Por todo ello, el espacio donde ocurre la creatividad es fundamental, ya que este entorno, ha de crear las situaciones idóneas para que la creatividad surja, por lo que la comunicación e interacción con aquello que nos rodea, va a generar su transformación. (Dabdoub, 2008).

Indicadores de la creatividad. Beneficios.

A la hora de poner nuestra mente en marcha para potenciar nuestra capacidad creativa, es fundamental tener presentes una serie de indicadores (Álvarez, 2010), los cuales se exponen en la siguiente tabla:

INDICADORES DE LA CREATIVIDAD	
<i>Fluidez</i>	Capacidad para poder resolver cualquier problema con múltiples opciones o alternativas en un tiempo determinado.
<i>Flexibilidad</i>	Ser capaz de adaptarnos a nuevas normas, cambiar la configuración que tenemos sobre algo y ver las diferentes posibilidades de una situación dada.
<i>Originalidad</i>	Crear algo nuevo, alejado de lo habitual
<i>Redefinición</i>	Evitar los prejuicios, encontrar aplicaciones diferentes a las habituales, agilizar la mente.
<i>Penetración</i>	Capacidad para ir más allá, viendo problemas que otros no son capaces de ver.
<i>Elaboración</i>	Incluir tantos detalles y adornos como se nos ocurran.

Tabla1: Indicadores de la creatividad. A partir de Álvarez, 2010.

Gracias a todos estos indicadores, la evolución del ser humano, ha sido posible, ya que la creatividad nos permite modificar nuestra realidad así como mejorarla. Además, al transformar aquello que nos rodea, expresamos satisfacción, alegría y nos sentimos capaces de superarnos a nosotros mismos, logrando de esta manera, una mejora en nuestra calidad de vida, ya que hemos encontrado un por qué de las cosas. (Borthwick, 1982).

Por otro lado, al ser creativos, tenemos la capacidad de dejar huella en todas aquellas personas que se crucen en nuestro camino, ya que les brindamos la oportunidad de crear un mundo mejor construyendo ideas nuevas.

Además, cuando expresamos nuestra creatividad, estamos creando un marco de referencia a partir de nuestras habilidades y actitudes, con el fin de ser capaces de crear personas capaces de dar solución a cualquier situación que se les plantee en su día a día. (Acero, 2003)

Al hablar de educación, ¿qué estrategias hemos de desarrollar?

No puede existir una buena manera de enseñar si ésta no está dotada de una gran dosis de creatividad, de tal manera que la pedagogía que empleemos en nuestras clases puede fomentar y estimular el espíritu creativo en nuestros niños.

Según Piaget (Citado en Montoliú, 2008),

Para mí la educación significa formar creadores, aun cuando las creaciones de una persona sean limitadas en comparación con las de otra. Pero hay que hacer innovadores, inventores, no conformistas .

Por tanto, ¿están vinculadas manera de enseñar y creatividad? Este aspecto, es necesario tratarlo desde dos perspectivas: la didáctica creativa y la didáctica enfocada a fomentar un aprendizaje creativo. El primero, hace referencia a la creatividad desde el papel del docente que enseña para estimular la creatividad y el segundo está vinculado al discente, que desarrolla sus capacidades creativas. (Alonso, 2000)

Para que un docente sea capaz de transmitir y hacer sentir la creatividad en sus alumnos, es necesario que ésta posea una serie de rasgos característicos, ya que un docente creativo es el mejor estímulo para sus alumnos. (De la Herran, 2008, citado en Alsina, 2009. pp.32). Estos rasgos son:

- Es fundamental generar un ambiente de confianza en el aula, así como mostrarnos disponibles ante cualquier necesidad que nuestros alumnos puedan demandarnos, normalizando así el aprendizaje por ensayo-error.
- Tenemos que propiciar la motivación en el alumnado.
- Nuestra capacidad de liderazgo ha de ser flexible, respetuosa y sosegada (evitando situarnos en una posición demasiado permisiva o demasiado autoritaria).
- Reciclar constantemente todos los aspectos relacionados con nuestra labor docente, permitiendo un feedback entre alumnos-profesor, alumnos-alumnos y profesor-profesor.
- Mostrar ejemplos en coherencia con los temas a tratar.
- Propiciar la creatividad atendiendo a cada alumno en particular, generando así un aprendizaje por descubrimiento, tanto individual como cooperativo.
- Promover la capacidad de reflexión.
- Permitir la creación autónoma, en grupos o cooperativa.
- Hacer partícipe al alumnado de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentando la toma de decisiones de manera autónoma y el aprendizaje significativo.

Creatividad según las etapas de desarrollo

Cada persona es diferente, y por tanto, sus capacidades creativas también serán diferentes, pero relacionadas de alguna manera según el estadio del desarrollo en el que ésta se encuentre. Por ello, es necesario hacer un recorrido a través de los estadios evolutivos de Piaget para conocer nuestra capacidad creativa según la etapa evolutiva en la que nos encontremos, aunque estas dependerán en gran medida de las necesidades que podamos requerir en cada momento. (Logan y Logan, 2002).

CREATIVIDAD SEGÚN LAS ETAPAS DEL DESARROLLO				
Etapa	Edad	¿Qué hay que estimular?	Elemento fundamental	Actividades
Multisensorial	De 0 a 3 años	Es fundamental estimular los sentidos, ya que estos son los canales que empleamos para alcanzar nuestro progreso madurativo.	Curiosidad	Actividades centradas en todos nuestros sentidos: palpar diferentes texturas, diferenciar sonidos, distinguir colores y formas, identificar elementos por el olor...
Simbólica	De 3 a 5 años	Hay que estimular la percepción, ya que es la que nos permite seleccionar la información significativa y discriminar aquello que no es tan relevante.	Espontaneidad para producir asociaciones.	Aparte del desarrollo de los sentidos, es imprescindible mejorar la observación y aprender a retener aquello que se percibe a partir de los sentidos. De esta manera, se descubre nuestro contexto y se realizan relaciones significativas. Las actividades pueden estar centradas en representar la realidad a través del juego.

Intuitiva	De 5 a 7 años	Hemos de desarrollar la imaginación de los niños, entendida como la habilidad que tiene el ser humano para traer objetos, individuos o sucesos a su mente y los combina de manera subjetiva.	Imaginación.	Hay que enseñar a pensar, pasando de un pensamiento egocéntrico a uno más descentralizado, analítico y abstracto. Algunas actividades que estimulan la imaginación pueden ser completar cuentos incompletos, cuestiones a las que el niño tiene que encontrar respuesta, series simples,...
Creativa	De 7 a 10 años	Hemos de desarrollar la creatividad, favoreciendo que el niño sea capaz de interpretar las cosas de diferente manera. Por lo que es fundamental cultivar la creatividad.	Creatividad.	Trabajaremos con series, clasificaciones, analogías,... que ayuden al niño a estimular el pensamiento múltiple.
Operativa	De 10 a 15 años	Tenemos que enseñar al niño a trabajar con su propio pensamiento, de manera que sea más productivo, mejorando así su capacidad de razonamiento.	Razonamiento.	Conviene buscar soluciones múltiples a los problemas que se planteen, utilizando estrategias mentales, reflexiones y toma de decisiones.

Tabla 2: Creatividad según las etapas del desarrollo a partir de Piaget, citado en Logan y Logan, 2002

¿Qué necesitamos para incrementar nuestra creatividad?

En muchas ocasiones, las personas, nos inhibimos a la hora de manifestar nuestras opiniones. Este miedo a expresar nuestras creencias y opiniones, puede ser vencido, hasta cierto punto, gracias a algunas de las técnicas existentes de dinámica de grupos, para lo que es fundamental que exista un grupo de personas dispuestas a aportar diversas ideas con el fin de solucionar un problema que se plantee. De esta manera, las personas participantes, son animadas a expresar cualquier idea que se les pueda ocurrir, por muy rara o irracional que parezca, evitando que se genere autocensura o autocrítica. (Giráldez, 2007).

Este proceso, denominado lluvia de ideas , es un proceso creativo en grupo y está constituido por dos partes (Dabdoub, L., 2008):

1. Aportación de ideas, sin importar si lo que se ha dicho no tienen relación con el tema a tratar, que son apuntadas por un moderador (en nuestro caso, los moderadores, seremos los docentes). De esta manera, estamos desarrollando la imaginación.
2. Selección de las aportaciones con mayor vinculación al tema. En esta fase, la mente racional reelabora las aportaciones de la primera fase.

Otras técnicas con las que podemos fomentar la creatividad, están basadas en los estados mentales, durante los que los individuos creativos, se inspiran. El proceso creativo es casi en su totalidad inflexible: La mente de la persona creativa es preparada con anterioridad, con o sin intención, a través de la recopilación de toda la información importante sobre el problema a resolver. Normalmente, nuestro cerebro genera continuadas pruebas para formular el problema de una manera coherente, aunque no acepta ninguna solución concluyente. Habitualmente, la idea creativa y final aparece cuando la persona no está concentrada en el problema, sino que se encuentra en un estado de ensoñación o de sueño despierto. (Amegan, 1993).

Pero, ¿qué conceptos necesitamos para resolver problemas? Necesitamos analizar la situación que se nos plantea, unir unas ideas con el bagaje de ideas que tenemos con anterioridad, diseñar y dar a conocer el

problema, buscar similitudes y características del problema y sintetizar nuestro problema.

La creatividad: mitos y creencias.

El concepto de creatividad, además de ser un término del que no se posee una definición exacta, lleva consigo una serie de falsas creencias, como que es un don especial, que se tiene o no se tiene, o que si no se posee, es muy difícil crear un espíritu creativo en la persona. Además, también se cree que únicamente las personas que tienen un alto nivel cultural, pueden potenciar sus niveles creativos o que estas personas suelen ser bastante desordenadas. (Montoliu, 2000)

Vigotsky, (1981. Citado en Fernández., 1998) creía que la creatividad es una aptitud existente potencialmente en todos los seres humanos, siendo ésta posible de desarrollar, esto es, no es un aspecto que únicamente posean los genios, sino que está presente en cualquier persona que sea capaz de imaginar, transformar o crear algo.

La capacidad creativa, es un hecho predominantemente social, observando que gracias a dicha capacidad, la transformación del mundo ha sido posible, encaminándolo hacia un mundo mejor.

Además, Vigotsky, hace hincapié en la necesidad de unificar los procesos afectivos y cognitivos; ambos factores, poseen el mismo valor a la hora de ser creativos, de crear. También, señala el carácter socio-histórico de la capacidad creativa, ya que ésta, no depende únicamente de los factores psicológicos de las personas, sino que también, está en manos de las condiciones socio-económicas que nos rodeen en cada momento, por ello, la creatividad no existe exclusivamente para la persona que crea, para la persona creativa, sino para todas las demás.

Teorías más actuales, exponen que la creatividad, es una característica innata, con la que todos nacemos, por lo que ésta se encuentra en cada uno de nosotros y es labor nuestra ir desarrollándola paulatinamente. Por tanto, la creatividad es una potencialidad característica de los seres. (Álvarez, 2010).

Las creencias de la creatividad como característica inseparable a todos los seres humanos, que puede y tiene que ser desarrollada a lo largo de todo

su ciclo vital, han dado paso a estudios significativos en relación con las situaciones que propician o impiden el desarrollo de la creatividad.

Por todo ello, ¿tenemos que considerar a la creatividad como un resultado de lo hereditario y lo biológico o está relacionada con las influencias histórico-sociales y culturales con las que vive la persona? Los factores biológicos y los transmitidos de generación en generación, tienen una relevancia fundamental en la determinación de las capacidades específicas, básicas para obtener consecuencias relevantes en algunos tipos de actividad, como por ejemplo, el arte y el deporte; no obstante, los diferentes niveles de expresión de la creatividad en la gran parte de las maneras de actividad humana, no penden de estos elementos. (Alles, 2008).

Conclusiones.

Como anteriormente se ha dicho, la creatividad es fundamental que esté presente en cualquier actividad de nuestras vidas, pero especialmente en la educación, ya que nos permite la mejora de los procesos cognitivos y afectivos que conllevan al proceso de crear. Por tanto, la presencia de la creatividad en las aulas, nos va a permitir que las personas posean un agente que les permita enfrentar los retos que se les presenten de una manera ingeniosa y audaz.

El pensamiento creativo, por ende, ha de trabajarse desde edades tempranas hasta los niveles superiores, estando presente en todas las destrezas didácticas que empleemos en nuestra labor docente, relacionándola siempre con los fines y objetivos propios de la educación, por lo que tenemos que considerar este aspecto como parte fundamental a la hora de poner nuestra mente en funcionamiento, únicamente de esta manera, mejoraremos en nuestra práctica profesional.

Por todo ello, educando en la creatividad, optimizaremos en todos los profesionales dedicados al proceso de enseñanza-aprendizaje el desarrollo personal así como nuestra práctica educativa. Además, la actitud creativa, nos permitirá actuar de una manera flexible, rompiendo de esta manera ciertas barreras que se tienen para crear la educación que realmente queremos, cuyos principios transcendentales son: la integración, la solidaridad y el respeto, es decir, nos permitirá crear una enseñanza en la que todos caben .

Todo lo anteriormente dicho, pone de manifiesto que una escuela en la que uno de los pilares fundamentales sea la creatividad, formará personas con deseo de crear, pensar, sentir, comunicar y compartir.

La creatividad no se hace, se vive (Agüe, 2004).

Referencias bibliográficas

Acero, A. (2003). *Relajación guiada: Creatividad. Consigue el éxito desarrollando la creatividad*. Barcelona: Amat Editorial.

Agüe, A. (2004). *Curso de creatividad y lenguaje*. Madrid: Narcea.

Alles, M. (2008). *Desarrollo del talento humano basado en competencias*. Buenos Aires: Granica.

Alonso, C. (2000). *Qué es la creatividad*. Madrid: Biblioteca nueva.

Alsina, P. et al. (2009). *10 ideas clave: El aprendizaje creativo*. Barcelona: Graó

Álvarez, E. (2010). *Creatividad y pensamiento divergente. Desafío de la mente o desafío del ambiente*. Interac.

Amegan, S. (1993). *Para una pedagogía activa y creativa*. México: Trillas

Beetlestone, F. (2000). *Niños creativos, enseñanza imaginaria*. Madrid: Muralla

Borthwich, G. (1982). *Hacia una educación creativa*. Madrid: Fundamentos

Chauchard, P. (1972). *El cerebro y la mano creadora*. Madrid: Narcea

Dabdoub, L. (2008). *La creatividad en la escuela. ¿Una especie en peligro de extinción?* Recuperado el 27 de enero de, 2013 disponible en <http://www.naque.es/revistas/pdf/R30.pdf>

De Prado, D. (1998). *10 Actividades Creativas*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Fernández, E. (1998). *La creatividad en el desarrollo de los niños ciegos*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

García, J.J. (1998). *La creatividad y la resolución de problemas como base de un modelo didáctico alternativo*, en *Revista de Educación y Pedagogía*. Vol. 10 nº 21 (145-174)

Giráldez Mayes, A. (2007). *Competencia cultural y artística*. Madrid: Alianza.

Logan, L. y Logan, M. (2002) *Estrategias para una enseñanza creativa*. Barcelona: Didáctica.

Mendoza, Y. (2001). *El maestro creativo. Algunas reflexiones en torno a su existencia*, en la Revista Venezolana de Educación Educare. Vol. 5 nº 015 (270-274).

Montoliu, M. R. (2000). *Innovemos el aula*. Barcelona: Octaedro.

Pardo, A.B. (2011). *Creatividad y escuela*. Recuperado el 30 de enero de 2013, disponible en www.sorkari.com/pdf/CreatividadEscuela

Robinson, K. (2011). *Redes: Los secretos de la creatividad*. Recuperado en enero 19, 2013 disponible en www.rtve.es

Vargas, F. (2003). *Creatividad*. México: Linuesa

SOY DIFERENTE, SOY CREATIVO: LA CREATIVIDAD Y LAS ALTAS CAPACIDADES

M^a Concepción López Martínez.

Licenciada en Psicopedagogía. CEIP Hermanos Valdés . Cuenca.

M^a Mercedes López Martínez.

Licenciada en Psicopedagogía. CRA Gloria Fuertes . La Parrilla (Cuenca)

Haz lo que amas y sabes hacer bien. (E. Torrace)

Resumen

Los niños y las niñas de altas capacidades tienen una mente creativa capaz de solucionar problemas a través de caminos diferentes realizando múltiples conexiones de ideas en su cerebro. Esto es porque son capaces de mirar el mundo de una forma diferente a la de los demás. Sin embargo, esta mirada distinta sobre las cosas les empuja, en otras ocasiones, a no ser tradicionales a desafiar el modelo estándar. Esta rebelión es porque les gusta hacer las cosas de modo diferente y eludir la senda del camino común. En primer lugar, profundizaremos en el término creatividad. A continuación analizaremos la relación entre creatividad y la alta habilidad proponiendo algunas técnicas y estrategias para favorecer la creatividad en el contexto escolar. Finalmente, se apuntan algunas conclusiones sobre la dualidad creatividad y altas capacidades.

Introducción

Si nos asomamos a las aulas podemos apreciar una gran diversidad de alumnos reflejo de la sociedad cambiante en la que nos encontramos. Este hecho debe ser tenido en cuenta desde el campo educativo pues implica que el sistema debe hacerse eco de la situación y dar respuesta a las distintas características, necesidades y singularidades que este alumnado presenta hoy en día en nuestras escuelas.

Entre estos chicos y chicas se encuentran aquellos alumnos y alumnas con una capacidad superior a la media, que aunque pasasen en mayor o menor grado desapercibidos, siempre se ha sabido que existían. Para dar una respuesta diferenciada es necesario no sólo que la Administración educativa tome responsabilidad en el tema sino ideas novedosas y retos propuestos por

personas creativas, capaces de mirar más allá de lo establecido, de las tradiciones y concepciones estandarizadas.

Creatividad.

Dentro del ámbito de estudio relativo a las altas capacidades intelectuales, que se manifiestan entre el 1.5% y el 2% del alumnado, frecuentemente se utilizan como sinónimos los términos de altas capacidades y talento. Teniendo en cuenta su repercusión en relación con la identificación e intervención psicoeducativa, es preciso diferenciarlos, dado que cada uno de ellos está constituido por un perfil distinto.

Por una parte, las altas capacidades suponen la existencia de un perfil formado por la combinación de tres características fundamentales que actúan en interacción: capacidad intelectual superior, compromiso con la tarea y motivación y creatividad (Renzulli, 1977a); todas ellas, con un nivel significativamente superior a la media del resto del alumnado.

Por otra parte, el talento se caracteriza por un perfil en el que se destaca significativamente con resultados superiores en una o varias aptitudes cognitivas convergentes y/o divergentes, no existiendo en este caso una interrelación entre ellas tan clara como en las altas capacidades (Castelló, 1995, 1997).

Hecha esta aclaración y teniendo en cuenta que son muchos y diferentes los estudios y trabajos realizados sobre la creatividad; presentamos a continuación diferentes definiciones de este término.

Guilford (1950, 1957, 1962, 1986) fue el primero en hablar sobre las características de los individuos creativos y distingue entre facultades o aptitudes y rasgos. Las aptitudes son las disposiciones del individuo para hacer o aprender determinadas cosas, mientras que los rasgos son cualidades relativamente permanentes que diferencian a un individuo de los otros. En sentido estricto, según Guilford (1983), la creatividad se refiere a las aptitudes más características de las personas creativas, pero para que un individuo que tiene aptitudes creativas llegue a elaborar productos creativos, dependerá de su motivación y rasgos temperamentales. Para este autor, las aptitudes que parecen ser responsables del éxito en el pensamiento creativo son las siguientes:

- *Fluidez*: Es la capacidad de producir un gran número de ideas o de respuestas para resolver un problema, siendo las respuestas adaptadas.
- *Flexibilidad de pensamiento*: Es la habilidad para considerar una amplia variedad de soluciones diferentes para un problema.
- *Novedad u originalidad de ideas*: Conlleva la producción de respuestas inusitadas e ingeniosas a partir de premisas muy distantes o remotas. Para ser creativo, hay que ser original. De todos, es el componente universalmente más aceptado.
- *Elaboración*: Es la habilidad para diseñar o construir una estructura de acuerdo con las informaciones obtenidas. Tener esta capacidad, es hacer una idea viable.

Torrance (1974) define la creatividad como un proceso por el cual una persona es sensible a los fallos, a las lagunas del conocimiento y a las desarmonías en general. Considera que las personas creativas saben identificar las dificultades de las situaciones, buscar soluciones donde otros no las encuentran, hacer conjeturas, formular hipótesis, modificarlas, probarlas y comunicar los resultados.

Desde los planteamientos de la teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg (1990), se considera la creatividad un constructo complejo que no se puede explicar sin apelar a componentes de tipo cognitivo, motivacionales, ambientales y de personalidad que envuelven la vida del individuo.

Desde una perspectiva interactiva, Gardner (1983, 1993, 1995) sostiene que la creatividad es la capacidad de resolver problemas nuevos, inusuales y poco convencionales, y que no puede estudiarse sin considerar la trayectoria evolutiva del individuo (talento individual), el campo o área de conocimiento (campo o disciplina) donde se manifiesta la creatividad y el reconocimiento de los expertos en el área que juzguen la solución, el diseño o la elaboración del producto realmente novedoso (ámbito, jueces, instituciones).

La creatividad es la capacidad de pensamiento divergente que favorece la búsqueda de soluciones o alternativas diferentes ante la presentación de un problema. Los sujetos con un alto nivel de creatividad son aquellos que presentan una capacidad de inventiva elevada, ideas nuevas y originales. Hay que destacar que la creatividad como ingrediente esencial de la alta habilidad ha sido estudiada por diferentes autores cuyos trabajos destacan las

producciones novedosas y originales de estos alumnos (Bermejo, 1997; Castelló, 1997; Ferrando et al., 2007; Genovard & Castelló, 1998).

Desde un punto de vista educativo creatividad es la capacidad para organizar la información de manera no convencional, lo que implica la utilización de procedimientos para resolver problemas y situaciones que se alejan de los ya establecidos (De Bono, 1998).

Creatividad y Altas Capacidades.

Haciendo un análisis de la evolución del concepto de creatividad desde el año 1950 hasta la actualidad podemos afirmar que ésta es una característica del alumno con altas capacidades.

Joseph Renzulli (1977b) tras numerosos estudios de investigación ha establecido en su modelo triádico o de los tres anillos su tres dimensiones interrelacionadas en la sobredotación:

- Habilidad intelectual superior a la media,
- persistencia en la tarea y
- alta creatividad.

Planteamos, en consecuencia, que la habilidad intelectual y la creatividad son variables que se desarrollan en el alumno y, a pesar de que dependen de las oportunidades que se le brindan o del estímulo que se le ofrece, permanecen como fuente potencial de capacidades.

Sternberg & Lubart (1993) mantienen como Renzulli que la creatividad es uno de los pilares básicos de la superdotación;

Guildford (1983) formula su teoría cognitiva en la que considera la creatividad como un elemento del aprendizaje, teniendo en cuenta que aprender es captar nuevas informaciones. La creatividad, en consecuencia, pertenece a los aspectos generales del aprendizaje y como tal puede ser adquirida y transferida a distintos campos o cometidos.

Ferrando et al. (2007) incluyen y asumen la creatividad como una característica inherente a la superdotación, pero no parece que la creatividad forme parte importante de los talentos.

Howard Gardner (1995) en su teoría de las múltiples inteligencias (MI) considera que la creatividad puede entenderse en términos del uso de estas múltiples inteligencias para generar ideas nuevas o incluso revolucionarias.

Por otro lado hay quienes mantienen que la creatividad es una categoría separada o, como afirma Cropley (2000), que la creatividad es un tipo de superdotación.

Técnicas y estrategias para favorecer la creatividad en el aula.

La atención a la diversidad del alumnado con altas capacidades intelectuales requiere el desarrollo de una metodología flexible y abierta sustentada en una serie de pilares teóricos y llevada a la práctica a través de una serie de estrategias y técnicas que tengan en consideración los intereses, motivaciones y habilidades de estos niños y niñas. (Prieto y Castejón, 2000)

El objetivo que perseguiremos será ofrecer una serie de experiencias de aprendizaje amplias adaptadas a la complejidad cognitiva de estos alumnos y favorecer el desarrollo de habilidades referidas a la competencia socio-cognitiva, como son: razonamiento, creatividad, solución de situaciones novedosas, toma de decisiones, empatía y relaciones interpersonales.

El marco teórico que inspirará nuestra práctica en el aula parte del modelo de superdotación de Mönks y Van Boxtel (1985): este modelo amplía y modifica la concepción de Renzulli, más centrada en aspectos evolutivos y de rendimiento académico. El modelo de Renzulli define la superdotación como la combinación de las tres características fundamentales, ya citadas anteriormente, que actúan en interacción: capacidad intelectual superior, compromiso con la tarea y motivación y creatividad, considerada como algo más que el pensamiento divergente. El modelo de Mönks y Van Boxtel, amplía lo anterior ya que considera que el desarrollo humano constituye un proceso de interacción entre las características individuales y las oportunidades ambientales, proporcionadas por la familia, el colegio y el grupo de compañeros, en las que se desenvuelve o forma el niño y que influirán en el desarrollo de sus capacidades.

En cuanto al proceso creativo, nos centramos en el modelo de Hadamard (2011), ya que define de manera muy clara y sencilla los pasos para que se produzca un producto creativo, que en líneas generales son similares en todos los autores que han estudiado este aspecto. Este autor llega a identificar cuatro etapas distintas que parecen estar presentes en la iluminación o insight científico :

- *Preparación*: Esta etapa implica un importante esfuerzo en el intento de solucionar un problema dado. En algunos casos este intento nos lleva directamente a una solución, pero ante exigencias más dificultosas, la persona de inteligencia estándar suele abandonar o apartarse de la tarea. No obstante, si el abandono es temporal sirve para iniciar la entrada a la siguiente etapa.
- *Incubación*: Durante esta etapa el sujeto dedica su consciencia a procesar otras cosas. Dependiendo de la situación, esta fase puede durar desde segundos hasta años y permanecer latente. Es un proceso inconsciente.
- *Iluminación (insight)*: Es la etapa más importante, en la que el sujeto busca una solución, ésta suele llegar de forma inesperada y muy rápidamente. Hay que señalar que no todas las iluminaciones son válidas.
- *Verificación*: Es la encargada de repasar todos los detalles y en la que puede demostrarse que no existe *insight* o iluminación.

Sternberg y Hubart (1993) señalan que cierto nivel de inteligencia es necesario para la creatividad, pero no es condición suficiente. Cada individuo debe ser consciente de cómo utiliza su propia inteligencia o lo que se ha pasado a denominar estilo cognitivo. Sternberg elaboró su teoría de los estilos que se basa en una idea de autogobierno mental que realiza tres funciones: Legislativa, ejecutiva y judicial.

Estos autores consideran que las personas creativas muestran predilección por el estilo legislativo; es decir, hacia procesos tales como la planificación, formulación y generación de leyes y procedimientos.

Las capacidades y habilidades de los niños y niñas sobredotados se verán reforzados por componentes aptitudinales. De hecho, existen ciertos rasgos de personalidad más favorables que otros para la producción creativa, como pueden ser:

- Tolerancia a la ambigüedad en el planteamiento de los temas investigados.
- Perseverancia y compromiso con la tarea, si ésta resulta motivadora.

- Capacidad para tolerar y superar obstáculos de manera que la actividad o tarea suponga un reto.
- Motivación intrínseca hacia las tareas que resultan significativas.

En relación con la actitud del alumnado con altas capacidades en el aula, se puede caracterizar porque les gusta sobre todo trabajar de manera individual, siendo menos espontáneo el trabajo cooperativo, aunque cuando entran en él, les gusta organizar y establecer las normas de funcionamiento (estilo legislativo), hecho que, en ocasiones, les lleva a tener problemas de relación con sus compañeros. Por otra parte, son pensadores independientes, con frecuencia inquisitivos y hasta rebeldes en clase. Ponen en duda las afirmaciones autoritarias, rebaten las normas e ideas aceptadas y pueden optar por hacer las cosas de otra manera.

A continuación mencionamos algunas técnicas inspiradas en estos principios y especialmente útiles en el ámbito escolar con el fin de desarrollar la creatividad en nuestros alumnos y alumnas:

Relaciones forzadas:

- ✓ Partir de una situación problemática.
- ✓ Seleccionamos un objeto, una imagen o una palabra que se nos ocurra.
- ✓ Preguntamos al grupo que les sugiere la palabra luna para solucionar el problema.
- ✓ Apuntar sugerencias.
- ✓ Establecemos relaciones con cada característica.

Los mapas mentales:

- ✓ La idea o concepto principal se sitúa en el centro de una hoja en blanco.
- ✓ Las ideas secundarias, escritas en ramas más delgadas, irradian de la imagen o idea central.

Analogías:

- ✓ Relación remota entre dos variables que anteriormente no hayan estado relacionadas.
- ✓ Encontrar el mayor número de conexiones.

Brainwriting:

- ✓ Definir la situación problemática.
- ✓ Escribir el mayor número de ideas.
- ✓ Analizar las ideas.

- ✓ Seleccionar las más viables para resolver el problema.

El arte de preguntar:

- ✓ Planteamiento del problema.
- ✓ Formular preguntas en relación al problema.
- ✓ Contestar a las preguntas formuladas.

Lluvia de ideas o *brainstorming*:

- ✓ Planteamiento del problema: Lluvia de ideas, organización de las ideas y toma de decisiones.

Los cinco porqués.

- ✓ Generación de ideas sobre el problema.
- ✓ Identificar las causas del problema.
- ✓ Formulación de preguntas.
- ✓ Respuesta a las preguntas que a su vez forman un nuevo interrogante.
- ✓ Posible solución.

Diagrama causa- efecto:

- ✓ Definir el problema.
- ✓ Encuadrar a la derecha del papel el problema.
- ✓ Dibujar una línea gruesa de la que salen unas secundarias.
- ✓ Lluvia de ideas sobre las causas del problema.
- ✓ Agruparlas por categorías.

Descripción imaginaria de mejoras:

- ✓ Olvidar como son determinadas cosas y pensar en cómo podrían ser.
- ✓ Desestructurarlas y volver a estructurarlas.
- ✓ Trascender la dimensión actual e innovar.

Conclusiones.

En este artículo se ha analizado el constructo de creatividad y su relación con la alta habilidad para afirmar que la creatividad es un concepto necesario para definir las altas capacidades. Para ello, hemos estudiado distintas definiciones de creatividad; de la mayoría de ellas podemos decir que la creatividad supone el logro de productos originales y útiles. Es considerada como un fenómeno multidimensional que incluye tanto elementos cognitivos como aptitudinales, personales y de interacción con el contexto.

Desde nuestra experiencia consideramos que ésta tiene que ser un objetivo educativo desde las aulas de educación infantil y primaria. Para ello contamos en la actualidad con programas, estrategias y técnicas que favorecen la creatividad en niños excepcionales y sus compañeros las cuales enseñan a pensar y a actuar de forma divergente, se les anima a utilizar la imaginación, agudizan la intuición, despiertan la curiosidad y favorecen la capacidad para resolver problemas mediante procedimientos no convencionales.

Los niños y las niñas de altas capacidades son capaces de mirar el mundo de una forma diferente a la de los demás. Cualquier docente que se asome a las aulas puede constatar que hay alumnos y alumnas con una mente creativa capaz de solucionar problemas a través de caminos diferentes realizando múltiples conexiones de ideas en su cerebro. Otras veces su creatividad les lleva a lo que algunos ven como una rebelión, porque hacen las cosas de manera diferente o no toman el camino que toman los demás. Puede que no sigan las direcciones comunes porque saben que su método es mejor aunque su trayectoria sea menos transitada y se sienten orgullosos de ello.

En este contexto es importante el papel del profesor como mediador de experiencias de aprendizaje en un ambiente seguro y dinámico. Los niños que no son tradicionales corren el riesgo de ser etiquetados de raros o problemáticos cuando simplemente se alejan de la senda establecida en un proceso cognitivo mucho más productivo que el modelo estándar.

Referencias bibliográficas

Bermejo, M. R. (1997). El insight como variable diferenciadora en el estudio de la superdotación. En M. D. Prieto (coord.), *Evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Málaga: Aljibe.

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

Castelló, A. (1997). Problemática escolar de las personas superdotadas y talentosas. En Martín Bravo, C. (ed.) *Superdotados. Problemática e intervención*. S.A.E. Universidad de Valladolid.

Cropely, A. J. (2000). Defining and Measuring Creativity: Are Creativity Test Worth Using? *Roeper Review*, 23, 72–79.

De Bono, E. (1998). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Barcelona. Paidós.

Ferrando, M., Ferrándiz, C., Parra, J., Bermejo, M. R. & Prieto, M. D. (2007). Estructura Interna y Baremación del test de Pensamiento Creativo de Torrance. *Psicothema*, 19 (3), 489–496.

Gardner, H. (1995). *Mentes creativas*. Barcelona. Paidós.

Genovard, C. y Castelló, A. (1990). *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid. Pirámide

Genovard, C. y Castelló, A. (1998). *Psicopedagogía de la superdotación*. Barcelona. Universitat Oberta de Catalunya.

Guilford, J. P. et.al. (1983). *Creatividad y educación*. Barcelona. Paidós.

Hadamard, J (2011). *Psicología de la Invención en el Campo Matemático*. Argentina. Espasa Calpe.

Mönks, F.J. y Van Boxtel, H.W. (1985). *Los adolescentes superdotados: una perspectiva evolutiva*. En Freeman, J. (ed.) Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos. Madrid. Santillana.

Prieto, M. D. y Castejón, J. L. (Eds.) (2000). *Los superdotados: esos alumnos excepcionales*. Málaga. Aljibe.

Renzulli, J. (1977). *The enrichment Trial Model*. Mansfield. CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. (1977). *The enrichment Trial Model: a guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield. CT:Creative Learning Press.

Sternberg, R. J. (1990). *Estilos de Pensamiento*. Barcelona. Paidós

Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1993). Creative giftedness: A multivariate investment approach. *Gifted Child Quarterly*, 37, (1), 7–15.

Sternberg, R. J., Bermejo, M. R. & Castejón, J. L. (1997). Factores intelectuales y personales en la cognición creativa definida por el insight. *Boletín de Psicología*, 57, 41–58.

Torrance, E. P. (1974). *The Torrance test of creative thinking: Norms–technical manual*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.

EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD A TRAVÉS DEL CINE EN LA MATERIA DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Almudena Marco Pérez

Licenciada en Psicopedagogía. IES Diego Torrente Pérez . San Clemente.

Resumen

En una sociedad como la de hoy en día, con tantos cambios y avances en economía, tecnología, demografía... donde tiene notable importancia la innovación, es primordial que la educación apueste por el desarrollo del proceso creativo.

La creatividad es una característica exclusivamente humana y está presente en todas las personas. Como docentes debemos desarrollar metodologías que fomenten la creatividad en nuestros alumnos/as y habilidades y estrategias que desarrollen su uso estratégico.

Con este pequeño estudio piloto se quiere observar si al utilizar el cine como herramienta didáctica, concretamente en la asignatura de Educación para la Ciudadanía en 2º de ESO, los alumnos/as desarrollarán una mayor acción del pensamiento creativo.

Introducción

Desde el comienzo de la regulación de los sistemas educativos, en el siglo XVIII, hasta nuestros días el mundo ha cambiado extremadamente. Los grandes avances en ciencia y tecnología han hecho que pasemos de una sociedad industrial a una sociedad de servicios y de información, en la que el motor son las ideas y la creatividad. La creatividad es una de las capacidades más importantes que tiene el ser humano para su desarrollo integral, su valor no sólo se encuentra en las artes, está también en la vida cotidiana. (Álvarez, 2010)

Así, nos lo hace saber Robinson cuando afirma que la mayor parte de nuestros sistemas educativos están desfasados, son anacrónicos. Desfasados, porque a pesar de la importancia que tiene la innovación en la sociedad actual el modelo pedagógico predominante sigue centrado en la clase teórica y la lección magistral, fomentando el aprendizaje memorístico y la acumulación teórica de conocimientos.

Nosotros como docentes y considerando una sociedad como la actual democrática, pluralista y abierta tenemos un gran compromiso en contribuir a

formar personas con iniciativa, sentido crítico y capacidad de solucionar problemas. En definitiva debemos ayudar a conseguir los tres objetivos generales de la educación:

- Mejora de la economía.
- Cultural, ayudar a los alumnos/as a comprender el mundo que les rodea.
- Que conozcan la cultura de un país.
- Personal, ayudar a descubrir los talentos, las destrezas.

La creatividad es una cualidad necesaria en el mundo actual, porque ser creativo es una exigencia para el profesional de hoy. Todos somos personas creativas, pero necesitamos de herramientas para estimular y desarrollar esta cualidad. (De Bono, 1999)

Actualmente la ciudadanía y la convivencia se han convertido en ejes fundamentales de la educación, ya que éstos son ámbitos de la educación de la responsabilidad con sentido democrático.

Según distintos estudios y según las legislaciones educativas en el panorama internacional existen tres preocupaciones que han llevado a introducir de modos diversos la educación para la ciudadanía o la promoción de la ciudadanía activa:

1. El déficit democrático de las generaciones más jóvenes, que se manifiesta en el amplio absentismo, la apatía y la falta de participación en proyectos sociales, el incremento de ideologías extremistas, racistas y totalitarias, etc.
2. Violencia, pérdida creciente del sentido de comunidad, falta de asociacionismo y relaciones de vecindad, maltrato a los más débiles, incremento de la violencia callejera, escolar y en todos los ámbitos de la vida.
3. Falta de valores, la dificultad de generar valores compartidos por todos y exigencias éticas que trasciendan las costumbres grupales, ideológicas y religiosas, y la falta de una cultura de los derechos humanos con las competencias correspondientes para hacer posible la convivencia en sociedades cada vez más multiculturales y diversas.

A todos nos son familiares expresiones como se han perdido las mínimas normas de respeto y ciudadanía , es un problema de educación , resulta imposible la convivencia , etc.

Esta experiencia surge del desarrollo de una actitud crítica y reflexiva que como docente deberíamos realizar de nuestra propia práctica. Esta actitud nos debe llevar a cambiar nuestra práctica en el aula y hacer de ella una actividad creativa. Cuyo ideal sería integrar la creatividad en todas las áreas curriculares.

Por la propia naturaleza de nuestra profesión, los profesores deberíamos comportarnos en la forma característica de la persona creativa. Debemos darnos cuenta de lo que sucede en la clase y ser sensibles a ello. Debemos percibir las necesidades de nuestros alumnos y conocer aquello por lo cual se sienten motivados y capacitados para aprender.

Existe diversidad de posibilidades para estimular, desbloquear y despertar la sensibilidad personal que nos permita posteriormente ejercer actos creativos. Nosotros vamos a centrarnos en las posibilidades que nos ofrece el visionado de algunas películas durante la clase de Educación para la Ciudadanía para cumplir con ese objetivo.

La meta que se persigue es estimular el pensamiento creativo e innovador del alumno/a, estimular valores como la iniciativa, el trabajo en equipo o el espíritu emprendedor. Se persigue instaurar en el aula una cultura creativa, fomentando ideas creativas, fortaleciendo sus habilidades, generando el entorno adecuado y brindando la seguridad y confianza que necesitan para aprender a no temer al fracaso o al ridículo. A través del análisis de obras cinematográficas queremos contribuir a que ellos mismos sean capaces de discernir qué es lo que los construye como personas y qué es lo que los destruye. El cine se usa como complemento no como sustitución de la teoría en clase, ya que esto puede provocar fatiga por parte de los alumnos/as, e incluso por parte del docente. Se tiene una planificación previa de la clase, tanto teórica como teórica – audiovisual para que la película que se use, se pueda relacionar y vincular con el tema que se quiere abordar.

Fundamentación teórica.

El cine como herramienta didáctica.

El cine como recurso didáctico ha cobrado un protagonismo creciente en el aula para trabajar diferentes materias. El cine desde su etapa muda hasta nuestros días se ha definido por su característica narrativa y explicativa. Esta característica narrativa permite abarcar una gran cantidad de temas e información. (Cabrera, 1999)

No cabe duda que una película puede llegar a ser una herramienta excepcional para despertar el interés y la motivación de nuestros alumnos y alumnas. Puede ser un recurso que sirva para educar y enseñar. El cine encierra en sí una suma de lenguajes (escrito, oral, icónico, escénico) por lo que su análisis requiere un detenimiento mayor en comparación con otro tipo de fuentes, por ejemplo fuentes escritas. Una película es interesante como objeto de estudio no solo por la realidad que representa sino por aquella realidad que permanece oculta, es decir, los muchos discursos que puede llegar a tener. Son varios los temas y mensajes que se pueden abordar con una película. Las películas forman parte de nuestra cultura de la misma manera que la literatura y otras destrezas artísticas. Para los adolescentes ver las películas en el cine o en la televisión es totalmente natural y cotidiano siendo una fuente de diversión y entretenimiento. Los adolescentes de hoy en día inmersos en una sociedad de la información, donde los medios de comunicación están presentes en su vida cotidiana poseen una mayor competencia para leer imágenes que la que tienen generaciones anteriores. Es decir, su capacidad para analizar y disfrutar del cine es distinta. (Almacellas, 2004)

Se debe hacer una selección adecuada y cuidadosa por parte del profesor para que la película sea una buena y real herramienta didáctica.

Concepto de creatividad

La creatividad comienza a estudiarse en profundidad a partir de la segunda mitad del S. XX. En 1950, el psicólogo Guilford produce su conferencia titulada Creativity, en la Asociación Americana de Psicología (APA). Allí relaciona el término con la capacidad de la mente, utilizándolo, en

general, para referirse a la capacidad del sujeto para producir algo nuevo o comportarse con cierta originalidad. (Corbalán, 2003)

Creatividad es un término empleado por psicólogos, pedagogos, diseñadores, economistas, gerentes de empresas, políticos, artistas, críticos de arte, animadores socioculturales e investigadores, entre otros. Por ello decimos que tiene carácter multidisciplinario.

Para Velasco (2007) la creatividad es la capacidad de producir cosas nuevas y valiosas , ya sea para su creador, para la sociedad o la humanidad. También nos dice este mismo autor que esta capacidad es propia del ser humano.

Álvarez (2010) afirma que la creatividad es un proceso del pensamiento, un mecanismo intelectual a través del cual se asocian ideas y conceptos, dando lugar a algo nuevo, original. Implica la redefinición del planteamiento, del problema, para dar lugar a nuevas soluciones .

Teniendo en cuenta la definición de todos estos autores partiremos de la premisa del hombre como ser creativo.

Importancia de la creatividad en la escuela

La sociedad actual se encuentra en un proceso de renovación constante. Hoy en día, cualquier empresa que pretende sobrevivir en el mercado necesita innovar. Así, las instituciones educativas (escuelas de Educación Primaria, Institutos de Educación Secundaria y Universidad), no pueden funcionar ajenas al fomento de la creatividad de sus estudiantes sino que deben formar personas con gran capacidad de generación de ideas y de resolución de problemas. (Bravo, 2009)

Taylor (1996) afirma que la sociedad quiere: *estudiantes que sean pensadores, investigadores e innovadores; no sólo aprendices, memorizadores e imitadores; no repetidores del pasado, sino productores de nuevos conocimientos; no sólo versados en lo que se ha escrito, sino alertas a encontrar lo que aún no se ha escrito; que no sean capaces únicamente de ajustarse al medio, que lo ajusten a ellos; no sólo productores de escritos de imitación, sino de artículos creativos; no sólo ejecutantes de calidad, también compositores y creadores de nuevos patrones .*

Premisas que vamos a tener en cuenta

- La creatividad no es exclusiva de los genios, artistas o científicos, como Leonardo da Vinci, Picasso o Einstein.
- La creatividad no se puede reducir a un área particular, como la música, la pintura o la poesía.
- La creatividad no es un don innato que se halla o no en el individuo desde el nacimiento, pudiendo hacer la educación poco o nada para su desarrollo.
- La creatividad es una capacidad universal que, en mayor o menor grado, poseen todas las personas.
- La creatividad es un proceso específico, que se desarrolla a lo largo de la vida individual.
- La creatividad es el resultado de un proceso histórico-social existente potencialmente, que puede manifestarse a cualquier edad y en estrecha relación de dependencia con el medio sociocultural.
- La creatividad es una capacidad básica, sobre la que puede trabajarse cualquier materia del currículo.

Educación para la ciudadanía

Educación para la Ciudadanía como asignatura es introducida por la Ley Orgánica de Educación de 2006 como una aportación de esta reforma educativa. Así se refleja en el Preámbulo:

En lo que se refiere al currículo, una de las novedades de la Ley consiste en situar la preocupación por la educación para la ciudadanía en un lugar muy destacado del conjunto de las actividades educativas y en la introducción de unos nuevos contenidos referidos a esta educación que, con diferentes denominaciones, de acuerdo con la naturaleza de los contenidos y las edades de los alumnos, se impartirá en algunos cursos de la educación primaria, secundaria obligatoria y bachillerato .

Esta asignatura o «espacio de reflexión» como la llama la LOE incluye, en realidad, cuatro asignaturas con diferentes denominaciones según las etapas:

«Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos», que se impartirá en dos etapas diferentes:

En uno de los dos cursos del tercer ciclo de Primaria (art. 18.3).

En uno de los tres primeros cursos de la ESO (art. 24.3).

«Educación ético-cívica», que se impartirá en 4º de la ESO (art. 25.1).

«Filosofía y ciudadanía» que se impartirá en un curso de Bachillerato (art. 34.6).

En el ámbito europeo hace ya varios años que se contempla la necesidad de incluir en los sistemas educativos una serie de contenidos dirigidos a lograr una mayor y mejor educación para la ciudadanía democrática. Por esta razón todos los Estados miembros de la U.E. han integrado la Educación para la ciudadanía en sus planes de estudios de educación primaria y secundaria. Aunque cada país lo ha enfocado de una forma diferente, bien como una asignatura independiente o como tema transversal, existe un consenso general en torno a la idea de que la educación para la ciudadanía debe tener como objetivo desarrollar el razonamiento crítico así como capacidades y actitudes analíticas para fomentar una participación activa en la escuela y la sociedad, según indica un informe de la Comisión Europea. (<http://europa.eu>)

Desarrollo del estudio.

El objetivo de este estudio piloto es analizar el efecto del visionado de distintas películas en la materia de Educación para la Ciudadanía para el desarrollo de una mayor acción del pensamiento creativo.

Nuestra muestra va a estar compuesta por un grupo de 2º de ESO de un Instituto de Educación Secundaria de San Clemente, provincia de Cuenca, formada por un total de 17 alumnos/as de entre 13 y 15 años.

Se han seleccionado un total de seis películas todas ellas relacionadas con los distintos temas a desarrollar durante los dos trimestres del presente curso según la programación de la materia.

En las primeras sesiones del curso para tener información del estado de la creatividad en los alumnos/as de la muestra, el instrumento que se administra a la misma es el test de Inteligencia Creativa CREA (Corbalán, 2003) que mide el nivel de creatividad. Con esta prueba el sujeto debe elaborar

el mayor número de preguntas que sea capaz a partir de una ilustración dada y así realizar una medida cognitiva de la creatividad a través de la generación de cuestiones, en el contexto teórico de búsqueda y solución de problemas. Una de las razones por las que ha sido seleccionada fue por la facilidad de utilización (10 – 20 minutos) y la posibilidad de aplicarlo a un gran número de alumnos/as al mismo tiempo.

Otra parte del estudio consistía en saber la opinión de los alumnos/as acerca de la importancia de la creatividad, para lo cual se administró un cuestionario abierto.

Del mismo modo se hacía una evaluación continua de las sesiones, para mejorar la intervención, analizar la riqueza y profundidad de las actitudes, relaciones, situaciones surgidas y los productos de las sesiones.

Esta evaluación se llevaba mediante un diario de sesiones en el que a través de la observación y descripción de lo que los alumnos/as hacen, cómo se comportan en las distintas actividades, cómo interactúan entre sí, se anotaban aspectos directamente relacionados con los criterios e indicadores propuestos por distintos autores que han trabajado de forma específica el desarrollo de la creatividad como De Bono (1999); De la Torre (1991); Guilford (1981). Los criterios o indicadores son: originalidad, iniciativa, fluidez, divergencia, flexibilidad, sensibilidad, elaboración, desarrollo, autoestima, motivación, independencia, innovación.

Cada una de las películas se trabajaba en varias sesiones, se veían desde distintas interpretaciones, interrogantes y discusiones. El profesor se comportaba como un espectador más y participaba con los alumnos/as, esto representa una oportunidad para construir juntos el conocimiento en lugar de tratar de imponérselo al alumno/a.

Al término del trimestre y para evaluar el impacto de ésta forma de trabajar la materia en el desarrollo del pensamiento creativo se vuelve a administrar el test de Inteligencia Creativa CREA (Corbalán, 2003).

Por último, en la fase postest se aplicó un cuestionario de evaluación, para evaluar subjetivamente la forma de trabajo. Se trata de un cuestionario de preguntas abiertas en las que cada uno de los alumnos da su opinión personal del enfoque que se le ha dado a la materia y si cambiarían algo en el desarrollo de las clases.

Análisis de datos y resultados generales.

En todo proceso educativo son muy importantes las estrategias que utiliza el profesor para estimular el interés, premiar, explicar y dirigir la clase. En este pequeño estudio se ha motivado al alumnado a través de la acertada elección de las distintas películas.

Además el uso de las películas ha facilitado enormemente la tarea del profesor en esta materia ayudando a imaginar realidades propias, pero sin ser reales. En este caso la experiencia es mucho más rica y tiene una gran fuerza emotiva. Cuando se propone a los alumnos/as que entren en un contexto imaginario con el propósito de desarrollar sus capacidades creativas hay que considerar la norma general de ni muy cerca ni muy lejos.

En el primer análisis de los resultados de Inteligencia Creativa vemos que la mayor parte de los alumnos/as de nuestro estudio se encuentran en un nivel medio bajo de Inteligencia Creativa. Por lo que sería un momento idóneo para su desarrollo.

En el cuestionario abierto que se administró con el fin de analizar la percepción del propio alumno/a sobre su propia creatividad se comprobó que solamente 2 alumnos/as de los 17 totales se considera creativo, y prácticamente el 89% pensaba que carecía de inteligencia creativa.

En el segundo análisis del CREA todos los alumnos/as han llegado a un nivel medio de Inteligencia creativa. Por lo que podemos decir que el nivel de Inteligencia creativa de este grupo de alumnos/as se ha visto sensiblemente aumentado respecto al nivel inicial.

En cuanto al análisis del diario de las sesiones se pone de manifiesto como al utilizar el cine como herramienta didáctica para trabajar contenidos de Educación para la Ciudadanía se están preparando condiciones para estimular la creatividad a nivel grupal. Los alumnos/as se muestran cada vez más entusiasmados, estimulados, receptivos, su actitud y disposición es cada vez mejor y su nivel de expresión de pensamientos aumenta en cada sesión. Entre los aspectos que los alumnos/as han ido cambiando a lo largo de las sesiones destacan: demuestran mayor empatía hacia la gente y hacia las ideas divergentes, están cada vez menos pendientes de lo que los otros piensan de

ellos, su capacidad de análisis y síntesis ha aumentado y su disposición e iniciativa personal ha mejorado.

Conclusiones

Los resultados del estudio piloto revelan que la utilización de este tipo de recursos didácticos tiene un efecto positivo significativo en la creatividad de cada alumno, ayudando a desarrollar indicadores estrechamente relacionados con la creatividad.

Estos resultados apuntan en la misma dirección que otros estudios⁵, todos ellos han confirmado los positivos efectos de este tipo de experiencias en diversos factores relacionados directamente con la creatividad, capacidad de resolución de conflictos, desarrollo emocional, búsqueda de alternativas ante problemas, búsqueda de alternativas en un proceso de mediación, espíritu crítico, reflexión, analizar lo opuesto, autoestima, motivación, capacidad mental para redefinir funciones y usos, etc.

Cuando se trabaja con una metodología creativa, hay que tener muy en cuenta que la docencia basada en la creatividad no excluye el seguimiento de unas directrices y normas básicas de funcionamiento, que al contrario de coartar la libertad y creatividad, contribuyen a organizar el trabajo y las ideas de los alumnos/as, en base a un pensamiento coherente y organizado que posibilite la creación de ideas.

Por último, en el caso de la materia de Educación para la Ciudadanía, solo dos países (Reino Unido y Eslovaquia) ofrecen formación inicial para futuros profesores especializados en la materia. Por lo tanto todavía sigue siendo un desafío la mejora de los conocimientos las capacidades para la enseñanza de esta materia en Educación Secundaria Obligatoria.

⁵ - Efecto de los juegos cooperativos en la creatividad. Garaigordobil, M. (2006)

- Análisis del estado de la creatividad de los estudiantes universitarios. Francesc Esteve Mon (2008)

- El desarrollo de la creatividad con el uso del cine en la materia de Historia a nivel básico dentro del colegio Madrid A.C. Gordillo Mata, D., López Vargas, M.A., Mesa Costero, M, Ramírez López J. A. (2010).

Referencias bibliográficas

Álvarez, E. (2010). *Creatividad y Pensamiento Divergente*. Desafío de la mente o desafío del ambiente. Recuperado de http://www.interac.es/adjuntos/crea_pensa_diver.pdf

Almacellas, M^a. Á. (2004) *Educación con el cine*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.

Bravo Figueroa, D. (2009). *El desarrollo de la creatividad en la escuela*. Madrid: Editorama S.A.

Cabrera, J. (1999). *Cine 100 años de filosofía*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Chacón, Y. (2005). *Una revisión crítica del concepto de creatividad*. Actualidades Investigativas en Educación. 5 (1), 1-30.

Comisión Europea – Comunicado de prensa. *La educación para la ciudadanía se imparte en la actualidad en todos los países europeos, pero falta formación especializada para profesores*. http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-514_es.htm Recuperado el 1 de diciembre de 2012.

Corbalán, F. (2003). *CREA: Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. Madrid: TEA Ediciones.

De Bono, E. (1999). *El pensamiento creativo*. Barcelona. Paidós.

De la Torre, S y Marín, R. (1991). *Creatividad y educación*. Barcelona. Vicens Vives.

Guilford, J. (1981). *Tres aspectos del intelecto*. EUA: Irvington Publishers.

Heinelt, G. (1986): *Maestros creativos, alumnos creativos*. Buenos Aires. Kapelusz.

Robinson, K. (2012). *El Elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona. Conecta.

Taylor, C. (1996): *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.

Taylor, C. (1996). *La atención a los niños sobresalientes*. Revista UdeG, 5.

Trigo Aza, E. y otros. (1999). *Creatividad y motricidad*. Barcelona. INDE.

Velasco Barbieri. P. (2007). *Psicología y Creatividad. Una revisión histórica*. Venezuela: Fondo editorial de Humanidades y Educación.

Ziegler, M. (2000). *Creatividad, aula y arte*. Revista de Educación, 15.
Recuperado el 1 abril 2008, a <http://educar.jalisco.gob.mx/15/15Ziegle.html>

LA IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL

M^a Ángeles Martínez Hernández

Licenciada en Psicopedagogía. C.R.A. Campos de la Alcarria , Huete,
(Cuenca)

Resumen

Debido a la trepidante aceleración en la que se ve inmerso nuestro mundo en la actualidad, no quedándose libre de ella el mundo de la educación y de los planes educativos, observamos como aspectos tan relevantes como el desarrollo y fomento de la creatividad quedan relegados a materias como la plástica o la música, que a su vez son trabajadas en un tiempo demasiado escaso a lo largo de la vida académica.

Para conseguir un desarrollo integral de la personalidad del niño, es necesario trabajar y fomentar el espíritu creativo desde edades tempranas, que le permitan dar soluciones inusuales a problemas no convencionales, construir preconceptos e ideas innovadoras, así como, desarrollar habilidades específicas, enriquecer su potencial intelectual de tal manera que ayuden al niño a utilizar el conocimiento de múltiples formas.

Introducción

En los últimos tiempos se empieza a reconocer y a tomar conciencia de la importancia de recibir una buena estimulación educativa desde los primeros años de vida, no tanto una educación de carácter puramente asistencial más preocupada por satisfacer las necesidades físicas y fisiológicas de los niños entre cero y seis años, sino otro tipo de educación más orientada a estimular el desarrollo integral del niño, emocional, social, intelectual, psicomotor,...en definitiva una etapa educativa con carácter educativo propio, con fines, principios, objetivos, y características que la definen y le hacen tener una entidad propia, esto ayudará a tratar de construir las herramientas básicas de futuros aprendizajes, así como, alcanzar las competencias básicas educativas. (Gallego, 1998)

Entendemos que una buena experiencia educativa en esta primera etapa se relaciona con el logro de una mayor autoconfianza, éxito académico, responsabilidad y competencia social en los años posteriores de escolaridad,

por tanto la etapa educativa de Educación Infantil por sus características y por los beneficios que ofrece, al ponerse en juego un gran número de operaciones mentales, de experiencias novedosas, de situaciones de aprendizaje, y nuevas fórmulas de estimulación convierte a este período en una etapa educativa ideal para estimular áreas de la inteligencia infantil como la creatividad en la que nos centraremos de forma más detallada a lo largo de dicho artículo.

¿Qué es creatividad?

La creatividad es un proceso que desarrolla en el tiempo y que se caracteriza por la originalidad, el espíritu de adaptación, y la preocupación de realización concreta (Mackinnon, 1978, 16).

La creatividad es una aptitud innata que existe en cualquier individuo y en cualquier edad, pero no obstante requiere de condiciones del medio social para que pueda ser desarrollada y estimulada, se necesita llevar a cabo un proceso en el que descubrir algo nuevo o redescubrir algo ya descubierto por otros reorganizando los conocimientos existentes, a través de unos indicadores que caracterizan el pensamiento creativo como es la originalidad, la fluidez, flexibilidad, una actitud de apertura, de elaboración y creación, capacidad de comunicación y agudeza mental. (Guilford, 1980)

La creatividad no es algo propio de los genios, de los artistas o los científicos, se trata de una capacidad universal que en mayor o menor grado poseen todas las personas y que se va desarrollando a lo largo de toda la vida individual, existe como una dimensión psicológica, independiente del nivel de inteligencia, pero no obstante, no se debe caer en el error de reducirla a un área del currículo en particular, se trata de una capacidad básica que puede trabajarse desde cualquier área del currículo. (Rael, 2005)

Según Gardner (1998):

- La creatividad se pone de manifiesto, no sólo en la solución de problemas, sino también en el planteamiento.
- Una persona es siempre potencialmente creativa y sólo llega a ser creativa cuando sus actividades son reconocidas como creativas y aceptadas en un contexto concreto.

- El apoyo o la presencia de otras personas (entorno familiar o escolar) son fundamentales en el período formativo del ser humano, para el avance del proceso creador.
- Se limitan las posibilidades creativas de una persona, si actúa por recompensas o presiones externas.
- Unido a la idea anterior, está el concepto de *experiencia o estado de flujo*, para referirse a la situación en la cual la persona está entregada a su experiencia y se siente realizada con la misma.
- Una persona es creativa en un campo, pero no en todos.

Esta idea ya sistematizada en su Teoría de las Inteligencias Múltiples y en Estructuras de la Mente es reafirmada en *Mentes Creativas*, donde aborda la vida y obra de siete maestros creativos, a los que considera representativos de cada uno de los tipos de inteligencia. (Goleman, 2000)

Como hemos podido comprobar el concepto de creatividad tiene diferentes significados, se entiende como una expresión, como una forma de resolver los problemas o un tipo de pensamiento divergente, capacidad imaginativa u originalidad, incluso talento o genialidad propia de unos pocos, pero también sabemos que todos los seres humanos tenemos capacidades creativas susceptibles de ser estimuladas y para ello la escuela tiene mucho que ofrecer desde las primeras etapas de escolarización.

Pensamiento creativo

El pensamiento creativo no debe ser entendido como un pensamiento lógico y estructurado, se diferencia del resto de pensamientos porque no sigue un orden lógico, ordenado o sistemático, al contrario puede seguir un camino en zigzag, con idas y vueltas, con pasos hacia adelante y hacia atrás, que en definitiva puedan ser utilizados para encontrar una solución adecuada. (García, 1990)

Pero para desarrollar un pensamiento creativo es necesario romper barreras, caminar en ocasiones a contracorriente, ser diferente y no tener miedo a la evaluación externa, a no ser que suponga una crítica constructiva que ayude a mejorar el pensamiento.

Según Guilford (1980), una persona creativa se caracteriza por su fluidez, flexibilidad, elaboración, originalidad, sensibilidad ante los problemas y su capacidad de redefinición.

En la fase de desarrollo del pensamiento creativo es necesario mantener una búsqueda incansable de ideas, imágenes, palabras, es importante la cantidad, según los expertos en la cantidad está la calidad, es decir, de tantas ideas producidas alguna será considerada como valiosa y podrá ofrecer soluciones originales. Otro aspecto importante del pensamiento creativo es la flexibilidad, debe ser un pensamiento elástico, manejable, moldeable, que permita ser visto desde varias perspectivas.

Cuando se trata de desarrollar y potenciar el pensamiento creativo debemos tener en cuenta que se ponen en juego muchas capacidades intelectuales y afectivas de las personas, va a tratar de poner en duda cualquier otro tipo de pensamiento y de creencia para buscar una posición contraria a la presentada e indagar y buscar nuevos caminos.

El pensamiento creativo es muy adecuado para desarrollarlo en cualquier ámbito de la vida, académico, laboral, social, personal, cultural, pero nosotros nos vamos a centrar en este artículo en el ámbito académico, especialmente en edades tempranas ya que favorece el desarrollo de la apertura mental, la flexibilidad e incrementa la capacidad de la fluidez verbal y la originalidad de los niños/as. (Rael, 2009)

Hoy en día, en todos los currículos educativos se trabaja a través de una serie de competencias oficiales que hay que conseguir que los alumnos cuando han terminado su formación las tengan adquiridas, y aunque la competencia del pensamiento creativo no es de momento una competencia que haya que trabajar de manera oficial, y en ocasiones el trabajo de la creatividad se ve relegado a materias más artísticas, debemos trabajarla en todos los ámbitos y áreas curriculares y llevar a cabo actividades de observación, exploración, vivenciación, confección de códigos, utilización de diverso materiales y técnicas, todo ello considerado como medio y no como fin. (Guilford, 1983)

El desarrollo del pensamiento creativo de forma constante en las aulas desde la etapa de Educación Infantil, es realmente beneficiosa para el alumnado porque está estrechamente relacionada con el pensamiento reflexivo, analógico, analítico y sistémico, con la capacidad de observación, de

establecer relaciones, con la resolución de problemas y toma de decisiones, el espíritu emprendedor, la innovación, flexibilidad y la apertura a otros puntos de vista. (Rodríguez, 1991)

La educación de la creatividad se fundamenta en su carácter universal. Según Guilford (1980) reconoce que todas las personas son creativas, pero no obstante, la conducta creativa ha de ser aprendida, no surge espontáneamente de una manera total y plena, sino que se trata de ir educando y estimulando las facultades creativas, para ello, es necesario que el docente propicie una actitud y un clima favorable para el desarrollo de la creatividad.

La creatividad es un gran estímulo para la inteligencia porque conlleva la realización de numerosas operaciones mentales, de asociación, análisis, combinación de elementos, desarrollo de la sensibilidad, etc. Y para ello, es necesario llevar a cabo diferentes estrategias ambientales, como el juego, el fomento de la libertad de movimiento y expresiones, el fomento de experimentos, la estimulación de la imaginación, el uso de materiales y situaciones de aprendizaje que fomenten la fantasía y la exploración, técnicas creativas adaptadas al nivel madurativo de los niños.

Educación infantil.

En España la Educación Infantil está regulada en el Título I del Capítulo I de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), en su artículo 12 recoge los principios generales de la educación infantil apareciendo que: La educación infantil constituye la etapa educativa con identidad propia que atiende a niños y niñas desde el nacimiento hasta los seis años de edad. La educación infantil tiene carácter voluntario y su finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños.

Presenta una serie de características generales que son: dicha etapa se ordena en dos ciclos, el primero comprende hasta los tres años y el segundo, desde los tres a los seis años de edad. La atención educativa corre a cargo de maestras y maestros con la especialidad de Educación Infantil o el título de grado equivalente y su finalidad es contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y niñas. Es fundamental que exista una estrecha cooperación entre los centros que imparten esta etapa y las madres y padres o tutores del alumnado.

La importancia del aprendizaje temprano del niño sobre sus logros posteriores estriba en la repercusión que tiene sobre las aspiraciones, socialización, autoestima, motivación y confianza, aspectos todos ellos esenciales para el progreso y desarrollo tanto a medio como a largo plazo (Ball, 1994).

Dicho de otra manera, la educación infantil enseña a los niños destrezas cognitivas concretas y les expone a otras no cognitivas pero relevantes para la escuela como son: la atención al profesor, la habilidad para seguir instrucciones y la perseverancia en la tarea, de forma que, cuando los niños entran en la etapa de primaria, presenten actitudes y comportamientos positivos hacia las actividades de clase, sean capaces de adaptarse a sus procedimientos, y de aprender y realizar los trabajos escolares (Lazar, 1982).

Por tanto, entendemos que se trata de una época en la que debe existir una gran estimulación sensorial, verbal, intelectual, en la que predomine el juego simbólico y el razonamiento intuitivo, por ello es fundamental el descubrimiento del propio cuerpo, el conocimiento y la exploración de su entorno más inmediato, la convivencia con los adultos y sus iguales, desarrollando actitudes de respeto hacia la diversidad.

Se trata de una etapa idónea para fomentar aptitudes creativas, métodos de investigación e indagación, búsqueda de respuestas, de observación detenida de la realidad, de confrontación de puntos de vista, de diálogo, libertad y desinhibición.

La escuela debe ser un laboratorio para el aprendizaje creativo en el que los niños puedan imaginar, preguntar, curiosar, argumentar, combinar, transformar y cuestionar con libertad los aprendizajes que se les proponen.

Cada individuo posee de forma innata la posibilidad de crear, por tanto la tarea de la escuela debe ser la de preservar y desarrollar ese potencial en cada uno de sus integrantes y particularmente en los niños desde edades tempranas, por tanto, los docentes deben potenciar esas potencialidades desde la primera infancia, como la curiosidad, la audacia, la necesidad de exploración e investigación sobre lo ya establecido, la posibilidad de encontrar diversas respuestas a una misma pregunta o variadas soluciones ante un mismo problema, el placer por aprender jugando y de enseñar haciendo propuestas lúdicas, las ocurrencias individuales y grupales ante nuevos

conocimientos, la ausencia de temor por la ruptura de estereotipos, la costumbre (como actitud vital) de encontrar constantemente nuevas formas de pensar, producir, sentir, comunicarse, presentar trabajos, hablar, caminar, cantar, dibujar, a través de un vínculo flexible y respetuoso entre docente-alumno. (Madrid y Mayorga, 2008)

Cómo formar a los docentes para desarrollar la creatividad en la etapa de Educación infantil.

Existen una amplia gama de técnicas creativas que pueden ayudar al docente a fomentar la creatividad en sus alumnos, estas técnicas van a estimular el pensamiento divergente. Cuando formamos a los futuros docentes de esta etapa, además de incluir/insistir en una amplia gama de objetivos y contenidos propios de la Educación Infantil, deberíamos introducir el conocimiento de lagunas de estas técnicas, consideradas como las más adecuadas. Un ejemplo de ello, serían:

- *Torbellino de ideas (brainstorming)*: se plantea una cuestión abierta durante un tiempo que puede oscilar entre los 10 a 30 minutos, se da el mayor número de sugerencias. Una vez se agotan las aportaciones, se las clasifica y se organizan. Se ven los pros y los contras de cada sugerencia, se mejoran y se evalúan para elegir las mejores alternativas.
- *El poder de observación*: pedir a los niños que se sienten cómodamente en un lugar desde donde puedan ver todos los objetos que se encuentran en la habitación; observar todo con detenimiento, cerrar los ojos y describir el lugar; solicitarles que abran los ojos y comprueben si lo que dijeron es cierto.
- *Una historia muda*: Se necesita una tira cómica o un cuento corto con prevalencia de imágenes y cuyos diálogos fueron borrados. El niño debe reescribirlo basándose tan sólo en lo que sugieren las ilustraciones.
- *El arte de preguntar*: las preguntas referidas a quién, qué, por qué, para qué, dónde, cuándo, con qué medios, cuáles son las consecuencias, resultados, logros alcanzados.

- *El arte de relacionar*: un conjunto de estrategias que permiten potenciar la originalidad ideativa buscando entre las cosas relaciones de semejanza o similitud, oposición o contradicción.
- *Síntesis creativa*: implica una integración de materiales dispersos, para alcanzar unidades de sentido.
- *Cuento imaginativo*: proponer a los niños a finalizar cuentos, crear nuevas historias, es un buen mecanismo de sensibilización a la solución creativa de problemas.
- *Preguntas creativas*: realización de preguntas que estimulen la ideación.
- *Sinéctica*: A través de grupos que tienen como misión la de convertir lo extraño en familiar y volver lo conocido en extraño. A través de asociaciones libres trata de estimular nuevas ideas.
- *Solución de problemas*: Comienza con una situación inicial confusa, que mueve al grupo a querer aclarar la situación desconcertante para resolver el problema, se inicia la búsqueda de los hechos, y de los datos más relevantes, posteriormente se busca la idea que nos permita entenderlo y las hipótesis que nos lleven a anticipar la solución y tras varios ensayos, para comprobar el valor de nuestras ideas, encontramos el camino válido.
- *Relax imaginativo*: Integra la fantasía como estrategia de aprendizaje y de experimentación vivenciada de lo aprendido.
- *Métodos combinatorios*: Se trata de hacer combinaciones más o menos insólitas, darles a los elementos una nueva configuración.
- *Técnicas de escenarios*: el escenario consiste en hacer predicciones acerca de acontecimientos que puedan suceder en el futuro.

En cuanto a cómo llevar a cabo las actividades serán fruto de la marcha de los contenidos que se estén trabajando en cada momento, y podrán ser propuestas teniendo en cuenta en todo momento aportaciones del alumnado, propuestas por el profesor, haciendo hincapié en el sentido de porqué es una buena alternativa. Así como tener presente las aportaciones con las que la

familia va a poder trabajar valores comunes, a reforzar hábitos y consolidar actitudes.

También es muy interesante abrirse a recursos externos a la escuela y que pueden ser utilizados en momentos determinados: apertura a la comunidad educativa, a la ciudad, teatros, cine, exposiciones, empresas,.. siempre que estos recursos sean válidos para los objetivos que nos proponemos. La coordinación de profesionales es un aspecto muy importante, sin el cual las redes que siguen favoreciendo esta forma de trabajar, se debilitan en un punto determinado. Ni que decir tiene que compartiendo experiencias, aprendemos unos de otros.

¿Qué factores bloquean la creatividad en la formación?

En ocasiones nos encontramos con condicionantes que debemos evitar en el proceso de enseñanza-aprendizaje porque pueden obstaculizar la creatividad de nuestro alumnado como:

- *Conformismo*: La creatividad necesita un clima de seguridad psicológica para expresarse; la rigidez de las normas de un currículo que no favorece la criticidad, la búsqueda activa de las soluciones, llegan a provocar la inhibición a las iniciativas, al descubrimiento y surge el conformismo como conducta frecuente y natural (contestar en el momento preciso lo que le enseñaron a contestar).
- *Actitudes autoritarias*: La educación autoritaria y directiva no favorece la creatividad. Se preocupa por hacer que el estudiante sea mero receptor y reproductor del conocimiento. Un docente de comportamiento autoritario genera frustraciones y tensiones que afectan el proceso de aprendizaje.
- *Miedo al ridículo o alejarse de una conducta tipo*, por eso es fundamental respetar la originalidad del alumnado para que no tenga miedo actuar y de las críticas del grupo y de los adultos.
- *Rigidez en los planteamientos* que impiden la aparición de ideas nuevas.
- *La búsqueda de éxito a toda costa*, y el excesivo interés por las calificaciones inhiben el placer por descubrir, inventar y encontrar soluciones.

- *La prohibición de hacer preguntas*, de reaccionar ante la realidad y cuestionarse ante ella.
- *Intolerancia hacia la conducta lúdica de los estudiantes*, por considerar que el trabajo escolar requiere esfuerzo y seriedad.
- *Los prejuicios frente al comportamiento creativo* hacen que generalmente sea entendido como anormal y diferente .
- *El sometimiento a la disciplina* y exigencias del docente o del currículo que lleva a una conducta conformista.
- *La predominancia de actividades curriculares de tipo memorístico y repetitivo, por razones de presión de tiempo para terminar el programa de estudios*. El aprendizaje producto de una elaboración personal, creativa y reflexiva (aprendizaje auténtico) es dejado de lado por un aprendizaje automático, donde se repiten contenidos elaborados por otros. Si bien el docente ha de trabajar con base en una planificación del tiempo, la excesiva prisa impide actividades que promuevan la interrogación, indagación, confrontación de opiniones y diálogo reflexivo.

Referencias bibliográficas

Aguado Odina, M.T. (1993). *Análisis y evaluación de modelos y programas de educación infantil*. Madrid: UNED.

Anderson, B.E. (1994). Public policies and early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2 (2), 19-32.

Antuña, J. (1992). Pasado y presente de la educación infantil. Signos: Teoría y Práctica de la Educación, 5-6.

Ball, C. (1994). *Start Right: The importance of Early Learning*. London: Royal Society for the Encouragement of Arts, Manufactures & Commerce, RSA.

Bravo, D. (2009). Desarrollo de la Creatividad en la Escuela. Colección Pedagógica Formación Inicial de Educación Primaria a Básica. Volumen 44. CECC/SICA.

Gardner, H. (1998). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós.

Gallego, J.L. (1998). Hacia una escuela infantil de calidad. En Gallego, J.L. (dir.): *La Educación Infantil a debate*. Actas del Primer Congreso Internacional de Educación Infantil. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- García, M. (1990). *Educación infantil y estilo cognitivo*. Madrid: UCM.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos.
- Goleman, D., Kaufman, P. Y Ray, M. (2000). *El espíritu creativo*. Barcelona: Vergara.
- Guilford, J.P. (1980). La creatividad: Retrospectiva y prospectiva (M.T. Palacios, trad.). En A. Beaudot (Coor.), *La creatividad* (pp. 209-224). Madrid: Narcea.
- Guilford, J.P., Lagemann, J.K. Y Eisner, E.W. (1983). *Creatividad y educación*. Barcelona: Paidós.
- Gútiérrez, P. (1995). La educación infantil: modelos de atención a la infancia. *Revista Complutense de Educación Infantil*, 6 (1), 101-113.
- Lazar, I. & Darlington, R.B. (1982). Lasting effects of early education: A report from the Consortium for Longitudinal Studies. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 47, (2-3, Serial N°195).
- LEY Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación. (BOE del 3 de Mayo de 2006).
- Mackinnon, D.W. (1978). Algunos problemas críticos para la futura investigación sobre creatividad. *Revista Innovación Creadora*, 6 (1), 15-33.
- Madrid, M.D. Y Mayorga, M.J. (2008): Por una escuela Infantil creativa. *Revista Creatividad y Sociedad*. N°12.
- Marchesi, A. (1990). La educación infantil. *Infancia y Sociedad*, 1, 33-40.
- Palacios, J. y Moreno, M.C. (1994). Contexto familiar y desarrollo social. En M.J. Rodrigo (ed.). *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Rael, M. I. (2009). La creatividad en la educación. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*. 14. (ISSN 1988-6047)
- Rodríguez, M. (1991): *Creatividad en la educación escolar*, México, Trillas.

TUTORÍA, ORIENTACIÓN, UN GUIÓN... Y ¿ARRIBA EL TELÓN!

M^a Ángeles Muelas Orejón

Tutora E. Primaria. CIP Fuente del Oro Cuenca.

Resumen

En esta comunicación presentamos el proyecto creativo de preparar curso tras curso una obra de teatro, éste ha supuesto para la orientadora del centro y la tutora del grupo: esfuerzo, dedicación, horas de sueño...que han merecido la pena. Han sido muchas las capacidades puestas en juego que han facilitado el aprendizaje y favorecido la inclusión educativa: motivación, desarrollo de habilidades sociales, creatividad, memoria, gusto por el trabajo compartido, reparto de tareas...

Nosotras también nos hemos enriquecido: conocemos mejor a nuestros alumnos puesto que los vemos desenvolverse en otros contextos. Los hemos visto crecer, superarse, hacer de la clase una piña . Estamos seguras de que nunca olvidarán, ni tampoco nosotras olvidaremos, todo lo que el teatro nos ha permitido compartir.

Introducción

Desde una perspectiva inclusiva una de las estrategias utilizadas en el aula es la introducción de la pedagogía teatral. El juego dramático potencia las habilidades cognitivas, psicomotoras y afectivas de los niños; estimula la inclusión en la comunidad educativa al ser la socialización uno de los elementos más desarrollados en el uso de esta metodología y promueve el aprendizaje significativo. (García-Huidobro, 1996)

La creatividad juega un papel fundamental ya que, permite al maestro que lo utiliza en el aula, potenciar la inteligencia emocional de sus alumnos, descubriendo capacidades innatas en los niños con distintos tipos de discapacidad que le llevarán a realizar las adaptaciones metodológicas necesarias para mejorar los procesos de aprendizaje. (de la Torre, 2003)

En esta comunicación, se pone de relieve que la inclusión por medio del teatro es posible: un grupo de veinticinco alumnos, con la ayuda de su tutora y la orientadora del centro, han sido felices aprendiendo juntos, han disfrutado

llevando a buen puerto un proyecto común en el que todos han participado y sentido protagonistas.

Desde la orientación y la tutoría nos hemos comprometido a diseñar actividades basadas en el juego dramático donde entran en juego todas las capacidades del alumnado, haciendo accesible aquellos aspectos del currículo que desarrollamos con ellas, bajo la firme convicción de que los procesos de inclusión son una responsabilidad compartida como así afirma Espinosa (2012), uno de los mayores difusores del Diseño Universal de Aprendizaje en nuestro territorio y América Latina.

Aprendiendo del pasado construimos el presente.

He tenido el privilegio de experimentar en primera persona y desde niña los beneficios de la pedagogía teatral en el aula. Recuerdo a una de mis maestras del colegio que al inicio de la década de los setenta nos inculcó el gusto por hacer teatro. Lo trabajábamos en clase de lengua y también como actividad extraescolar, de forma voluntaria, los jueves y los sábados por la tarde. He recogido el testigo y el juego dramático ha estado presente en las programaciones de todos los niveles educativos que he impartido –desde E. Infantil al Primer Ciclo de ESO–, así como en la dirección de las actividades de Ocio y Tiempo Libre en distintas organizaciones en las que he colaborado. También ha sido objeto de cursos de formación del profesorado en los que he participado ya que, siguiendo a Sarramona (1995) es tarea de los profesionales de la educación entre otras características tener una preparación técnica y científica, así como mantener el compromiso de actualización y perfeccionamiento.

El camino recorrido me ha llevado a considerar la importancia de llevar el teatro al aula, de dejar que los alumnos se sientan protagonistas y experimenten la magia de subirse al escenario, ponerse en la piel de un personaje, dejar volar su imaginación porque en unos instantes.... subirá el telón y...¡comenzará la función!

El teatro en un centro inclusivo: un Colegio MUS-e.

El C.I.P Fuente del Oro en el que se desarrolla la experiencia es un centro público de Cuenca en la comunidad de Castilla La Mancha. Se imparten

los niveles educativos de Educación Infantil y Primaria. Desde sus orígenes a mediados de los años 80, está comprometido con la atención al alumnado con necesidades educativas especiales ya que fue el primer centro de la ciudad que apostó por la integración. Por sus aulas han pasado alumnos con diferentes tipos de discapacidad y en la actualidad es el único centro de la provincia donde se ha implantado el proyecto de Aulas TEA.

El centro participa desde el año 2003 en un proyecto de proyección internacional, el programa MUS-e de la Fundación Yeudi Menuhin: La música y las artes como fuente de equilibrio y convivencia, el desarrollo de la tolerancia a partir del Arte.

En él colaboran artistas de diversas ramas que trabajan con los tutores y los especialistas de Educación Física y Música. Los fines del programa son:

- El desarrollo de las enseñanzas artísticas en general, con especial incidencia en el Sistema Educativo español.
- La integración educativa, social y cultural de niños y jóvenes desfavorecidos a través de las enseñanzas artísticas.
- La adopción de iniciativas a favor de la tolerancia, el diálogo y la solidaridad de los diferentes pueblos y civilizaciones.
- La promoción de las artes en colaboración con Organismos Públicos y Privados que persiguen este mismo fin.
- El desarrollo de la música y de las artes en los sectores más amplios posibles de la población, por la vía de las manifestaciones públicas en todos los lugares tradicionales y todo tipo de acciones que sigan esta misma línea.
- La promoción de actividades singulares que favorezcan la igualdad de género.
- La realización de actividades con adultos que fomenten el trabajo por la convivencia y el encuentro entre las culturas.
- La creación de redes de cooperación y acciones de formación educativa, artística, cultural y social que ayuden a conservar y ampliar los objetivos expuestos. Específicamente entre sus fines estará la realización de acciones de formación del profesorado. (<http://www.fundacionmenuhin.org/programas/muse1.html>)

La implantación del programa se lleva a cabo mediante el trabajo coordinado entre los artistas, los profesores y los equipos directivos. Una programación exhaustiva y una evaluación rigurosa del proceso seguido garantizan los fines del programa mediante los objetivos que cada centro junto con los artistas marcan cada año. Los equipos directivos se coordinan con los profesionales que realizan esta labor en el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, las Consejerías de Educación de las distintas Comunidades Autónomas y en la Fundación Yehudi Menuhin España.

El programa ha posibilitado que nuestro centro sea un colegio Mus-e en el que el arte está presente e impregna el currículo: la música, el canto, el teatro, la danza y las artes plásticas son las herramientas que favorecen la integración social educativa y cultural de niños y niñas con y sin discapacidad; previene la violencia, el racismo y fomenta desde el respeto a la diversidad, la tolerancia y el encuentro entre las diferentes culturas.

El trabajo impartido por artistas que destacan en las distintas disciplinas, con experiencia y formación pedagógica, se lleva a cabo dentro del horario lectivo y se prolonga todo el curso escolar a través de talleres de teatro, danza, música, artes plásticas y en ocasiones artes marciales y circo. Los tutores o el profesorado de Educación Artística y Educación Física que está presente en los diferentes talleres puede adquirir distintos roles: desde mero observador a una implicación más directa con el artista. También asume tareas de evaluación de las distintas sesiones que se realizan al finalizar el curso junto con la orientadora, responsable del programa en el centro y el equipo directivo.

En los talleres, se procura que los alumnos, refuercen su autoestima, canalicen su creatividad y mejoren la visión del entorno escolar para conseguir incorporarse a la vida social activa con plenos derechos. Aquí la importancia del profesor del centro es vital ya que conoce al alumnado y sirve de gran ayuda al poder interpretar las conductas observadas en el desarrollo de las actividades.

Otra fortaleza del programa reside en la apuesta por la formación del profesorado, los artistas y los equipos directivos de los centros ya que, pueden asistir a las jornadas formativas que la Fundación Yehudi Menuhin realiza en el Castillo de Magalia en Las Navas del Marqués (Ávila) y en Miraflores de la Sierra en donde durante tres días, se realizan sesiones informativas, se

aprende a programar, se participa en talleres y sobre todo se convive con responsables del programa a nivel institucional, personal de la fundación, artistas y profesorado de todos los colegios Mus-e a nivel nacional.

También en los centros MUS-e hay actividades formativas relacionadas con las disciplinas artísticas y el fomento de la tolerancia, dirigidas a los profesionales del centro y abiertas a los de otros centros: orientadores, profesores de E. Infantil, Primaria y ESO interesados en conocer el programa.

Las familias también tienen sus vías formativas a través de los tutores en las reuniones informativas trimestrales y mediante talleres en los que realizan actividades similares a las que hacen sus hijos. Estas actividades son muy bien acogidas por las familias que participan.

Como tutora, me he implicado en los talleres de plástica y de teatro.

En el taller de teatro, la mayoría de las actividades están destinadas a usar el propio cuerpo como medio de expresión: la estimulación de movimientos, la tonicidad muscular, la coordinación viso motora, dar sentido a los movimientos que realizan mediante las sugerencias del artista hace que los alumnos focalicen su atención, ayuda a los más impulsivos a canalizar su energía. Mejora la autoestima de los alumnos con dificultades de socialización ya que son muchas las propuestas destinadas a lograr la desinhibición, a que el niño se muestre tal y como es. Poco a poco adquieren más confianza en sí mismos y se pasa a la realización de juegos de expresión vocal que potencian aún más sus capacidades realizando en pequeños grupos representaciones en las que cada uno toma un papel determinado que requiere su atención y concentración ya que de cada una de las actuaciones individuales depende el éxito grupal. Sesión tras sesión se ve como el grupo avanza, en qué aspectos hay que incidir para mejorar la confianza, fomentar la autoestima para que cada vez las relaciones sociales sean más gratificantes.

Orientación y tutoría en un proyecto compartido ¡A escena!

Dar una respuesta adecuada a la diversidad supone, como afirma Ferrándiz (2003) estructurar sistemas de aprendizaje lo suficientemente variados y flexibles como para posibilitar que se desarrollen en el mayor grado posible, el conjunto de las capacidades que señalan los objetivos de cada etapa educativa.

En esta tarea nos embarcamos - orientadora del centro y tutora de E. Primaria -cuando constatamos que una nueva forma de enseñar era posible en un aula en la que siendo de la misma edad, los veinticinco alumnos que la conformaban, formaban grupos heterogéneos por lo que se daban situaciones en las que era necesario introducir e investigar nuevas metodologías que mejorasen el aprendizaje de todos y de cada uno de ellos. El inicio del programa Mus-e descrito con anterioridad- nos dio las primeras pistas.

El alumnado acnee presente en las aulas (con síndrome de Down, con Parálisis Cerebral, con síndrome de Asperger, con Dificultades de Aprendizaje, con TDAH, con trastornos en la conducta, con diverso grado de autismo, alumnado con alta motivación hacia la tarea...) junto con los demás compañeros mejoraban sus aprendizajes ya que la introducción de la pedagogía teatral potenciaba las habilidades cognitivas, psicomotoras y afectivas.

Con la LOE (2006) llegaron las competencias básicas que, como explica Mendía (2012), nos hablan del conjunto de destrezas que todas las personas necesitan para integrarse activamente en la sociedad. Se desarrollan tanto en la educación formal, como en la no formal y en la informal. No son independientes unas de otras sino que están entrelazadas, manifestándose con especial intensidad en algunos elementos que forman parte de todas ellas, como son la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la gestión de las emociones , la iniciativa creativa o la toma de decisiones. ¿Por qué no desarrollarlas a través de un proyecto en el que el teatro fuera el eje central a través del cual se desarrollase parte del currículo?

La participación en el programa ¡A ESCENA! nos embarcó en esta aventura.... El programa coordinado por un CEP de la provincia, y financiado por la Diputación Provincial, tenía como objetivo el intercambio de experiencias y la convivencia entre distintos centros de la provincia. Un encuentro de todos los participantes en localidades diferentes cada año con actividades de grupo y colectivas ponía el broche de oro a la actividad. Además el profesorado podía participar en el Foro de experiencias educativas que se celebraba cada año en fechas próximas a la finalización del curso escolar.

Durante cinco cursos consecutivos el teatro ha sido nuestra carta de presentación a través del grupo actuamos.com . Cincuenta alumnos de

nuestro centro se han beneficiado de la experiencia. También han servido al alumnado de E. Infantil y a los de los primeros niveles ya que han sido su primer público. También les han acercado a la Historia: una de las primeras representaciones fue una sencilla evocación del Descubrimiento de América .

Las obras presentadas al programa ¡A ESCENA! han sido adaptaciones realizadas por el profesorado con las aportaciones de los alumnos. El guión se modificaba en los ensayos, unas veces para salvar obstáculos presentes en los alumnos menos capaces, otras para realizar aclaraciones o para dejar paso a la música y al baile. Comenzamos a preparar la obra en el mes de febrero para representarla los últimos de mayo o los primeros de junio.

Comenzamos en 2007 con La Sirenita de Andersen. La originalidad de la puesta en escena reside en que los personajes marinos son títeres que el alumnado maneja tras un teatrillo ambientado en el fondo del mar. Cuando aparecen los personajes humanos , dos alumnos mueven una tela simulando las olas del mar. Se destaca el empleo de gran variedad de instrumentos para lograr efectos especiales. El conocimiento del mar y los seres vivos que lo forman además de la educación en valores son los contenidos a trabajar a través del currículo así como la dificultad de sincronizar la voz y el movimiento de los títeres. El intercambio lo realizamos con el alumnado del CEE Infanta Elena .

El secuestro de la bibliotecaria en 2008 mediante la adaptación de la obra de Margaret Mahy. La puesta en escena comenzando la obra entre el público y la combinación con títeres para contar el cuento de Alí Babá y los cuarenta ladrones. Se destacan las actividades de animación a la lectura mediante una revisión de cuentos conocidos, así como la visita a las bibliotecas públicas, la educación en valores mostrando la ayuda a los demás, la lealtad de los amigos, el gusto por el aprendizaje y la satisfacción del deber cumplido. El intercambio se realizó con los alumnos de CIP Ciudad Encantada .

El libro de la Selva I y El libro de la Selva II de Rudyard Kipling en 2009 y 2010 supuso un cambio en la forma de realizar las representaciones. La delimitación del comienzo y el cierre de las escenas mediante diferentes coreografías en las que ellos han participado nos ha hecho integrar el área de Educación Física en el teatro. Nos sorprende cómo el alumnado con autismo se mete en su papel disfrutando con la música, tratando de imitar a aquellos

alumnos que mejor realizan los movimientos. El intercambio tuvo lugar con los centros del municipio cercano de Arcas y el CIP Ramón y Cajal de nuestra ciudad. También se ha introducido un taller de maquillaje para caracterizar a los personajes de la selva. La competencia emocional ha tenido un papel relevante.

El último año de implantación del programa, 2011, coincide con la finalización de la E. Primaria del alumnado que ha llevado a cabo la mayor parte de la experiencia. Es un grupo cohesionado que muestra una delicadeza especial en el trato con sus compañeros más frágiles: L., alumna con síndrome de Down y D., alumno con TEA.

Se propone al alumnado la puesta en escena de una obra muy ambiciosa: Realizar una adaptación de Romeo y Julieta de W. Shakespeare. Responden afirmativamente por unanimidad y finalmente la obra pasa a llamarse *Que no me note*. Una cuidada puesta en escena y un afán de superación avalado por la experiencia de cursos anteriores dejan una buena impresión en todas las personas que disfrutaron de la representación. El intercambio se realiza con el colegio del municipio de Belmonte. Cada alumno escribe una breve reseña de lo que ha supuesto el teatro para ellos a lo largo del tiempo. Todos señalan que ha sido una actividad muy gratificante. Valoran muy positivamente el intercambio con otros centros y están contentos porque hacer teatro les ha hecho también más amigos.

Conclusión.

El uso de la pedagogía teatral ha puesto de relieve que el alumnado con discapacidad se implicara en la tarea tratando de abrirse un hueco, fiel reflejo de la lucha que día a día mantienen en la vida real.

Para el profesorado ha supuesto un descubrimiento: implantar esta metodología es una buena estrategia para mejorar las diferentes áreas del currículo según las dificultades de aprendizaje de cada alumno. Se trabajan las habilidades sociales, el comportamiento en público, el control de las emociones, la afectividad, la educación en valores así como las funciones cognitivas.

La discapacidad se ha puesto en valor mostrando a los niños que no la tienen que su ayuda es importante, que trabajando juntos todos pueden ser felices.

Las familias han comprobado que la inclusión está un poco más cerca pues, en el escenario, no es sólo el protagonista de la obra sino que es el grupo de actores el que brilla con luz propia y al final se merece el aplauso emocionado del público que reconoce su esfuerzo y su afán de superación.

Referencias bibliográficas

De la Torre, S.(2003). *Dialogando con la creatividad*. Barcelona: Octaedro.

Espinosa Rabanal, J.A. (2012). *La importancia de trabajar juntos*. RIINEE. Revista de Educación Inclusiva Nº 1 Marzo. Monográfico: Prácticas Inclusivas.

Ferrándiz Vindel, I.M, (2003) *La educación en la diversidad*. En Yubero, S., Larrañaga, E., y Morales J.F., (coord). *La sociedad educadora: dimensiones psicosociales de la educación*. Cuenca: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla –La Mancha. Colección Estudios, nº 82

García- Huidobro, Verónica. (1996) *Manual de Pedagogía Teatral*. Santiago: Los Andes

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006)

Mendía, R, (2012). *El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación*. Revista de Educación Inclusiva Nº 1 Marzo. Monográfico: Prácticas Inclusivas.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. (BOE 293 de 8 de diciembre de 2006 p.43054)

Pujolás, P. (2008).*Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Grao.

Sarramona, J. (1995). *La professionalitat pedagógica*. L'educació: el repte del tercer mil.leni , Simposi Internacional, Institució Familiar d'Educació, Sitges, p.p. 7-12. <http://www.fundacionmenuhin.org/programas/muse1.html>. Recuperado el 14 de enero de 2013

CREATIVIDAD Y TGD: USO DEL JUGUETE PLAYMOBIL PARA EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN EL ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO EN UN AULA DE PRIMARIA

Rosa del Pilar Peinado Fernández
C.R.A. Ribera de Júcar (Cuenca)

Resumen

Nuestra experiencia se centra en un alumno con Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado, incluido en una clase de 4º curso de Primaria. Dentro de todo un abanico de características y singularidades, este alumno presentaba una fijación hacia los juguetes de Playmobil®, que aprovechamos para incluirlos como materiales didácticos. El alumno mostraba una rigidez de pensamiento que hacía muy complicado el acceso al currículum del área de Conocimiento del Medio, sobre todo en los temas referidos a la historia. Nuestro estudio espera demostrar como por medio del juego simbólico y los juguetes de Playmobil® relacionados con temas históricos, un niño con TGD, puede llegar a conocer características propias de la vida en la Prehistoria, en Egipto y en la Edad Media. Adaptamos el temario de historia a las características propias de nuestro alumno y a los juguetes ya mencionados, con la ayuda de un libro de historia de esta misma marca, usando el juego simbólico y funcional y mucha dosis de creatividad.

Adaptar para acceder al currículum

La realidad que nos encontramos los docentes a diario en los centros educativos, supone un reto a la hora de acercar los diferentes contenidos del currículum a las características peculiares de cada alumno y alumna. La programación accesible es necesaria para atender la diversidad, no debe ser un mero papel a seguir, sino que debe indicar las acciones que llevaremos a cabo dentro de nuestra clase para ofrecer el currículum según las posibilidades de cada alumno. (Navas Martínez, 2006). Seguimos la llamada enseñanza adaptativa (Coll y Miras, 2001. Citado por Echeita y Cuevas, 2011) donde sería

necesario ajustar y adaptar las ayudas pedagógicas a un aprendizaje con significado y sentido.

En esta misma línea, el llamado *diseño universal del aprendizaje* se refiere a intentar diseñar un currículum que se adapte de forma apropiada a cada alumno (CAST, 2008). En el caso objeto de nuestro estudio la adaptación fue amplia y tuvimos que cambiar los recursos materiales, prácticamente en su totalidad.

La diversidad del alumnado puede alcanzar, en algunos casos umbrales que exigen respuestas específicas para superar las barreras que ponen en riesgo su inclusión. Determinadas características de los alumnos y alumnas exigen cambios sustantivos en las formas de enseñanza, entre las que se incluyen, en ocasiones la incorporación de nuevos recursos materiales y personales . (Martin y Mauri, 2011, p. 8).

Con frecuencia se olvida que los niños con trastornos del espectro autismo tienen una peculiar forma de aprender y un nivel de competencia que probablemente va a dificultar el uso de materiales ordinarios para alcanzar objetivos del currículo común. Sin embargo, muchos de ellos tienen un nivel de información, de vivencias y de conceptos adquiridos sobre algunos temas que sí les permitirían abordar muchos contenidos como el resto de sus compañeros de clase. Para ello hay que facilitarles el acceso a esos aprendizajes ordinarios adaptando no tanto el currículo como sí la metodología y los materiales sobre los que trabajar. (Brañas, Guzmán y Reyes, 2006).

TGD Y Juego. Marco Teórico

En cuanto a nuestro alumno sujeto del estudio decir que existe una gran confusión a la hora de la definición y el diagnóstico del término autismo y trastornos generalizados del desarrollo (TGD) (Rapin, 1994). Desde los primeros estudios realizados por el psiquiatra austríaco Leo Kanner en 1943 (Viloca, 2007) existen multitud de definiciones de autismo y de trastorno generalizado del desarrollo; Happé (2001) López-Lozano (2001), Martos (2001), Cuadrado y Valiente (2005), Powers (2005), Cedeño, Pinzón y García (2006), Viloca (2007), George (2009). En la actualidad se siguen los criterios diagnósticos del DSM-IV TR del trastorno autista.

Nos centraremos en el Trastorno generalizado del desarrollo no especificado que padece nuestro alumno. Se encuadra dentro del DSM-IV-TR (2002) como F84.9

Esta categoría debe utilizarse cuando existe una alteración grave y generalizada del desarrollo de la interacción social recíproca o de las habilidades de comunicación no verbal, o cuando hay comportamientos, intereses y actividades estereotipadas, pero no se cumplen los criterios de un trastorno generalizado del desarrollo específico, esquizofrenia, trastorno esquizotípico de la personalidad o trastorno de la personalidad por evitación. Por ejemplo, esta categoría incluye el «autismo atípico»: casos que no cumplen los criterios de trastorno autista por una edad de inicio posterior, una sintomatología atípica o una sintomatología subliminal, o por todos estos hechos a la vez.

Para el enfoque de nuestro estudio centrado en aspectos tan diversos y difusos como la rigidez del pensamiento, la falta de imaginación y creatividad, el juego simbólico y funcional e incluso, aunque sin adentrarnos en profundidad el tema de la teoría de la mente y su relación con el autismo. Nos resulta muy importante para entender la problemática del alumno la aportación que en 1.997 dio profesor Ángel Rivière ya que desarrolla el I.D.E.A. (Inventario de Espectro Autista) donde a través de doce dimensiones alteradas en estas personas, con 4 niveles de afectación en cada una de ellas, se representa todo el espectro. El aspecto que más nos interesa por su implicación en nuestra experiencia es el número 11: Trastornos de la imaginación y de las capacidades de ficción. El resto de trastornos están influenciando en mayor o menor medida en el comportamiento del niño.

Lorna Wing (1998,54) escribió que Los niños con trastornos autistas no desarrollan los juegos imitativos sociales y las actividades imaginativas del mismo modo que los demás niños .

También Caballero (2010), nos indica como los TGD suelen tener Trastornos de la comprensión y de la imaginación social, se habla incluso de la incapacidad para llegar al juego simbólico, aunque no es nuestro caso, ya que nuestro alumno imita acciones y las produce por sí mismo. Encontramos también en la Federación de Autismo de Andalucía, en su guía para la detección precoz del autismo, la indicación que realizan sobre una de las

alteraciones encontradas en estos niños, la de la Imaginación, en sus estudios encontraron importantes dificultades para utilizar juguetes apropiadamente, especialmente los simbólicos, realizar juegos de representación de roles o imaginativos. (F.A.A., 2005)

También nos parece adecuado por su importancia y su relación con el tema la versión del déficit en teoría de la mente, desde donde se puede explicar las dificultades en conductas como la atención conjunta (dirigir la mente de otra persona), el juego de ficción, mentir... (Happé, 2001).

En otro estudio realizado por Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985) citado en Viloca (2002), estimaron que los individuos con autismo tenían un déficit en teoría de la mente . Otros estudios avalan las carencias que muestran estos niños en la teoría de la mente (Sigman y Capps, 2000). En la misma línea, otros autores relatan problemas en la metarrepresentación (Jarrold, 2000, 101) llegando a la conclusión de que la incapacidad para simular de los autistas es porque los niños con autismo tienen alterada la capacidad para construir y /o manipular metarrepresentaciones; el juego de ficción requiere precisamente esta capacidad . También Wing (1981), Frith (1991), declaran que el autismo se ve involucrado por una tríada de deficiencias que corresponden a las relaciones sociales, a la comunicación y al juego de ficción.

Por otra parte encontramos estudios donde a través de situaciones de juego el niño autista puede mejorar su aprendizaje. Leslie (1987) citado en Jarrold (2000) nos ofrece sus interesantes estudios sobre el juego funcional en niños autistas. Stone (2006) nos recomienda realizar actividades con autistas de tipo Interacción social, Comunicación y Juego funcional. Miguez y Sineiro (2006), a través de un programa de juego de ficción con un niño autista, mejoraron su juego simbólico.

Objetivos

En nuestra experiencia queremos conseguir acercar algunas características de ciertos momentos históricos al alumno, que de otra manera no sería posible, debido a su manera de relacionarse con el aprendizaje.

- Otro propósito sería llegar a relacionar el juego simbólico y funcional realizado, con los juguetes propuestos y diversas etapas del temario.

- La realización de actividades (fichas, proyectos), después de haber practicado con los diferentes juguetes.
- Llegar a flexibilizar el pensamiento, a través de la realización de varias experiencias por medio del juego (cambios de rol, juegos en grupo, juegos de qué pasaría si....).
- Llegar a participar del mismo temario (adaptado) que el resto de la clase, a la vez que el resto del aula participa también del proyecto.

La experiencia

Se trata de un alumno con TGD, integrado en 4º de primaria. En la actualidad tiene una lectura con escasa comprensión lectora, su manera de hablar es robotizada, aunque está empezando a expresar pequeñas vivencias, tiene buena memorización de datos y sobre todo memoria para las imágenes. Tiene una gran fijación por los juguetes de la marca Playmobil®. Aprovechando esta circunstancia, se le compra al alumno un libro sobre la historia vista por los Playmobil (Unglik, 2006) donde se hace un recorrido desde la Prehistoria hasta el momento actual, todo con imágenes de estos famosos juguetes. Al entregarle el libro al alumno por primera vez, muestra una gran sorpresa e interés, el niño pide constantemente el libro, y nos sirve como elemento motivador para la realización de diversas tareas. Al poco tiempo comprobamos como es capaz de relatarnos parte del libro, a través de los dibujos, además el niño nos indica que tiene la mayoría de los muñecos y complementos que aparecen en las fotografías en casa.

Esto nos dio la idea de adaptar los temas de conocimiento del medio relacionados con la historia, a la realidad de nuestro alumno por medio de los juegos de Playmobil ®. Los temas adaptados han sido los siguientes: Prehistoria, Egipto y la Edad Media, el alumno posee en casa estos juegos completos, lo que nos hizo más fácil el acercamiento y la posibilidad de llevar cabo esta experiencia.

Partimos de la Unidad 10 y 11 del libro de Conocimiento del medio de 4º de la editorial Anaya®. El título es Las sociedades cambian I y II. Estos temas son explicados de forma oral con apoyo del libro y de la pizarra digital, a nuestro alumno no le llega esta transmisión de conocimientos, por sus

características de aprendizaje. Con esta nueva experiencia esperamos que llegue a comprender parte de estos conocimientos.

Tema 1: Conocer la Prehistoria:

Nuestro objetivo principal es conocer el máximo de características posibles por medio del Juego simbólico con los juguetes ya mencionados. Como hemos indicado partimos del tema del libro, donde después de leer el texto observamos las imágenes, pedimos a los padres que traigan el juego de casa y con el juego desplegado pasamos a jugar con los personajes y materiales del juego. El juego está compuesto por una cueva, con vegetación, varios personajes con vestimenta prehistórica, herramientas típicas, y diversos animales como Mamuts, osos cavernícolas Y familias de la Edad de Piedra.

Objetivos del tema:

- Conocer el vocabulario de la prehistoria, partiendo del vocabulario ofrecido por el libro, aprovechamos la situación del juego para reforzar el vocabulario adquirido, complementamos con un vocabulario por medio de pictogramas de la historia, realizado con el programa ARAWORD.
- Conocer a través del juego la ropa, la vivienda, el modo de vida y los diferentes animales prehistóricos.
- Realizar diferentes situaciones de juego espontaneo, simbólico y funcional con los juguetes de la Prehistoria.

Las actividades propuestas:

1. Comenzamos siempre con la lectura del libro (esperamos llegar a la máxima comprensión de lo que leemos. Con los correspondientes comentarios de las fotos (recordemos que cualquier apoyo visual es muy efectivo).
2. Visión de diferentes dibujos de internet sobre el tema, así como diferentes libros que tenemos en el centro.
3. Con el juego ya montado practicamos el juego simbólico y funcional (observamos su manera de jugar y vamos introduciendo en el juego el diferente vocabulario que queremos que el alumno adquiriera a lo largo de la unidad, como el aprendizaje de la ropa, las diferentes herramientas usadas en esa etapa, los modos de vida, su vivienda en cuevas...).Practicamos el juego imitativo (el adulto muestra una secuencia de juego, y el alumno lo imita). El adulto ofrece distintas

órdenes (que el cavernícola vaya a su cueva, que el Mamut persiga al cavernícola...) y el niño las realiza. Por último pasamos al juego creativo libre, donde se deja jugar al niño libremente.

4. Confección y realización de fichas con pictogramas para el afianzamiento del aprendizaje de la prehistoria.
5. Confección y realización de un proyecto Conozco la Prehistoria , totalmente adaptado a nuestro alumno.

Nuestros criterios de evaluación:

Haremos la evaluación por medio de la Observación Directa, hemos elegido unos criterios básicos y muy generales, los aspectos más específicos los anotaremos en un esquema creado de seguimiento de cada situación:

- Conoce características propias de la Prehistoria a través del juego simbólico y funcional con el juego de los Playmobil© , correspondiente a esta etapa.
- Ha ampliado su vocabulario sobre la Prehistoria y los relaciona con los diferentes pictogramas.
- Es capaz de contestar preguntas sobre el modo de vida, la ropa, las herramientas y sobre algún animal de la Prehistoria.
- Es capaz de realizar un dibujo sobre este tema.

Nuestro esquema de seguimiento es el siguiente:

REGISTRO CONOCEMOS LA PREHISTORIA CON LOS PLAYMOBIL©

Conocemos el libro	El alumno lee el libro	El alumno relaciona las fotografías del libro con el juego y con otros dibujos relacionados.	
Aprendizaje del vocabulario	Enseñanza de vocabulario en el libre, fotografías y diversas imágenes	Enseñanza del vocabulario en el juego y con los personajes y complementos.	Relaciona el vocabulario con los pictogramas
Juego espontaneo y libre.	Observación de rutinas	Observación juego espontáneo	
Juego simbólico	Introducimos el y si hacemos como si...	Introducimos el qué pasaría si...	Juego de cambio de roles
Juego funcional	Explicación juego; así vivían, así cazaban, así vestían...	Imitación del juego	Seguimiento de órdenes por parte del alumno (Corre detrás del Mamut...)
Juego creativo	Ahora puedes jugar con tú quieras	Anotaciones de las observaciones que nos parezcan interesantes.	
Realización de fichas	Realiza las fichas propuestas del tema de la Prehistoria.		
Realización Proyecto final en papel	Realiza las diversas partes del proyecto final de la Prehistoria.		

El tema 2 y el tema 3 son respectivamente, los relacionados con Egipto y la Edad Media. La programación y el proyecto de trabajo es similar en ambos casos a la anteriormente explicada.

Conclusiones

Con esta experiencia, hemos conseguido acercar diferentes temas de Conocimiento del Medio relacionados con la historia, a un niño con TGD, este alumno mostraba una rigidez de pensamiento que le impedía asimilar temas abstractos como pueden ser los temas relacionados con el paso del tiempo, costumbres diferentes de hace muchos años, cambios de vestimenta a lo largo del tiempo, etc. Gracias al juego simbólico y funcional y la riqueza de detalles que encontramos en estos juguetes, nos hemos acercado a su mundo y le hemos ofrecido una manera de entender la historia a su manera.

Hemos puesto al niño en situaciones diversas, algunas le han costado mucho, por ejemplo las referidas a vamos a hacer como si... , donde el alumno tenía que cambiar sus rutinas y su forma de jugar para adaptarse a una situación nueva. El alumno ha tenido que experimentar a través del juego y los muñecos nuevas circunstancias que posibilita la experiencia realizada. El alumno también ha tenido que ser capaz de dar solución a problemas que se le han presentado, que pasaría si... .

Ha sido muy gratificante observar como el alumno ha disfrutado, ha aprendido y se ha relacionado de manera diferente con el entorno. Somos conscientes, que la generalización de estos datos, al ser un caso único, tiene limitaciones. Podemos concluir que nos encontramos con un propuesta didáctica, sencilla y muy motivadora, donde la imaginación y la creatividad juegan un papel muy importante a la hora de acercar diversos materiales a nuestro alumnado.

Referencias bibliográficas

American Psychiatric Association. (2002). *DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson (original 2000).

Brañas, M., Guzman, S. y Reyes, V. (2006). *Adaptaciones de materiales curriculares ordinarios: Una estrategia facilitadora de la integración de niños y niñas con trastorno autista*. En Vázquez, C.M. Y Martínez, M.I. (coord). Los trastornos generales del desarrollo: Una aproximación desde la práctica. Vol III Prácticas educativas y recursos didácticos. Edita Consejería de Educación, Junta de Andalucía. Consultado en Internet en: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/orientacionyatenciondiversidad/educacionespecial/Publicaciones/1165317951145_volumen_03.pdf

Caballero, R. (2010). *Trastornos del Espectro Autista*. En Soutullo, C. y Mardomingo, M.J. (Coord.). *Manual de Psiquiatría del Niño y del Adolescente*. Madrid: Médica Panamericana. Capítulo 12. P.p. 195-206

CAST (2008). *Universal design for learning guidelines version 1.0*. Wakefield, MA: CAST. Consultado en internet el día 5/1/2013. http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/D.%20Universal%20de%20Aprendizaje.10.pdf

Cedeño, A., Pinzón, C.A. Y García, N. (2006). *Orientaciones Pedagógicas para la Atención Educativa a Estudiantes con Autismo*. Bogotá: Enlace Editores Ltda. Consultado en internet el día 24/12/2012 en www.mineducacion.gov.com

Cuadrado, P. y Valiente, S. (2005) *Niños con autismo y TGD ¿Cómo puedo ayudarles?*. Madrid: Editorial Síntesis.

Echeita, G. y Cuevas, E. (2011). *La Educación Inclusiva*. En Martín, E. y Mauri, T. (Coord.). *Orientación Educativa. Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva*. Barcelona: Editorial GRAO.

Federación Autismo Andalucía, (2005). TEA. *Trastornos del espectro autista. Guía para su detección precoz*. Edita Junta de Andalucía. Consultado el 20/11/2012 en <http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/1337163433Guiaautismo.pdf>

- Frith, U. (1991). *Autismo*. Madrid: España Edit. Alianza Psicología.
- George, J.E. (2009). *El Manual del Autismo: Información Fácil de Asimilar, Visión, Perspectivas y Estudios de Casos de un Maestro de Educación Especial*. Brithish Columbia. Canadá. CCB Publishing.
- Happé. F. (2001). *¿Déficit cognitivo o estilo cognitivo? Coherencia central del autismo*. En Martos, J., y Rivière, A. (Coord.) *Autismo: Comprensión y explicación actual*. Madrid. Edita Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. P.p. 105-121.
- Jarrold, C. (2000). *El juego de ficción en el autismo: Explicaciones ejecutivas*. En Russell, J. *El autismo como trastorno de la función ejecutiva*. Madrid: Editorial médica Panamericana. Capítulo 4. P.p. 99-137
- López-Lozano, J.J. (2001). *Trastornos neuroquímicos en el autismo*. En Martos, J. y Rivière, A. (comp) *Autismo: Comprensión y explicación actual*. Madrid: Edita Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.). P.p. 375-410
- Martin, E. Y Mauri, T. (2011). *Orientación Educativa. Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva*. Barcelona: Editorial GRAO.
- Martos, J.(2001). *Espectro autista: Una reflexión desde la práctica clínica*. En (Martos, J., y Rivière (comp). *Autismo: Comprensión y explicación actual*. Madrid: Edita Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. P.p. 17-38.
- Miguez, M.J.P. Y Sineiro, C. (2006). *Juego de Ficción. Aplicación de un programa de intervención en autismo*. En *Psicothema*. Vol. 18, nº 1. Pp 9-17 Universidad de Oviedo. España. Consultado en la web el día 5/1/2013 <http://www.psicothema.com/pdf/3169.pdf>
- Navas Martínez, A. (2006). *Diseño de una programación atendiendo a la diversidad*. En Cano, A y Nieto, E. (Coord.). *Programación didáctica y de aula, de la teoría a la práctica docente*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha.
- Powers, M.D., (2005). *Niños autistas: Guía para padres, terapeutas y educadores*. Sevilla: Edit. Trillas S.A.
- Rapin, R. (1994). *Autismo: un síndrome de disfunción neurológica*, en Fejerman, N., et al, *Autismo infantil y otros trastornos del desarrollo*. Buenos Aires: Paidós Ibérica. S.A.
- Riviere, A. (2002). *Idea: Inventario de Espectro Autista*. Buenos Aires: EDITORIAL FUNDEC.

Sigman, M. y Capps, L. (2000). *Niños y niñas autistas*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Stone, W.L. y Foy Digeronimo, T. (2006). *¿Mi hijo es autista? Una guía para la detección precoz y el tratamiento del autismo*. Barcelona: Ediciones Ibérica. S.A.

Unglik, R. (2006). *La historia con Playmobil*. Madrid: Ediciones SM.

Viloca, LI. (2007). *El niño autista: Detección, evolución y tratamiento*. Barcelona: Ceac.

Wing, L. (1981). *Language, social and cognitive impairments in autism and severe mental retardation*, *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Vol. 11, no. 1, pp. 31-44

Wing, L. (1998). *El autismo en niños y adultos: una guía para la familia*. Barcelona: Paidós.

¿EDUCACIÓN Y CREATIVIDAD PUEDEN IR UNIDAS?

Estefanía Pérez Patricio
Licenciada en Psicopedagogía

La creatividad no consiste en una nueva manera, sino en una nueva visión (Wharton)

Resumen

La educación artística puede hacer que se desarrolle la creatividad en el alumno, haciendo que éste se exprese libremente y muestre sus sentimientos, emociones, pensamientos etc. Por lo que resulta de gran relevancia que todo docente fomente la creatividad en su aula, pero para ello es importante que los centros establezcan una prioridad hacia las técnicas que conllevan mayor relación con las necesidades del alumnado, en lugar de centrarse en los contenidos teóricos que se proponen en el currículum.

Finalmente mostraremos ejemplos en los que veremos que la diversidad de alumnado no debe suponer un problema para desarrollar las capacidades de éste ante la creatividad que ellos mismos pueden enseñarnos.

Introducción.

Actualmente, la diversidad dentro del aula es un tema obvio está al orden del día; dado que en la mayoría de las aulas podemos encontrar algún caso de niños con discapacidad, por no decir que es lo más normal y habitual a día de hoy.

Cuando estos alumnos no pueden seguir el ritmo de aprendizaje que está pautado en el aula, bien sea por una discapacidad psíquica, motora,

visual, etc., nos surgen una serie de preguntas como maestros: ¿cómo puedo trabajar los contenidos sin alterar el orden del temario? ¿De qué manera puedo trabajar con ellos teniendo en cuenta las discapacidades que presentan algunos de ellos? ¿Hay alguna forma en la que el maestro pueda ser creativo trabajando con todos los alumnos, sin que afecte tener alumnos con discapacidad dentro del aula? ¿Se puede ser creativo cuándo hablamos de diversidad del alumnado?

Para dar una respuesta a todas estas preguntas y muchas más que nos irán surgiendo a lo largo de la comunicación veremos qué se entiende por creatividad y las características que puede presentar.

Educación, creatividad y diversidad

Según la RAE define educación del latín *educatio*, -onis, presenta varias concepciones: acción y efecto de educar; crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y los jóvenes; instrucción por medio de la acción docente; cortesía, urbanidad. (www.rae.es)

Si tenemos en cuenta las definiciones del verbo, nos cambia la idea si tomamos la versión de *educere* o la de *educare*. Así, *educere* hace mención de la acción del docente como un apoyo en la construcción del aprendizaje propio de cada alumno; en cambio *educare* se refiere a que una persona no puede formarse de ninguna manera sin la intervención de otro que lo ayude en su formación y construcción.

Por lo cual, nosotros como docentes no debemos posicionarnos en un término u otro, sino que debemos considerar la educación como un camino que recorreremos con nuestros alumnos y alumnas, de manera que lo consideremos como un proceso de ida y vuelta entre guiar/conducir y formar/instruir.

La palabra creatividad la podemos encontrar en numerosos contextos de nuestra vida cotidiana, y dependiendo de ellos podemos encontrar diversas definiciones.

Para M. Stein (1953), la creatividad es aquel proceso que tiene por resultado una obra personal, aceptada como útil o satisfactoria por un grupo social en un momento cualquiera del tiempo.

Matussek (1974) expone que muchas ideas y asociaciones pueden ser descubiertas y expresadas, pero sólo la relación original y novedosa de ellas es creadora.

Rogers y Maslow (1970) vinculan, de forma global, la creatividad al ser humano en cada momento de su vida; resaltan la importancia del proceso en la formación del producto que, en definitiva, favorecerá el desarrollo pleno del hombre. (Fuegel y Montoliu, 2000.)

Por creatividad se entiende a la facultad que alguien tiene para crear y la capacidad creativa de un individuo. Consiste en encontrar procedimientos o elementos para desarrollar labores de manera distinta a la tradicional, con la intención de satisfacer un determinado propósito.

También el término diversidad está presente en ámbitos muy diferentes y por ende con significados varios.

La diversidad es una característica intrínseca de las personas, pues cada uno tenemos una manera de pensar, sentir y actuar. Aunque existan patrones cognitivos, afectivo y conductuales con ciertas semejanzas, hay diferencias en las capacidades, necesidades y ritmos de maduración. (www.educantabria.es)

El concepto de diversidad no debe asociarse a los colectivos que tienen unas peculiaridades que requieran un diagnóstico y una atención por parte de profesionales especializados, sino que la atención educativa se debe ofrecer a lo largo de toda la escolaridad proporcionando una educación de calidad.

Así, crear ambientes de aprendizaje que respondan en la práctica a las diversas necesidades de los alumnos y alumnas ha sido un reto continuo en los esfuerzos de la reforma educativa.

Como premisa básica para una educación adaptada a la diversidad de los alumnos que podemos encontrarnos en las aulas, se considerará, que el

éxito del aprendizaje se maximice cuando se les proporcione experiencias que respondan a las necesidades de su aprendizaje. La educación en la diversidad tiene lugar cuando se utilizan estrategias distintas para ofrecer servicios coordinados, por lo que el sistema educativo debe ser flexible y apoyar el desarrollo de opciones de aprendizaje alternativas. (Wang, 1994)

Evolución de la educación artística.

Durante estos últimos años, en España ha habido una gran evolución en las ideas acerca del arte, con numerosos avances en pedagogía y psicología y además, teniendo en cuenta las distintas circunstancias políticas y económicas que ha atravesado nuestro país, el concepto de educación plástica se ha ido amoldando y modificando en consideración todos estos factores; por lo que se le ha conocido con varios nombres, pero atendiendo sobretodo a la Comunidad Autónoma a la que hagamos mención. (Caja (coord.), 2001.)

Dependiendo de la cultura, los valores y prioridades en cada una, se puede distinguir el modo de organizar los aprendizajes dentro de las aulas. Por ello encontramos gran variedad de métodos educativos que consideran numerosos factores históricos a la hora de establecer una concepción específica de la educación artística. (Gardner, 1994.)

En relación con la educación artística ha sufrido cambios de nombre como expresión plástica, educación plástica y visual, dibujo, entre muchos otros. Todos estos cambios a la hora de nombrar la educación artística también responden a diferentes formas de comprensión, ordenación e interpretación de la realidad. (Hernández, 2000.)

No debemos dejar de lado que el arte favorece el desarrollo humano en todos estos ámbitos, resultando ser necesarios para la maduración de la persona, junto con el desarrollo de la sensibilidad y la creatividad, pero sobre todo actuando de manera que le sirva de ayuda para mejorar su integración y en su proceso de socialización para con los demás. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001.)

Por todo ello, se considera necesaria para el desarrollo de la sensibilidad, la educación artística, ya que tener una visión estética de la vida puede contribuir a potenciar la creatividad de cada persona de manera muy diferente; además que posibilita conocer otras perspectivas de una misma representación mediante diferentes expresiones, lo que nos permite ser más tolerantes y solidarios con las diversas manifestaciones artísticas observadas.

Como podemos ver la educación artística desempeña un gran papel y ayuda a promover el desarrollo de la creatividad de cada persona. Considerando algunos estudios europeos, bajo el auspicio de EURIDICE, es importante considerar la formación del profesorado a la hora de impartir las disciplinas artísticas y poder aportar una mayor calidad de creatividad a los alumnos. Por ello, resulta necesario hacer un seguimiento de la formación de los docentes de manera que haya una formación permanente y puedan actualizar sus conocimientos y aumenten sus competencias. (Ministerio de Educación, 2010.)

Resulta de gran relevancia potenciar un acercamiento al mundo que nos rodea produciendo conocimiento del mismo, comprensión, uso y valoración de las distintas manifestaciones culturales y artísticas.

Desarrollo de la creatividad en el aula.

Para poder realizar actividades de educación plástica debemos ser conscientes y no olvidar que necesitan realizarse, en muchas ocasiones, en espacios amplios y con las características y recursos necesarios para poder ayudar y favorecer los aprendizajes de los alumnos. (Caja (coord.), 2001.)

Desde la Educación Infantil, en el currículum podemos encontrar en el bloque de contenidos un apartado específico para el desarrollo de los lenguajes creativos, donde se propone que haya cierta expresión y comunicación de sentimientos, emociones, vivencias o incluso fantasías, bien representadas a través del dibujo o mediante producciones plásticas. Además de potenciar el uso de recursos corporales mediante gestos y movimientos, al servicio de la

representación y dramatización de tareas. (Decreto 67/2007, de 29 de mayo de 2007.)

Se considera que las habilidades artísticas son un don natural y podemos considerar al artista como un genio desde la infancia.

También en la Educación Primaria dentro de los objetivos generales establecidos para la educación artística, en relación con la plástica, música y dramatización, es el de ayudar al alumno a desarrollar destrezas y habilidades para poder expresar y comunicar sus opiniones, sentimientos y deseos, de manera que también puedan recurrir a las técnicas necesarias para poder expresarse y comunicar ideas, conduciéndole además a percibir la belleza a través de las formas, las palabras, los colores y los sonidos, y su capacidad creativa. (Hernández, 2000.)

Podemos observar como desde la educación primaria hasta los primeros años de la educación secundaria la educación artística y la música son obligatorias, y con el paso de los cursos pasan a ser optativas. (Ministerio de Educación, 2010.)

Si es cierto que hay aspectos de la vida que se ha desvalorizado, y en relación con el ámbito educativo, puede comprobarse que a pesar del número que materias que se recogen el currículo de la educación hay que hacer mención a que no todas reciben igual valoración.

Numerosas investigaciones demuestran que no todas las áreas del currículo tienen el mismo peso, podría decirse que hay una jerarquía dentro de las diferentes áreas, destacando por orden de prioridad la lectura, escritura y el cálculo numérico.

Es por esto, por lo que la educación artística pasa a un plano no tan importante o necesario en la sociedad y la educación escolar, ya que es considerada como un conjunto de experiencias atractivas, amenas e interesantes en algunas ocasiones, pero en ningún caso se consideran como un conocimiento útil que a la larga acarree un reconocimiento social. De esta manera se le da prioridad a las funciones cognitivas que permiten el desarrollo de la inteligencia y al modelo lógico de razonamiento. (Hernández, 2000.)

Es por esto que desde el ámbito pedagógico un pensamiento no debe excluir al otro, ya que el desarrollo de la capacidad artística prepara a los alumnos en lo humano y universal, teniendo en cuenta los valores que pueden favorecer la vida social y de integración.

Fue en la LOGSE donde, en nuestro país, se estableció en el currículum del área de educación visual y plástica, estructurando los contenidos en procedimentales, conceptuales y actitudinales. A partir de ahí, la normativa tanto estatal como autonómica, ha permitido fomentar prácticas creativas en los centros educativos y cuya finalidad ha sido la de promover la creatividad y aumentar la capacidad de expresión en los alumnos. (Caja (coord.), 2001.)

Creatividad atendiendo a la diversidad de alumnado.

Considerando que la finalidad de la educación es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños, de manera que se produzca un desarrollo integral del mismo. (Decreto 67/2007, 68/2007 y 69/2007, de 29 de mayo de 2007, de Enseñanzas Mínimas de Castilla-La Mancha.)

Es posible desarrollar métodos que evalúen las habilidades y las formas de conocimiento donde los estudiantes demuestren de qué manera dominan el arte en el aula. La educación artística propone establecer un modo eficaz donde los valores de la cultura, los medios que resulten disponibles para la educación en las artes, bien sean de manera particular individualmente o con ayuda, favorezcan el desarrollo y educar de los estudiantes. (Gardner, 1994.)

Muchas veces nos queda la duda de si en educación ayudamos a forjar la personalidad de una persona o debemos ayudarlo para la vida; en los alumnos con necesidades educativas especiales lo que tenemos que priorizar en su educación es aportarles una mayor autonomía, en la medida que les sea posible para el desarrollo de sus vidas, y mediante la educación artística se puede contribuir a ello. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001.)

Cuando se trabaja con deficientes visuales, más concretamente la educación artística, el material ha de estar adaptado a sus necesidades, de manera que les facilite su trabajo sin dificultades innecesarias .

Por ejemplo, para dibujar necesitan un papel de gramaje mucho más resistente y estar sobre un soporte blando que les permita seguir la línea de trazo mediante el tacto.

Las actividades que se les propongan no deben requerir únicamente de la vista; de esta manera mediante otros sentidos podrá comprender las tareas que se les pida. (Manipulando objetos y de este modo ellos podrán reconocer e identificar lo que están tocando.)

Además, los demás alumnos podrán verse beneficiados, ya que aprenderán a utilizar los demás sentidos, y sentirán en su propia persona cómo se sienten los niños con dificultades a la hora de realizar tareas cotidianos que nosotros hacemos con facilidad y frecuencia de manera automática. (Hernández Belver (Coord.), 2000.)

En el caso de alumnos con procesos de aprendizaje más lentos, debido a su capacidad cognitiva y a dificultades en los procesos psicológicos básicos como pueden ser en la memoria, percepción, lenguaje, atención y motivación; la participación en grupos sociales favorecerá y fomentará sus habilidades sociales. Por ello su creatividad se verá afectada en gran medida por la escasa estimulación temprana, la falta de motivación en el ambiente familiar y/o el educativo. (www.juntadeandalucia.es)

Para finalizar esta comunicación pretendemos resaltar que la educación artística muchas veces la identificamos con el concepto de manualidad, y no debe ser así, puesto que hace referencia a los procesos intelectuales que contribuyen a generar conocimientos mediante un lenguaje visual y artístico. (Acaso, 2009.)

Según señala Bamford (2006) los sistemas educativos delegan el desarrollo de la creatividad a la enseñanza de materias artísticas. La mayoría de las veces o son docentes no especializados en el ámbito o son profesionales del mundo artístico con poca formación docente; por lo que en

ocasiones no se sienten seguros a la hora de impartir ciertas materias; sin olvidar la falta de tiempo, de espacio y de recursos, impidiendo el éxito de la educación artística.

Si verdaderamente creemos en la EDUCACIÓN como pieza fundamental para el desarrollo integral de nuestro alumnado, deberíamos insistir en que la formación docente sea revisada y sobre todo haya una formación permanente por parte del profesorado, bien sea en todas las áreas o materias, y teniendo en consideración las dificultades que pueda presentar el alumnado de una manera muy globalizada.

Conclusión

Consideramos que la educación artística ha de ser considerada fundamental en la educación de toda persona, puesto que ayuda a desarrollar y potenciar la imaginación, entre otras capacidades que no sólo se basan en el papel y bolígrafo, sino que van más allá; fomenta y favorece la relación con los iguales y las formas de expresión en las ideas y pensamientos de cada uno, además de favorecer y aportar una mejora en la motricidad y en la expresión del movimiento. Por ello, forma parte de los centros educativos basarse en los intereses y necesidades que el alumno pueda presentar, de manera que favorezca y aumente la calidad educativa.

No queremos dejar de mencionar y de reconocer que puede suponer un gran esfuerzo por parte del profesorado trabajar con metodologías distintas a las tradicionales, pero según se avanza en la tecnología y en la vida, los docentes debemos progresar y perfeccionarnos como tal, para poder transmitir no meros conocimientos sino formas de actuar, ayudar a pensar y desarrollar nuevas actitudes mediante la expresión corporal, visual, etc., de manera más eficaz.

Referencias bibliográficas

- Acaso M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Catarata. Barcelona.
- Acosta, V. (2005). *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística*. Masson, S.A. Barcelona.
- Álvarez, M. (1999). *Evaluación europea de la educación: diversidad y confluencia. Un estudio interpretativo de la autonomía de los centros educativos en la Unión Europea*. Ediciones Mensajero, S.A. Bilbao.
- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor: Global Reserch Compendium on the Impact of the Arts in Education*. Berlín: Waxmann Verlag.
- Caja J. (coord.), Berrocal M., Fernández Izquierdo J.C., Fosati A., González Ramos J.M^a, Moreno F.M., Segurado B. (2001). *Educación visual y plástica hoy. Educar la mirada, la mano y el pensamiento*. Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L. Barcelona.
- Decreto 67/2007, de 29 de mayo de 2007, por el que se establece y ordena el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de CASTILLA-La Mancha. (DOCM nº 116 del 1 de Junio de 2007, 14743)
- Decreto 68/2007, de 29 de mayo de 2007, por el que se establece y ordena el currículo de Educación Primaria en Castilla-La Mancha. (DOCM nº 116 del 1 de Junio de 2007, 14759)
- Decreto 69/2007, de 29 de mayo de 2007, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. (DOCM nº 116 del 1 de Junio de 2007, 14819)
- Fuegel C. y Montoliu M^a R. (2000). *Innovemos el aula. Creatividad, grupo y dramatización*. Ediciones: Octaedro, S.L. Barcelona.
- Gardner H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Ediciones Paidós Educador. Barcelona.

- Hernández F. (2000). *Educación cultural y visual*. Ediciones Octaedro, S.L. Barcelona.
- Hernández Belver, M. (Coord.) y Sánchez Méndez, M. (2000). *Educación artística y arte infantil*. Editorial: Fundamentos. Colección Ciencia. Madrid.
- Maslow, A. H. (1983). *La personalidad creadora*. Barcelona. Kairós.
- Matussek, P. (1984). *La creatividad*. Barcelona. Herder.
- Ministerio de Educación (2010). *Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa*. EURIDICE, España.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2001). *La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad*. Colección AULAS DE VERANO, Madrid.
- Rogers, C. (1978). *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires. Paidós.
- Stein, M. (1953). Creativity and culture . *Journal of Psychology*, 36, 311.
- Wang, M. (1994). *Atención a la diversidad del alumnado*. Narcea, S.A. Ediciones. Madrid.
- www.biblioteca.ajusco.upn.mx/pdf/guias/ecp.pdf (Recuperado, 30 de Octubre de 2010.)
- <http://definicion.de/creatividad/> (Recuperado, 22 de Octubre de 2012.)
- www.educacionartistica.gobiernodecanarias.es
- www.educaemprende.com (Recuperado, 30 de Octubre de 2010.)
- www.educantabria.es/atencion_a_la_diversidad/atencion_a_la_diversidad/modelo-de-atencion-a-la-diversidad-/concepto-de-atencion-a-la-diversidad (Recuperado, 25 de Febrero de 2013.)
- www.juntadeandalucia.es (Recuperado, 1 de Febrero de 2013.)

www.oei.es/metas2021/EDART2.pdf (Recuperado, 24 de Febrero de 2013.)

www.rae.es (Edición vigésimo tercera. Recuperado, 22 de Octubre de 2012.)

www.unl.edu.ec (Recuperado, 30 de Octubre de 2010.)

YO TENGO...YO PUEDO

Pilar Rodríguez Buendía
CEIP M^a LUISA CAÑAS

Resumen

Ofrecemos pues, en este artículo una muestra de cómo se puede planificar el aprendizaje desde el desarrollo de las competencias educativas que deben ser desarrolladas a lo largo de toda la escolaridad obligatoria, pero partiendo, en este caso y como algo excepcional de los contenidos propios del paradigma emocional para lograr, como objetivo final la toma de conciencia y el desarrollo de la capacidad creadora de los niños y niñas, sean cuales sean las características individuales de cada uno de ellos. Pretendemos mostrar cómo un ambiente escolar que fomente la autoconciencia, la empatía, la asertividad, entre otros aspectos claves de la inteligencia emocional, puede y de hecho incide positivamente en el desarrollo de la capacidad creadora.

Introducción

La emoción y la razón forman parte de un todo, que es el ser humano. No se puede entender esta realidad humana completa y compleja si no consideramos lo racional y lo emocional, que configuran la propia esencia humana. Cada vez hay más pruebas anatómicas y fisiológicas que demuestran que la parte racional y emocional del cerebro forman una unidad inseparable. Esa coordinación es la que otorga al ser humano su enorme variedad de posibilidades de expresión, creación y evolución cultural, personal y social (Gallego y Gallego, 2004,15).

Nos encontramos en las aulas con una gran diversidad de alumnado y, como no decirlo, con otra diversidad de profesorado poco preparado para la avalancha social y tecnológica que nos desborda. Son múltiples los factores que inciden, si los analizamos detenidamente, en alguno o en todos los aspectos del desarrollo integral del individuo. Unas veces positiva y otras negativamente. Lo cierto es que, desde el sistema educativo se ofrece una mera transmisión de conocimientos, en exceso academicistas. Tanto programas como tiempos y espacios están diseñados exclusivamente para esto. El resto de contenidos destinados al desarrollo de otras capacidades

individuales, tales como el talento creativo, aptitudes artísticas, deportivas y de relación social se contemplan dentro del espacio llamado actividades extraescolares, es decir, fuera de la escuela.

Sánchez Lopez (2006) nos muestra las tareas prácticas que de este paradigma emocional se derivan para la educación:

- Dar a conocer que las emociones humanas existen.
- Ampliar el campo de las emociones de los alumnos.
- Reforzar su autoestima.
- Contagiarles nuestros mejores valores y emociones adultos
- Enseñar el lenguaje de las emociones.

Todos tenemos un potencial creador que podemos desarrollar. Todo alumno debe adquirir conciencia de su potencial creador y es nuestro deber mostrarle el camino para lograr su pleno desarrollo.

Creatividad e inteligencia emocional

Partimos de que la creatividad es el motor que mueve al progreso, que una sociedad en cambio permanente exige planteamientos creativos a todos los niveles, que se da en todos los campos y que es susceptible de ser argumentada. (Menéndez Ponte, 1997)

Todos nacemos con una capacidad creativa que, a lo largo del tiempo, puede verse estimulada o no. Se trata de una capacidad humana que puede enriquecerse a través de experiencias positivas y motivadoras, o bloquearse debido a situaciones de miedo, prejuicios, frustración, etc. La necesidad de enseñar a gestionar y dominar las propias emociones es, pues, fundamental para que el niño adquiera seguridad y confianza en sí mismo, mostrando así su potencial creador.

Entendemos que una persona creativa es aquella que posee un pensamiento divergente, es decir, que es capaz de ofrecer soluciones diferentes a una situación problemática. Según Marina (1993) la capacidad creadora se desarrolla en tanto en cuanto manifiesta una motivación determinante hacia las tareas y que lleva consigo un producto final.

Una persona creativa se caracteriza por los siguientes rasgos Muñoz (1994, p.16):

- *Fluidez*: Las personas creativas dan más respuestas, elaboran más soluciones, piensan más alternativas.
- *Flexibilidad*: se entiende como la capacidad de aceptar múltiples alternativas y adaptarse a nuevas reglas de juego.
- *Originalidad*: la cual es fruto de una profunda motivación. Hoy se sabe que la originalidad proviene de un proceso de contante análisis y de incesantes modificaciones, empezamos por la imitación y poco a poco modificamos nuestra manera de proceder
- *Capacidad de redefinición*: que pretende acabar con la forma restrictiva de ver las cosas, agilizar la mente y liberarnos de prejuicios que limitan nuestra percepción y pensamiento.

Por otra parte, el concepto de inteligencia emocional aparece por primera vez desarrollado en un artículo publicado por Salovey y Mayer en el año 1999 a pesar de que Gardner lo anticipara en su modelo de las 7 inteligencias al hablar de las inteligencias inter e intrapersonal. (Gardner 2005).

La inteligencia emocional, consiste entre otras cosas en saber lo que nos hace sentirnos bien y lo que nos hace sentirnos mal y pasar de sentirnos mal a sentirnos bien (Pérez Sánchez, 2010).

Según Salovey la inteligencia emocional abarca cinco competencias fundamentales:

1. El conocimiento de las propias emociones: es la capacidad fundamental para comprenderse a sí mismo y un paso previo para podernos relacionar con los demás.
2. Capacidad de controlar las emociones.
3. Capacidad de motivarse a uno mismo para el logro de cualquier meta.
4. El reconocimiento de las emociones ajenas.
5. La habilidad para relacionarse con otras personas.

De las competencias propuestas por Salovey, podemos extraer que la inteligencia emocional se basa en los siguientes principios (Vivas, Gallego y González, 2007)

- Autoconocimiento: capacidad para conocerse a uno mismo
- Autocontrol: capacidad para controlar los impulsos.
- Automotivación: capacidad para realizar cosas por uno mismo.
- Empatía: competencia para ponerse en el lugar de otros.
- Habilidades sociales: capacidad para relacionarse con otras personas poniendo en práctica una adecuada competencia comunicativa.
- Asertividad: saber defender las propias ideas respetando las de los demás, aceptar las críticas y ser capaz de enfrentarse a situaciones conflictivas.
- Proactividad: habilidad para tomar la iniciativa responsabilizándose de sus actos.
- Creatividad: competencia para observar el mundo de forma divergente, aportando soluciones diferentes.

Todos estos principios pueden dar lugar a una mayor o menor inteligencia emocional. El hecho de que un individuo pueda tener una mayor creatividad no quiere decir que, de forma intrínseca obtenga una mayor inteligencia emocional, ya que en el desarrollo de la creatividad influyen otros muchos factores. Pero en cambio, la falta de creatividad si se puede ver compensada por una mayor automotivación, de lo cual se encarga la inteligencia emocional. Del mismo modo, existen una serie de factores que bloquean la creatividad. Es sobre estos sobre los que se fundamenta nuestra intervención en el aula.

Waisburd, G (1996) en su libro *Creatividad y Transformación*, plantea que de una sociedad y de una educación con estructura rígida, surgen una serie de bloqueos, entre ellos:

- ❖ Bloqueos perceptuales: tales como la falta de confianza y la baja motivación.
- ❖ Bloqueos socioculturales, como o es la inhibición por miedo a lo que pensarán los demás.
- ❖ Bloqueos afectivos producidos por la timidez, entre otros aspectos.

- ❖ Bloqueos cognitivos, que parten de la premisa de que es imposible llevar a cabo alguna iniciativa.
- ❖ Bloqueos conativos, producidos por el aburrimiento y la apatía.

Aplicación en el aula

El desarrollo de la creatividad no es algo inmediato, sino que a través del desarrollo de técnicas creativas e innovadoras, el individuo irá explorando nuevos contextos y dando nuevas soluciones. Es decir, cualquier docente que se inicie en el desarrollo del potencial creador de sus alumnos, no debe partir de la idea de que conoce el producto final. El educador debe saberse como mero orientador de un proceso de resultados imprevisibles (Menéndez Ponte, 1997). Para ello:

- a. Debe ser aplicable a todos los ámbitos
- b. Debe integrar técnicas de todo tipo
- c. Cualquier procedimiento es bueno
- d. No existe una solución única
- e. Un mismo método puede dar respuesta a distintos problemas

Rompemos pues con los modelos educativos tradicionales a través de los cuales la motivación de logro de nuestros alumnos se centra en los resultados, cuantitativos obtenidos mediante pruebas totalmente objetivas. Estos modelos reducen a un casi inexistente plano los principios fundamentales de un desarrollo emocional. Y como hemos visto a lo largo de la fundamentación teórica, para que exista un desarrollo integral del potencial creador se hace necesario un buen desarrollo de la competencia emocional, ya que son las emociones y los sentimientos los que nos vinculan con la realidad de manera que se hace posible en el individuo un alto grado de motivación y esfuerzo personal, necesarios para el desarrollo del potencial creador.

Contexto

Entre las características de los niños y niñas con alta capacidad, destacan su gran potencial creador y la dificultad, que en ocasiones muestran, para desarrollar algunas de las dimensiones externas de la inteligencia emocional, entre ellas la empatía, la capacidad para relacionarse, la capacidad para comunicarse, la habilidad de crear modelos mentales, la voluntad y la capacidad para adaptarse al entorno.

Mostramos seguidamente el trabajo desarrollado en el aula diseñado en un principio para atender las necesidades específicas en el ámbito de la competencia emocional de un alumno de altas capacidades. Nuestro alumno muestra una escasa capacidad para relacionarse con los demás, un escaso talento social en palabras de Gardner (2005) Posteriormente y por exigencias propias del proyecto, se asumió en el centro la necesidad de llevarlo a cabo en pequeño grupo, con alumnos de muy diversas características: edades diferentes, otras nacionalidades con desconocimiento tanto parcial como total del castellano y alumnos con discapacidad cognitiva. Estos alumnos tiene en común una baja autoestima, dificultades para establecer relaciones comunicativas, sea por la causa que sea, con sus iguales y son víctima de prejuicios sociales derivados de sus circunstancias personales.

Objetivos de nuestro trabajo

De acuerdo con Goleman (2006), las personas emocionalmente desarrolladas, es decir, las personas que gobiernan adecuadamente sus emociones y que también saben interpretar y relacionarse efectivamente con las emociones de los demás, disfrutan de una situación ventajosa en todos los dominios de la vida. Estas personas suelen sentirse más satisfechas, son más eficaces y más capaces de dominar los hábitos mentales que determinan la productividad. Quienes por el contrario, no pueden controlar su vida emocional, se debaten en constantes luchas internas que socavan su capacidad de trabajo y les impide pensar con suficiente claridad.

Por esta razón, nos planteamos como objetivo principal:

Desarrollar el potencial creativo de los alumnos, eliminando, en la medida de lo posible, bloqueos emocionales a partir de un clima social y afectivo estable en el aula.

Para ello:

- Rompemos los tiempos
- Aceptamos la espontaneidad
- Nos queremos a nosotros mismos
- Nos ponemos en lugar del otro

De este objetivo general y para el desarrollo de las competencias educativas establecidas para la etapa de la educación primaria, nos hemos planteado los siguientes objetivos para el aula:

Tomar conciencia de la propia capacidad creadora.

1. Facilitar el sentimiento de libre expresión potenciando las capacidades comunicativas de los alumnos.
2. Establecer relaciones equilibradas, solidarias y constructivas.
3. Identificar las propias emociones y las de los demás
4. Controlar las propias emociones.

Metodología

Partimos de una metodología basada en la participación del alumno en su propio proceso de aprendizaje. Desde el primer momento, se atiende a cada alumno desde un punto de vista individualizado en función de sus gustos e intereses. De esta manera estamos garantizando una metodología motivadora. La observación de uno mismo, la escucha y el diálogo activo, el aprendizaje cooperativo, la autorregulación y el establecimiento de normas se convierten en los ejes metodológicos principales para el desarrollo de nuestro trabajo, pues favorecen un clima positivo basado en el autoconocimiento, la seguridad, la empatía, la asertividad y la autoestima.

Planificación de actividades

Ser creativos es una experiencia subjetiva de naturaleza personal y permite una profunda comunicación con los estratos más profundos de la mente humana. Los individuos creativos están en estrecho contacto con sus emociones, buscan la razón de lo que están haciendo y son sensibles al dolor, a la alegría, al aburrimiento, al interés y a las demás emociones. El arte permite la exploración del mundo sentimental, así como el manejo de emociones propias y ajenas. (Vivas, M., Gallego, D., González, D. (2007, p.43)

Actividades para la toma de conciencia de la capacidad creadora

- Creamos nuestra propia galería de arte, en la que, han ido quedando expuestas las creaciones de los alumnos. Se pide a los niños que escuchando una obra musical clásica, realicen un dibujo libre. Sobre la

mesa disponen de materiales muy diversos para ello. No se les asigna ni tiempo ni espacio.

Observaciones: Las primeras veces los niños se muestran inhibidos, bloqueados por las rutinas habituales de trabajo establecidas en sus aulas de referencia. Posteriormente y a medida que avanza el curso, sus producciones son cada vez más ricas.

Facilitar el sentimiento de libre expresión potenciando las capacidades comunicativas de los alumnos.

- Se pide a los niños que aporten al aula experiencias personales de casa, rutinas, acontecimientos, etc. Para ello diseñamos un escenario en el aula adecuado para la comunicación, se establecen normas básicas de respeto para la escucha activa, para el respeto a los compañeros, etc.

Observaciones: A medida que esta actividad se pone en práctica, observamos como los alumnos se van mostrando más seguros en sus intervenciones. Las pautas de relajación que se les muestran van siendo poco a poco automatizadas por cada uno de ellos en la medida de sus posibilidades.

Establecer relaciones equilibradas, solidarias y constructivas.

- Se recoge en nuestro diario de aula los intereses aportados por cada alumno. Se ayuda a los niños y niñas en la elección y diseño de un pequeño proyecto personal.
- Se les plantea que deben buscar un compañero colaborador para el desarrollo de su proyecto, de modo que cada alumno participe del proyecto de al menos uno de sus compañeros. El profesor en todo momento actúa como mediador.
- Se pide a cada alumno que justifique a los demás su elección.

Observaciones: De inmediato los niños, son capaces de manifestar sus intereses. Poco a poco se van conociendo y cada vez la afinidad entre ellos es mayor, por lo que empiezan manifestando entusiasmo por el desarrollo de sus pequeños proyectos.

Identificar las propias emociones y las de los demás

- A través de juegos mímicos y de escenificaciones se trabaja semanalmente una emoción. Posteriormente se establece un diálogo con ellos de manera que cada uno nombre el estado de ánimo que le ha

tocado escenificar. Así mismo, maestra y alumnos cuentan situaciones personales en las que se hayan sentido así.

- Se les pide que ellos aporten situaciones inventadas en torno a una emoción que se les da.

Observaciones: En un primer momento, los niños se dejan llevar por bloqueos afectivos. La timidez y la vergüenza que sienten ante la puesta en escena delante de otros compañeros, les hace difícil la actuación. El curso avanza y, puesto que poco a poco se percibe al grupo como una pequeña familia, esta sesión empieza a ser su sesión preferida .

Controlar las propias emociones

- Mediante talleres de juego tanto libre como dirigido se pretende que los niños acepten su papel de forma libre.
- Se leen cuentos que van siendo dibujados a lo largo de su desarrollo y a los que se les va cambiando libremente sus elementos: escenarios, personajes, acontecimientos, desenlaces,... De esta forma comenzamos a potenciar la creatividad de los alumnos favoreciendo el desarrollo cognitivo, lingüístico, psicológico, social y afectivo.

Observaciones: Bloqueos perceptuales y cognitivos influyen en este tipo de actividades. La poca autoestima y confianza en sí mismos de algunos de los alumnos hacen que la actividad se considere, desde el principio como insalvable. Algunos argumentan abiertamente:- Es muy difícil lo que voy a decir es una tontería -. Pero se observa que a medida que el clima del aula se hace más cordial, y tras no haber recibido ningún tipo de presión que haga función de bloqueo emocional, los alumnos empiezan a hacer excelentes aportaciones creativas. Todos quieren participar e incluso acaban creando sus propias historias en grupo, incluyendo fantásticas ilustraciones.

Evaluación

La evaluación de esta apuesta práctica se ha realizado en sus tres momentos. De forma inicial partiendo de las aportaciones y observaciones realizadas por el equipo docente que atiende a cada uno de los alumnos implicados; de forma continua a través de un diario de aula en el que se han ido recogiendo los aspectos más relevantes en referencia a los objetivos inicialmente propuestos así como los propios y específicos de cada una de las

actividades desarrolladas; y, por último, una evaluación final en la que se han retomado las aportaciones y registros iniciales y se han confrontado con los criterios establecidos como registro de evaluación final. Este registro de evaluación final, recoge los siguientes criterios:

1. Sus producciones son originales
2. Muestra iniciativa
3. Se muestra espontáneo
4. Aporta diferentes soluciones
5. Muestra sensibilidad hacia el entorno
6. Muestra sensibilidad hacia los demás
7. Muestra una valoración positiva de sí mismo
8. Se muestra motivado frente a las tareas
9. Justifica sus intereses
10. Se muestra desinhibido

Conclusión

Los resultados fueron muy favorables, de lo que hemos concluido que esta experiencia en el aula nos ha permitido observar como nuestros alumnos poco a poco se van desinhibiendo, están fortaleciendo sus lazos sociales, comienzan a ejercer el control sobre algunas de sus emociones y el sentimiento hacia ellos mismos y hacia los demás es cada vez más positivo. Han comenzado a valorar sus propias creaciones, su potencial creador ha abierto las puertas hacia el infinito.

En palabras de Mario Alonso las emociones son la llave de un talento que nace de la observación y que se desarrolla lejos de cualquier prejuicio. Hay más de ti de lo que conoces. Debes centrar la atención en lo que quieres buscar y no en lo que temes ser Alonso (2008).

Referencias bibliográficas

Alonso, M (2008). Todos nacemos con el talento para cumplir nuestros sueños. ABC, Consultado el 15 de diciembre de 2012 en www.hemeroteca.abc.es

Betancourt, J (1 de diciembre de 2009). Atmósferas creativas. *Revista Digital Universitaria* 10, 12.

- Gadner, H (2005). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona. Editorial Paidós.
- García-Fernández, M Giménez.Mas, S.I (2010) La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado* 3, 6 Consultado el 9 de diciembre de 2012 en www.cepcuevasolula.es
- Goleman, D (2006). *Práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Marina, J.A (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Menéndez Ponte, M (diciembre 1997) Desarrollo de la creatividad y de la inteligencia emocional del niño a través de la lectura. Consultado el 20 de enero de 2013 en URL: [/www.waece.org/biblioteca/pdfs/d082.pdf](http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d082.pdf).
- Muñoz, J (1994). *El pensamiento creativo. Desarrollo del programa Xenius*. Barcelona. Editorial Octaedro.
- Perez Sanchez (2010) La inteligencia emocional de los adolescentes talentosos. *Fiasca*.15, 7, 2 – 17
- Repetto, E. (2009). *Formación en competencias socioemocionales* .Madrid: Editorial La Muralla S.A.
- Sanchez López, M.C (2006). Configuración cognitivo-emocional en alumnos de Altas Habilidades. Tesis Doctoral. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Murcia.
- Vivas, Gallego y González, (2007) *Educación de las emociones*. Mérida, Venezuela: Producciones Editoriales C.A
- Waisburd, G (1996) *Creatividad y Transformación*. México Trillas.
<http://www.slideshare.net/katukatu2/inteligencia-emocional-en-la-escuela>
Consultado el 24 de enero de 2013
- <http://www.eduardpunset.es/5227/general/finally-educacion-emocional-en-los-colegios> Consultado el 24 de enero de 2013
- http://www.neuronilla.com/index.php?option=com_content&view=article&id=419/9 Consultado el 24 de enero de 2013
- http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/aptitudes/intervencion/Aptitudes_sobresalientesVI.pdf Consultado el 24 de enero de 2013

<http://www.slideshare.net/purpleeduc/las-emociones-en-el-aula> Consultado el 24 de enero de 2013

<http://www.eumed.net/rev/cccsc/05/brv.htm> Consultado el 24 de enero de 2013

<http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=74856>
Consultado el 24 de enero de 2013

<http://orientacioncpidepanxon.blogspot.com.es/search/label/Inteligencias%20m%C3%BAltiples> Consultado el 24 de enero de 2013

<http://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/208/6/SanchezLopez06de12.pdf>
Consultado el 24 de enero de 2013

DESAFIOS EN UNA ESCUELA PARA TODOS: LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CULTURAL

Elena Martín-Pastor

Francisca González-Gil

Facultad de Educación, Universidad de Salamanca

Resumen

El aumento de alumnos inmigrantes en nuestro sistema educativo pone de manifiesto nuevas necesidades y desafíos en educación. En este escenario, nuestro trabajo analiza el papel que juega la consecuente diversidad lingüística y cultural de los escolares en su aprendizaje a través de las diferencias en comprensión lectora entre el alumnado extranjero y el resto de sus compañeros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Para ello, se contó con la participación de 402 alumnos de Salamanca, de los cuales 196 eran extranjeros. Los resultados obtenidos revelan que los estudiantes inmigrantes presentan mayores dificultades en comprensión lectora y nos permiten adelantar que las mismas se justifican, en parte, por la cultura sobre la que se sustenta lo hablado y escrito.

Introducción

El incremento de alumnos extranjeros en el sistema educativo español en los últimos años está convirtiendo las aulas en contextos pluriculturales, caracterizados por la heterogeneidad (Casanova, 2011). Resulta necesario, por tanto, ajustar nuestro sistema a esta nueva realidad, a partir de una educación para todos, integral, personalizada y que se adapte a las características de cada estudiante, es decir, una educación inclusiva que fomente el crecimiento académico partiendo de la diversidad (Cummins, Brown y Sayers, 2007). Desde esta perspectiva, los desafíos que representa para los centros escolares la atención a todos los estudiantes son notables, poniendo de manifiesto nuevas necesidades en la educación que afectan, en general, al funcionamiento y organización de los centros y, en particular, a los procesos de enseñanza-aprendizaje que en ellos se producen. En este escenario nos

encontramos también con estudiantes procedentes de otros contextos que, en muchos casos, se trata de alumnos que presentan dificultades de aprendizaje, no sólo justificadas por poseer una lengua materna distinta, sino que, independientemente de este hecho, en ocasiones, tienen un nivel académico y sociocultural inferior y pertenecen a los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Alegre (2008) afirma que la incorporación del alumnado inmigrante a los centros educativos es considerada como un problema de primer orden debido a los desafíos que esta situación conlleva, y que, en algunas ocasiones, se manifiesta en un bajo rendimiento y en altos índices de fracaso y abandono escolar. Distintos autores (Etxeberria y Elosegui, 2010; García, García., Biencinto y Asensio 2012; Huguet y Navarro, 2003; Huguet, Navarro y Janés, 2007; Monardes, 2012; Prado, 2011) justifican esta situación a través de factores como la edad de llegada e inicio de la escolarización, la lengua materna vs la lengua vehicular de la escuela, la trayectoria educativa o el nivel de aprendizaje, las características propias del entorno social y escolar de acogida, las actitudes y la formación del profesorado, la desigual distribución de estos alumnos en centros públicos y privados, etc.

Ante esta realidad, el presente trabajo evalúa, a través de la comprensión lectora, la competencia sociolingüística y las habilidades en el manejo del castellano de los alumnos inmigrantes, entendidas éstas como el conjunto de conocimientos necesarios para, más allá de aspectos gramaticales, utilizar la lengua de acuerdo a las exigencias contextuales (a nivel social y cultural) de un determinado país o zona geográfica (Moreno, 2007). Así, partimos del supuesto de que los mediadores comunicacionales de la cultura de un país producen una desigualdad en aquellos estudiantes procedentes de diferentes entornos sociales, generando en ellos un desfase cultural que dificulta su comprensión y, por tanto, su comunicación, sus relaciones y su participación en la sociedad como sujetos activos. En esta línea, Salvador Mata y Gutiérrez (2005) señalan que no debemos pasar por alto la relación entre el dominio de una lengua y los factores socioculturales en los que se desarrolla, ya que es un índice del nivel cultural y social del sujeto. Además, cada grupo humano desarrolla sus propias prácticas discursivas (Cassany, 2006), es decir, una misma expresión cambia de significado en cada lugar y hay algunas palabras que adquieren connotaciones particulares según el contexto en el que se utilizan y el valor que

le demos cada uno. Ésto se refleja de manera especial en la lectura que, en palabras de Cassany, se convierte en una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales (2006, p. 38). Además, la cultura escrita tiene sus implicaciones al funcionar como representación sobre nuestra forma de ver el mundo, proporcionándonos, como señala Olson (1998), un modelo para el conocimiento, ya que a través de las palabras organizamos nuestro pensamiento, comprendemos la realidad y ampliamos nuestro mundo de referencia. En esta misma línea, Ruiz (2000) afirma que es a partir de ese conocimiento sobre el mundo y sobre nosotros mismos como expresamos conceptos e ideas, y que su uso se debe a procesos psicolingüísticos que se dividen en modelos culturales que varían de unos grupos sociales a otros.

Si analizamos estos aspectos en el contexto escolar, vemos que se hacen más latentes en las materias de Matemáticas y Lengua donde los procesos de enseñanza-aprendizaje han estado limitados, sobre todo, por el currículo prescrito y los libros de texto. Este hecho afecta a los problemas de comprensión en alumnos procedentes de otros países y contextos socioculturales, ya que los niños de cualquier cultura adquieren los modelos de esa cultura, incluyendo las maneras de hablar y de pensar sobre el habla, la acción y sus consecuencias (Olson, 1998, p. 227). Es decir, leer y escribir son prácticas socioculturales; por tanto el uso y la comprensión de la palabra oral y escrita van a depender en gran medida del contexto donde se desarrollan y al que pertenecen. Además, si tenemos en cuenta que la lectura y la escritura son un medio privilegiado para otros aprendizajes, dificultades en las mismas pueden acarrear dificultades en el aprendizaje del resto de las materias escolares. Parece evidente, por tanto, que para obtener un buen rendimiento escolar, es preciso que el alumno cuente con un buen nivel de aptitudes lingüísticas, de comprensión y expresión oral y escrita (Mayor, 1994, p. 341).

La educación intercultural, en relación con lo anterior, se presenta como la respuesta idónea ante la pluralidad cultural y lingüística que caracteriza al actual sistema educativo, y en donde esa diversidad se convierte en un elemento enriquecedor para el aprendizaje. Sin embargo, ante esta realidad social y educativa, el sistema, en la mayoría de las ocasiones, ha adoptado medidas asimilacionistas y segregadoras con el objetivo de solucionar las

carencias específicas- desfase curricular o desconocimiento del castellano(...)- de un tipo de alumnado que debe adaptarse lo más rápidamente posible a la escuela (Mijares, 2009, p. 19), y que lo único que han hecho ha sido incrementar las desigualdades y dificultades de los estudiantes extranjeros, haciendo caso omiso al bienestar real del alumno (Monardes, 2012; Santos-Rego et al., 2012). En este contexto, el objetivo del estudio que a continuación se presenta es analizar las diferencias en comprensión lectora, motivadas por un desfase cultural, entre el alumnado inmigrante y el resto de sus compañeros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Para ello nos hemos apoyado en la influencia de los modelos comunicativos propios de un país (expresiones, connotaciones de significado y formas de utilizar el lenguaje) como factor que puede repercutir en su comprensión y, por tanto, en su aprendizaje.

Metodología

A lo largo de este epígrafe reflejaremos las directrices metodológicas que han guiado nuestro trabajo empírico, en el que se ha utilizado una metodología cuantitativa con un diseño no experimental y descriptivo por encuesta, empleando técnicas de análisis basadas en la correlación.

Participantes

La población objeto de estudio la constituyen los alumnos extranjeros que estudian Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en Salamanca, mientras que los alumnos autóctonos ejercen como grupo de control para determinar las diferencias que puedan existir en el dominio del uso sociocultural del castellano a través de la comprensión lectora. En cuanto a los primeros, se contó con la participación de 196 estudiantes inmigrantes procedentes de 27 países distintos con una mayor presencia de estudiantes latinoamericanos, 76,5%, siendo el castellano la lengua mayoritaria (72,4%). En lo que se refiere a los escolares españoles se seleccionó una muestra equivalente y aleatoria de 206 alumnos. De este modo, la muestra final estuvo formada por 402 alumnos de los cuatro cursos de ESO, 52,2% mujeres y 47,8% hombres, divididos en un 48,8% de alumnado inmigrante y un 51,2% autóctono.

Instrumento

Para la recogida de datos se elaboró un instrumento compuesto por seis preguntas abiertas referidas a un texto adjunto, diferente para cada curso, extraído de sus libros de texto de Lengua Castellana y Literatura, con objeto de que los textos utilizados para la recogida de datos se adaptasen al nivel educativo de los alumnos y, por tanto, a lo establecido en el currículo (Orrantía y Sánchez, 1994). Para la elaboración de los ítems del cuestionario nos apoyamos en aquellos aspectos que estudiosos en el tema consideran los elementos fundamentales de una buena comprensión lectora (Alonso Tapia y Carriedo, 1994; Alonso Tapia, 2005; Hernández, 1996; Orrantía y Sánchez, 1994; Pérez Zorrilla, 2005; Sánchez, 2008): el acceso al significado del vocabulario incluido en el texto (aspecto que viene determinado, entre otros, por factores como el contexto social y de procedencia de la persona, y su nivel cultural), las frases hechas en función del contexto en el que aparecen, ya que el dominio léxico de un texto influye en el nivel de comprensión y recuerdo del mismo (Hernández, 1996, p. 240), preguntas relativas a la temática del texto, a identificación de las partes en que se divide el mismo y su relación entre sí para, a partir de ahí, extraer la idea principal, y la realización de un resumen, relacionándolo con su experiencia propia y sus esquemas de conocimiento. El cuestionario se sometió a un análisis de fiabilidad a través del Coeficiente Alfa de Cronbach, donde se obtuvo un resultado de 0,79, lo que puede considerarse satisfactorio. Las respuestas estaban baremadas en una escala de 1 a 4, esto es, 1-mal; 2-regular; 3-bien; 4-muy bien, a excepción del primer ítem (vocabulario) en el que se hizo un recuento del número de palabras desconocidas por cada alumno, y fueron valoradas por consenso entre jueces expertos a partir de unos criterios previamente establecidos.

Procedimiento

Para conocer los datos de población inmigrante que cursaba ESO en Salamanca y solicitar autorización para la realización del presente estudio, contactamos con la Dirección Provincial de Educación, que nos proporcionó las cifras de alumnos extranjeros en esta etapa y nos remitió al equipo directivo de cada centro educativo. La información recopilada nos permitió seleccionar aquellos centros que contaban en sus aulas con un mayor número de alumnos inmigrantes. Se estableció contacto con los mismos, en primer lugar, por correo electrónico, donde se les informaba del objetivo de la investigación y,

posteriormente, vía telefónica para concertar entrevistas con el director, orientador y jefe de estudios de cada uno de ellos para resolver posibles dudas. Una vez autorizado, se procedió conjuntamente a organizar la administración del instrumento de evaluación en cada centro.

Resultados

De acuerdo con las características que definían la muestra, se realizaron comparaciones de medias utilizando pruebas paramétricas para determinar las diferencias en comprensión lectora.

Para analizar las diferencias en comprensión lectora entre el alumnado inmigrante y el autóctono, se realizó, en primer lugar, un recuento del número de palabras desconocidas por ambos grupos (Tabla 1). Como se puede observar, existen diferencias significativas ($p=,001$) en este ítem, siendo los estudiantes extranjeros los que presentaban mayores problemas con el vocabulario, con un número superior de palabras desconocidas que se traduce, por tanto, en una media más elevada (1.33), aspecto que dificulta el acceso al contenido del texto.

Tabla 1: Análisis descriptivo y de significación de las diferencias en manejo de vocabulario (muestra total)

Categoría	Ítem	Procedencia	N	Nº palabras desconocidas	Media	t
Vocabulario	Ítem 1	Español	206	144	,70	-3,376*
		Inmigrante	196	258	1,33	

*Diferencias significativas a nivel .05

Tras ello, se utilizó ANOVA de un factor con el resto de los ítems para comparar las puntuaciones medias obtenidas por los alumnos inmigrantes y el resto de sus compañeros. Se pudo constatar que también existían diferencias significativas ($p<.01$) en las puntuaciones obtenidas en cada una de las preguntas. En la Tabla 2 se observa que la media de los alumnos españoles es superior en todos los casos a la obtenida por sus compañeros inmigrantes.

Tabla 2: Comparación de medias en las puntuaciones de comprensión lectora (muestra total)

Categoría	Ítem	Procedencia	N	Media	Desviación típica	F
Temática texto	Ítem 2	Español	206	3,18	,797	167,330*
		Inmigrante	196	2,01	1,008	
Estructura texto	Ítem 3	Español	206	3,20	,920	196,377*
		Inmigrante	196	1,84	1,028	
Idea principal	Ítem 4	Español	206	2,89	,979	174,050*
		Inmigrante	196	1,65	,902	
Frases hechas, expresiones coloquiales	Ítem 5a	Español	206	3,39	,960	111,626*
		Inmigrante	196	2,20	1,273	
	Ítem 5b	Español	206	3,37	,952	186,023*
		Inmigrante	196	1,95	1,131	
	Ítem 5c	Español	206	3,12	1,146	116,386*
		Inmigrante	196	1,85	1,204	
Ítem 5d	Español	206	3,50	,865	256,252*	
	Inmigrante	196	1,92	1,106		
Resumen	Ítem 6	Español	206	2,92	,735	316,705*
		Inmigrante	196	1,59	,770	

*Diferencias significativas a nivel .05

Por otro lado, también se evaluaron las diferencias en comprensión lectora en función de la lengua materna de los alumnos inmigrantes para comprobar si constituía una variable que influía en sus dificultades. Para ello, se dividió a los participantes en dos grupos: uno, donde su idioma de origen era el castellano, y otro, donde su lengua era diferente al castellano; posteriormente, se compararon las medias obtenidas mediante ANOVA. Como se muestra en la Tabla 3, apenas existen diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en los resultados obtenidos por ambos subgrupos, excepto en el ítem 1 ($F=8.180$, $p=.005$) donde se puede observar que los estudiantes no hispanohablantes han obtenido una media superior (2.17), lo que significa un mayor índice de vocabulario desconocido y en los ítems 2 y 5c (temática del texto y expresiones), donde los inmigrantes cuya lengua materna era el castellano obtuvieron mejores puntuaciones que el resto de sus compañeros ($F=10.071$, $p=.002$ y $F=4.603$, $p=.033$). La misma tendencia se cumple en las preguntas restantes, aunque las diferencias no hayan resultado significativas desde un punto de vista estadístico. Ésto nos permite adelantar que tener el castellano como primer idioma no es un factor que beneficie a los alumnos extranjeros, ni que se traduzca en menores dificultades en esta competencia.

Tabla 3: Diferencias en comprensión lectora según lengua materna (muestra inmigrantes)

Categoría	Ítem	Lengua materna	N	Media	Desviación típica	F
Vocabulario	Ítem 1	Castellano	142	1,01	1,384	8,180*
		No castellano	54	2,17	4,251	
Temática texto	Ítem 2	Castellano	142	2,15	1,031	10,071*
		No castellano	54	1,65	,850	
Estructura texto	Ítem 3	Castellano	142	1,89	1,053	1,009
		No castellano	54	1,72	,960	

Idea principal	Ítem 4				,499
		Castellano	142	1,68	,911
		No castellano	54	1,57	,882
	Ítem 5a				1,015
		Castellano	142	2,26	1,259
		No castellano	54	2,06	1,309
	Ítem 5b				,031
Frases hechas, expresiones coloquiales		Castellano	142	1,96	1,123
		No castellano	54	1,93	1,163
	Ítem 5c				4,603*
		Castellano	142	1,96	1,234
		No castellano	54	1,56	1,076
	Ítem 5d				1,930
		Castellano	142	1,99	1,111
		No castellano	54	1,74	1,085
Resumen	Ítem 6				2,568
		Castellano	142	1,64	,793
		No castellano	54	1,44	,691

*Diferencias significativas a nivel .05

Conclusiones

Tal como se ha mostrado en los resultados, el alumnado inmigrante presenta dificultades en comprensión lectora, con puntuaciones más bajas en todos los ítems con respecto al resto de estudiantes. Éstas se manifestaron en un mayor desconocimiento del vocabulario incluido en el texto, aspecto fundamental que desde el principio puede interferir en la interpretación del contenido, ya que como señalan Salvador Mata et al., (2007) el dominio léxico favorece la comprensión lectora. A ello debemos añadir los problemas que presentaron para inferir el significado de las expresiones coloquiales. En este escenario, los estudiantes inmigrantes ya contaban con una desventaja

respecto a sus compañeros, producto de la interacción con un texto escrito en otra cultura diferente a la suya y, por tanto, con unas prácticas discursivas distintas (Cassany, 2006). Lo anterior interfirió desde un primer momento en la comprensión de estos alumnos, con unas puntuaciones medias inferiores en los ítems restantes, relativos a identificar la temática e idea principal del texto, su estructura, y elaborar un resumen. En esta línea, estudios a nivel nacional e internacional (Instituto de Evaluación, 2010a; 2010b) han señalado las diferencias que se dan en el rendimiento académico en lengua y matemáticas entre los alumnos españoles e inmigrantes, donde los segundos obtienen peores resultados en comprensión lectora, siendo ésta una de las competencias que incrementa esas diferencias de manera más significativa.

En cuanto a la influencia de la lengua de origen de los alumnos inmigrantes en sus niveles de comprensión, cabe señalar que, aunque lo esperable es que poseer el castellano como lengua materna sea un elemento facilitador para la comprensión lectora de estos estudiantes, los resultados no muestran diferencias significativas en esta competencia entre los participantes hispanohablantes y aquellos cuya primera lengua no es el castellano. Esto nos permite confirmar que las dificultades en comprensión lectora de los alumnos procedentes de otros países no se justifican por el hecho de que hablen otro idioma (al describir los participantes de esta investigación se puntualizó que un 72,4% de la muestra de inmigrantes tenía como lengua materna el castellano), sino, más bien, por la cultura sobre la que se sustenta lo escrito y hablado. Algunas investigaciones relacionadas con este tema (Huguet et al., 2011; Huguet et al., 2007) han demostrado que los alumnos extranjeros, con independencia de que su idioma de origen sea o no el castellano, no llegan a igualar al alumnado español en el dominio de la lengua a pesar de que su permanencia en España sea superior a seis años. Ante esta situación, nos cuestionamos las acciones que las administraciones educativas están llevando a cabo a través de los programas de inmersión lingüística, compensatorios y de enseñanza del español como segunda lengua (L2), que constituyen prácticamente la única respuesta a las necesidades de estos alumnos, y que centran el aprendizaje de la competencia comunicativa en la adquisición de aspectos gramaticales, dejando de lado, en la mayoría de las ocasiones, el

componente social y cultural que influye en el uso que se haga de una lengua en función del contexto donde ésta se desarrolle (Prado, 2011).

Finalmente, si partimos de la importancia del dominio de la lengua en el éxito o fracaso escolar (Rojo, Madariaga y Huguet, 2010), los resultados obtenidos suponen un avance en el análisis de las dificultades a las que se enfrenta el alumnado inmigrante y una oportunidad para reflexionar sobre la idoneidad de las repuestas que proporcionamos a sus necesidades, con el objetivo de garantizar a cada alumno una educación que se adapte a sus características, a partir del trabajo colaborativo, la participación de toda la comunidad educativa y la implicación de la Administración.

Referencias bibliográficas

- Alegre, M. A. (2008). Educación e Inmigración. ¿Un binomio problemático? *Revista de Educación*, 345, 61-82
- Alonso Tapia, J. y Carriedo, N. (1994). *¿Cómo enseñar a comprender un texto? Un programa para enseñar al profesorado estrategias para entrenar la comprensión lectora*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid
- Alonso Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación, número extraordinario*, 63-93
- Casanova, M. A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama
- Cummins, J., Brown, K. y Sayers, D. (2007). *Literacy, Technology and Diversity: Teaching for success in changing times*. Boston: Pearson
- Etxeberría, F. y Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: Obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235-263
- García, M., García, D., Biencinto, C. y Asensio, I. (2012). Medidas eficaces en atención a la diversidad cultural desde una perspectiva inclusiva. *Revista de Educación*, 358, 258- 281
- Hernández, A. (1996). El papel del vocabulario en la enseñanza de la comprensión lectora y la composición escrita. *Aula*, 8, 239-260

- Huguet, A., Chireac, S. M^a., Navarro, J. L. y Sansó, C. (2011). Tiempo de estancia y aprendizajes lingüísticos. El caso de los escolares inmigrantes en Cataluña. *Cultura y Educación*, 23(3), 355-370
- Huguet, A. y Navarro, J. L. (2003). Inmigración y conocimiento de la lengua castellana: el caso de los escolares inmigrados en Aragón. Alazet: *Revista de filología*, 15. 343-364
- Huguet, A., Navarro, J. L. y Janes, J. (2007). La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. *Anuario de Psicología*, 38 (3), 357-375
- Instituto de Evaluación (2010a). *Evaluación general de diagnóstico 2009. Educación Primaria. Cuarto curso. Informe de resultados*. Madrid: Ministerio de Educación
- Instituto de Evaluación (2010b). PISA 2009. *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. OCDE. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación
- Mayor, M^a. A. (1994). Evaluación del lenguaje oral. En Verdugo, M. A. (dir.). *Evaluación curricular: Una guía para la intervención psicopedagógica* (pp. 327-422). Madrid: Siglo XXI.
- Mijares, L. (2009). Políticas europeas de integración del alumnado inmigrante: una mirada comparativa. Colección materiales de Aula Intercultural, 1, 1-24
- Monardes, C. (2012). Calidad de Vida de adolescentes inmigrantes extranjeros que cursan Educación Secundaria Obligatoria en Salamanca. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Salamanca, Salamanca
- Moreno, F. (2007). Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística. *Revista de Educación*, 343, 55-70
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa
- Orrantía, J. y Sánchez Miguel, E. (1994). Evaluación del lenguaje escrito. En Verdugo, M. A. (dir.). *Evaluación curricular: Una guía para la intervención psicopedagógica* (pp. 223- 326). Madrid: Siglo XXI.
- Pérez Zorrilla, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, num. extraordinario, 121-138

- Prado, J. (2011). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla
- Rojo, V., Madariaga, J. M. y Huguet, A. (2010). Actitudes lingüísticas hacia el euskera y castellano de los estudiantes autóctonos e inmigrantes de la Educación Secundaria Obligatoria. *Cultura y Educación*, 22 (1), 85-97
- Ruiz, L. (2000). Las metáforas de un día en los medios de comunicación españoles. *Estudios de lingüística*, 14, 199-216
- Salvador Mata, F. y Gutiérrez, R. (2005). *Atención educativa al alumnado con dificultades en lectura y escritura*. Málaga: Aljibe.
- Salvador Mata, F., Gallego, J. L. y Mieres, C. (2007). Habilidades lingüísticas y comprensión lectora. Una investigación empírica. *Revista de Pedagogía*, 59 (1), 153-166
- Sánchez, E. (2008). La comprensión lectora. En Millán, J. A. (Coord.). *La lectura en España. Informe 2008: leer para aprender* (pp.191-208). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios de Editores de España
- Santos-Rego, M. A., Crespo-Comesaña, J., Lorenzo-Moledo, M. y Godás-Otero, A. (2012). Escuelas e inmigración: ¿es inevitable la segregación? *Cultura y Educación*, 24 (2), 193-205

DESIGUALDAD Y PRIVATIZACIÓN DE LA ESCUELA PÚBLICA: DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA FRENTE A LA OFENSIVA NEOLIBERAL

Juan Lorenzo Lacruz
José Luis Bernal Agudo
Universidad de Zaragoza

Resumen

En esta comunicación se trata de poner el acento en el carácter de la educación inclusiva como garantía del derecho a la educación seriamente afectado por los actuales recortes propiciados por la crisis del sistema económico capitalista neoliberal. Se plantea la educación inclusiva como un referente o contrapunto utópico frente a las tendencias privatizadoras y segregadoras del momento con el objetivo de poner en valor su legitimidad y necesidad actual. Por un lado, se analizan las consecuencias que los recortes han ocasionado en el sistema educativo en general y en la educación inclusiva en particular. Ante dicha situación, sumada a las carencias ya arrastradas por la educación inclusiva, se plantean respuestas ante dicho desafío que desde la teoría y la práctica tratan contrarrestar los efectos nocivos de exclusión social a través de nuevos modelos organizativos macro y micropolíticos impregnados de un compromiso utópico y transformador, de las aulas, los centros, el sistema educativo y la sociedad.

Introducción

Para analizar la situación actual de la educación inclusiva es preciso valorar históricamente su proceso de desarrollo para entender como se ha llegado al momento actual. Ese proceso, que cuenta con una serie de

precedentes y etapas evolutivas, supone para Parrilla (2002) un proyecto todavía inacabado, es más, en continua actualización, cuyo devenir no ha sido único, ni lineal, en cuanto a tiempos y espacios se refiere, ni tampoco unívoco en relación a sus referentes. Como principales hitos en el desarrollo de la educación inclusiva se deben destacar necesariamente la Conferencia de la UNESCO en Jomtien en 1990 y la Conferencia de Salamanca en 1994, que junto a otros referentes y aportes en los últimos decenios⁶, abrieron la vía del llamado movimiento inclusivo .

Esta corriente educativa entiende que la educación constituye un derecho inalienable, no solo de aquellos niños etiquetados bajo el concepto de ACNEE, sino de todos los educandos, y futuros ciudadanos, en su conjunto. Para Parrilla además, los principios que guían la educación inclusiva trascienden la barrera de la respuesta a las NEE y otorga a la inclusión una dimensión general que atañe a todos (ib. pp. 12). En consecuencia, el debate en torno a la educación inclusiva no se circunscribe al terreno estrictamente educativo y pedagógico, sino que como afirma la UNESCO (2008, pp. 3) una educación de calidad es fundamental para alcanzar el desarrollo humano, social y económico .

⁶Convención de la ONU sobre los Derechos del Niño (1990), Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), Congresos Internacionales de AEDES (1995, 1999), programa Educación para Todos de la UNESCO (2009), informe Warnock (1987), Metas 2020 de la EOI, International Journal of Inclusive Education, RedCIES y el Bristol City Council (2003) entre otros.

Concepto y perspectivas de la educación inclusiva

Echeita reconoce el carácter poliédrico, polisémicoe incluso paradójico de la idea de inclusión educativa que *grosso modo* supone el derecho a la equiparación de oportunidades para conseguir una verdadera educación de calidad para todos, sin exclusiones ni eufemismos (2010, pp.3). Es necesario, por tanto, clarificar conceptual y dialécticamente el término de educación inclusiva⁷, ya que se ha incurrido en errores y confusiones al limitarlo en muchas ocasiones desde una perspectiva clínica, que según Vega, López y Gairín (2013, pp.5) da por supuesto que las personas han de someterse a un proceso de rehabilitación con el fin de asimilarse en la mayor medida posible a las restantes personas ‘sanas’ de la sociedad⁸. Incluso, como apuntan Ainscow y Echeita en determinados países se considera a la educación inclusiva como una modalidad de tratamiento deniños con discapacidad dentro de un marco general de educación (2010, pp.1).

En contraste con esta corriente, se debe propugnar un enfoque o modelo social de la discapacidad que tenga en cuenta también los condicionantes contextuales del individuo; de este modo puede abordarse la diversidad de una manera más amplia para enlazar con los derechos humanos y los principios que fundamentan la concepción inclusiva de la educación⁹. La profundización del enfoque social ha llevado a contemplar nuevas e interesantes perspectivas

⁷ Como acepción estandarizada creo necesario utilizar la definición aportada por la UNESCO en 2005 al decir que: La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo [...]. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (UNESCO, 2005, pág. 14.)

⁸ Estos investigadores consideran por tanto que la medicalización y la institucionalización son ofrecidas como principales medidas de intervención.

⁹ Vega, López y Gairín aluden al caso del excepcional Stephen Hawkins para ensalzar este modelo social en detrimento del modelo estrictamente clínico.

como el modelo de diversidad funcional o el enfoque de las capacidades de Nussbaum que tratan de superar los efectos negativos de la tradicional dicotomía entre capacidad y discapacidad. Desde estas perspectivas se trata de poner de manifiesto tanto las capacidades como las necesidades del individuo entendiendo que una persona no es discapacitada tan sólo porque tenga una limitación física o mental, sino también por un entorno el que genera o incrementa dicha discapacidad (ib. pp.6).

En consecuencia, todo aquello que imposibilite, como la actual política de recortes y privatización, el pleno desarrollo del individuo supone una discapacidad y por ello debe ser incluido dentro de los vectores de actuación de la educación inclusiva. Además, la discapacidad como concepto, es un constructo socialmente aceptado e inserto en el imaginario popular, que impide a las personas con limitaciones gozar de una socialización normal y una adecuada igualdad de oportunidades. Por tanto, los ataques contra la educación inclusiva deben situarse en el centro del debate educativo para plantear tanto sus consecuencias e influencias directas e indirectas así como para diagnosticar una situación a nivel macro y micropolítico que permita el establecimiento de alternativas y propuestas ante dicho desafío. Una profundización en ese debate deberá necesariamente hacernos reflexionar en torno a la legitimidad del actual contrato social y la conveniencia del modelo del sistema educativo vigente.

La inclusividad como referente utópico frente a la ofensiva neoliberal

Cabe plantearse en primer lugar cómo la crisis afecta a la educación inclusiva desde varios puntos de vista y a partir de una serie de tendencias y actuaciones impuestas desde los mercados internacionales y auspiciadas por los gobiernos nacionales. Si bien, hasta el inicio de la crisis económica existía una confianza en torno a las garantías ofrecidas por el Estado de bienestar, una vez que se iniciaron las dificultades económicas se ha venido desencadenando un proceso simultáneo de privatización del sistema educativo que no hace sino minusvalorar el servicio público de educación así como los principios de equidad e inclusión. Como apuntan Vega, López y Gairín (2013,

pp.2) desde el momento en el que los recortes afectan a las personas con limitaciones y a su entorno, su influenciase extiende igualmente a todas aquellas acciones dedicadas a ellas, ya que exigen no sólo recursos, sino también una dedicación comprometida de todos los implicados en la inclusión .

En ese sentido cabe decir que la crisis económica es el reflejo de una crisis social y moral a mayor escala que pone el acento en el individualismo y la competitividad frente a los derechos y las necesidades de las personas. Se crea por tanto un círculo vicioso que no hace sino ahondar en la correlación entre discapacidad y pobreza al verse desprotegidas las personas más desfavorecidas al disminuirse las actuaciones de tipo compensatorio de las cuales el estado debe ser principal garante. Si bien es cierto que en los últimos años la idea de la inclusividad ha calado entre los valores de las comunidades educativas e investigadoras, así como en los discursos oficiales de la administración, es innegable el peso que han adquirido los mercados en el control de la política social a la que impregnan, y a la vez minan, con el discurso neoliberal de la productividad, la eficiencia y la calidad. Es por ello que estos autores opinan que la educación inclusiva puede quedar en mera retórica [...] mientras que los mercados imponen sus reglas en todos aquellos servicios que pueden apoyar la autonomía de las personas con limitaciones (ib. pp.3). Además, como se contemplará más adelante, se está imponiendo una serie de medidas amparadas supuestamente en las limitaciones materiales pero que en el fondo aluden a la falta de interés y rédito que despierta la educación inclusiva en la hoja de ruta del capitalismo y los gobiernos que lo sustentan, y que a la vez, están sometidos a los designios del mercado¹⁰.

Las intenciones de los mercados internacionales de crear centros de excelencia, bajo una concepción segregadora y utilitaria, que fabrique nuevos ciudadanos acríticos atentan contra el principio democrático de educación para todos y, en suma, contra todos aquellos avances que en materia de inclusividad educativa se habían alcanzado. Las reformas educativas desarrolladas hasta la fecha –y la futura LOMCE- se plantean como

¹⁰ En buena medida estas apreciaciones coinciden con lo que Martha Nussbaum (2010) denomina la crisis silenciosa en referencia a una crisis mundial en materia de educación .

teóricamente inclusivas pero éstas no han sido diseñadas, en la mayoría de las ocasiones, para mitigar en la práctica la exclusión. Para Escudero y Martínez (2001, pp. 86) se apela con frecuencia a la democracia, la justicia y la equidad, pero sin combatir como es debido las dinámicas y estructuras cuyos resultados vulneran valores y principios básicos. Por tanto, toda política educativa que aluda a la inclusividad sin analizar las causas profundas de la exclusión social y sin proponer cambios estructurales para superarla, no será sino un discurso vacío que actuará como bálsamo superficial de la injusticia social. Así pues, frente a los procesos de exclusión social, la educación inclusiva destaca como un elemento cohesionador y compensatorio de la sociedad que trata de superar la dualización de la sociedad entre privilegiados y marginados.

Como indican Echeita y Sandoval (2002, pp.33) de ahí que frente a los dramas de la exclusión creciente y la guerra, se alcen voces reclamando la necesidad y la aspiración de la inclusión como valor emergente (y urgente). La educación inclusiva es más que necesaria ya que incluye la diferencia en su seno pero también la potencialidad, educando en la tolerancia y la prevención de desigualdades. Para Parrilla además el efecto excluyente de la globalización y los grandes cambios de la nueva era han supuesto la aparición cada vez mayor de personas y regiones enteras que viven al margen de la sociedad, y ponen de manifiesto la necesidad primera de luchar contra la exclusión social (2002, pp.3). Es por todo ello que la educación inclusiva adquiere un valor añadido más en la actual coyuntura socio-económica y política internacional, no solo como garante de un verdadero derecho a la educación sino también como un pilar fundamental para una futura sociedad más justa, igualitaria y democrática.

La educación de calidad para todos y todas frente a las consecuencias de los recortes en educación

En España se dibuja actualmente un panorama en el que existe una tendencia clara hacia una escuela para los aventajados, para la excelencia, potenciando lo privado, dejando de lado la escuela inclusiva y pública. Los

recortes van a acarrear una mayor desigualdad al existir menos elementos compensatorios en la escuela pública, que tradicionalmente ha hecho las veces de elemento cohesionador a nivel socio-cultural. La escuela pública, como principal receptora de la escolarización de alumnos con discapacidades, verá limitado su potencial para fomentar una inclusión y una igualdad efectiva entre su alumnado¹¹. Por ende, no solo van a ser víctimas de los efectos perjudiciales de una coyuntura que no han provocado, si que además les quitamos una de las pocas esperanzas que una sociedad democrática debe ofrecerles, la educación (Bernal y Lorenzo, 2013, pp.84). En concreto hay que señalar como dentro de las partidas presupuestarias del MEC los programas de educación compensatoria [...] pierden 116.5 millones, es decir un 68%, hasta quedarse en 53 millones (ib. 84). Es por ello que desde diversos colectivos y movimientos de la sociedad civil se están denunciando dichos recortes, como para el caso de la Confederación Española de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA, el Foro Independiente de la Familia y Marea Verde.

Martínez (2012) nos traslada sus impresiones en torno a las tendencias abiertas con los recortes, a las que sitúa pivotando en torno al efecto tijeras y el efecto paro. Sindicatos y agentes sociales exigen a su vez hacer hincapié en el título II de la LOE sobre equidad en la educación así como ampliar y profundizar la atención a la diversidad impulsando un plan integral de atención educativa al alumnado inmigrante que dé respuesta a las nuevas realidades y demandas educativas (pp. 130, 162). Por su parte, la Confederación Española de Organizaciones a favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS) entiende que la crisis no debe ser una excusa para la limitación de los avances realizados en materia educativa y apunta que la toma de medidas cuya aplicación se ha justificado por la coyuntura económica actual, en ningún caso debe suponer la vulneración del derecho a la educación inclusiva de los niños y niñas con necesidades educativas especiales¹². En suma, se puede

¹¹ En torno a un 81,7% del alumnado extranjero está escolarizado en la red pública de centros y porcentajes también altos encontramos en relación al resto de grupos del alumnado calificado bajo el concepto reduccionista de ACNEE's.

¹² <http://www.somospacientes.com/noticias/asociaciones/los-recortes-en-educacion-suponen-una-discriminacion-para-los-alumnos-con-discapacidad/> [consultado: 15 de enero de 2013].

decir que existen varias vías de privatización que hacen peligrar ya no solo la educación inclusiva sino todo el conjunto del sistema educativo público español. Siguiendo el modelo de Ball y Youdell, existe de una vía encubierta (o endógena) que incorpora los discursos y las prácticas del sector privado a la escuela (la llamada Nueva Gestión Pública) y otra vía de privatización visible (o exógena) centrada fundamentalmente en la financiación de escuelas concertadas y la externalización de los servicios escolares (Bernal y Lorenzo, 2013, pp.85). En estas formas de privatización de lo público las referencias ideológicas han sido tanto el neoliberalismo como el neoconservadurismo, los cuales defienden de forma perversa y demagógica una igualdad de posibilidades para todos pero no así una igualdad efectiva de oportunidades en donde la compensación de desigualdades debería ser el referente.

La privatización de la educación pública es un elemento adscrito a todo un proceso más amplio y complejo de reestructuración del ámbito político y económico que determina el desarrollo capitalista. Es por ello, que consideramos necesario valorar la influencia de los recortes sobre la educación inclusiva, entendiendo a ésta, como principal garantía para el cumplimiento del derecho a la educación de calidad para todos los ciudadanos independientemente de sus discapacidades físicas o psíquicas o sus características socio-económicas y culturales. Ante el control que ejercen los mercados sobre la redistribución social del bien común de la educación, es necesario replantearse, a través de la participación efectiva de todos los agentes sociales, las estructuras del sistema educativo desde una perspectiva de tipo macro y micropolítico. Esto debería suponer en la práctica cambios tanto en las estructuras del sistema educativo como en los modelos organizacionales y didáctico-curriculares a nivel de centro y aula respectivamente, con el objetivo final de amoldar el servicio educativo público a las nuevas exigencias y necesidades sociales. Como paso previo se precisa necesariamente de una comprensión y aceptación de la complejidad de la sociedad multicultural dentro del contexto del mundo globalizado y a pesar, aun más si cabe, de las dificultades económicas.

Se trataría en definitiva de construir una nueva cultura en un nuevo escenario educativo y social, como apunta Parrilla vinculando la integración

escolar al desarrollo institucional y organizativo (2007, pp.5). Para Vega, López y Gairín una clara consecuencia de este fenómeno es el peligro de inestabilidad social en el futuro inmediato (2013 pp. 7) ante el deterioro de los derechos de la infancia y el aumento de la pobreza infantil sin respuestas compensatorias defendiendo que, ante la sociedad mercantilista, la educación pública inclusiva tiene que retomar su sentido verdadero de formación integral de todas las personas lo que redundará en una sociedad más justa, equitativa y menos excluyente (ib. pp.10). En definitiva como apunta Porras la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva requiere una serie de condiciones en la vida de los centros escolares que cada vez se empeoran más a consecuencia de las medidas que se están tomando para controlar la actual crisis económica (2012, pp.24).

Desafíos y respuestas de la educación inclusiva en tiempos de crisis

Según Merino, ante esta situación y sus condicionantes contextuales de diversa índole, es preciso un replanteamiento en profundidad del sentido y dirección de la propia cultura institucional de la escuela, al tiempo que una reconversión de sus estructuras organizativas y de sus dinámicas metodológicas (2009, pp. 35). Por tanto, se visibilizan unos nuevos desafíos para el modelo de forma-escuela actual tanto desde una perspectiva académica como social; y que debe afrontar, como apunta Merino (ib. pp. 37), tanto un reto cultural-científico como uno vital-convivencial para retomar de manera reconceptualizada el liderazgo cultural de la sociedad actual y mitigar su crisis de identidad como institución. Por ello, y para no desbordar el marco de esta comunicación, vamos a mencionar posibles respuestas antes tales desafíos.

Por un lado, creemos conveniente mencionar a las actitudes inclusivas que tradicionalmente han promovido corrientes como la Escuela Nueva y las pedagogías de tipo antiautoritario y educacionista, destacando principalmente los postulados de Freinet, Ferrer i Guardia, Freire y Neill entre otros¹³. Dichos

¹³ Como los modelos de ecología social y de las escuelas comunitarias.

referentes pueden aportar al debate actual pistas sobre la posible adecuación de la educación inclusiva al contexto actual. Por otro lado es preciso remitirse a varios documentos que, a modo de hoja de ruta, plantean un proceso de profundización en la escuela inclusiva, destacando principalmente la *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva* (2000) de Ainscow y Booth así como sus experiencias llevadas a cabo a nivel local en la escuela primaria inglesa.

Además es conveniente apuntar experiencias contemporáneas de inclusión educativa para comprobar como es posible, aun en tiempos de crisis, garantizar una educación de calidad para todos y sin exclusiones. Entre estos proyectos educativos cabe ser citadas las propuestas del CREA (Centro de Investigación Social y Educativa de la Universitat de Barcelona) en torno a las comunidades de aprendizaje entendidas como proyectos de transformación social y cultural de un centro educativo y su entorno a través del aprendizaje dialógico y la participación real y activa de las comunidades educativas. Estos proyectos pueden ser analizados desde una perspectiva regional aragonesa a través de las experiencias estudiadas por Elboj y De Gràcia en centros de educación infantil, primaria y secundaria de Zaragoza y Huesca (2005). Otras posibles respuestas provienen de medios escolares como el rural, como se puede comprobar a través de estudios como el dirigido por Vigo en torno a *La atención a la diversidad en los núcleos rurales dispersos de la Comunidad Autónoma de Aragón* (2009). Otras aportaciones en ese sentido es la expuesta por Domingo (2012) en torno a la consideración de la escuela rural como un modelo de escuela inclusiva, poniendo en relación ambos aportes teóricos la educación inclusiva con los modelos prácticos defendidos por los Movimientos de Renovación Pedagógica entre los que cabría destacar la labor del MRP Aula Libre dentro del medio rural aragonés, con unas determinadas características pedagógico-educativas amoldadas a las circunstancias de este contexto específico (Vigo y Soriano, 2006).

También cabrían citarse el modelo de las escuela aceleradas creadas a mediados de los 80 por Levin con el objetivo de adaptarse al alumnado haciendo de la diferencia un valor añadido para la educación inclusiva a través del desarrollo del talento y la concepción del éxito para todos (Echeita y

Sandoval, 2002, pp. 38-39). Finalmente creemos necesario apuntar otras posibles respuestas que parten del multiculturalismo (Borrero, 2012) y los aprendizajes cooperativos (Pujolás, 2006) como experimentaciones eficaces y contrastadas en lucha contra la exclusión socio-educativa.

Conclusiones

En definitiva entendemos que es precisa una reconceptualización del modelo del sistema educativo tanto en sus estructuras y modelos de organización como en relación a sus actitudes con el objetivo de acomodarse a las nuevas exigencias y necesidades sociales. En palabras de Merino (2009, 38) se trata de conseguir una relación educativa más humana que transforme la visión tradicional de la escuela que a su entender pasan por rescatar la educación social para la escuela y por asumir respuestas profesionales del ámbito socio-educativo además de romper con el imperialismo cultural, el racionalismo academicista y la objetivización del educando. Se debe en consecuencia ampliar el nivel de autonomía y participación de las comunidades educativas en lo referente a la educación inclusiva para hacerla eficaz y dotarla de verdadero contenido teórico-práctico con la aplicación de modelo ad hoc enraizados en su contexto a través del autogobierno.

Por otro lado se precisa de un verdadero pensamiento crítico y un compromiso real con la inclusividad que supere las actuaciones superficiales y apunte a las causas profundas de la exclusión social para lo que sería necesario abanderar un movimiento educacionista en pro de la transformación ya no solo de la escuela y el sistema educativo actual, sino de la sociedad en su conjunto. Por tanto, en buena medida, la educación inclusiva, asumida con todas sus exigencias, resultarevolucionaria para una sociedad que se rige por mecanismos de exclusión. Si desde los centros educativos 'se aprende' a convivir con los diferentes desde el pleno respeto a sus derechos y con el compromiso de construir una sociedad más equitativa, estaremos construyendo un mundo mas humano y más justo como apuntan (Vega, López y Gairin 2013, pp.15). Se debería desde esta perspectiva plantear una pedagogía utópica que guíe e inspira dicho movimiento por la transformación social.

En última instancia se debe profundizar en un cambio conceptual de la discapacidad para convertirla en una potencialidad a través de una profunda comprensión de la situación de los excluidos, su diagnóstico y la puesta en marcha de actuaciones integrales que impliquen a toda la comunidad educativa bajo los presupuestos de una verdadera inclusividad. Son muchos los desafíos y retos que se abren para la educación inclusiva en un contexto de crisis internacional pero hoy más que nunca debe abrazarse la idea de la inclusividad como oportunidad de cambio, pues como apuntan Escudero y Martínez (2011, pp.4) la educación inclusiva, por lo tanto, no pertenece al dominio de los hechos corrientes en materia de desigualdad de derechos, oportunidades y logros, sino al de utopías realistas que, por complejas, difíciles y lejanas que estén, deben inspirar políticas, culturas y prácticas, con un enfoque no inspirado en opciones caritativas y particulares sino en imperativos morales y de justicia social .

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. y Booth, T. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education: Bristol.
- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos, *Revista de Educación*, 327, 69-82.
- Ainscow, M. y Echeita, G. (2010), La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente, trabajo presentado al II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, realizado en Granada en mayo de 2010.
- Bernal, J.L. y Lorenzo, J. (2013). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España. Un camino encubierto hacia la desigualdad. Profesorado, *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (3), 103-131

- Borrero, R.(2012). Educación para todos y todas. Análisis del modelo educativo-social para una Educación Intercultural. *Educatio Siglo XXI*, 30 (2), 333-364.
- Domingo, V. (2012). La escuela rural, modelo de escuela inclusiva. *Quaderns Digitals. Monográfico Estrategias Didácticas Inclusivas*, 71.
- Echeita, G. y Domínguez, A. B. (2001). Educación inclusiva. Participación y colaboración en los procesos de inclusión educativa, *Aula Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 23-35.
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). *Educación inclusiva o educación sin exclusiones*, *Revista de Educación*, 327, pp. 31-48.
- Elboj, C. y DE Gracia, S. (2005). La educación secundaria en comunidades de aprendizaje. El caso de Aragón. *Educar*, 35, 101-110.
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar, *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Marchant, C. (2009). Sobre reformas, integración – inclusión y exclusión educativa. Reflexiones a partir de la experiencia española, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (2), pp. 15-25.
- Merino, J. (2009). La escuela centrada en la comunidad. Un modelo de escuela inclusiva para el siglo XXI, 20 (1), 33-52.
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y el sentido de la educación inclusiva, *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Porras, R. (2012). La inclusión educativa entiempos de crisis, *Revista Educación Inclusiva*, 5 (1), 15-26.
- Pujolás, P. (2006). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*. 30 (1), 89-112.
- UNESCO (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro, en Conclusiones y Recomendaciones de la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE), realizado en Ginebra del 25 al 28 de noviembre de 2008.

- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO
- Vega, A. y Gairín, S. (2012). Nuevos maestros y maestras para una eficaz educación inclusiva, *Indivisa*, Bol. Estud. Invest. 13, pp. 104-120.
- Vega, A., López, M. y Gairín, S. (2013). La educación inclusiva: entre la crisis y la indignación, *Intersticios: revista sociológicas de pensamiento crítico*, 7 (1).
- Vigo, B. y Soriano, J. (2006). La atención a la diversidad a través del discurso y la práctica de un profesor tutor, en Actas III Congreso Internacional. XXIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial, Universidad de Murcia.
- Vigo, B. (2009). La atención a la diversidad en los núcleos dispersos de la Comunidad Autónoma de Aragón, Documentos de Trabajo (Centro de Estudios sobre la Despoblación y Desarrollo de Áreas Rurales), 1.

INNOVACIÓN, INCLUSIÓN Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO.



APUNTES PARA SITUAR LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN RELACIÓN CON LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Manuel J. Cotrina García, Mayka García García
Universidad de Cádiz

Resumen

En la presente comunicación se aborda un breve análisis sobre las implicaciones que la indefinición de la política educativa está teniendo sobre la formación inicial del profesorado en relación con la atención a la diversidad. La tesis que se plantea es que el discurso que se defiende desde las instancias políticas y legislativas, en relación con la importancia de la adecuada formación de los futuros docentes en esta materia, no se corresponde con las decisiones de política educativa que se han tomado para avanzar en dicha dirección, especialmente en lo relativo a la definición de los grados de magisterio en educación infantil y en educación primaria, así como en las especialidades docentes que se contemplan en la LOE. Finaliza la comunicación apuntando las sugerencias que desde la comunidad académica se han realizado para definir el perfil que deberían tener profesionales competentes para actuar en contextos de diversidad.

Introducción

En estos momentos se empieza debatir en Andalucía un nuevo proyecto de decreto destinado a regular la formación inicial y permanente del profesorado. Como resulta preceptivo en estos casos, al menos en su aspecto formal, el texto etiquetado como borrador ha llegado a las universidades acompañado de la petición al profesorado universitario para que se realicen propuestas y/o enmiendas al documento. En general, la participación en forma de aportaciones significativas y relevantes es, al menos, desde la perspectiva de los que subscriben esta comunicación, puntual, fragmentada y pobre. De hecho, el profesorado universitario agobiado por multitud de tareas administrativas, así como las propias obligaciones académicas y de investigación suele prestar poca atención a estos documentos. Por otro lado, los propios plazos y las fórmulas de consulta casi nunca permiten un mínimo tiempo para articular propuestas meditadas que surjan fruto de la reflexión y del debate académico y, mucho menos, favorecen la posibilidad de llegar a

consensos sobre las mismas. La explicación de dicha indiferencia y de la escasa participación en un tema como este, de especial relevancia en el quehacer profesional de los/as formadores/as universitarios/as, puede estar en las dudas sobre validez y utilidad del proceso. Es bastante unánime la idea entre la comunidad universitaria que las consultas por los legisladores y administración de este tipo de propuestas a la instancia con mayor responsabilidad en la formación inicial del profesorado suele ser una cuestión formal, y que la opinión de ésta rara vez es realmente tenida en cuenta ni valorada. De hecho, lo que resulta aún más preocupante, es la convicción que existe entre muchos/as de los que nos dedicamos a la docencia e investigación de la prácticamente nula trascendencia que el conocimiento derivado de la investigación educativa tiene a la hora de diseñar y conformar planes y propuestas de formación del profesorado. Lo anterior no es un tema menor puesto que, cuanto menos, supone malgastar los siempre escasos recursos destinados a la investigación social en general y a la educativa en particular. Todo lo anterior sirve de introducción para situar la preocupación sobre aquello que es la ocupación fundamental de los autores de esta comunicación: la formación en relación con la atención a la diversidad de los/as futuros/as docentes y el desarrollo de contextos escolares inclusivos. No obstante, antes de pasar al análisis de la cuestión resulta oportuno señalar que avanzar en el desarrollo de la atención a la diversidad no es una cuestión unidimensional que pueda desvincularse de otras series de aspectos como son la organización de los centros escolares, la definición y selección del currículo de las diferentes etapas educativas, los recursos personales y materiales, etc.

En el borrador del decreto sometido a consulta a que se hacía referencia, la atención a la diversidad se establece, al menos, en el plano declarativo como uno de los ejes centrales de la formación del profesorado. La premisa es avalada, en el propio documento, por el informe del *Grupo de Trabajo relativo a la Formación del Profesorado de Andalucía*¹⁴. Dicho informe sitúa la atención a la diversidad como una exigencia formativa inicial y permanente del profesorado derivada de la propia diversidad presente actualmente en los centros educativos

¹⁴ Como en el prólogo del volumen en el que se recogen los documentos no solo la actuación del Grupo de Trabajo relativo a la formación del profesorado de Andalucía, sino también las correspondientes de la Comisión de Educación y del Pleno del Parlamento.

andaluces. Al tiempo, se realiza un claro reproche a los déficit en la formación sobre este aspecto, que se extiende tanto a la formación inicial como permanente del profesorado.

Del mismo modo, el Informe del Grupo de Trabajo relativo a la Formación del Profesorado Andaluz, aprobado por el Pleno del Parlamento de Andalucía el día 28 de septiembre de 2011, señala que la diversidad del alumnado en las aulas supone una diversificación en la labor del personal docente que, necesariamente, ha experimentado una modificación que no siempre ha venido acompañada de un cambio significativo en su forma de enseñar, en su adaptación a la nueva realidad y, sobre todo, en su proceso de formación.

Como respuesta a dicha carencia, en el artículo 2b del borrador de decreto, al señalar que la formación del profesorado se orientará a la mejora de la competencia profesional docente, se señala como uno de los fines destacados de la formación docente:

Proporcionar al profesorado estrategias para gestionar la diversidad del alumnado en las aulas, la dirección de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la tutoría y la orientación educativa, académica y profesional.

Situando el problema

La preocupación de la administración educativa por la atención a la diversidad no es nueva; la misma ha ido creciendo en los últimos años vinculada a factores de muy diversa índole, que dada las limitaciones de esta comunicación sería difícil analizar en profundidad. No obstante, podemos señalar que la mayor sensibilidad social por el derecho de las personas y los grupos con déficit en su inclusión social y, en el caso que nos ocupa, educativa; así como la necesidad de dar respuestas a los retos y necesidades derivadas de aulas conformadas por un alumnado cada vez más diverso en lo étnico, lingüístico, religioso, cultural, así como en su tradicional multiplicidad de intereses, capacidades, motivaciones, necesidades, etc. han sido determinantes a este respecto.

Un breve repaso a la evolución de la normativa educativa tanto estatal como autonómica en los últimos años deja claro como la atención a la diversidad vinculada al desarrollo de contextos escolares inclusivos hay ido ganando terreno y preponderancia en discurso normativo. Este aspecto

conviene que sea recordado ahora que el borrador de la nueva reforma en curso de aprobación, el *Anteproyecto de Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE), cuestiona alguno de esos avances. Sirva como ejemplificación de lo dicho que el término atención a la diversidad no aparece recogido en dicho anteproyecto. En su preámbulo, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, sitúa la atención a la diversidad como eje fundamental de la acción educativa:

La atención a la diversidad se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades.

En el texto dicho principio se vincula con el principio de inclusión para avanzar a favor de la equidad educativa:

La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos.

Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos. En el Capítulo II, del Título Preliminar, destinado a la organización de las enseñanzas y el aprendizaje a lo largo de la vida, al abordar en el artículo 4, la enseñanza básica, en el apartado 3 se señala:

Sin perjuicio de que a lo largo de la enseñanza básica se garantice una educación común para los alumnos, se adoptará la atención a la diversidad como principio fundamental. Cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas y curriculares pertinentes, según lo dispuesto en la presente Ley.

Aunque no es este el lugar apropiado para un análisis más exhaustivo, sí resulta oportuno señalar que en la normativa de desarrollo de los objetivos y fines de todas las enseñanzas que configuran la etapa de formación básica se vuelve a retomar la atención a la diversidad como principio fundamental de la acción docente.

A nivel de Andalucía la situación es prácticamente idéntica y se recoge con similar énfasis en su propia normativa. Como ejemplo se puede señalar como en la Ley 17/2007, de 10 de Diciembre, de Educación de Andalucía, el artículo 37, referido a los principios que orientan el currículo de las enseñanzas básicas, señala en su apartado d: *Permitir una organización flexible, variada e individualizada de la ordenación de los contenidos y de su enseñanza, facilitando la atención a la diversidad como pauta ordinaria de la acción educativa del profesorado, particularmente en la enseñanza obligatoria.*

Cabría pensar que esta clara apuesta por la atención a la diversidad en la normativa educativa estatal y autonómica de máximo rango debería haber tenido una implicación importante y nuclear en la definición del currículo formativo de los grados de formación docente. En este aspecto resulta importante recordar que los títulos de Grado en magisterio, así como el Máster que habilita para el ejercicio de la profesión docente en la etapa secundaria, son títulos que participan de una característica común: su carácter profesionalizador. En gran medida, el plan de estudios de las titulaciones que participan de dicha característica¹⁵, tienen un alto nivel de definición externa. Por lo que el poder legislativo había podido, si hubiese sido su intención, trasladar sin mucha dificultad el principio de la atención a la diversidad como eje central de la acción educativa, especialmente en la etapa de formación básica. No obstante, cabe cuestionar esto como puede colegirse del análisis de las competencias que se recogen en la Orden ECI 3854 y la Orden ECI 3857, ambas de 2007, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria respectivamente. Entre las competencias de ambos títulos, tanto las de egreso como las que definen el currículo formativo de las distintas materias que integran el módulo de formación básica, las referencias a la atención a la diversidad son escasas y bastante pobres. Y lo que resulta más preocupante no vinculadas al desarrollo de contextos escolares inclusivos, y sí a un enfoque claramente deficitario cuando no psicopatológico.

¹⁵ Véase algunos de los títulos como el Grado en Psicología, Grado en Enfermería, o algunos postgrados como Máster del Profesorado de Secundaria, Máster de Psicología.

Situando el análisis en el Grado de Educación Primaria, vemos que la referencia más claramente vinculada a la atención a la diversidad es la que se plantea en el apartado 3, punto 2, que define los de objetivos del grado en términos de competencias que los/as estudiantes deben adquirir: *Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.*

Con lo que respecta a lo recogido en la definición de las distintas materias que integran el módulo de formación básica, entre las competencias planteadas en la materia: *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*, figura: *Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje.* Mientras que en la materia *Procesos y contextos educativos*, se recoge: *Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales.*

El análisis del Grado de educación Infantil refleja una situación bastante similar a la anterior. En este caso, la competencia de egreso planteada anteriormente en el grado de primaria, se recoge de forma casi literal: *Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.*

En este grado, el planteamiento que se realiza en la Orden en relación con la atención a la diversidad en las distintas materias que integran el módulo de formación básica, se limita a los siguientes aspectos. En la materia *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo*, figura: *Identificar dificultades de aprendizaje, disfunciones cognitivas y las relacionadas con la atención. Saber informar a otros profesionales especialistas para abordar la colaboración del centro y del maestro en la atención a las necesidades educativas especiales que se planteen. Adquirir recursos para favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades.* Mientras que en la materia *Sociedad, familia y escuela*, se contempla: *Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e*

intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.

Sorprende que no se recoja ni una sólo referencia a atención a la diversidad en las materias: *Procesos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad (0-6 años) y Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes.*

La falta de referencias directas a competencias directamente vinculadas con la atención a la diversidad en el currículo prescriptivo de la administración educativa situaba el asunto en el tejado de las universidades que podían afrontar la cuestión a través de dos opciones:

- Permeabilizando el currículo del conjunto de materias y asignaturas que conformaban el plan de estudios del grado en cuestión (infantil o primaria) con competencias y contenidos directamente vinculados con la formación de los futuros docentes para la gestión de aulas diversas desde los principios y postulados de la inclusión educativa.
- A través de una propuesta de materias optativas que paliara (reforzara) las carencias detectadas en el currículo formativo oficial definido por las órdenes ECI.

Obviamente, también se plantea la posibilidad de conjugar ambas opciones en una tercera vía que podíamos denominar como mixta o híbrida de las dos anteriores.

Respecto de la primera opción, ya nos pronunciamos (Cotrina y García, 2010) en el momento en que las universidades estaban abordando la definición de los planes de estudios de sus grados de magisterio. En aquel momento señalamos que la consideración generalistas de los nuevos grados, sin vinculación directa (como era el caso en aquellos momentos) a especialidades tradicionalmente asociadas a la educación especial y la integración educativa suponía una oportunidad para redefinir la formación del profesorado generalista en relación con la atención a la diversidad. Sin embargo, algunas universidades optaron por reproducir el esquema formativo de las anteriores diplomaturas, vinculado la atención a la diversidad directamente con las necesidades educativas especiales y las dificultades de aprendizaje, desde enfoques estrechamente

vinculados con lo que se ha venido denominar como modelo terapéutico o modelo segregador . Ello se realizó al amparo de la idea de menciones cualificadoras recogida en las Órdenes ECI, que regulan los títulos universitarios de magisterio. En este sentido puede resultar clarificador recordar los términos en que dicha normativa contemplaba la consideración de dichas menciones:

En estas enseñanzas podrán proponerse menciones cualificadoras, entre 30 y 60 créditos europeos, adecuadas a los objetivos, ciclos y áreas de la Educación Primaria, según lo establecido en los artículos 17, 18, 19 y 93 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como aquellas que capaciten para el desempeño de actividades asociadas a las competencias educativas expresadas en dicha ley, tales como la biblioteca escolar, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación de personas adultas.

(ORDEN ECI/3857/2007, Apartado 5. Planificación de las enseñanzas)

En estas enseñanzas podrán proponerse menciones cualificadoras, entre 30 y 60 créditos europeos, adecuadas a los objetivos, ciclos y áreas de la Educación Infantil que se establecen en los artículos 13 y 14 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

(ORDEN ECI/3854/2007, Apartado 5. Planificación de las enseñanzas)

Como se deduce de lo que allí se expresaba, resulta difícil identificar dichas menciones con lo que eran las especialidades de las antiguas diplomaturas de magisterio: educación musical, educación física, lengua extranjera, audición y lenguaje; y pedagogía terapéutica. No obstante, algunas universidades andaluzas optaron por esta opción, y diseñaron menciones cualificadoras que reproducían las anteriores especialidades. Otras en cambio optaron por mantenerse en la línea y espíritu de lo contemplado al respecto en las Órdenes ECI.

A finales de año 2011, se publica nueva normativa que va a tener un claro efecto sobre la definición de las menciones de los grados de magisterio y que implica una clara contradicción con las premisas que figuran en las Órdenes ECI. El Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación

Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, supone cuestionar abiertamente la propuesta formativa del profesorado generalista de las etapas de infantil y primaria. Ya que equipara por la vía del reconocimiento las menciones de los grados de magisterio con las especialidades docentes contempladas en la disposición adicional séptima de la LOE para los profesores que desempeñen sus funciones en las etapas de educación Infantil y de educación Primaria.

Por un lado, se restan créditos a la formación generalista derivándolos hacia un itinerario de especialización docente; por otro, se establece una vía de formación encubierta de especialistas que difícilmente puede garantizar los mínimos necesarios para formar profesionales competentes en las distintas especialidades. En este sentido resulta fundamental recordar que las menciones solo podrán aportar 30 créditos de especialización pues son los que resulta de la diferencia entre los 240 previstos para los títulos de magisterio y la carga crediticia que se fija para los módulos de formación básica, didáctico y disciplinar, y prácticum que conjuntamente suman 210 créditos, tanto para el grado de magisterio en educación infantil como de educación primaria.

Si lo anterior resulta cierto para el conjunto de las especialidades, las implicaciones resultan aún mucho más graves en el caso de la formación de los futuros especialistas encargado del apoyo al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo que contempla la LOE.

Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado. (Artículo 71.2. LOE)

Las Administraciones educativas promoverán la formación del profesorado y de otros profesionales relacionada con el tratamiento del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. (Artículo 72.4. LOE)

Para completar este análisis señalar que el mencionado Real Decreto de especialidades contempla de forma expresa la posibilidad de adquirir la especialidad de Pedagogía Terapéutica¹⁶ cumpliendo con el requisito de estar en posesión del: *Título de Graduado o Graduada que habilite para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Primaria, que incluya una mención en Pedagogía Terapéutica o aquellas otras menciones cuyo currículo esté específicamente relacionado con la atención al alumnado con necesidades educativas especiales.*

En la definición de los propios requisitos planteados se devalúa la formación del profesorado de dicha especialidad al no contemplar el resto de circunstancias que requieren de *una atención educativa diferente a la ordinaria*, y que se contemplan en la propia LOE: dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo, o condiciones personales o de historia escolar.

Las bases de una propuesta

Pensamos que el panorama actual de la formación de los futuros docentes en relación con la atención a la diversidad, definida por los nuevos grados de magisterio, resulta inadecuada para avanzar en el desarrollo de la inclusión educativa. Necesitamos tanto profesorado generalista de infantil y primaria, como especialista de apoyo con competencias profesionales claramente orientadas al desarrollo de contextos escolares inclusivos. En este sentido, la comunidad académica nacional e internacional se ha pronunciado sobre el conjunto de capacidades que definen el perfil que deberían tener profesionales competentes para actuar en contextos de diversidad compleja que actualmente caracterizan las aulas de nuestros colegios e institutos, en la era de la información y la incertidumbre. A continuación sintetizamos las que consideramos más relevantes, indicando al mismo tiempo algunos de los autores que las avalan:

¹⁶ La propia decisión de mantener una denominación obsoleta de Pedagogía Terapéutica, descalificada de forma casi unánime por la comunidad académica y científica denota el nulo interés de la administración educativa de actualizar la formación del profesorado en este ámbito acorde con los principios y fundamentos de la inclusión educativa.

- Capacidad para aprender a valorar el conjunto de los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes que los estudiantes traen a la clase, no sólo aquellas exclusivamente académicas (Perrenoud, 2007).
- Capacidad para poder evaluar a través de diferentes estrategias formales y no formales las capacidades, aptitudes, y necesidades de todos los alumnos y alumnas.
- Capacidad de generar en el marco del aula una cultura de aula democrática, solidaria, participativa y de valorización de las diferencias (Sales, 2012).
- Capacidad de generar y mantener altas expectativas de progreso y rendimiento de todos los y las estudiantes (Stainback & Stainback, 1999).
- Capacidad de utilizar creativamente los intereses individuales y la motivación interna de los estudiantes para generar situaciones estimulantes y atractivas de aprendizaje.
- Capacidad de manejar eficazmente y diversificar el repertorio de estrategias y situaciones de enseñanza y aprendizaje que permita a cada estudiante participar y aprender sintiéndose competente y aceptado (Tomlinson, 1999).
- Capacidad y asumir las dificultades y necesidades de cada alumno como una oportunidad para mejorar como docente.
- Capacidad de trabajar en equipo y de forma colaborativa con el resto del profesorado del grupo, con otros agentes sociales y educativos del centro y la comunidad y con las familias del alumnado.
- Capacidad de flexibilizar los supuestos previos y apriorísticos (programaciones, requisitos administrativos, reglas de aula,...) aceptando el contexto de aula como una realidad compleja, cambiante y que se desenvuelve en la ambigüedad y la incertidumbre.
- Capacidad de imaginar y desarrollar formulas de trabajo cooperativo que permita a los estudiantes aprender a colaborar y a colaborar aprendiendo (Pere Pujolàs, 2008).
- Capacidad de tomar los dilemas y problemas sociales, medio ambientales, culturales, políticos, como referente de un currículo valioso para construir

aprendizajes útiles, relevantes y significativos para el alumnado (Pérez Gómez, 2007).

Los actuales, y más aún, los/as futuros/as docentes deberán enfrentar el reto de enseñar y gestionar aulas diversas en el marco de centros diversos. Además es creciente la demanda social de que dicha gestión sea eficaz, lo que supone que consigan resultados positivos. Es decir, deberán gestionar los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera que todos los alumnos y alumnas aprendan, progresen y se desarrollen de manera satisfactoria. Y lo que resulta igual de importante, se que sientan queridos, aceptados y valorados en sus escuelas.

Referencias bibliográficas

Cotrina, M. y García, M. (2010). *Inclusión Educativa en los grados de magisterio* .

I Congreso Internacional Reinventar la profesión docente . Málaga: Universidad de Málaga.

Parlamento Andaluz (2012). Grupo de trabajo relativo a la formación del profesorado de Andalucía (Documentos). Trabajos parlamentarios, nº 12. Sevilla

Perez Gómez, A.I.(2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas* . Santander: Cuadernos de Cantabria, 1.

Perrenoud. P. (2007) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Pujolás, PP. (2008). *9 ideas clave: el aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.

Sales Ciges, A. (2012). Construyendo. *Revista de Educación inclusiva*, 5 (1),51-68.

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

Tolimson, A. (1999). *The differentiated Classroom: responding to the needs of all learners*. Alexandria,VA:ASCD.

Referencias normativas

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE N° 106, de 4/5/2006)

Ley 17/2007, de 10 de Diciembre, de Educación de Andalucía.(BOE Nª 20, de 23/11/2008).

Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE N° 270, de 9/11/2011)

Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. (BOE N° 312, de 29/12/2007).

Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. (BOE N° 312, de 29/12/2007)

Anteproyecto de Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Consultado el 7/2/2013, en www.mecd.gob.es/.../lomce/20120925-anteproyecto

Proyecto de Decreto por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el sistema andaluz de formación permanente del profesorado. Consultado el 7/2/2013 en www.adideandalucia.es/proyectos.php

FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA INCLUSIÓN EN ESPAÑA Y LATINOAMÉRICA

Francisca González-Gil

Elena Martín-Pastor

Universidad de Salamanca

Resumen

Uno de los pilares en los que se basa la transformación de los centros educativos hacia la inclusión es la formación de sus profesionales. Es necesario abordar los retos que esta situación nos plantea, tanto desde la perspectiva de la formación inicial en las universidades, como desde la formación permanente.

En este contexto, presentamos la experiencia desarrollada en los últimos cinco años a través de la puesta en marcha de diversos proyectos de formación de profesores de diferentes etapas educativas (desde educación infantil hasta la universidad) desarrollados conjuntamente con universidades y profesores de Costa Rica, República Dominicana y España, que han permitido iniciar en algunos centros educativos de cada país los procesos de cambio necesarios para lograr la inclusión.

Actualmente tanto en el entorno europeo como en los países de Latinoamérica, la inclusión se ha puesto en el punto de mira del debate educativo, si bien, en estos momentos hay todavía mucha confusión acerca del concepto en sí mismo. Los impulsores de este modelo de escuela deben ser, además del Estado, que en las leyes y normativas contempla el término de inclusión (otra cosa es que entienda qué subyace detrás del mismo), los miembros de cada comunidad educativa y de la sociedad en general. En este contexto, destaca el trabajo esencial e imprescindible del profesor como promotor de movimientos que vayan en la dirección de reconstruir la escuela actual, lo que conlleva cambios, reformas, actitudes, pensamiento, ideas, etc..., ya que como destaca Acedo (2011), las demandas de la educación inclusiva centran uno de los grandes retos de la formación del profesorado. Para ello, se

necesita formar al profesorado en este nuevo paradigma más justo, más igualitario y más equitativo (Arnáiz, 2004).

La investigación también pone de manifiesto la situación de la escuela en el momento actual, y el proceso seguido a lo largo de los últimos años con un marcado componente integrador, en lugar de inclusivo. Según datos de FEAPS (2009) se reclama formación, acción, reflexión y compromiso del profesorado hacia una nueva filosofía inclusiva, lo que le motivará a iniciar los cambios necesarios.

Por su parte, Echeita, et al. (2008) recogen en los resultados de otra investigación, cuyo objetivo era valorar la inclusión educativa en nuestro país en los últimos años, la necesidad de ampliar las posibilidades de formación de los profesores para atender con calidad a la diversidad del alumnado e incentivar la mejora e innovación educativa en los centros escolares, para facilitar precisamente dichos procesos de atención a la diversidad de alumnos. Así, se refrenda la importancia de la formación del profesorado (tanto inicial como permanente) como una de las esferas estratégicas de actuación para la mejora, resaltando que un profesorado bien formado, es decir, competente, reflexivo y comprometido con los valores de la inclusión, es la mejor garantía para poder llevar a cabo dichos procesos.

Todo ello nos debería hacer más conscientes de que la inclusión educativa es el futuro. Paulatinamente, los gobiernos y las administraciones educativas lo van siendo, aunque se observen incoherencias importantes entre las leyes educativas y el desarrollo de las mismas, ya que mientras la teoría es de cariz inclusivo, las normas de actuación que se prescriben para los centros son demasiado tecnicistas y etiquetadoras (Casanova, 2011); la clasificación de las necesidades educativas y los protocolos de actuación tan cerrados dan muestra de ello. Aun así, la formación de profesores hacia el cambio, hacia las metodologías inclusivas es necesaria y urgente; es una cuestión de derechos, de valores, de una educación de calidad y de éxito para todos los que intervienen en la comunidad (López López y Hinojosa, 2012).

La UNESCO (2007) ha puesto de manifiesto que tratar de forma homogénea situaciones y necesidades diversas acentúa las desigualdades de origen de los niños, por lo que la respuesta a la diversidad implica transitar desde un enfoque homogeneizador en el que se ofrece lo mismo a todos y que

refleja las aspiraciones de las culturas y clases dominantes, a un enfoque que considere las distintas identidades, necesidades y opciones de cada uno y valore las diferencias como algo que enriquece a las personas y sociedades.

El artículo 29 de la Declaración Universal de Derechos Humanos reconoce que sólo en la comunidad las personas pueden desarrollar libre y plenamente su personalidad; asimismo, la investigación educativa pone de manifiesto que los alumnos incluidos desarrollan comportamientos sociales más adecuados, mejoran su capacidad de expresión y cumplen e incluso sobrepasan los objetivos educativos establecidos. Además, en las escuelas que han puesto en marcha modelos inclusivos, se han constatado los beneficios que comportan estas prácticas, no sólo en los alumnos, sino también para toda la comunidad educativa. Por tanto, para garantizar el éxito de la educación inclusiva uno de los pilares fundamentales e imprescindibles es que los profesores reciban ayuda para desarrollar prácticas nuevas y eficaces en sus centros (Echeita, 2007).

Por su parte, la Cooperación Española también apuesta por el derecho a una educación básica, inclusiva, gratuita y de calidad a través de la construcción y el fortalecimiento de una política pública, como una de las principales herramientas para el desarrollo de las personas y su desenvolvimiento, haciendo especial hincapié en aquellos países con menores índices educativos. Desde este planteamiento, enseñar en un entorno heterogéneo con estudiantes con necesidades muy diversas es una tarea complicada; además, es una cuestión no abordada en profundidad en la formación de profesores (Perner y Porter, 1996). En este aspecto hemos centrado nuestro trabajo en los últimos años, a través de diversos proyectos de formación de profesionales que presentamos a continuación.

Proyectos de formación de profesores para la inclusión

Durante los años 2008 y 2009 participamos, en colaboración con dos universidades de Costa Rica, en dos proyectos de formación del profesorado para la inclusión, concedidos por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el desarrollo- AECID en sendas convocatorias¹⁷, y llevados a

17

cabo en Salamanca (España) y San José y Liberia (Costa Rica). La experiencia en los mismos nos sirvió para continuar en la línea de trabajo y solicitar en 2011 un nuevo proyecto a la misma institución, en colaboración con una universidad privada de República Dominicana¹⁸, que ha tenido su continuidad en otro proyecto (aún vigente) en el que se ha implicado una universidad más, en este caso, del sistema público¹⁹, ambos desarrollados en Santo Domingo.

De forma paralela, hemos participado durante los años 2011 y 2012 en otro proyecto más, financiado por la Fundación Cooperación y Ciudadanía de Castilla y León, a través de la Oficina de Cooperación de la Universidad de Salamanca, y puesto en marcha en Liberia (Costa Rica)²⁰.

Todos estos proyectos tenían un denominador común: la inquietud por los principios en los que se basa la inclusión, y la formación de profesionales para abordar este paradigma.

El objetivo general en todos los proyectos, se centró en favorecer la inclusión y evitar la exclusión educativa mediante la transición de las escuelas hacia centros educativos inclusivos. Para lograrlo, se plantearon unos objetivos más específicos, que permitieran alcanzar el primero:

- Formar al profesorado en las dimensiones inherentes a la inclusión.
- Promover la autoevaluación y la reflexión - acción sobre el quehacer escolar de cada centro desde el enfoque de la educación inclusiva.
- Planificar acciones inclusivas por parte de los participantes los diferentes centros educativos, para sistematizar el proceso de construcción de escuelas inclusivas.
- Sistematizar y evaluar las distintas experiencias, con el fin de que en un futuro pudieran ser aplicadas en otros centros y/o países.

Desarrollo de la Educación Inclusiva en el sistema educativo: acciones conjuntas entre profesionales de Costa Rica y Salamanca (C/012522/07) y Construyendo centros educativos inclusivos (A/017064/08)

18

El camino hacia la inclusión educativa en República Dominicana: proyecto de formación de profesores para la inclusión (C/030898/10)

19

La Educación Inclusiva como Herramienta para la Igualdad de Oportunidades: Proyecto de Formación del Profesorado para la Inclusión en República Dominicana (A1/035600/11)

20

Formación del profesor de educación inicial como herramienta para construir centros educativos inclusivos en Liberia-Guanacaste (Costa Rica)

Las características de los entornos, en cualquiera de los casos, eran muy distintas, no sólo por las diferencias entre países, sino también entre los centros y los participantes del mismo país. No obstante, si bien como se ha mencionado, las escuelas eran muy diferentes entre sí, respetando esas singularidades y ajustando el programa a las mismas, las fases seguidas para su desarrollo han sido similares:

- 1) Selección de los participantes y de las escuelas, y contacto con ellos
- 2) Evaluación inicial de las necesidades de formación docente
- 3) Análisis de resultados de la evaluación inicial y conclusiones
- 4) Diseño del programa de formación
- 5) Desarrollo de la formación
- 6) Evaluación del impacto de la formación
- 7) Conclusiones y resultados del proyecto

Todo ello nos ha permitido realizar un análisis exhaustivo conjunto de las fortalezas, dificultades y resultados esenciales de la implantación de estos proyectos.

Así, centramos las principales fortalezas y debilidades encontradas en torno a dos ámbitos: la formación del profesorado en sí, y el funcionamiento de los centros educativos.

En cuanto a las fortalezas relacionadas con la formación de profesores, destacamos:

- 8) Interés del profesorado por la filosofía inclusiva, por compartir y contrastar ideas con compañeros de otros centros
- 9) Auto-reflexión sobre el trabajo diario
- 10) Conocimiento de experiencias de otros centros inclusivos
- 11) Actualización en nuevas estrategias metodológicas
- 12) Aprender de y con los demás
- 13) Trabajo conjunto entre profesores universitarios y docentes de las escuelas de igual a igual
- 14) Adaptación de la formación a las características de cada centro, país y contexto
- 15) Enriquecimiento científico, académico y cultural de todos los participantes

16) Autoevaluación seria de los participantes respecto a sus necesidades de formación docente para la inclusión

Respecto a las fortalezas relacionadas con el funcionamiento de los centros educativos, podemos resaltar:

17) Esfuerzo de los centros por identificar y eliminar las prácticas discriminatorias

18) Incorporar a su quehacer diario la idea de comunidad

19) Implicación de las familias desde una perspectiva más participativa

20) Acercamiento de la comunidad a los centros y a la inversa

21) Percepción en los centros de la necesidad de diseñar un Proyecto Inclusivo

22) Identificación de variables claras para el funcionamiento de la inclusión: la organización escolar, la cultura y el liderazgo institucional.

23) Adaptación de la formación a las características de cada centro, país y contexto

24) Enriquecimiento científico, académico y cultural de todos los participantes

En relación con las debilidades vinculadas con la formación de profesores, es necesario hacer referencia a:

25) Carga excesiva del profesorado de los centros: excesivo número de actividades de gestión y docencia que impide disponer de tiempo suficiente para la implicación en otros proyectos

26) Gran movilidad en el profesorado de algunos centros, lo que dificulta la creación de equipos estables que den continuidad a los proyectos

27) Falta de cohesión entre el profesorado de cada centro y expectativas dispares entre ellos

28) Desconocimiento en algunos casos de la filosofía inclusiva: paralelismo entre integración e inclusión

En lo que se refiere a las debilidades relacionadas con el funcionamiento de los centros educativos, destacamos:

29) La escasa relación hasta el inicio de estos proyectos en proyectos de innovación entre las universidades y los centros educativos

30) Las trabas que en ocasiones surgen desde la inspección educativa a la hora de apoyar los procesos de cambio

- 31) Falta de recursos humanos y materiales para apoyar el desarrollo de proyectos
- 32) Dificultades para implicar a las familias en el desarrollo de actividades de los centros

Resultados y conclusiones

Los resultados esperados durante el desarrollo cualquiera de los proyectos eran que las escuelas se transformaran en centros más inclusivos, donde todos los alumnos tuvieran las mismas oportunidades. Si bien esto es importante en cualquier sistema educativo, lo es de manera especial en los contextos latinoamericanos en los que hemos trabajado, donde el índice de alumnos procedentes de familias en situación de desventaja social, económica y cultural es muy elevado, donde las necesidades de estas familias son patentes y donde los cambios que se generen en las escuelas constituirán el mejor caldo de cultivo para modificar el futuro de estos niños.

Por ello, el desarrollo de estos proyectos ha constituido una gran experiencia para todos los participantes. Ha permitido iniciar en algunas escuelas procesos de transformación hacia la inclusión, a través de la formación de sus docentes en esta temática. Con ello, hemos contribuido a la mejora del sistema educativo en general, y del funcionamiento de las escuelas en particular, en la medida en que los cambios hacia la inclusión que se generen en ellas revertirán en una escuela para todos, donde se garantice la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, independientemente de las características individuales de cada niño (procedencia sociocultural, raza, capacidades, ...). Uno de los beneficios fundamentales de la puesta en marcha de estos proyectos reside en el compromiso adquirido por los participantes en la formación de convertirse en formadores de sus compañeros, de manera que se consiga el efecto multiplicador de los resultados que se pretendía con los mismos, garantizando una educación inclusiva en un número cada vez mayor de escuelas. El apoyo de las universidades en todo el proceso también contribuirá a estrechar lazos entre las escuelas y otras instituciones de la comunidad, así como a mantener en el tiempo el proyecto iniciado en cada escuela. Así, consideramos que estas acciones de cooperación han visto ya

sus frutos, pero sobre todo, continuarán en el futuro, mejorando la educación de muchos más alumnos.

Como consecuencia, podemos resumir los resultados y conclusiones en las siguientes:

33) Los profesionales de los centros participantes consideran que están en el buen camino, lo que supone una reducción de la angustia e inseguridad al iniciar un nuevo proyecto y el reconocimiento de la competencia adquirida de cara a enfrentarse a procesos de mejora.

34) Los participantes han destacado que facilita el inicio de los cambios en los centros la posibilidad de contrastar con otros profesionales los obstáculos que se pueden encontrar (respecto a la introducción de otros adultos en el aula, el establecimiento de tiempos para la selección y preparación del trabajo, la distribución y organización del profesorado para rentabilizar el trabajo a realizar, etc.).

35) Otro avance importante para los participantes ha sido el hecho de manifestar de forma pública su compromiso para introducir cambios siguiendo las propuestas de la escuela inclusiva, así como para iniciar la modificación que conllevan los mismos en el sistema de organización, metodología, relaciones, etc.

36) Se entienden y se asumen los beneficios derivados de la participación de los padres, y por tanto, se trabajará para fomentarla.

37) Los profesionales consideran fundamental realizar un replanteamiento de la utilización de los recursos materiales (fundamentalmente los libros de texto), y diseñar nuevas actividades adaptadas a las características del alumnado.

38) También se destaca la importancia de establecer secuenciaciones de contenidos con mayor tiempo y de programar conjuntamente con el profesor del curso siguiente. Asimismo, de programar, evaluar y elegir cuando corresponda de forma conjunta los materiales entre el profesorado titular y el de apoyo.

39) Se valora positivamente la riqueza de contar con la visión y la experiencia de dos profesionales al trabajar de forma conjunta con el mismo grupo de alumnos.

40) Se reconoce de forma explícita que tanto dentro como fuera del aula los alumnos pueden ayudar a sus compañeros.

A partir de todo ello, se deriva la continuidad del proyecto desde la asunción de éste por parte de los centros, de manera que ellos mismos puedan dar respuesta a las necesidades que existan en cada uno, contribuyendo a consolidar los procesos de cambio inclusivo que se han iniciado. En esta línea, los profesionales han manifestado que se trataría fundamentalmente de profundizar y reflexionar sobre los planteamientos de la escuela inclusiva como respuesta a la diversidad y en base a los derechos humanos, las principales estrategias curriculares, metodológicas y organizativas que hacen posible una educación inclusiva, iniciar el trabajo sobre organización y metodología para la igualdad, la normalización educativa y la mejora de la convivencia, e iniciar a su vez el diseño de planes de mejora para dar pasos hacia una comunidad educativa inclusiva.

Es difícil que en este camino la continuidad del proyecto sea común para cada centro, ya que cada uno optará por seguir su propio rumbo hacia la inclusión; unos avanzarán más rápidamente que otros; algunos con pocas dificultades, otros con procesos más lentos. Pero una constante en todos ellos serán las valoraciones positivas.

Las acciones conjuntas entre profesores de distintos países y de diferente procedencia (diferentes universidades y centros escolares diversos) han sido el punto de partida para reflexionar, debatir, adquirir conocimientos sobre distintas realidades e iniciar los procesos de mejora en los centros en base a la filosofía de la inclusión. Hemos podido observar que existen experiencias reales de educación inclusiva en todos los países, que los centros escolares pueden transformarse y que las comunidades educativas son el elemento fundamental para iniciar cambios en las escuelas y mejoras sociales, puesto que los miembros que las forman son muy capaces para ello por el efecto multiplicador que poseen.

De igual manera somos conscientes de que los cambios en educación se producen de manera progresiva y no puntual, formando parte de procesos que pueden o no mantenerse a lo largo del tiempo; que las administraciones educativas depositan en las escuelas la responsabilidad de asumir los retos que la sociedad plantea; y que los profesores en numerosas ocasiones se ven

desbordados por todas estas demandas sociales. Sin embargo, vale la pena contemplar centros escolares en donde los alumnos, maestros, padres y comunidad comparten un mismo espacio, en donde los valores de participación, justicia, equidad, respeto, diálogo, colaboración están presentes en todos, contribuyendo a crear una escuela que se transforma para lograr la inclusión de todos en una sociedad plural y abierta. En este contexto, es responsabilidad de las instituciones universitarias apoyar los procesos mencionados a fin de generar nuevos conocimientos, como consecuencia de la interrelación de la teoría y la práctica.

Por ello, la puesta en marcha de estos proyectos ha supuesto formar, sensibilizar, concienciar y dotar de estrategias y valores en inclusión educativa y social a los participantes. Así, se convertirán posteriormente en formadores de sus compañeros y, en el caso de los profesores universitarios, de los alumnos a los que enseñan en las distintas titulaciones de educación, que serán los profesionales responsables del sistema educativo del futuro en sus países. Ello garantizará que todos los estudiantes, independientemente de la etapa educativa que cursen, adquieran los objetivos de la educación obligatoria y la convicción de que a través de la educación, se superarán las desigualdades mencionadas. Además, esta propuesta ha potenciado los planteamientos y las acciones de las respectivas administraciones educativas, encaminadas de una u otra forma, a mejorar la formación inicial y permanente del profesorado que debe trabajar con una población cada vez más diversa, en contextos heterogéneos y, en muchas ocasiones, excluyentes y marginales. Con ello estaremos contribuyendo a crear centros educativos más inclusivos, y a su vez, una sociedad también más inclusiva, más participativa en todas las decisiones que le afectan, y más vinculada a los avances científicos y tecnológicos que le hacen avanzar, y que necesariamente, están presentes en los centros educativos y en el currículum que en ellos se trabaja en cada etapa.

Referencias bibliográficas

- Acedo, C. (2011). Preparing teachers for inclusive education. *Prospects*, 41, 301–302
- Arnaiz, P. (2004) La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, desarrollo y diversidad*, 2(7), 25-40
- Casanova, M.A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea
- Echeita, G., Ainscow, M., Alonso, P., Durán, D., Font, J., Marín, N., Miquel, E., Parrilla, A., Rodríguez, P., Sandoval, M. y Soler, M. (2004). Educar sin excluir. Modelos y apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 50-53
- Echeita, G; Verdugo, M.A.; Sandoval, M.; Simón, C.; López, M. González-Gil, F. Y Calvo, I. (2008). La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa. *Siglo Cero* 39(4), 26-50
- Feaps (2009). *La Educación que queremos. Situación actual de la Inclusión Educativa en España*. Madrid: Feaps
- López, M. C. Y Hinojosa, E. F. (2012). El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente. *Educación XX1*, 15 (1), 195-218
- Perner, D. Y Porter, G. L. (1996). Creating Inclusive Schools: Changing Roles and Strategies. En Hilton, A. (Ed.) *Best Practices in the Education of Students with Mental Retardation*. The Council for Exceptional Children. Austin, Texas : Pro-Ed Publications.
- UNESCO/OREALC (2007). Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, 20-30 marzo.

DOCENTES PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

José M^a Fernández Batanero

Miguel M^a Reyes Rebollo

Rocio Piñero Virué

Diego Japón Ruiz

Universidad de Sevilla

Resumen

En la presente comunicación se presentan aquellas competencias docentes que propician buenas prácticas educativas en relación a la inclusión, desde la perspectiva del profesorado. La metodología que se utilizó es la propia de un estudio descriptivo/compreensivo, de carácter exploratorio, donde mediante cuatro estudios de casos se analizan las percepciones de los profesionales de la educación de dos centros de educación secundaria, catalogados por la Administración Educativa Española como de “buenas prácticas”.

Palabras clave: educación inclusiva, competencias docentes, educación secundaria, capacidades docentes, formación del profesorado.

1. Introducción

Hoy día, a pesar del extenso discurso por la inclusión en el discurso educacional, la pregunta de cómo se pueden cubrir mejor las necesidades divergentes de los niños dentro de los sistemas educacionales sigue siendo un tema muy debatido y controvertido. Para poner en perspectiva ésta controversia, un gran número de autores están de acuerdo en considerar al profesorado como una pieza fundamental a la hora de satisfacer las necesidades del alumnado al objeto de propiciar una enseñanza de calidad para “todos” los estudiantes (Salend & Duhaney, 1999, Low, 2007 y otros). En esta línea, han sido muchos los trabajos que se han realizado en relación con las competencias docentes, aunque todavía hoy desconocemos qué capacidades o competencias específicas relacionadas con la atención a la diversidad, puedan ser utilizadas como una herramienta poderosa para favorecer la inclusión. En este sentido, nuestro estudio de casos gira en torno a la percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), hacia las competencias docentes necesarias para el desarrollo de buenas prácticas educativas en el marco de una escuela inclusiva.

Son muchos los autores que han expresado las diferentes competencias que debería tener el profesor como consecuencia de los cambios que está sufriendo la educación (Villar, 2008; Zabala y Arnau, 2007; Messiou, 2008; O'Rourke y Houghton, 2008; Timperley y Alton-Lee, 2008; Díez et al., 2009, Alegre, 2010). Alegre (2010) realiza una nueva aportación al describir diez capacidades docentes fundamentales para la atención a la diversidad del alumnado: capacidad reflexiva, mediadora, la de gestionar situaciones diversas de aprendizaje en el aula, la de ser tutor y mentor, la de promover el aprendizaje cooperativo y entre iguales, la capacidad de comunicarse e interactuar, la capacidad de proporcionar un enfoque globalizador y metacognitivo, la de enriquecer actividades de enseñanza-aprendizaje, la de motivar e implicar con metodologías activas al alumnado y la de planificar.

Estamos hablando de docentes cuya competencia de acción profesional para atender la diversidad, en el marco de la educación secundaria, se caracterice por sus capacidades, entre otras, para:

- Identificar las necesidades que se generan y los conflictos a los que se enfrentan, derivadas de las interacciones de enseñanza y aprendizaje, cuando deben atender estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Identificar y desarrollar estrategias innovadoras para favorecer la inclusión de los alumnos con necesidades especiales.
- Llevar a cabo valoraciones de los potenciales de los alumnos y de sus contextos.
- Incorporar modificaciones al currículo que lo aparten lo menos posible de la programación regular, o de los planteamientos comunes.
- Conformar equipos de apoyo y redes de apoyo institucional.

Enseñar teniendo en cuenta a la diversidad del alumnado, requiere además de cambios metodológicos, definir un modelo de profesor, con al menos, cuatro competencias básicas: compromiso y actitud positiva hacia la diversidad, planificación educativa teniendo en cuenta las diferencias, mediación educativa para lograr los objetivos y evaluación formativa para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes (Arteaga y García García, 2008).

Nosotros partimos de la idea de que el rendimiento del alumno y su motivación, las actitudes socio-familiares y las competencias docentes relacionadas con la atención a la diversidad, constituyen factores determinantes en la mejora de la calidad educativa del centro escolar como comunidad acogedora. Así mismo, somos conscientes que el factor más crítico para el desarrollo de la educación inclusiva es el profesorado. Todavía son muchos los docentes de educación secundaria que no se encuentran

suficientemente cualificados para afrontar la profunda transformación que requiere el sistema educativo bajo el reto que supone dicho modelo. Los esfuerzos por mejorar las competencias docentes de los profesionales vinculados con ella tienen que estar presididos por una comprensión de los factores que facilitan el desarrollo de buenas prácticas educativas.

2. Metodología

El objetivo general de la investigación ha sido indagar sobre las percepciones que tienen los propios profesores acerca de las competencias docentes, que propician el desarrollo de buenas prácticas educativas, en relación a la inclusión del alumnado de educación secundaria.

Respecto del tipo de diseño, se trata de un estudio de casos múltiple, concretamente de cuatro centros educativos, de titularidad pública, de educación secundaria de las ciudades de Sevilla y Granada (España). La selección de los casos se hizo teniendo en cuenta el criterio de ser centros educativos catalogados por la Administración Educativa como de “buenas prácticas”. Para la selección de la muestra se utilizaron criterios de *significatividad*, o, lo que es lo mismo, la relevancia de las personas por su relación con los objetivos de la investigación y a la población a la que esta se refiere. En este sentido, nuestros informantes claves han sido profesores, miembros de los equipos directivos, coordinadores de área y profesores especialistas en apoyo a la integración (13 miembros de los equipos directivos, 4 orientadores, 18 coordinadores de área, 8 profesores especialistas en pedagogía terapéutica).

Con respecto a los grupos de discusión se constituyeron cuatro grupos de profesores, uno en cada centro educativo, siguiendo las premisas de Krueger (1991), con una duración de una hora y media a dos horas, conducidos por un dinamizador. En los grupos de discusión participaron un total de 35 docentes tutores y no tutores de los respectivos centros educativos.

El objeto de estudio han sido cuatro centros educativos de titularidad pública de Educación Secundaria, ubicados en la ciudad de Granada y Sevilla (España).

3. Resultados

Análisis documental

Del análisis de los propios documentos de los respectivos centros educativos (proyecto educativo de centro, proyecto curricular, proyecto de aula, programación general anual, proyectos institucionales, etc.) destacamos las políticas inclusivas, por su carácter innovador, ya que constituyen el eje vertebrador de toda la actuación educativa acorde con la diversidad del alumnado y que se construyen

sobre cinco pilares básicos: a) La defensa de los agrupamientos heterogéneos interactivos y rechazo a una organización basada en los grupos homogéneos; b) la incorporación del mayor número posible de recursos al aula; c) currículo adaptado y diversificado; d) Búsqueda de un nuevo modelo de convivencia basado en el diálogo, resolución pacífica de conflictos y contratos de compromiso con las familias; y e) formación del profesorado.

La mejora de la calidad de la práctica docente constituye uno de los objetivos básicos del proyecto educativo. Existe una preocupación constante por identificar aquellos aspectos de las tareas que deben llevar a cabo y definir lo que deberían saber y ser capaz de hacer en el ejercicio de la profesión docente.

Entrevistas en profundidad

Todo el profesorado entrevistado comparte la filosofía de la inclusión y piensan que sus respectivos centros educativos conforman una comunidad acogedora, colaboradora y estimulante, donde cada uno de los/as alumnos/as es valorado y donde se persigue que obtenga el mayor logro posible. Así mismo, consideran un gran avance la implementación de políticas y prácticas inclusivas.

Desde el análisis de las manifestaciones expresadas, ordenamos la información referida a las competencias en: tutorización, comunicación, enseñanza de las estrategias, adaptación y adecuación de materiales, y atención a las familias.

Todos los informantes enfatizaron entre las competencias docentes la de *Tutorización*, que vinieron a conceptualizar como una ayuda continua y dinámica de acompañamiento en la formación y educación del estudiante. Los docentes enfatizan en esa intervención de apoyo su carácter emocional, en cuanto que favorece la recuperación de la seguridad perdida ante el escenario nuevo que supone la inclusión educativa, con nuevos retos didácticos, organizativos y técnicos.

La competencia de comunicación se presenta como básica e imprescindible. Un profesor que conozca el uso de la comunicación verbal es un favorecedor de la inclusión del alumnado diverso. El profesorado entrevistado manifiesta que es importante consignar, que comunicar no se reduce simplemente a “dar instrucciones a los alumnos” sino que supone un intercambio de información con ellos, para interiorizarse de aquellos aspectos que han sido entendidos y los que no, en un marco de diálogo y negociación.

Son sobre todo los coordinadores de área y profesores especialistas los que hacen más referencias a su intervención directa con el alumno para *la gestión de metodologías activas*, y de forma concreta sobre aquellas que son consideradas más

específicas y que capacitan al individuo ante el currículo y desarrollan su autonomía general. Un aspecto importante es la importancia que se le da al trabajo colaborativo bajo diferentes formas, siendo ello, uno de los referentes en la preparación del profesor para la atención a la heterogeneidad de su población.

Acomodar y ajustar cuanto sea necesario la enseñanza y aprendizaje a todos los alumnos es un requerimiento para una educación de calidad. La *adaptación de materiales* demanda la dedicación de una parte del tiempo de los profesionales. Se otorga un gran valor a la tarea del profesor en esta adecuación de los recursos, con el fin de proveer de medios que permita a todo el alumnado el acceso al currículo, a la elaboración de sus producciones y a la construcción del conocimiento. Y al docente, disponer de los medios necesarios para el aprendizaje significativo. Todos los entrevistados enfatizan la importancia de adecuar los materiales y recursos a las características de los alumnos en el marco de una educación inclusiva.

Los entrevistados defienden la perspectiva de la utilización didáctica de los recursos, por proporcionar experiencias educativas tanto o más interesantes que la de la utilización de los recursos didácticos. La inclusión requiere dinámicas de trabajo en las que algunos alumnos podrán hacer un uso parcial de los medios, a cambio de compartir junto a los demás el trabajo de los contenidos para la consecución de un objetivo en la elaboración de un “producto” común.

Los entrevistados son conscientes que trabajar en el marco de la inclusión educativa implica conocimiento, formación y capacitación para desarrollar determinadas estrategias que favorezcan el “éxito escolar” para todos los alumnos. Esta necesidad de formación se ve mitigada con la experiencia y el tiempo en los diferentes programas que se desarrollan en el centro educativo. Así, cuando se les pregunta por la necesidad de formación durante el desarrollo de su actividad, prácticamente todos coinciden en manifestar que están bastante de acuerdo con ella. Solamente destacar que esta formación ocurre, fundamentalmente, por iniciativa personal de los docentes. De forma general, presentamos una matriz de competencias del docente de educación secundaria en relación con la inclusión educativa.

<i>Competencias</i>	<i>Indicadores de ejecución</i>
<i>Pedagógico-didácticas</i>	Fija metas, planifica y evalúa a corto, mediano y largo plazo. Establece prioridades.

	<p>Organiza recursos en función de resultados.</p> <p>Evalúa de forma continua para reorientar y cambiar estrategias.</p> <p>Establece prioridades con los objetivos a evaluar.</p> <p>Tiene capacidad para instrumentar cambios.</p> <p>Posee espíritu dinámico e innovador.</p> <p>Manifiesta interés por las actividades.</p> <p>Planifica proyectos innovadores.</p> <p>Identifica y desarrolla estrategias innovadoras para favorecer la inclusión de los alumnos con necesidades especiales.</p> <p>Acomoda la enseñanza y adecua los materiales.</p> <p>Planifica y organiza día a día su actividad pedagógica.</p> <p>Refuerza las competencias difíciles de lograr.</p> <p>Utiliza estrategias novedosas (creatividad).</p> <p>Ofrece un enfoque disciplinar y globalizador.</p> <p>Crea situaciones diversas de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Propicia diálogos y situaciones destinadas a la reflexión sobre las diferentes culturas de sus alumnos.</p> <p>Induce la expresión de puntos de vista personales.</p> <p>Recurre a fuentes y recursos diversos para desarrollar nuevas hipótesis de trabajo.</p>
<i>De liderazgo</i>	<p>Posee habilidades interpersonales.</p> <p>Sabe liderar.</p> <p>Toma decisiones oportunas.</p> <p>Crea un clima de confianza y comunicación.</p> <p>Maneja conflictos.</p>

	<p>Actúa de nexo entre las diferentes diversidades del centro educativo.</p> <p>Fomenta la toma de decisiones en un marco de comunicación y negociación.</p>
<p><i>De gestión de grupo y aprendizaje cooperativo</i></p>	<p>Discute sobre el logro de objetivos.</p> <p>Evalúa las relaciones de trabajo.</p> <p>Evalúa constantemente las acciones positivas y negativas de los miembros del grupo.</p> <p>Gestiona las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje.</p> <p>Usa diversas estrategias de comunicación y de negociación que facilitan una relación grata y eficaz.</p> <p>Propicia diálogos y situaciones destinadas a la reflexión sobre la práctica, sus competencias, etc.</p>
<p><i>De investigación</i></p>	<p>Manifiesta actitud de esmero y dedicación para la investigación.</p> <p>Manifiesta una actitud favorable hacia el aprendizaje continuo y la innovación.</p> <p>Pone en práctica el proceso de investigación-acción.</p> <p>Aplica las modalidades de investigación.</p> <p>Usa documentos bibliográficos.</p> <p>Maneja las herramientas tecnológicas de aprendizaje.</p>
<p><i>Interactivas</i></p>	<p>Empatía con el alumno.</p> <p>Promueve la tolerancia, la convivencia, la cooperación, la solidaridad entre las personas diferentes.</p>
<p><i>Éticas</i></p>	<p><i>Valores</i></p> <p>Es amigo de los alumnos.</p>

	<p>Paciente y tolerante con el proceso de aprendizaje del alumno.</p> <p>Se preocupa y motiva a los niños.</p> <p>Flexible con los alumnos. Orienta a los niños.</p> <p>Conoce las características del niño y sus dificultades, aspiraciones, su entorno social, económico, sus condiciones de vida.</p> <p>Es coherente y fiel con sus principios y valores.</p> <p><i>Actitudes</i></p> <p>Puntual y responsable.</p> <p>Respeto reglas y normas.</p> <p>Asume compromisos y tareas.</p> <p>Es honesto, ético.</p> <p>Posee virtudes.</p> <p>Es modelo.</p>
<i>Competencias sociales</i>	<p>Establece una relación de confianza con las familias y favorece la comunicación.</p> <p>Distingue las situaciones que requieren colaboración.</p> <p>Informa sobre la evolución del alumnado.</p> <p>Colaborar con los otros agentes educativos.</p>

4. Conclusiones e implicaciones para la práctica educativa

Al culminar la presente investigación se originaron las siguientes conclusiones:

- El grado de compromiso con la política de inclusión que se desarrolla en los centros educativos contribuye a la motivación docente y al éxito escolar, pues ayuda a afianzar en el profesorado la aplicación de métodos, técnicas y estrategias variadas para lograr un aprendizaje significativo en todos los alumnos. Con lo cual desarrolla competencias estratégicas, en combinación con la innovación y la creatividad.

- El desarrollo de la inclusión requiere un profesorado coherente, es decir, fiel a sus principios y sus creencias. Un profesor que crea en lo que está haciendo y en lo hay que hacer. Un profesor transmisor de valores. En este sentido, se apuesta por el desarrollo de competencias éticas para desarrollar valores, como aspecto esencial que debe tener todo docente en su formación.
- La reflexión y la autocrítica se manifiestan como capacidades docentes imprescindibles para atender las necesidades de todo el alumnado, además de las competencias pedagógico-didácticas.
- Se demanda un cambio de actitud, mentalidad y adaptación del profesorado para el desarrollo de la inclusión. Ello exige un refuerzo constante de las competencias para: investigar, actualizarse, dinamizar, emplear la creatividad, liderar, abrirse al cambio, pues ello contribuirá a mejorar la calidad de la educación, con equidad para responder oportunamente a las exigencias de la sociedad actual y del sistema educativo español.
- Se requiere un profesorado con un buen sentido del autoconcepto.

Referencias bibliográficas

Alegre, O. M. (2010). *Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas*. Alcalá de Guadaíra: Eduforma

Arteaga, B. y García García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 253-274.

Díez, E., y Otros (2009). Estándares de actuación para programas y servicios de atención a estudiantes universitarios con discapacidad. En M. A. Verdugo, T. Nieto, B. Jordán de Urríes y M. Crespo, *Mejorando resultados personales para una vida de calidad* (413-426). Salamanca: Ediciones Amarú.

Low, C. (2007). *A defense of moderate inclusion and the end of ideology*. In, R. Cigman (Ed.), *Included or Excluded?* (3-15). London: Routledge.

Messiou, K. (2008). Encouraging Children to Think in more Inclusive Ways. *British Journal of Special Education*, 35 (1), 26-32.

O'rourke, J. y Houghton, S. (2008). Perceptions of Secondary School Students with Mild Disabilities to the Academic and Social Support Mechanisms Implemented in Regular Classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55 (3), 227-237.

Salend, S. J. & Duhaney, L. M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114-126.

Timperley, H. y Alton-Lee, A. (2008). Reframing Teacher Professional Learning: An Alternative Policy Approach to Strengthening Valued Outcomes for Diverse Learners. *Review of Research in Education*, 32, 328-369

Villar, L. M. (2008). Competencias básicas para uso y dominio de los nuevos medios e instrumentos. En Sevillano, M. L. (Coord.). *Nuevas tecnologías en educación social*. Madrid: McGraw Hill, 53-84.

Walberg, H. y Paik, S (2007). Prácticas educativas eficaces, en A. Bolívar y J. Domingo (Eds). *Prácticas eficaces de enseñanza*. Madrid: PPC. (81-103)

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó

Zabalza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 69-81.

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y CREATIVIDAD: UNA VINCULACIÓN NECESARIA DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Juan J. Leiva Olivencia

Dpto. de Didáctica y Organización Escolar

Universidad de Málaga

Resumen

Hablar de Educación Inclusiva y de creatividad se nos antoja como fundamental e ineludible en los diseños formativos y prácticas docentes en la formación inicial del profesorado en el contexto universitario. Las aulas universitarias de Ciencias de la Educación no pueden ser espacios acríticos y reproductivos de prácticas pedagógicas del pasado de una Educación Especial centrada en el déficit y en la limitación, sino que deben potenciar procesos creativos de aprendizaje donde la inclusión, la innovación y la búsqueda permanente de una atención a la diversidad respetuosa con la diferencia. Este es el punto de partida de un trabajo donde indagamos en el pensamiento educativo de jóvenes universitarios que se forman para ser maestros/as de una escuela inclusiva.

Introducción

La educación inclusiva es un proceso pedagógico continuo y constante que requiere de todos los apoyos sociales, políticos, culturales y comunitarios para su desarrollo en la práctica escolar de las aulas y escuelas. No podemos entender la inclusión como una utopía sino como una realidad tangible que se puede llegar a construir y que, en efecto, se construye. Es cierto que lo hace con enormes dificultades, no sólo de índole económica, de recursos materiales y de soporte financiero, también por la mentalidad todavía anclada en el pasado tradicional de una inclusión mal entendida, enfocada con los ojos de la integración del pasado siglo XX, y donde todavía la atención educativa se focaliza en los aspectos deficitarios del niño o la niña con discapacidad. En

este punto, el papel de los docentes universitarios que impartimos clase en las facultades de educación de las universidades públicas tenemos el reto de construir la inclusión desde los pilares básicos de la formación inicial del profesorado. Una formación inicial que debe promover el pensamiento creativo, divergente, abierto y crítico, de una manera permanente, confrontando la realidad cotidiana con la investigación y la indagación cooperativa en el aula universitaria.

Educación inclusiva y creatividad en el contexto universitario

Plantea el profesor Pérez Gómez (2012) en su último trabajo que la educación actual se mueve entre dos tendencias pedagógicas casi irreconciliables en el marco de una plataforma sociocultural un tanto líquida, irregular, dinámica y llena de incertidumbre. Hace referencia a un territorio pedagógico de creatividad, innovación y cambio pedagógico optimista basado en la investigación pedagógica y neurociencia cognitiva, y, por otro lado, una mentalidad rcosa y obsoleta, tradicional, donde todavía persiste la inoperancia educativa que no lleva al éxito educativo y social, sino más bien al contrario, a una larga atrofia conceptual y metodológica. Partiendo de estas consideraciones, estamos de acuerdo con Arnáiz (2003) cuando concibe la educación inclusiva como una respuesta pedagógica que debe y puede romper con la dinámica educativa tradicional, y es ahí donde inscribimos nuestra idea de que la formación inicial del profesorado en educación inclusiva debe hacerse desde los parámetros de la creatividad y el pensamiento divergente. En este sentido, en el ámbito de la formación universitaria en las Facultades de Ciencias de la Educación, también es digno de mencionar la necesidad de profundizar mucho más en la concepción pedagógica inclusiva del alumnado y del profesorado universitario. En el caso concreto de la mención de inclusiva que algunas universidades andaluzas han incluido en los planes de estudio de los nuevos grados de Educación Primaria, es posible que sea necesario un mayor nivel de especialización, pero también no podemos olvidar la emergencia de promover una formación inclusiva en todas las materias que

resulta un eje vertebrador de una docencia comprometida y crítica en tiempos de incertidumbre social y económica.

Obviamente, los sistemas educativos actuales vienen afrontando en las últimas décadas el reto de la calidad educativa. Ahora bien, este reto no puede permitirse el lujo de excluir al alumnado que pueda mostrar en algún momento de su escolarización algún tipo de necesidad específica de apoyo educativo. En este punto, nadie duda de la necesidad de un cambio de paradigma en la mentalidad y en la propia identidad de los centros educativos en relación a la educación inclusiva, que todavía persiste identificándose como una educación especial que aboga por la integración y no por la inclusión (López Melero, 2006). Además, en el caso concreto de las políticas de atención a la diversidad emprendidas por las administraciones educativas de nuestro país, si bien desde una perspectiva teórica se opta por la inclusión, la práctica, normas y procedimientos de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales facilita la segregación de algunos de ellos en centros de educación especial, lo cual va en detrimento de la inclusión social y pedagógica, no solamente defendida por profesionales de la educación sino por muchas familias y comunidades de aprendizaje en España y en la Unión Europea (Echeíta, 2012)

Vinculando creatividad e inclusión o el *viaje conceptual por la inclusión desde una mirada abierta*

¿Por qué planteamos la necesidad de un viaje conceptual por la inclusión desde una mirada abierta? Basándonos en Lalvani (2013) y Parrilla (2009), consideramos absolutamente imprescindible que la educación inclusiva en el contexto universitario se conciba como un espacio de crecimiento personal, intelectual y sociocultural, tanto en su dimensión intrapersonal como interpersonal. Cambiar la mentalidad o provocar su reconstrucción es una tarea ingente que requiere de convicciones y principios pedagógicos sólidos. Esto es un pilar fundamental de la educación inclusiva, es decir, suscitar la reflexión pedagógica de que es posible en la formación inicial del profesorado sembrar nuevas actitudes de cambio e innovación para que las escuelas de los

próximos años mejoren en el camino de la inclusión y esto significa dignidad y creatividad. Dignidad porque es necesario potenciar la alteridad pedagógica de la diferencia a partir de un conocimiento de las diversidades funcionales desde un punto de vista pedagógico no determinista, sino todo lo contrario, posibilitador de cambio en la práctica docente. Y, creatividad, porque las alumnas y alumnos que estudian educación inclusiva en el contexto universitario deben aprender estrategias didácticas que faciliten el giro creativo e innovador de trabajar la inclusión con todo el alumnado, no sólo con aquel que se considera diferente sino con todo el alumnado. Por tanto, aprender educación inclusiva en la universidad es un viaje de apertura mental donde saber que se pueden cambiar las cosas en la sociedad y en la escuela es un fundamento básico, absolutamente clave y determinante en la construcción identitaria de los futuros docentes del mañana.

En efecto, tal y como nos hace ver Arnáiz (20012) la escuela inclusiva se presenta como respuesta no sólo al escenario educativo actual, sino también al social. Debemos recordar que la escuela es el primer lugar donde niños y niñas de diferentes entornos sociales se encuentran y por tanto, el lugar idóneo para aprender a convivir en la diversidad. La experiencia nos enseña que si no aprendemos a valorar las diferencias en el aula, difícilmente aprenderemos a hacerlo en una sociedad con un marcado carácter elitista, competitivo y materialista. La escuela inclusiva, en tanto que se propone erradicar cualquier forma de discriminación y promover la cohesión social, se puede concebir como la esperanza de transformación de la sociedad hacia un futuro más justo, más equitativo y, en definitiva, más humana (Echeíta y Ainscow, 2011).

Por otro lado, es obvio que la formación inclusiva de este alumnado, futuro profesorado de la escuela del siglo XXI, requiere de estrategias didácticas creativas, divergentes, donde existan siempre alternativas e innovaciones diversas en el abordaje de problemáticas sociales y pedagógicas que se debatan en clase. Esto es un elemento fundamental para comprender que los agentes educativos pueden y deben propiciar una convivencia inclusiva e intercultural que contemple la necesidad de pasar de una diversidad cultural ya conocida a una cultura de la diversidad por conocer. Y es que, compartimos plenamente la idea de que una educación inclusiva sólo es viable si se tejen

amplias y sólidas redes de colaboración e interdependencia de todos los niveles y entre todos los actores implicados (Echeita, 2012) Esto significa que es necesario abrir la educación a la comunidad y la comunidad a una educación que debe dirigirse a todas y a todos sin ningún tipo de excepción. Los principios pedagógicos de la convivencia inclusiva son los mismos que construyen una pedagogía moderna y equitativa basada en la confianza y en la cooperación como baluartes de un aprendizaje donde la diferencia es vista como un valor y no algo negativo que dificulta el entendimiento y el desarrollo educativo. Ciertamente, estamos de acuerdo con el profesor López Melero (2006), cuando expresa que en todas las escuelas del mundo debería existir un letrado que dijera que la escuela es el escenario donde se debe garantizar el despertar de la curiosidad y el deseo de aprender a cualquier niño o niña, con independencia de sus condiciones personales y sociales, de sus características étnicas, de género, de hándicap, lingüísticas o de otro tipo.

Los datos que aquí presentamos forman parte de un modesto estudio de investigación desarrollado con el alumnado de la asignatura denominada *Hacia una escuela inclusiva: modelos y prácticas*, de la titulación de Grado en Educación Primaria, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (curso académico 2011/2012). Este estudio cualitativo pretendía conocer y comprender el pensamiento pedagógico de este alumnado sobre el sentido y significado de la educación especial, para ir generando un nuevo concepto de educación inclusiva abierto y crítico. En este estudio, participaron 56 alumnos y alumnas. Como instrumento de recogida de datos cualitativos empleamos la entrevista semiestructurada y los autoinformes.



Debemos destacar la necesidad de que la formación inicial del profesorado en educación inclusiva parta del compromiso. Esto es una idea clave, ya que permite al alumnado comprometerse no tanto con la asignatura sino con el ideal y el fin de la asignatura que es alcanzar un aprendizaje compartido y cooperativo, recorrido de una proyección personal y cooperativa donde se discuta y trabaje la igualdad, el respeto, las estrategias didácticas, la organización escolar, los recursos tecnológicos, el mundo de las emociones, la interculturalidad, etc...Es decir, que educación inclusiva en el marco de la presente experiencia de indagación que exponemos aquí supuso un viaje para el alumnado, un viaje donde había que plantear todas las interrogantes y claves a partir de un arduo trabajo de análisis pedagógico sobre la inclusión educativa. En este punto, debemos destacar que el alumnado plantea la necesidad de la creatividad no tanto por confrontar un modelo pedagógico tradicional por un moderno, sino por la emergencia de dar respuesta a una pregunta que, de alguna manera, estuvo presente en los debates y también en las respuestas del alumnado a nuestras preguntas sobre educación inclusiva, y es, ¿está limitada la educación actual? Y, por tanto, ¿a dónde queremos ir? ¿Qué camino nos propone la educación inclusiva?

Así, un alumno planteaba que la educación inclusiva tiene que ver con la creatividad pero también con la necesidad de apoyos y recursos materiales y humanos en la escuela. En este sentido, es obvio que los ajustes y recortes en

materia de educación son el caldo de cultivo óptimo para precisamente no apostar por la inclusión y la igualdad en la educación, sino por todo lo contrario.

En mi opinión, creo que en el futuro si podría haber una educación inclusiva, siempre y cuando fuera mayor la inversión económica en Educación. Digo esto, porque para que haya una verdadera inclusión tienen que cumplirse los siguientes requisitos: que el número de alumnos por aula no supere los 20 y un par de docentes (uno de ellos de apoyo, que trabaje parte del tiempo en el aula ordinaria de los alumnos), además de estar provista de los recursos necesarios. Aunque los docentes cada vez están mejor formados, se les pide que hagan el trabajo de un superhéroe. Actualmente soy humano, y cuando acabe la carrera seguiré siéndolo...

Los jóvenes universitarios de Educación Primaria son plenamente conscientes de los grandes retos que deben abordar en su futura práctica docente. Apuntan, generalmente, en dos direcciones. Por un lado, la necesidad de apostar por una creatividad que intente sortear algunas problemáticas de índole estructural o social como la escasez de medios y de recursos económicos por parte de la administración educativa, y, por otro lado, la consabida pero no por ello menos relevante aceptación y reconocimiento de que las escuelas cada vez se configura en espacios más plurales y heterogéneos, escenarios que reflejan la diversidad de un mundo complejo y en permanente conflicto. La atención a la diversidad, o mejor dicho, su atención y aprovechamiento es un elemento clave en el pensamiento pedagógico de estos alumnos.

Siempre he pensado que los profesores tenemos que ser creativos, intentar saber de todo, estar bien formados para saber cubrir las necesidades de todos nuestros alumnos, pero cada vez me voy dando más cuenta de que esto es muy difícil. Cada vez encontramos más diversidad en las escuelas, o es también que ahora se fija una más en encontrarla. Con toda esa cantidad de personas y cada una con su propia circunstancia particular, ¿cómo poder llegar a cada uno de los 25 o 20 niños, cada uno con su respectiva familia y su manera de pensar?

Existe un factor importante en relación a la vinculación entre inclusión y creatividad en el marco del pensamiento pedagógico del alumnado universitario. En este punto, algunos piensan que la creatividad es una condición de la educación inclusiva, y, al contrario, también, puede ser un factor que se desencadena en la práctica si se posee una mentalidad de cambio e innovación social y educativa.

(...) si para practicar una Educación Inclusiva necesitamos como premisas básicas que haya una mayor inversión económica en Educación, que haya al menos dos profesores por aula y que dispongamos de mayores recursos, entonces tendremos que esperar al año 6.457, cuando todos los países tengan los recursos económicos suficientes y reine la paz en el mundo. Lo que quiero decir es que el pensamiento siempre surge antes que todo lo demás y que, primeramente, se necesita cambiar de mentalidad para que seamos creativos, y para que se pueda llevar a la práctica y no al revés. Todos los cambios se empiezan primero a pequeña escala, a partir de acciones individuales, luego, la gente que actúa individualmente se da cuenta de que hay más como él, se agrupan y se organizan y, finalmente, cuando esto se generaliza, entonces, una gran mayoría pide el cambio. No se trata de convertirnos en superhéroes, se trata de estar comprometidos con una idea, actuar en consecuencia y no permitir que los límites te los impongan otros. Es como si, por poner un mal ejemplo, los primeros afroamericanos que lucharon en los años 60 en EEUU por los derechos civiles hubiesen pensado no podemos actuar como si tuviésemos la misma dignidad que un blanco hasta que los que mandan (que son blancos) no nos otorguen por ley los mismos derechos .

Las palabras de esta alumna ponen de manifiesto la necesidad de que la creatividad sea un elemento que surja de un cambio de mentalidad hacia la inclusión, es decir, no se puede plantear la creatividad en el pensamiento humano si no se tiene una visión de transformación de la realidad, de las cosas cotidianas y del sentido del progreso de la humanidad. Esto implica que los propios alumnos deben ser conscientes de que las cuestiones en el contexto educativo se pueden cambiar y se deben cambiar para fortalecer la relación

conceptual y práctica entre la inclusión y la creatividad, no sólo porque resulta positivo para los propios alumnos, maestros de las escuelas inclusivas del mañana. También resultará positivo para las nuevas generaciones que pasarán por escuelas donde se enseñe a ser creativo, a valorar la creatividad como una forma de ver las cosas de forma abierta, cambiante, divergente, y, por tanto, las soluciones a los conflictos y dificultades escolares no pasa por tomar siempre las mismas respuestas pedagógicas, sino todo lo contrario, por fomentar un viaje por la creatividad y la inclusión para que la educación sea positiva, es decir, siembre semillas de igualdad y también de felicidad y optimismo para las niñas y niños de una escuela que será una organización que aprenda y no sólo enseñe.

Es cierto que el actual contexto de crisis económica y de recortes en materia educativa está muy presente en el pensamiento colectivo de los jóvenes universitarios, pero la inclusión no puede ser un punto de llegada, un estado final, sino un proceso donde siempre las personas estén repensando y reorientando nuevas preguntas y, por tanto, buscando nuevas respuestas a las problemáticas escolares que puedan surgir en la educación. Así, algunos alumnos mencionan que si bien es cierto que no estamos viviendo un momento positivo para las políticas educativas de inclusión, es necesaria tener una mirada abierta y consciente sobre la emergencia de una formación continua en materia de inclusión que posibilite siempre la mejora y el progreso escolar para todo el alumnado sin ningún tipo de excepción:

Yo personalmente mantengo la opinión de que no estamos en un buen momento para hablar de inclusividad en su amplio sentido de la palabra. Estamos atravesando un momento bien delicado y sobre todo como ya sabéis en el ámbito de la educación, pero tal y como decía sol, la inclusividad no es un estado sino un proceso y aunque ahora sea difícil creer en ese proceso, sabemos que finalmente un día llegara a nuestras manos y lo veremos todo mas claro. Apoyo la idea de que los docentes tenemos que estar en constante formación y que tenemos que reciclarnos, pero no debemos olvidar que también somos personas y que como tal, no podemos enfrentarnos a todas las adversidades al mismo tiempo si no nos brindan un poco de ayuda y paciencia.

Reflexiones finales

Si queremos transformar la realidad educativa universitaria para que se ajuste a los parámetros inclusivos, el camino es dar al alumnado la oportunidad de reflexionar críticamente sobre su propia mentalidad para ir generando de manera progresiva un aprendizaje cooperativo sobre la educación inclusiva. Y esto nos lleva a la conclusión de que no es posible contemplar propuestas de innovación y mejora en la universidad sin proponerse tal cuestión en la formación inicial del profesorado, que es quien puede y debe protagonizar de un modo activo dicha innovación basada en el fomento de la creatividad, el pensamiento divergente y la crítica constructiva.

Ni que decir tiene que un profesorado no formado en creatividad no estará en condiciones de asumir la responsabilidad que supone tomar decisiones sobre la acción educativa inclusiva y tampoco podrá valorar a posteriori la conveniencia de vincular creatividad y educación inclusiva porque las cuestiones educativas siempre se pueden mejorar con la promoción conjunta de la creatividad. Creatividad no supone crear algo nuevo, sino dar respuestas emergentes y divergentes a situaciones que implican abordar con miradas abiertas y críticas el futuro de la educación en nuestro país. Es cierto que el futuro parece lleno de penumbra, pero tampoco es menos cierto que la formación inicial del profesorado en educación inclusiva está caminando hacia una dirección de creatividad y de educación positiva absolutamente imparable y necesaria.

Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos: manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.

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

Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo, *Educatio siglo XXI*, 30, 25-44.

Echeita, G. Y Ainscow, M. (2011) La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente *Tejuelo*, 12, 26-46.

Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales, *Tendencias pedagógicas*, 19, 7-24.

Lalvani, P. (2013). Privilege, compromise, or social justice: Teachers' conceptualizations of inclusive education. *Disability and Society*, 28 (1), 14-2

Lopez Melero, M. (2006). Cultura de la diversidad, cultura de la inclusión: educar para construir una escuela sin exclusiones , Actas de las XVI Jornadas Municipales de Psicopedagogía *L'Ecola que inclou* . Ajuntament de Torrent, Col·lecció Hort de Trenor 18, pp.11-52.

Parrilla, M. A. (2009). Aportaciones actuales a la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 349,15-29.

Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.

REPRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES FACE À APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA EM DIFERENTES CONTEXTOS EDUCATIVOS EM PORTUGAL

João Casal, Maria Manuel Nunes, Paula Farinho
Instituto Superior de Ciências Educativas, Odivelas, Portugal

Resumen

Nos vários momentos evolutivos da educação especial, a história tem registado o convulsionar de conceitos chave. No passado mais recente assistimos em Portugal a uma alteração legislativa que pretendeu fazer emergir um novo paradigma estruturante. A forma de contribuir para a discussão sobre a inclusão, remete-nos para a utilização ao longo de vários anos, em investigação, de um mesmo instrumento (Questionário de Representação dos Professores sobre a Aprendizagem em Sala de Aula de Jovens com NEE's, do Professor Doutor Ramos Leitão) que após adaptação, tem sustentado uma linha de investigação no ISCE, que envolve actualmente alunos e professores, mas que se iniciou em 2003 com a publicação do primeiro artigo sobre os resultados obtidos num contexto onde a filosofia da integração ainda era predominante.

Introdução

O ano de 1991 constitui um marco determinante na história da Educação Especial em Portugal com a criação dos Serviços de Psicologia e Orientação, no âmbito do Ministério de Educação, é também o ano da publicação do Decreto Lei nº319, em 23 de Agosto. Este corpo legislativo é nas palavras de Correia (1999) a forma como o Ministério de Educação vem preencher uma lacuna legislativa, sentida por todos os profissionais que trabalham na Educação Especial e que veio ajudar a precisar o seu campo de acção. As escolas passaram a dispor de um suporte legal para se poderem organizar de forma a atenderem as necessidades educativas dos seus alunos, inseridos no contexto do sistema educativo. A lei introduz o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), propõe a descategorização, privilegia a máxima integração do aluno, estabelece o Regime Educativo Especial e tem mais explícito o reconhecimento do papel da família no processo educativo. No preâmbulo da lei já se pode descortinar alguns dos princípios internacionalmente aceites (direito à educação, direito à igualdade de oportunidades, direito de participar na sociedade...) e comparado com a

legislação que vem substituir (Decreto Lei nº144/77) apresenta diversos aspectos inovadores:

1. Responsabilização da escola pelo atendimento educativo a crianças com NEE's;
2. Individualização da intervenção educativa;
3. Reconhecimento da necessidade de se trabalhar em equipa;
4. Integração dos alunos com problemas intelectuais;
5. Possibilidade de se organizar currículos funcionais .

No contexto da Educação Especial, o Decreto pretende nortear a integração escolar de princípios de:

6. Adequação das medidas a aplicar às NEE individuais, implicando um profundo conhecimento da situação sócio familiar e escolar do aluno;
7. Utilização dos professores de educação especial como recurso da escola;
8. Participação dos pais em todo o processo educativo;
9. Abertura da escola ao meio;

A importância deste enquadramento legal é de tal forma valorizada, que apesar da publicação do Despacho Conjunto nº105/97 (em consonância com a Declaração de Salamanca) continuou em vigor até ao ano de 2008 quando foi substituído pelo Decreto-lei nº3 de 7 de Janeiro.

O enfatizar da filosofia da Inclusão passa a ser protagonizado por este último instrumento legal onde o atendimento dos alunos com NEE's passa a ser na comunidade onde vivem, nas escolas regulares. Por outro lado a admissão destes alunos passa a carácter obrigatório quer pelas estruturas públicas, quer pelas estruturas particulares, sejam cooperativas ou com fins lucrativos. Pugnando pela Inclusão, o citado decreto tem algumas incongruências, desde a exigência na utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) até à desconsideração do professor de educação especial como coordenador do processo educativo e consequentemente do Programa Educativo Individual (PEI).

Desde a sua publicação e fruto do trabalho de investigação, muitas assunções pedagógicas tem sido modificadas, inicialmente os alunos com problemas graves de aprendizagem não eram elegíveis para o atendimento na Educação Especial, hoje tal atendimento é pacífico entre os responsáveis institucionais, na actualidade os professores de educação especial elaboram e

coordenam os processos educativos e os directores de turma e professores titulares colaboram, reconhecendo a especialidade da Educação Especial. Mas a maior crítica que se pode fazer a este decreto é a sua incapacidade para contribuir para a operacionalização de conceitos como a inclusão, Educação Especial ou NEE's.

O professor desempenha um papel essencial em todo o processo de aprendizagem que se desenrola dentro da sala de aula. Assim, dentro da sala de aula, cabe ao professor criar todas as condições para que os alunos aprendam, o que ultrapassa significativamente a função de comunicador e transmissor de conhecimentos.

Tal como refere Santana (2003), o professor como elemento dinamizador das actividades realizadas na sala de aula, deve criar condições contextuais que substanciem a construção social das aprendizagens, passando estas pela construção de rotinas de trabalho e meios favorecedores da comunicação entre o professor e os alunos.

Deste modo o professor, respondendo a toda uma população diferenciada, tem de gerir e organizar todo o seu trabalho pedagógico, facultando aos alunos recursos e instrumentos reguladores dos seus processos de trabalho ao longo da sua aprendizagem, criando igualmente condições para o desenvolvimento da sua autonomia, de situações de interajuda e de socialização (Perrenoud, 1995).

A população de crianças e jovens com NEE's necessita de estratégias de ensino adequadas às suas necessidades específicas individuais, para se poder desenvolver ambientes verdadeiramente inclusivos dentro da sala de aula.

Benavente (1994) considera que só mediante medidas pedagógicas diferenciadas se consegue um ensino inclusivo.

A diferenciação pedagógica surge da necessidade de criar dispositivos pedagógicos capazes de reorganizar o tempo e o espaço, possibilitando que cada aluno, independentemente das suas necessidades individuais, seja capaz de desenvolver as suas aprendizagens. Assim, a diferenciação pedagógica deverá centrar-se no porquê das dificuldades e na forma de as ultrapassar (Perrenoud, 1997).

Ainscow (1996, 1997) defende que o sucesso de uma escola inclusiva depende grandemente da equipa de professores que constitui a escola,

devendo esta planificar o seu trabalho atendendo ao desenvolvimento de todo o processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos, reorganizando as actividades de acordo com os diferentes ritmos de aprendizagem e possibilitando um trabalho cooperativo.

Ainda dentro do paradigma da escola inclusiva, Ainscow (1995) refere como condições fundamentais para a mudança nas escolas:

10. A existência de uma liderança eficaz;
11. O envolvimento nas orientações da escola da equipa de profissionais, alunos e comunidade;
12. A planificação realizada de forma colaborativa;
13. A existência de estratégias de coordenação;
14. A focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão;
15. A existência de uma política educativa de valorização profissional de toda a equipa de docentes.

Assim, para uma resposta à diversidade dos alunos e facilitar a sua aprendizagem na sala de aula, Ainscow (1996) considera essencial ter em consideração os seguintes factores: a aprendizagem activa; a negociação de objectivos; a demonstração, prática e reflexão sobre a prática; a avaliação contínua e o apoio.

A aprendizagem activa inclui abordagens que encorajam os participantes a implicar-se em actividades de aprendizagem ; a negociação de objectivos consiste em abordagens em que as actividades têm em conta as preocupações e interesses individuais dos participantes ; a demonstração, a prática e a reflexão sobre a prática relaciona-se com abordagens que modelam exemplos de prática, promovem a sua utilização na sala de aula e incorporam oportunidades de apoio através de feedback ; a avaliação contínua refere-se a abordagens que incentivam a investigação e a reflexão como meios de revisão da aprendizagem e o apoio tem em vista abordagens que ajudam os indivíduos a correr riscos (Ainscow, 1996:49).

Porter (1998) salienta, para o sucesso de uma escola inclusiva, a importância da formação dos professores, da diferenciação curricular, do ensino com níveis diversificados e da existência de equipas de resolução de

problemas. E reforça a importância da reflexão conjunta de forma a partilhar e reformular estratégias e dispositivos de intervenção adequados aos alunos.

O presente artigo, baseia-se nas premissas destes dois quadros legais singulares, um ligado à integração e outro sob a égide da filosofia da Inclusão. Para isso o Curso de Mestrado de Educação Especial do ISCE optou por investigar diversos contextos utilizando um mesmo instrumento (Escala de Representação dos Professores sobre a Aprendizagem em Sala de Aula de Jovens com NEE's, do Professor Doutor Ramos Leitão) criando uma linha de investigação que tem proporcionado um aperfeiçoamento e adequação a diversas realidades (alunos e professores).

Instrumento de medida

A presente linha de investigação utiliza o Questionário de Representação dos Professores sobre as aprendizagens na sala de aula que foi construído pelo Professor Doutor Ramos Leitão e utilizado pela primeira vez num estudo efectuado por Subtil em 1998.

Este questionário foi elaborado a partir de um já existente na Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos do Cacém, proveniente do Ministério da Educação, tendo sido construído a partir de documentos de trabalho do Professor Mel Ainscow, perito da UNESCO em questões da Educação Inclusiva.

Para a validação deste instrumento, fez-se a análise da consistência interna onde se obteve um alpha no valor de 87,96%, o que é indicador de uma boa consistência interna do questionário. Realizou-se também a análise factorial dos componentes principais com testes de correlação (Teste de Bartlett; método proposto por Kaiser; método Varimax). A análise das componentes principais explica 66,6% da variância total da escala, organizada em 5 factores/dimensões.

Este questionário tem como objectivo medir as Representações dos Professores do Ensino Básico, tendo em conta a aprendizagem na sala de aula, segundo a perspectiva da Escola Inclusiva.

É constituído por 36 questões para o 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e 34 para o 1º Ciclo do Ensino Básico, com um diferenciador semântico de 1 a 4.

Para aplicar o questionário aos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico têm de ser retiradas duas das questões do questionário (Questões 29 e 36), por estarem direccionadas só para os professores do 2º e 3º C.E.B.

Os quatro níveis de resposta são:

41)Sistematicamente (S);

42)Muitas Vezes (MV);

43)Poucas Vezes (PV);

44)Nunca (N).

As 36 questões encontram-se agrupadas em 5 dimensões, categorias ou temas que caracterizam a aprendizagem na sala de aula:

- Negociação de Objectivos;
- Diferenciação de Actividades;
- Aprendizagem Activa e Cooperativa;
- 1- 4-Meta Aprendizagem;
- Ensino Cooperativo.

Neste questionário:

- As questões 8, 13, 23, 27 e 31 referem-se à Negociação de Objectivos;
- As questões 1, 2, 5, 15 e 22 referem-se à Diferenciação de Actividades;
- As questões 10, 16 e 20 referem-se à Aprendizagem Activa;
- As questões 3, 6, 9, 11, 14, 18, 21, 28, 29, 32, 33 e 34 referem-se à Meta Aprendizagem;
- As questões 4, 12, 17 e 19 referem-se ao Ensino Cooperativo.

A cada hipótese de escolha (S- Sistematicamente, MV- Muitas Vezes, PV- Poucas Vezes, N- Nunca) é atribuído um determinado valor que vai de 0 a 6, de modo a perceber-se qual o tipo de representação que os professores têm

relativamente à aprendizagem na sala de aula de alunos (representações positivas ou negativas).

Assim, a pontuação é feita do seguinte modo: S=6; MV=4; PV=2; N=0

No entanto, esta pontuação é invertida nas questões 1, 2, 15, 22 e 32; traduzindo-se na seguinte pontuação: S=0; MV=2; PV=4; N=6

Os diferentes contextos

A primeira investigação realizada com a Escala de Representação dos Professores sobre a Aprendizagem em Sala de Aula de Jovens com NEE's, do Professor Doutor Ramos Leitão, realizada pelos autores, foi publicada em 2003 na Revista *Gymnasium* da Universidade Lusófona. A investigação foi resultado de uma partilha entre as Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos da Península de Setúbal e resultou num estudo quase experimental que pretendia comparar grupos amostrais independentes. O número de grupos amostrais variou consoante os valores assumidos pelas diferentes variáveis em estudo.

A amostra, recolhida por conveniência, foi constituída por 229 professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Estes professores, apresentavam uma experiência de serviço que variava entre os 0 e os 32 anos, situando-se o valor médio nos 12 anos. A experiência de trabalho com crianças/jovens com NEE's variava entre os 0 e os 25 anos, situando-se o valor médio em 1 ano.

Para o tratamento do instrumento foi efectuada a análise dos componentes principais, definindo-se dois factores: 1- meta aprendizagem e 2 – diferenciação de actividades. Para a análise de consistência interna foi utilizado o Alfa de Cronbach, tendo-se obtido os seguintes valores: alfa do factor 1 =.84 e alfa do factor 2=.62. Nos resultados verificaram-se diferenças significativas na opinião dos professores face à meta aprendizagem em função das zonas geográficas de trabalho. Através da análise item a item, verificou-se que essas diferenças se prendiam com três questões que visavam a responsabilização no aprender a aprender.

Existem, igualmente, diferenças significativas na opinião dos professores face à meta aprendizagem e à diferenciação de actividade em função da especialização dos docentes, sendo os professores não especializados que apresentavam opiniões mais favoráveis. Relativamente ao factor meta aprendizagem, a análise item a item revelou que as diferenças se prenderam

com três questões que visavam a responsabilização no aprender a aprender. Relativamente ao factor diferenciação de actividades, a análise item a item revelou que as diferenças estavam relacionadas com duas questões que se prendem com a centralização da actividade do professor.

Das investigações efectuadas na base desta linha de investigação, seleccionou-se três, mais recentes, que são estudos quase experimentais, desenvolvidos no âmbito do Mestrado em Educação Especial do ISCE e que analisam os efeitos da variável medida pelo instrumento acima referido com outras.

A segunda investigação aqui registada, tem como tema As representações dos professores do 1ºCiclo sobre a aprendizagem na sala de aula de crianças com défice cognitivo grave de Valente, G. (2012). Nesta investigação e de uma forma geral os professores demonstraram representações positivas, sobre a aprendizagem na sala de aula, dos alunos com défice cognitivo grave.

Nos resultados obtidos neste estudo, observaram-se diferenças estatisticamente significativas nas representações dos professores consoante as funções que desempenham e consoante sua formação académica. Sendo que, são os professores de Educação Especial e os com mais habilitações académicas, que manifestam representações mais positivas.

Desta forma, verificou-se que os professores que fortalecem a sua formação, que têm mais conhecimento e mais experiências trocadas mediante a formação, que exercem uma prática reflexiva e crítica, são os que manifestam representações mais favoráveis no que respeita à aprendizagem, na sala de aula, das crianças com défice cognitivo grave. Em suma, são os que acreditam e possibilitam a aprendizagem de todos os alunos.

A terceira investigação tem como tema As representações dos professores do 1ºCiclo do Ensino Básico sobre a aprendizagem na sala de aula de crianças com surdez de Encarnação, O. (2012). Neste estudo, constatou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas relativamente à representação dos professores do 1º CEB, face à aprendizagem na sala de aula de alunos surdos, consoante a função que desempenham (E.R. ou E.E.), no total e nas diferentes dimensões da aprendizagem;

Embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas, verificou-se que são os professores da Educação Especial que revelam representações mais favoráveis no que diz respeito: ao total das representações, à negociação de objectivos, à diferenciação de actividades e ao ensino cooperativo;

Em contrapartida, são os professores do Ensino Regular que apresentam representações mais favoráveis no que diz respeito à aprendizagem activa e cooperativa.

A quarta investigação tem como tema As representações dos professores do 2º e 3º Ciclo sobre a aprendizagem na sala de aula de alunos com Síndrome de Charcot-Marie-Tooth de Freire, E. (2012). Neste estudo não se verificaram diferenças estatisticamente significativas, nas representações dos professores sobre a aprendizagem na sala de aula de crianças com S.C.M.T consoante a idade dos mesmos.

Contudo, verificou-se que, nas dimensões Negociação de Objectivos, Diferenciação de Actividades e Aprendizagem Activa, são os professores mais velhos que apresentam representações mais favoráveis. Nas dimensões Meta Aprendizagem e Ensino Cooperativo e no Total das Representações, são os professores mais novos que exibem melhores representações.

Também em relação às representações dos professores consoante o nível de ensino que leccionam (2º ou 3º Ciclos), não existem diferenças estatisticamente significativas;

No entanto, nas dimensões Diferenciação de Actividades (DA) e Aprendizagem Activa (AA) são os professores do 2.º ciclo que apresentam representações mais favoráveis. Nas dimensões Negociação de Objectivos (NO), Meta Aprendizagem (MA) e Ensino Cooperativo (EC) e no Total das Representações (TR) são os professores do 3.º ciclo que manifestam representações mais positivas.

Em relação às representações dos professores consoante o tempo de serviço dos professores observaram-se diferenças estatisticamente significativas no Total das Representações e nas dimensões Negociação de Objectivos (NO), Meta Aprendizagem (MA) e Diferenciação de Actividades (DA), sendo os professores com menos tempo de serviço que apresentam representações mais favoráveis (nas três primeiras). Para a dimensão

Diferenciação de Actividades são os professores com mais tempo de serviço que manifestam representações mais positivas.

Existem diferenças bastante significativas relativamente às representações dos professores de acordo com a sua situação profissional.

Nas dimensões NO, AA, MA e EC - e no TR - são os professores fora do quadro que apresentam representações mais favoráveis;

Para a dimensão DA são os professores do quadro que exibem representações mais positivas.

Conclusões

Os resultados obtidos nos diferentes estudos apresentados e outros realizados no âmbito desta linha de investigação vão ao encontro do enquadramento legal da educação especial, em que o docente especializado, com formação acrescida e maior contacto com a diferença, tem uma vincada importância na gestão do processo educativo dos alunos com NEE's.

Com a actual mudança das políticas educativas e a dificuldade de encontrar situações profissionais estáveis, verifica-se a procura por parte dos docentes, de formação especializada para fundamentar melhores hipóteses de colocação profissional. Neste contexto os estudos mais recentes indicam esta mudança, observando-se que os professores contratados já apresentem representações mais favoráveis do que os professores do quadro.

O actual contexto educativo remete para dificuldades acrescidas na gestão dos recursos existentes nas escolas para responder à diversidade, o que se vai reflectir nas diferenças encontradas no primeiro estudo e nos estudos mais recentes.

Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (1995). Educação para todos, torná-la realidade. Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial, Birmingham.

Ainscow, M. (1996). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula. Um guia para a formação dos professores*. Lisboa: Instituto Inovação Educacional – Edições UNESCO.

- Ainscow, M. ET AL. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. (1ª ed.), Lisboa: Instituto Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (2009). ANPED - *Colectânea de textos. Tornar a Educação Inclusiva. Como essa tarefa deve ser conceituada?* Brasília: UNESCO.
- Benavente, A. (1994). Estratégias de Igualdade real. In: Educação para Todos: Cadernos PEPT 2000 (2), 45-56. Lisboa: Ministério da Educação.
- Benavente, A. (1999). *Escola, professores e processos de mudança*. (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte. (Biblioteca do Educador).
- Casals, J. & Nunes, M. (2003). Trajectos de Inclusão. Conhecer para Desenvolver. *Gymnasium: Revista de Educação Física, Desporto e Saúde*, 3, 57-64. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Encarnação, O. (2012). As representações dos professores do 1ºCiclo do Ensino Básico sobre a aprendizagem na sala de aula de crianças com surdez. Tese de Mestrado. Lisboa: ISCE.
- Freire, E. (2012). As representações dos professores do 2º e 3º Ciclo sobre a aprendizagem na sala de aula de alunos com Síndrome de Charcot-Marie-Tooth. Tese de Mestrado. Lisboa: ISCE.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Perrenoud, PH. (1997). Conceber e desenvolver dispositivos de diferenciação à volta das competências. In L'Éducateur Magazine. Escola Moderna.
- Perrenoud, PH. (2000). As Práticas Pedagógicas Mudam e de que Maneira?. In: *revista Impressão Pedagógica*, 23.
- Perrenoud, PH. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Porter, G. (1998). Textos de Apoio – Seminário Educação Inclusiva. Lisboa.
- Santana, I. (2000). Práticas Pedagógicas Diferenciadas. In Escola Moderna, n.º 8. Lisboa: Escola Moderna.
- Valente, G. (2012). As representações dos professores do 1ºCiclo sobre a aprendizagem na sala de aula de crianças com défice cognitivo grave. Tese de Mestrado. Lisboa: ISCE.

LA CREATIVIDAD EN EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Nuria Torrijos Moreno
Licenciada en Psicopedagogía

Resumen

Cada vez somos más los profesionales que nos esforzamos por conseguir una educación inclusiva de calidad, tarea cuya dificultad aumenta día a día debido a su complejidad, ya que vamos comprendiendo que la diversidad forma parte de todos y no únicamente de aquel que padece algún tipo de enfermedad o trastorno. Es por ello, que hoy en día la formación del profesorado es uno de los pilares fundamentales de la educación, ya que es el profesor el que media y guía el aprendizaje de sus alumnos, cada cual con sus intereses, motivaciones y necesidades.

Pero, ¿cómo una sola persona puede atender la gran diversidad que engloba su aula? Es ahí donde toma protagonismo la creatividad. El profesor ya no es un mero transmisor de conocimientos, sino el mediador entre la información y el alumno, esto es, el encargado de enseñar al alumno a aprender a aprender de modo que hemos de crear nuevos modos de enseñanza que se adecúen a las singularidades de cada cual, partiendo del continuo reciclaje de nuestra práctica docente.

¿Dónde empieza la creatividad en la sociedad de la educación?

A día de hoy, cuando hablamos de educación automáticamente nos viene a la cabeza la idea de conocimiento, refiriéndonos a la mente, y es que en la sociedad actual se tiene una tendencia, conforme se va promocionando a cursos y etapas superiores, de centrarse cada vez más en el desarrollo del cerebro, es decir, en la cabeza. De hecho, no existe un sistema educativo que, por ejemplo, enseñe danza como materia troncal, del mismo modo que se hace con la lengua o las matemáticas, es por esto, que debemos entender que el hecho de saber desarrollar operaciones matemáticas, habría de conllevar la misma relevancia que el de saber utilizar el cuerpo, práctica que por cierto, únicamente se lleva a cabo en Educación Infantil y muy poco en el primer ciclo de Educación Primaria. Pero, es que a caso ¿no hemos bailado alguna vez en la vida?, o simplemente empleamos el cuerpo como transportador de nuestra cabeza dando a entender, que lo que más merece la pena es nuestro cerebro y los conocimientos que se contienen en él.

Con todo ello, lo que se pretende destacar es que el sistema educativo en el que nos encontramos inmersos, más que potenciar y fomentar la creatividad de nuestros alumnos, se centra en omitirla progresivamente, simplemente porque se nos inculca desde pequeños el miedo a equivocarnos. Sir Ken Robinson, ofreció en TED Talk en el año 2006, un discurso titulado *Las escuelas matan la creatividad*, en él, expone la idea de que *Si no estás dispuesto a equivocarte, nunca saldrás con nada nuevo*, con esto no pretendía decir, que por el hecho de equivocarse ya se es creativo, sino que de lo que se trata es de arriesgarse a llevar algo a cabo sin previamente entrar en pánico por el hecho de pensar que aquello que pretendes hacer, no va a ser aprobado por la sociedad y posiblemente seas estigmatizado por cometer ese error.

No obstante, las instituciones educativas, siguen fundamentándose en crear autómatas que, desempeñen un trabajo determinado, pero Un aprendizaje basado en competencias exclusivamente centradas en el ámbito laboral actual sólo puede ser entendido como un intento de perpetuar un sistema que, a día de hoy, ha demostrado su ineficacia y, por tanto, debería ser replanteado (González y Ramos, 2012, p. 3). Los sistemas educativos de prácticamente todo el mundo continúan manteniendo la esencia del ideal que radicó de la Europa Occidental del S. XIX, en la época de la industrialización surgida a raíz de la Revolución Industrial, en la que los estudiantes eran literalmente sometidos a la instrucción de un taller, oficio o profesión, para posteriormente dedicarse únicamente a ello, sin poder elegir o practicar otro oficio durante el resto de su vida. Esto nos señala el actual proceso de deshumanización regido por la conformidad de creer alcanzar el éxito al adquirir un trabajo remunerado, al que posiblemente no se aspiraba hace unos años, pero que aporta la suficiente estabilidad económica, y es que cuando hablamos de educación, nos olvidamos constantemente de que la creatividad debería de ser considerada con el mismo estatus que se le concede hoy en día a la alfabetización.

No hemos de ir más allá de la normativa que se pretende establecer como vigente en nuestro país, como es el caso del Anteproyecto de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), para darnos cuenta de los propósitos que se pretenden para la educación que se imparte en nuestras

aulas. Y es que a modo de ejemplo, en el primer punto, concretamente en el primer párrafo en el que se expresa lo siguiente: La educación es el motor que promueve la competitividad de la economía y las cotas de prosperidad de un país; su nivel educativo determina su capacidad de competir con éxito en la arena internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por conseguir ventajas competitivas en el mercado global.

No solamente se basa la educación en la creación de trabajadores a base de plantilla, sino que ahora estamos hablando también de que la educación es la promotora de la competitividad de la economía; de que el nivel educativo determina la capacidad de competir con éxito y de que educamos para apostar por el crecimiento económico y por conseguir ventajas competitivas en el mercado global.

Hemos perdido por completo la perspectiva de lo que supone la verdadera esencia de la educación como elemento posibilitador de los ideales humanos. Es evidente que hay barreras que superar y aspectos que mejorar en nuestra educación, (...) se trataría de llegar a una sociedad que sepa y decida libremente por qué y para qué usa su conocimiento (...) y esté de acuerdo con el proyecto de persona y de sociedad al que le conduce dicha acción . (González y Ramos, 2012, p. 4), de hecho, la filosofía de la pedagogía crítica de (Freire, 1995), se refería a que una de las prioridades de la educación consistía en la liberación del hombre en el sentido de perder sus miedos trabajando y desarrollándose en pos de la transformación del mundo; pero esto no puede ser de otra manera sino partiendo de la creatividad, y no concibiendo la educación desde un continuo condicionamiento sobre lo que realmente merece la pena o lo que no, para algún día poder acceder a un puesto de trabajo considerado socialmente de alta cualificación .

En definitiva, una mentalidad que está ceñida a un patrón de pensamiento, y que por ende se basa en el conformismo, se encuentra inmersa en mecanismos de defensa, o dicho de otra manera, dominada por el miedo. Ahí, es donde radica la necesidad primordial de basar nuestro sistema educativo en la potenciación de la creatividad en función

de lograr mentes flexibles que afronten la vida según la ven, evitando que el conformismo nos lleve a la mediocridad ya que donde existe la mediocridad no puede haber creatividad. (Jiddu Krishnamurti, citado en Mehta 2009).

La creatividad a través de la educación inclusiva.

Para poder analizar este concepto, hemos de tener en cuenta dos aspectos fundamentales. Uno de ellos está referido a educar en la creatividad, es decir, formar a las personas en función de desarrollar en ellas la originalidad, la iniciativa propia y la confianza, de manera que se prepare a los alumnos para afrontar los obstáculos que se presenten a lo largo de sus vidas con una actitud abierta, pudiendo así ser capaces de aceptar el hecho de arriesgarse, cometer errores y aprender de ello. Siguiendo en esta línea cabe destacar, que la función del docente es ofrecer las herramientas necesarias para la innovación, enfocada a una educación encaminada al cambio.

El otro aspecto que se habría de tener en cuenta es el de la educación inclusiva, así, se ha de saber que el tratamiento educativo de todos los seres humanos es un principio generalmente aceptado en nuestros días. Dentro de este derecho fundamental, se reconoce la necesidad de poner en marcha actuaciones que, coherentes con el mismo, garanticen la igualdad de oportunidades. Es más, la educación de aquellos que poseen alguna especial dificultad o necesidad para acceder a ésta, es hoy igualmente un derecho reconocido; pero la forma en que se lleve a cabo dicho tratamiento puede adoptar soluciones diversas: una de ellas es, precisamente, la que propone la inclusión dentro del régimen general de educación de todas las personas, del mismo modo que de aquellas que poseen alguna necesidad o dificultad especial. (Martín Ortega, 1995).

Ya no se trata únicamente de ofrecer las herramientas necesarias, sino de que éstas se presten a través de una acción educativa dirigida a dar respuesta a la diversidad. Teniendo en cuenta lo anterior, el Decreto 138/2002, de 8 de octubre, por el que se ordena la respuesta educativa a la diversidad en Castilla- La Mancha, concretamente en su artículo 1, considera el concepto de atención a la diversidad como: Toda aquella actuación educativa que esté dirigida a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de

aprendizaje, motivaciones e intereses y situaciones sociales, étnicas, de inmigración y de salud del alumnado .

De esta manera, si nos detenemos un momento a sintetizar todo lo que se ha dicho anteriormente, podemos deducir la existencia de algunos matices comunes entre la inclusión y la creatividad. En el caso de la primera, se procura que todos los alumnos tengan la posibilidad de desarrollar en el máximo grado posible sus propias capacidades, sean cuales sean sus características diferenciales, mientras que la segunda pretende que el alumno, a través de esas capacidades, desarrolle lo más plenamente permisible sus potencialidades, integradas por componentes cognoscitivos, intelectuales, afectivos y volitivos. Todo ello a través de una correcta utilización de los recursos, ya sean materiales o personales.

Pero no se podría tener la concepción de educación creativa, sin procurar la creación de una atmósfera que propicie el pensar reflexivo y creativo en las aulas, haciendo referencia al concepto integracionista que interrelaciona las dimensiones básicas con las que normalmente se define la creatividad de manera unilateral, siendo éstas: persona–proceso–producto–medio, de modo que retornamos a la idea anterior de que uno de los factores que coartan la creatividad, es el de ceñirse a un patrón de pensamiento cayendo en el gran error de conformarse con lo que la sociedad establece como correcto, o mejor dicho, esperado, por lo que hay que romper con esas barreras e innovar a través de la potenciación de la creatividad, salir de lo ya conocido y abrir la perspectiva para vislumbrar lo que nos queda por conocer. (Solar, 2006)

Otro matiz común entre la creatividad y la inclusión, es la inmensa necesidad de proporcionar a los alumnos un entorno dotado de un profundo humanismo y libertad psicológica, ya que en ambas partes, de una manera u otra nos vemos en la obligación de aceptar lo diferente. En unos casos se trata de la diferencia de características de los alumnos y en otros de la diferencia de potencialidades, para lo que los docentes han de estar preparados, en el sentido de afrontar semejante panorama; pero sobre todo para saber enseñar a sus alumnos a sacar partido de ello, comprendiéndolo y aceptándolo. Básicamente hablamos, en ambos casos, de saber resolvernos ante lo nuevo y

lo desconocido, para posteriormente tener la capacidad de poder darle la respuesta adecuada.

De modo que podemos hablar de que la educación creativa, vista desde la perspectiva de la inclusión, es una educación que procura el desarrollo y la auto-realización de los alumnos partiendo de la concepción de la igualdad de oportunidades, en la que también es importante el hecho de des-aprender una serie de actitudes que en ciertas situaciones cierran las mentes hacia nuevas perspectivas. Aunque todo lo anterior, no sería posible sin la formación permanente de los docentes, puesto que se trata de ofrecer una educación de calidad actualizada y adecuada a las necesidades específicas de los alumnos.

El desarrollo profesional de los docentes.

La calidad educativa, refiriéndonos al proceso de enseñanza-aprendizaje, depende claramente del profesorado, sobre todo cuando se trata del desarrollo de la actividad docente como promotora de la educación creativa que ha de partir desde una perspectiva inclusiva, lo cual obviamente implica cambios metodológicos y didácticos, un rápido crecimiento de los conocimientos, teniendo en cuenta que hoy día el saber está al alcance de todos gracias a Internet, etc. Esta situación prácticamente obliga al docente a una inmersión formativa permanente, aunque hemos de tener presente que un proceso de formación está estrechamente ligado a la voluntad de perfeccionamiento de la persona. No obstante es imprescindible llevarlo a cabo, debido a la vitalidad de garantizar la actualización del docente, y por ende su labor en las aulas, procurando ofrecer una respuesta educativa de calidad que atienda las necesidades del alumnado desde una perspectiva creativa e innovadora, ya que la concepción del profesor como el transmisor del conocimiento hoy en día ha quedado más que obsoleta.

Siguiendo a Grau Company, (et al). (s. f.), podemos determinar distintos modos de desarrollo profesional del profesorado desde una perspectiva de superación respecto al carácter individualista. Sea el caso de la formación autónoma del profesorado, lo que implica que sean los propios docentes los que tienen la iniciativa de aprender los conocimientos o destrezas que consideran adecuados para su práctica docente. Este tipo de formación, se suele dar en los profesores que no consideran adecuada la oferta formativa

que se les es ofertada, por ejemplo, la formación a distancia destinada al tratamiento de un tema concreto que no tiene por qué ir dirigido exclusivamente a la formación docente; o los encuentros de profesionales especializados, donde se discute y analiza una temática determinada en función de profundizar en su conocimiento partiendo de las diferentes perspectivas y experiencias.

Otro tipo de formación propuesta por Grau Company, (et al). (s. f.), es el modelo basado en la reflexión, la observación y la supervisión, también considerada como autoevaluación de la propia práctica docente, de modo que:

En la reflexión sobre la acción, el docente desarrolla destrezas que le permiten conocer, analizar y evaluar su práctica docente a través de la observación y el análisis de la enseñanza, aunque este proceso también ha de fundamentarse en la participación del resto de profesionales, desde una perspectiva de apoyo profesional técnico, como es el caso de los cursos formativos; el apoyo entre compañeros a través del diálogo y de la reflexión y por último el apoyo profesional para la indagación fundamentada en formas de trabajo colaborativas entre profesores.

En la observación, el docente analiza las características de su actuación con el objetivo de percibir los aspectos susceptibles de mejorar en su práctica docente para posteriormente ser corregirlos o perfeccionarlos. El inconveniente de esta modalidad de formación es la subjetividad con la que se desarrolla, además de la posibilidad de reticencia del docente a ser objeto de análisis.

Más tipos de formación, puede ser la formación docente a través de la investigación e innovación curricular, en el que los maestros se implican en procesos de mejora de la enseñanza. De hecho es una de las modalidades que más se llevan a cabo por el profesorado (sobre todo universitario) en la actualidad, ya que muestra un amplio abanico de posibilidades para poder llevar a la práctica innovaciones metodológicas, didácticas y de organización, a través de una constante reflexión respecto a la práctica docente, desde la cual, el maestro detecta y diagnostica los problemas que existan en su quehacer diario, comprometiéndose así con la educación y por consiguiente con su profesión. Hablamos pues de la investigación-acción en la que el docente es el investigador de su propia práctica.

Por último, está la formación del profesorado a través de los cursos de formación, formulados para desarrollar en los profesores determinadas

capacidades y actitudes que contribuyan a mejorar la calidad educativa. Esta modalidad formativa atiende a la transmisión de información verbal, por lo que cabe la posibilidad de que la incidencia que pueda llegar a tener en la práctica docente sea bastante pobre. (Martín Ortega, 1995).

No obstante, la preocupación por la formación del profesorado cada vez cobra mayor protagonismo, pero no se trata únicamente de que el docente conozca y aprenda nuevos contenidos, sino que además se ha de profundizar en la adquisición de un estilo de trabajo que cubra las necesidades del alumnado.

Funciones del profesor como educador en creatividad educativa inclusiva.

En la escuela inclusiva los docentes se enfrentan a dificultades de aprendizaje que en parte, provienen de una carencia de desarrollo de las habilidades de pensamiento creativo y reflexivo, y es por ello, que el hecho de trabajar con un clima en el que el alumno no participe activamente en su propio aprendizaje, no favorece ni mucho menos al desarrollo de dichas habilidades. Es indudable que los estudiantes aprenden las materias, pero a través de los profesores y, por tanto, también aprenden de ellos. (Del Rincón y González, 2012, p. 9), de modo que fomentar una actitud creativa en el alumnado cuando el mismo profesor no la tiene sería prácticamente imposible. Esto nos dilucida que la actitud del maestro es el gran determinante para que se pueda llevar a cabo una educación inclusiva de calidad basada en la creatividad.

Es por ello, que el docente ha de saber inculcar a sus estudiantes la tolerancia a la ambigüedad, invitándoles a reflexionar sobre cualquier problema desde el primer momento que entran en su clase, para que más tarde, dicha práctica desemboque en la resolución de la problemática presentada. Obviamente, cuando nos enfrentamos a algo nuevo o fuera de lo cotidiano, siempre se siembra la incertidumbre, tanto en los alumnos como en el mismo profesor, aunque esto no es algo que se deba evitar, de hecho es necesario para que los alumnos tengan la iniciativa, debido a su deseo de aprender, de explorar otras alternativas que se encuentren más allá del conocimiento, que por alguna razón, no ha logrado completar teniendo la necesidad de saber más. Así, se logrará que los conocimientos que se traten en el aula no queden

estáticos como algo que se mete en un recipiente y se guarda, además de favorecer la autonomía de aprendizaje y la iniciativa propia del alumno, es decir el aprender a aprender, ya que los alumnos han de ir responsabilizándose progresivamente de su propio aprendizaje. Además, se debe procurar llevar a los alumnos a disfrutar al enfrentarse a lo inesperado e ir incorporando esta práctica dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que está ocurriendo.

Más aspectos a tener en cuenta, es el hecho de ser conscientes de las barreras que se le pueden plantear al docente a la hora de desarrollar los objetivos para desarrollar algún proyecto innovador; ya que se ha de partir de la idea de que cualquier tipo de práctica educativa es susceptible de mejora. De hecho, una de las fases más importantes de la innovación educativa es la evaluación, en la que se detectan los errores cometidos de la propuesta anterior una vez ha sido llevada a la práctica, de modo que partiendo los resultados de dicha evaluación la propuesta se va mejorando hasta el momento en el que se cumpla con las expectativas que se tenían puestas en dicho proyecto. Por ende, no se han de considerar los obstáculos a superar como amenazas, sino como oportunidades que ayudan a garantizar una mejora. (Betancourt, 2000).

Ésta puede ser una buena manera de desarrollar la confianza en uno mismo, ya que nos ponemos ante la tesitura de asumir el riesgo de probar algo nuevo, actitud que también se ha de valorar en los estudiantes cultivando en los alumnos la confianza en sí mismos a través de una cultura de trabajo que parta del desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, esto es, el maestro no sólo debe tener en cuenta las buenas notas de los alumnos, sino sus potencialidades y el desarrollo de las mismas a lo largo del proceso educativo, como por ejemplo la originalidad, la apertura mental, el cuestionarse los conocimientos que se estén trabajando adoptando una actitud crítica, ya que lo que se requiere es un alumno imaginativo que cuestione las verdades que dice el profesor o de los libros de texto, y por supuesto, el no temer cometer errores, aunque La implicación del alumno en su propio aprendizaje (...) no siempre, sea previsible ni constatable . (Del Rincón y González, 2012, p. 12).

Dichas actitudes pueden establecer el cambio como algo cotidiano en el aula, entendiendo el aprendizaje como un proceso dialéctico en el cual el maestro no es el conocedor de la verdad absoluta, sino que dicha verdad se

hallará a través de la exploración, el diálogo, la argumentación, la equivocación, la frustración, el descubrimiento, etc. entre educador y educandos, partiendo de un proceso social, dialógico y cooperativo, aspectos que se han de poner en consciencia del alumnado, para lo que será necesario desarrollar actitudes comunicativas que habrán de ser modeladas por el profesor, de modo que el alumno aprenda a retroalimentarse a sí mismo y a los otros mediante un proceso creativo o crítico.

Pero para facilitar que la acción educativa se base en la participación activa y espontánea del alumno, será necesaria la contextualización del conocimiento que se pretende enseñar, ya que según (Murias y Ricoy, 2007) se hace imprescindible recuperar el sentido de los principios didácticos clásicos, aunque poco aplicados, para atender a la diversidad del alumnado en función de sus intereses. Dichos principios son:

- *Principio de intuición*: El aprendizaje es más agradable y efectivo si se presentan los contenidos de forma explícita, concreta, ejemplificada y perceptible por el alumno.

- *Principio de significatividad*: El aprendizaje es más agradable y efectivo si tiene significado, sentido, importancia y valor para el alumno, de manera que los conceptos científicos se han de enriquecer con los de la vida cotidiana y viceversa.

- *Principio de actividad*: El aprendizaje es más agradable y efectivo cuando se realiza a través de la acción, la manipulación y la actividad.

No obstante, estas prácticas suponen que el profesorado ha de estar en continuo reciclaje formativo, ya que el maestro ha de ser consciente de sus ignorancias, de manera que año tras año no se repitan las lecciones una y otra vez. Lo esencial es emplear el conocimiento de manera flexible, de modo que al igual que cada año nos encontramos ante una variedad de nuevos alumnos diferentes a los anteriores, cuyas necesidades educativas también serán diferentes, por tanto, la acción educativa llevada a cabo en el curso anterior, no será válida en su totalidad para el nuevo. Es más, sería un aspecto interesante a desarrollar en la práctica docente, fomentar y favorecer en los estudiantes la búsqueda de fuentes alternativas a las que oficialmente se sugieren en el aula, de modo que se facilite la contrastación de informaciones de distintas fuentes

de conocimiento, práctica que es prácticamente imposible de repetir idénticamente a la del curso anterior.

Finalmente, (Medina, 2003) analiza, desde el punto de vista de la inclusividad, seis variables condicionantes de la metodología, de entre las que destacamos una en concreto, la visión dinámica del aprendizaje. Desde el modelo psicodinámico, el aprendizaje implicaría siempre el acceso a algo desconocido globalmente o en alguno de sus aspectos; de ahí que el papel del deseo de aprender, sea facilitar el desarrollo de la capacidad de aprendizaje. Es por ello que aprender tiene mucho que ver con determinadas condiciones de nuestro entorno, por lo que hay que tener muy en cuenta: las experiencias previas del alumno, la relación entre profesor y alumno, la relación entre y con el grupo y el significado emocional de los contenidos. Se propone, por tanto una concepción global del aprendizaje que integre la perspectiva cognoscitiva y emocional, lo cual tiene importantes repercusiones pedagógicas a la hora de analizar las necesidades educativas de los alumnos.

Por lo tanto y a modo de conclusión, haremos una referencia a (Freire, 1980) sobre la esencia de la formación humana, que dice: Transformar la experiencia educativa en puro adiestramiento técnico es depreciar lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: su carácter formador. Si se respeta la naturaleza del ser humano, la enseñanza de los contenidos no puede darse alejada de la formación moral del educando. Educar es, sustantivamente, formar . De manera que para que la educación inclusiva basada en la creatividad logre un amplio impacto, se han de adoptar actitudes positivas y posibilistas además de requerir el continuo reciclaje formativo del profesorado. Por esta razón, inclusión y creatividad se incluyen dentro del paradigma de la calidad educativa, entendiéndolas como uno de los principios y objetivos de la labor docente.

Referencias bibliográficas

- Betancourt, J. (2000, 12 Febrero). Creatividad en la Educación: Educación para transformar. *PsicoPediaHoy*, 2(3). Disponible en: <http://psicopediahoy.com/creatividad-en-educacion/>
- Blanco Guijarro, R (coord.), (1996). *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. CNREE, MEC: Madrid.
- Del Rincón Igea, B. y González Geraldo, J. L. (2012). Aprendizajes Colaterales: más allá de las competencias. Congreso Internacional Docencia Universitaria y Educación. La universidad: una institución de la sociedad. Barcelona.
- Decreto 138/2002, por el que se ordena la respuesta educativa a la diversidad en Castilla-La Mancha. (DOCM nº 126 de 11-10-2002).
- Freire, P. (1980). *El mensaje de Paulo Freire: Teoría y práctica de la liberación*. (5ª ed.). Madrid: Marsiega, D.L.
- Freire, P. (1995). *Pedagogía del Oprimido*. 46ª ed. Madrid: Siglo XXI de España.
- García Pastor, C. (1995) *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. EUB: Barcelona.
- González Geraldo, J. L. y Ramos Pardo, F. J. (2012). Conociendo los límites de la Sociedad del Conocimiento. En L. García Aretio (Coord.). *Sociedad del Conocimiento y Educación*. Madrid: UNED.
- Grau Company, (et al). (s. f.). La formación del profesorado como factor decisivo de la excelencia educativa. RUA. Universidad de Alicante. Disponible en: <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13199/1/PROPUESTAS%20CAP.%201.pdf>
- Martín Ortega, E. (1995). Práctica docente y prevención de dificultades. Aula de Innovación educativa. *Revista Aula de Innovación Educativa* 45.
- Mehta, R. (2009). Educación creativa. *Revista Sophia*. Brasil: Editora Teosófica. Disponible en: http://www.sociedadteosofica.es/Articulos/Mehta_EducacionCreativa.htm
- Murias, T. y Ricoy, M. C. (2007). Estudio sobre una iniciativa de adaptar la docencia al Espacio Europeo de Educación Superior *Revista de ciencias de la educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la*

- Educación, N°. 210, 2007, págs. 153-172. Disponible en:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2393855>
- Rivas Olivo, A. (2010) Filosofía y educación en Paulo Freire. Vínculos e interacciones. Letras Uruguay. Recuperado 02.01.13, de http://letras-uruguay.espaciolatino.com/aaa/rivas_olivo_anastacia/filosofia_y_educacion_en_paulo_freire.htm
- Robinson, K. (2006). Las escuelas matan la creatividad. Disponible en:
<http://www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zg>
- Solar, M. I. (2006, Diciembre). La Educación creativa como demanda social en la formación de profesores del Siglo XXI. Revista Internacional de Creatividad Aplicada del grupo IACAT (RECRE@RTE) nº 6, diciembre 2006. ISSN: 1699-1834. Disponible en:
<http://es.scribd.com/doc/2069525/LA-EDUCACION-CREATIVA>
- Torre, S. de la (1996). *Creatividad y formación*. México: Trillas.

CREENCIAS SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE LOS FUTUROS MAESTROS Y MAESTRAS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

Raúl Tárraga Mínguez
Claudia Grau Rubio
José Peirats Chacón
Universitat de València.

Resumen

En el presente trabajo se analizan las creencias de 111 estudiantes de los grados de magisterio de educación infantil y primaria sobre la educación inclusiva referentes a: qué colectivo de estudiantes les sería más difícil acoger en clase; cuáles son las funciones más importantes que deben desempeñar los maestros/as; qué aspectos son los más relevantes en la educación inclusiva y en la formación de maestros y maestras. Los participantes consideran que es más difícil atender a los estudiantes con autismo, retraso mental y trastornos de la personalidad. Priorizan la enseñanza de actitudes y valores, la creación de un clima agradable de aprendizaje, los aspectos relacionados con la socialización y con los aprendizajes funcionales, la formación y actitudes del profesorado y la colaboración con las familias.

Introducción

El éxito de la inclusión educativa depende de numerosos factores, tales como el marco legislativo, la experiencia en prácticas inclusivas, los recursos disponibles, y la formación, creencias y actitudes de los diferentes profesionales de la educación (Boer, Pijl, y Minnaert, 2011).

La actitud hacia la inclusión educativa de los estudiantes de Magisterio ha sido estudiada como una variable importante en el éxito de la educación inclusiva. Los resultados de las investigaciones relacionados con este tema muestran resultados dispares. Algunos autores consideran que estos

estudiantes tienen una actitud positiva hacia el concepto de inclusión (Avramidis et al., 2000; Lambe, 2011); pero no de la inclusión total (Ward y Le Dean, 1996; Winzer, 1884). Además, las actitudes son diferentes según el tipo de discapacidad del alumnado, siendo los niños y niñas con dificultades emocionales y conductuales los que causan un mayor estrés a los futuros maestros y maestras (Ward y Le Dean, 1996).

El presente trabajo se enmarca dentro de una investigación más amplia en la que se abordan diferentes aspectos relacionados con las actitudes de los futuros maestros y maestras hacia la educación inclusiva.

En dicha investigación participaron tres grupos de estudiantes con diferentes grados de formación relacionada con la educación inclusiva: un grupo de estudiantes del máster de educación especial que se imparte en la Universitat de València, un grupo de estudiantes de la mención de pedagogía terapéutica del grado de maestro/a en educación primaria y finalmente un grupo de estudiantes de 2º curso de los grados de maestro/a en educación infantil y en educación primaria. Este último grupo cumplimentó un cuestionario de actitudes hacia la educación inclusiva en dos ocasiones: antes de cursar la asignatura de Necesidades Educativas Especiales , y después de cursar esta asignatura.

Los resultados ofrecidos en esta comunicación hacen referencia precisamente a una parte de los cuestionarios cumplimentados por el grupo de estudiantes de 2º curso de los grados de maestro/a.

Objetivo

El objetivo de este trabajo es analizar diferentes aspectos relacionados con las creencias acerca de la educación inclusiva de un grupo de estudiantes de los grados de maestro/a de educación infantil y primaria.

Método

En este estudio participaron 111 estudiantes de 2º curso del grado de maestro/a de educación infantil y educación primaria que respondieron a cinco preguntas relacionadas con sus creencias acerca de la educación inclusiva.

La edad y sexo de los participantes se recogen en la tabla 1

		Edad M (DT)
Sexo	Hombres (N= 15)	20.87 (2.90)
	Mujeres (N= 96)	21.19 (3.60)
Total	N=111	21.14 (3.50)

Tabla 1. Distribución por sexo y edad de los participantes.

La aplicación del cuestionario se realizó el primer día de la asignatura Necesidades Educativas Especiales, una materia común a los dos grados de magisterio, y se volvió a repetir en una de las sesiones finales de la asignatura, después de tratar en clase todos los contenidos del programa.

Se pidió a los estudiantes que cumplimentasen voluntariamente y de manera anónima un cuestionario relacionado con las actitudes hacia la inclusión educativa. Se informó a los participantes de que el objetivo del cuestionario era obtener información para una investigación relacionada con la percepción de la educación inclusiva de los maestros/as en activo y futuros maestros/as. Igualmente se informó a los estudiantes que sus respuestas no tendrían ninguna repercusión en la calificación de la asignatura.

En la presente comunicación se presentan los resultados de una pequeña parte del cuestionario, concretamente de 5 preguntas que fueron adaptadas de un cuestionario elaborado previamente por Sales, Moliner y Sánchez (2001).

Resultados

A continuación se muestran los análisis descriptivos de las respuestas ofrecidas por los participantes.

Me sería más difícil dar clase a niños o niñas con las siguientes características (1= más difícil, 9 = menos difícil).

	Inicio curso		Final curso	
	M	DT	M	DT
Autismo, u otros Trastornos Generalizados del Desarrollo	2.55	1.85	2.17	1.52
Retraso mental	3.29	1.93	2.73	1.68
Trastornos de personalidad	3.36	1.97	3.66	1.88
Dificultades visuales	4.05	1.96	4.41	2.02
Dificultades auditivas	4.60	1.84	4.86	1.84
Dificultades motoras	5.67	1.69	5.48	2.12
Superdotados	6.21	2.13	6.24	1.92
Minorías étnicas	7.61	1.60	7.52	1.65
Inmigrantes	7.71	1.90	7.87	1.21

Tabla 2. Resultado de características percibidas por los estudiantes como más difíciles para manejar en el aula.

Mis funciones como docente son, por orden de prioridad (1=mayor prioridad, 9= menor prioridad).

	Inicio curso		Final curso	
	M	DT	M	DT
Enseñar actitudes y valores	1.52	1.09	2.15	1.69
Crear un clima agradable de aprendizaje	2.52	1.41	2.62	1.53
Resolver conflictos entre los alumnos	4.48	1.80	4.99	1.92
Innovar en metodologías y estrategias pedagógicas	4.86	2.06	4.47	2.14
Elaborar material y recursos didácticos	5.43	1.80	5.32	1.74
Enseñar los contenidos de mi materia/s	5.76	2.28	6.19	2.22
Trabajar en equipo con el resto del profesorado	6.18	1.87	5.05	2.33
Conseguir que los alumnos me respeten	6.35	2.03	6.37	2.02
Ajustarme a las directrices que marca la ley educativa	7.86	1.71	7.83	1.90

Tabla 3. Prioridad de funciones del docente.

El aspecto que considero más importante en la educación inclusiva es (1= más importante, 5=menos importante).

	Inicio curso		Final curso	
	M	DT	M	DT
Hacer amigos	2.00	1.41	4.09	4.15
Aprender a convivir en pluralidad	2.49	1.09	1.97	1.27
La socialización en contextos naturales no segregados	2.63	1.08	2.41	1.04
Aprendizajes funcionales: habilidades de comunicación y autonomía personal	3.94	1.03	2.35	1.03
El rendimiento académico	4.40	.93	4.67	.65

Tabla 4. Aspecto considerado más importante en educación inclusiva.

El aspecto que considero más importante para favorecer la atención a la diversidad es (1= más importante, 11=menos importante).

	Inicio curso		Final curso	Final curso
	M	DT	M	DT
Formación del profesorado	3.36	2.53	3.58	2.86
Actitudes del profesorado	3.97	2.42	4.89	3.07
Conocimiento de las distintas discapacidades	4.06	2.78	5.00	3.08
Colaboración con las familias	4.54	2.37	4.51	2.77
Coordinación entre profesionales	5.54	2.92	5.46	2.94
Adaptaciones curriculares	6.86	3.21	6.96	2.94
Recursos personales disponibles	7.02	2.48	7.14	2.36
Buenos servicios de apoyo	7.24	2.94	6.37	2.97
Ratio profesor/alumno	7.31	3.01	7.37	3.15
Recursos materiales disponibles	7.75	2.38	7.62	7.67
Innovación metodológica y organizativa	8.11	2.53	7.43	3.01

Tabla 5. Aspecto considerado más importante para atención a la diversidad.

En la **formación** del maestro para la atención a la diversidad es fundamental (1= más importante, 11=menos importante).

	Inicio curso		Final curso	Final curso
	M	DT	M	DT
Comunicación y relación con las familias	3.63	2.35	3.92	2.60
Conocer distintas clasificaciones de discapacidades y sus características	3.77	2.73	4.60	3.31
Estrategias didácticas y recursos metodológicos	4.58	2.78	3.85	2.41
Cómo enfrentarse a situaciones conflictivas en clase	5.00	2.82	5.98	3.01
Capacidad para trabajar en equipo docente	5.31	2.56	5.02	2.59
Adaptaciones curriculares	5.34	2.82	5.88	5.53
Conocer las funciones de los especialistas de apoyo interno y externo	5.67	2.77	5.36	2.47
Los sistemas alternativos de comunicación	6.76	2.42	6.44	2.59
Organización escolar	7.19	2.57	7.50	2.48
Legislación vigente para atender las n.e.e. en la escuela	8.40	2.45	7.97	3.18
Evaluación	10.02	1.53	9.51	1.99

Tabla 6. Aspectos considerados más importantes en formación del profesorado.

Conclusiones y discusión de resultados

En primer lugar, los estudiantes del grado de magisterio consideran que les sería más difícil tener en clase a niños y niñas con discapacidades como el autismo, el retraso mental o con trastornos de la personalidad. En el polo opuesto, los estudiantes consideran que los que menos dificultad les plantearía tener en clase son los estudiantes procedentes de minorías étnicas y estudiantes inmigrantes.

Es interesante observar cómo los estudiantes con autismo y retraso mental son percibidos por los futuros maestros y maestras como los que son más difíciles de atender en clase tanto antes como después de cursar la asignatura de Necesidades Educativas Especiales . De hecho, la tendencia a percibir a estos colectivos como los que mayor dificultades aumenta tras cursar la asignatura, ya que sus puntuaciones se distancian todavía más de las del resto de estudiantes.

Consideramos este resultado interesante, ya que muestra cómo de manera persistente los estudiantes del grado de magisterio perciben a estos dos colectivos como los más difíciles , lo que creemos que debe servir de guía para orientar la formación inicial del profesorado, proporcionándoles una mayor formación en estrategias y recursos para que puedan realizar una intervención eficaz en el aula.

Estos resultados concuerdan con los de otras investigaciones (Struggs y Mastropieri, 1996; Avramidis y Norwich, 2002; Marchesi et al., 2005; Boer et al., 2011; Gal, Schreur, y Engel-Yeger, 2010; Cagran y Schmidt, 2011; Klochen y Radford, 2012).

En segundo lugar, cuando se solicitó a los estudiantes que priorizaran cuáles son sus funciones como futuros docentes, los resultados indicaron que los estudiantes consideran como prioritarias dos cuestiones directamente relacionadas con aspectos actitudinales y de relaciones sociales en el aula: enseñar actitudes y valores y crear un clima agradable de aprendizaje , con una marcada diferencia sobre el resto de funciones propuestas. Este resultado se da también antes y después de cursar la asignatura de Necesidades Educativas Especiales .

La interpretación que hacemos de este resultado es positiva, ya que muestra su preocupación por cuestiones relacionadas con la educación, muy alejada de los contenidos curriculares. Sin embargo, resta por ver si el sentido de esta preocupación por la educación orientada hacia las actitudes y valores responde a una firme y estable convicción; si ha influido en la respuesta el sesgo de deseabilidad social; o incluso si en esta respuesta se ve la influencia de la actual situación económica y política. Queda pendiente además para la continuación de esta investigación analizar a través de qué medios creen los estudiantes que podrían llevar a cabo esta educación en actitudes y valores.

En tercer lugar, al responder por primera vez a la pregunta de ¿qué consideran más importante en la educación inclusiva?, los participantes priorizaron cuestiones relacionadas con las relaciones sociales (hacer amigos, convivir en pluralidad y socialización), y situaron en último lugar el rendimiento académico, que consideran el aspecto menos importante para la integración de entre los que se propusieron.

Sin embargo, llama la atención cómo al responder por segunda vez a esta pregunta, la respuesta hacer amigos dejó de ser considerada la cuestión más prioritaria y pasó a ser el cuarto aspecto en prioridad. Igualmente, es interesante observar cómo tras cursar la asignatura de Necesidades Educativas Especiales los estudiantes otorgaron una mayor importancia a desarrollar aprendizajes funcionales como habilidades de comunicación y autonomía personal ; lo que probablemente está influido por un mayor conocimiento de los objetivos educativos que se plantean para estudiantes con necesidades educativas especiales.

En cuarto lugar, los participantes consideran que los aspectos más importantes para favorecer la atención a la diversidad son: la formación del profesorado y las actitudes del profesorado (antes de cursar la asignatura), y la colaboración con las familias y los recursos disponibles (después de cursar la materia).

Finalmente, cuando se preguntó a los participantes acerca de qué cuestiones consideraban más importantes en la formación del profesorado para la atención a la diversidad, los tres aspectos que fueron valorados como

prioritarios antes y después de cursar la asignatura son: la comunicación y relación con las familias, el conocimiento de las distintas clasificaciones de discapacidades y sus características y el conocimiento de estrategias didácticas y recursos metodológicos.

La comunicación y relación con las familias fue el ítem más valorado por los estudiantes en la primera aplicación del cuestionario y el segundo ítem más valorado en la segunda aplicación. Consideramos que este resultado refleja claramente la importancia que los estudiantes otorgan a esta parte del trabajo que realizan los docentes.

Sin embargo, planteamos como hipótesis a comprobar en futuras investigaciones si este resultado responde a la preocupación de los estudiantes por desempeñar correctamente esta parte de su trabajo, ya que las competencias referidas a la relación y colaboración con las familias está insuficientemente contemplada en los planes de estudio de magisterio.

Es interesante observar cómo la primera vez que se respondió al cuestionario el conocimiento de estrategias didácticas y recursos metodológicos era la tercera preocupación para los estudiantes, pero al volver a responder el cuestionario, este aspecto de su formación pasó a ocupar el primer lugar en el listado de ítems presentado.

En cuanto al ítem conocer las distintas clasificaciones de discapacidades y sus características fue valorado como uno de los más importantes en la formación del profesorado, ocupando la segunda y tercera posición de entre los ítems propuestos, respectivamente antes y después de cursar la asignatura. Este resultado muestra la preocupación del futuro profesorado por ampliar sus conocimientos sobre las diferentes necesidades educativas especiales que pueda encontrarse en las aulas.

En resumen, los participantes consideran que es más difícil atender a los estudiantes con autismo, retraso mental y trastornos de la personalidad y con menos dificultad a los procedentes de minorías étnicas e inmigrantes. Priorizan las funciones relacionadas con la enseñanza de actitudes y valores y la creación de un clima agradable de aprendizaje frente las funciones

estrictamente curriculares. Consideran que los aspectos más importantes en la educación inclusiva son hacer amigos, convivir en la pluralidad y socialización (antes de cursar la materia), y desarrollar aprendizajes funcionales como habilidades de comunicación y autonomía personal (después de cursar la materia), frente al rendimiento escolar que es lo menos valorado en ambos casos. Asimismo, consideran que los aspectos más importantes para favorecer la atención a la diversidad son: la formación del profesorado y las actitudes del profesorado (antes de cursar la asignatura), y la colaboración con las familias y los recursos disponibles (después de cursar la materia). Finalmente, los aspectos que más valoran en su formación son: la comunicación y relación con las familias, y el conocimiento de las distintas clasificaciones de discapacidades y sus características, y el de las estrategias didácticas y los recursos metodológicos.

Consideramos que las creencias de nuestros alumnos son muy importantes para diseñar las asignaturas relacionadas con la educación inclusiva y la atención a la diversidad.

Referencias bibliográficas

- Avramidis, E., Bayliss, P., y Burden, R. (2000). Student Teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277-293.
- Avramidis, E. y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147.
- Boer, A., Pijl, S. J., y Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteacher' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 331-353.
- Cagran, B., y Schmidt, M. (2011). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*, 37 (2), 171-195.
- Gal, E., Schreur, N., y Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities: teachers' attitudes and requirements for environmental

- accommodations. *International Journal of Special Education*, 25 (2), 89-99.
- Khochen, M., y Radford, J. (2012). Attitudes of teachers and headteachers towards inclusion in Lebanon. *International Journal of Inclusive Education*, 16 (2), 139-153.
- Lambe, J. (2011). Pre-service education and attitudes towards inclusion: The role of the teacher educator within a permeated teaching model. *Journal of Inclusive Education*, 15 (9), 975-999.
- Marchesi, A., Martín, E., Echeita, G., y Pérez, E. (2005). Assessment of special educational needs integration by the educational community in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, 20, 357-374
- Sales, M.A., Moliner, O., Sánchez, M^a.L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4.
- Struggs, T. E., y Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research Synthesis. *Exceptional children*, 63, 59-74
- Ward, J., y Le Dean, L. (1996). Student teacher's attitudes towards special education provision. *Educational Psychology*, 16, 207-218.
- Winzer, M. (1984). Mainstreaming the handicapped child: attitudes teachers and non-teachers. *Canadian Journal for Exceptional Children*, 1, 23-26.

APRENDER, ENSEÑAR Y COMUNICAR A TRAVÉS DEL ARTE CONTEMPORÁNEO EN FORMACIÓN DE MAESTROS

Glòria Jové Monclús
Mireia Farrero Oliva
Ester A. Betrián Villas
Universidad de Lleida

Resumen

Esta comunicación muestra como enseñamos, aprendemos y nos comunicamos a través del arte en la formación de maestros como medio que nos permite vivir, sentir, aprender y atender la diversidad. En el arte, la heterogeneidad es un elemento necesario para construir conocimiento, permitiendo que emerjan las diferencias como potencialidad. El arte contemporáneo puede ser una herramienta de cambio e innovación que contribuye a la deconstrucción, reconstrucción y reestructuración de los modelos educativos en formación inicial para formar maestros. El arte nos permite emerger la heterogeneidad de voces, des del devenir, y construye colectivamente situaciones creativas que nos permitirán afrontar los retos del siglo XXI, la incertidumbre y la heterogeneidad.

Introducción

El trabajo que hoy presentamos se desarrolla en la formación de maestros en la Universidad de Lleida, concretamente en la Facultad de Ciencias de la Educación Nuestra aportación se centra en la formación de maestros con el objetivo que los futuros docentes vayan construyendo desde su diferencia procesos que les permitan ser capaces de promover aprendizajes para todos, en los contextos heterogéneos que son los centros educativos del siglo XXI. Aunque la mayoría de las investigaciones están totalmente de acuerdo en que es imprescindible innovar (Hargreaves, 1998; Bolívar, 1999; Gairín, 2000; Fullan, 2002; Gather-Thurler, 2004; Schechter, 2008; Easterby-Smith y Lyles, 2011; Escudero, 2011), son escasas aquellas que nos muestran cómo se están desarrollando y aplicando estas innovaciones en la práctica y la repercusión real que ello supone. Nos preguntamos: si a nivel educativo todo el mundo está de acuerdo en la necesidad de hacer cambios ¿por qué en la

práctica cuestan tanto concretarlos y desarrollarlos? (Betrián y Jové, en prensa).

En base a Sharp y Green (1975) los modelos que se concretan en la docencia están más influenciados por los modelos que hemos tenido como alumnos y personas, que por lo que podemos aprender durante la formación, a no ser que durante la formación se expliciten y se establezcan procesos de enseñanza y aprendizaje para reestructurarlos, deconstruirlos y reconstruirlos de formas distintas. ¿Y cómo reconstruimos estos modelos educativos?

A lo largo de los años, los recursos que hemos utilizado en la docencia para generar aprendizaje y desarrollar competencias han sido textos y contextos más propios de nuestro ámbito disciplinar, desde la pedagogía, la psicología, la sociología, la historia... En 2003, desde la apertura del centro de Arte contemporáneo La Panera en Lleida, introducimos en la docencia el aprendizaje a través del arte. En la Panera tuvimos la oportunidad de conocer a los profesionales del servicio educativo, encuentro que genero el proyecto Educ-arte - Educa^(r)t : espacio híbrido (Jové, G.; Ayuso, H.; Betrián, E. y Vicens, L., 2012) un proyecto de trabajo en red entre la Facultad de Educación, algunas escuelas del territorio y recursos comunitarios, especialmente el Centro de Arte la Panera. Este proyecto pretende generar procesos de enseñanza aprendizaje a través del arte, especialmente del arte contemporáneo. Para ello situamos nuestro interés en mostrar cómo el arte contemporáneo puede ser una herramienta de cambio e innovación que contribuye a la deconstrucción, reconstrucción y reestructuración de los modelos educativos en formación inicial para formar maestros capaces de trabajar la heterogeneidad. Ello exige desarrollar capacidades sociales, emocionales, cognitivas y comunicativas y trabajar con los conocimientos que les permitan dar respuesta a las necesidades y a la incertidumbre que emergen en las aulas y en la vida. Diferencia, heterogeneidad, alteridad, creencias, expectativas, estrategias, metodología, etc. son términos, son conceptos, son vivencias, son experiencias que forman parte de la vida en nuestro contexto de formación. Creemos en el arte como estrategia, el arte como experiencia (Dewey 1934,2008). ¿Y por qué a través del arte? Estamos de acuerdo con Dewey (1934,2008) y Eisner (2004) en que aprender a través del arte y la experiencia contribuye en el proceso de humanización y la formación de

individuos receptivos, críticos, dialogantes, imaginativos y reflexivos. Basándonos en O'Sullivan (2006), consideramos el arte contemporáneo como un potenciador de posibilidades y relaciones rizomáticas horizontales y no jerárquicas, y como una estrategia para poder desarrollar pensamientos rizomáticos que permiten nuevas relaciones (Deleuze y Guattari, 1987) que lleva a encuentros que nos permiten aprender a vivir la complejidad de la realidad desde la incertidumbre y el devenir. De este modo desarrollamos el método como estrategia (Morin, 2003).

En base a Dewey (1934,2008), el arte implica un tipo de experiencia particular, altamente interesante, desafiante, prometedora, sugestiva, etc. que promueve la transformación de la mente que es producto de la metacognición (Eisner, 2008). Los procesos mentales activados son los mismos que los exigidos para las actividades cotidianas, sólo que orientadas hacia una mayor plenitud, sutileza, sofisticación, elaboración y la conexión. Aquí es donde reside la importancia del arte en formación de maestros, ya que conformar la experiencia humana, y por tanto, las formas de pensar y de sentir diferentes. El aprendizaje a través de las artes permite desarrollar formas de vida más inteligentes. Por su riqueza expresiva, por los múltiples interrogantes que plantea el arte y por los diferentes horizontes que nos propone, contribuye a la formación de individuos receptivos, críticos, dialogantes, imaginativos y reflexivos siendo una puerta abierta a la alteridad (Jové et al., 2009), a considerar con admiración al otro desde mi propia otrosidad (Ferrández, 2000). A través del arte se puede ayudar a construir mentes más autónomas e imaginativas porque el arte nos asocia espontáneamente al cultivo de la imaginación, la fantasía y la creatividad y a cierta propensión a transgredir los sistemas normativos habituales. El arte es un espacio de libertad, y sobre todo el arte contemporáneo (Jové JJ, 2009). Es importante y necesario recuperar la imaginación, ya que ésta será la que atenúe la parálisis social que vivimos (Green, 2005) y así transformar nuestra realidad. Con el arte transformamos la experiencia y compartimos los unos con los otros, porque el arte no solo está centrado en la individualidad sino en el sistema de redes relacionales al que se pertenece como proceso de humanización. Y es que la experiencia artística es antes que nada, una experiencia de conocimiento que se desarrolla en la

interacción comunicativa en un entorno lleno de heterogeneidad (Farrero, 2012).

Contextualización

Durante estos años entre la Facultad de Ciencias de la Educación y Centro de Arte se ha gestado y se ha concretado el proyecto Zona Baixa, situado en la planta baja de la Facultad de Ciencias de la Educación. Zona Baixa es un espacio expositivo de obras de arte, cedidas por el Centro de arte la Panera que establece una dialógica con las exposiciones temporales del centro de arte. Zona Baixa funciona como lugar de encuentro entre Facultad, Centro de Arte y la comunidad. Entendemos el arte contemporáneo como instrumento de formación y construcción del conocimiento. El arte contemporáneo refleja el presente, el momento en que estamos viviendo y por tanto está en al alcance de cualquier persona, porque los temas de que habla son usuales en nuestra sociedad. Las obras ya no tienen la finalidad de crear realidades imaginarias o utópicas, sino construir lo que Vigotsky llama formas de vida dentro de lo real ya existente.

Los artistas están viviendo en el mismo espacio-tiempo que todos nosotros y están influenciados directamente por el contexto en lo que están insertos. No pueden hablar de otras cosas que no han vivido, ellos viven el que transmiten con sus creaciones, que en definitiva es lo mismo que vivimos nosotros. Zona Baixa se convierte durante estos años en un espacio de tránsito para los miembros de la Facultad de Ciencias de la Educación y abierto a toda la comunidad educativa, un espacio de formación que permite desarrollar cambios e innovación a través de la interacción con el arte contemporáneo. De esta manera se transforma en un espacio que favorece la reflexión, la metacognición y el desarrollo de estrategias para la reconstrucción de los modelos educativos. Durante el curso académico reflexionamos con los estudiantes sobre los modelos que tenemos integrados como alumnos y futuros maestros y sobre que entendemos por enseñar y aprender. Para ello los estudiantes elaboran un relato autobiográfico a partir de sus experiencias, vivencias y conocimientos. Se trata de la historia de vida que según Hernández y Rifá (2011) trata de identificar aquello que nos permiten hacer cambio: momentos de transito personal y profesional, aprendizajes, crisis, migraciones,

rupturas, relación con nuevos contextos. La historia de vida es una estrategia metacognitiva para interpretar el comportamiento a través de un proceso dialéctico, donde los valores del informante actúan de manera cambiante. Los relatos autobiográficos se rebelan como un recurso de enorme potencial para explicar y comprender la experiencia de los cambios por parte de los individuos y la forma de posicionarse en ellos (Hernández y Rifá, 2011). Para realizar la historia de vida uno debe remontarse a aquello vivido, realizar progresiones y regresiones al origen y al desarrollo. Esta herramienta permite construir conocimiento derivado de la experiencia (Amorim y Ryan, 2005). Basándonos en Hernández y Rifá (2011) entendemos la autobiografía como un texto (escrito, visual, videográfico, virtual) en el que emergen las experiencias como maestros en formación y los modelos que hemos vivido y que estamos reconstruyendo. Apostar por este método nos permite conectar lo autobiográfico y personal con las fuerzas culturales y sociales que se hacen presentes en el relato. La historia de vida se convierte en un instrumento para escuchar en profundidad la voz de nuestros alumnos, futuros maestros. Por esta razón nuestra investigación parte del análisis de las voces que emergen en sus historias de vida como estrategia que permite deconstruir y reconstruir nuestra docencia para que promueva una formación de calidad.

A continuación mostramos tres proyectos desarrollados por estudiantes, futuros maestros, que forman parte de sus historias de vida, donde se apropian del arte contemporáneo para situarse en el yo como persona que forma parte de una comunidad y que quiere ser maestro.

Y las voces emergentes

En diciembre de 2009 se inicia Zona Baixa con el artista Javier Peñafiel y su obra Egolactante Familia plural vigilante . Elegimos esta obra por la temática que propone y porque el artista podía realizar un taller con los estudiantes futuros maestros, con el objetivo de construir aprendizajes. Posteriormente, inauguraría con la complicidad de Glória Picazo (directora del Centro de Arte), la exposición Voz entre Líneas en el centro de arte. Esta exposición tenía como objetivo reflexionar sobre la palabra como elemento portado de múltiples significados. En este encuentro, profundizamos en su obra Egolactante (véase imagen 1). Esta obra y la interacción con artista

servieron a los futuros maestros de préstamo de conciencia para realizar su historia de vida. La dialógica iba tomando consistencia, creciendo y deviniendo cada vez con más relaciones. Aprendimos a ver más allá de nuestro ego, a reconsiderar que nuestra complejidad es individual y a la vez social. Las relaciones que establecieron los estudiantes con Egolactante les sitúa en una toma de conciencia y de transformación del yo, el yo como persona al yo como persona que quieren ser maestros y que forma parte de una comunidad.

Imagen 1: Egolactante de Javier Peñafiel

Mireia nos cuenta la interacción del grupo con la obra:

Nosotros fuimos la primera promoción en participar en el proyecto de Zona Baixa con la obra de Javier Peñafiel Familia Plural Vigilante. Tuvimos la oportunidad de inaugurar Zona Baixa con el mismo artista. Egolactante es un personaje que intenta construir su identidad a partir de la interacción con el entorno, con todo lo que le rodea. Javier Peñafiel nos explicó todo el proceso creativo del personaje, de donde había surgido la idea, como se construye la identidad de este personaje, etc. hecho que nos sirvió como préstamo de conciencia para poder construir conocimiento entorno a la docencia y también para construir nuestra identidad personal y profesional. Egolactante plantea tres procesos de construcción de la identidad. Un primer proceso es el proceso monologal de reflexión con uno mismo; un proceso dialógico que intenta establecer interacción con otras personas y, finalmente un proceso polifónico de escucha del agora, de plaza pública, de la otra gente sin intervenir. Es a partir de estos tres procesos que nosotros construimos nuestra identidad personal y profesional. Nuestro compañero Sergi Arbó elaboró una pieza que representaba su egolactante. Sergi dejó su obra en la clase y todos acabamos interviniendo en ella poniendo algún objeto personal, alguna palabra, algún significado. Es decir, el egolactante de Sergi dejó de ser una construcción de la personalidad personal y profesional para convertirse también en la construcción de la identidad colectiva. Ello nos permitió vivir la experiencia que la heterogeneidad es una realidad y profundizar en el deseo de alteridad (véase imagen 2).

Imagen 2: Egolactante colectivo .

De voz entre líneas a

En 2010-2011 Zona Baixa acogió la fotografía La Lucha (véase imagen 3) de Carlos Garaicoa, vinculada a la exposición Fin del Silencio que se podía ver en la Panera. La exposición la conformaban siete tapices y dos proyecciones. A pesar de utilizar un soporte artístico diferente como es la fotografía el vínculo estaba determinado por la apropiación que Carlos Garaicoa hacía de los rótulos de algunos comercios de la Habana. El artista expresa en sus obras palabras que evocan toda una carga ideológica. En este caso Jordi Botargues, estudiante futuro maestro, se apropia de las reivindicaciones de Carlos Garaicoa en la Habana para dar voz a las protestas del 15M. Un año más tarde se realizan clases universitarias fuera de las aulas, en la calle, en las plazas públicas como forma de protesta a los recortes en educación.

Imagen 3: La Lucha de Carlos Garaicoa

Jordi nos explica:

Basé mi trabajo en el artista Carlos Garaicoa que partía del movimiento social que se vivía en su ciudad la Habana. Lo que hacía el artista era elaborar unas alfombras en las cuales plasmaba el mensaje de desconformidad y de ruptura con todo lo que se está viviendo en la ciudad de la Habana. En definitiva, criticaba el tipo de sociedad en que se vivía. Fue a partir de la visualización de esta obra en la Zona Baixa de la Facultad, y después, con la exposición que se realizaba en el centro de arte la Panera que pude establecer un paralelismo con un movimiento que justamente empezó un día después que inauguramos. Este es el famoso 15M, el movimiento que empezó el 15 de mayo y en el que curiosamente también se vivió este clima de ruptura de cambio social que el mismo artista plasmaba en sus obras (véase imagen 4).

Imagen 4: 15M de Jordi Botargues

El volcán estallará. Iluminados esperamos

En 2011-2012 iniciamos el curso con Paisajes Segregados (véase imagen 5). Esta muestra cogía las obras Demoliciones, descampados y huertas urbanas de Lara Almarcegui, Cementerio de neumáticos del colectivo

Basurama y Salmon arm de Jordi Bernadó. Paisajes segregados se planteó como una reflexión sobre el paisaje. En este caso el paisaje ha sido un tema muy recurrente a lo largo de la historia pero actualmente es difícil tener una mirada tan idealizada sobre el paisaje. Los entornos naturales que inspiraron a los artistas del pasado están a punto de desaparecer. En este sentido los artistas actuales se enfrentan al paisaje desde posicionamientos críticos que nos alertan de su sobreexplotación y los malos usos urbanísticos. De esta forma Lara Almarcegui nos advierte de los espacios abandonados de nuestras ciudades y nos invita a ocuparlos, a convertirlos en huertos, jardines urbanos y espacios vivos. Durante el tiempo de exposición Manu, artista del colectivo Basurama, muestra sus trabajos a los estudiantes. Uno de los proyectos que nos muestran es Todo sobre ruedas (véase imagen 7), una intervención reivindicativa del espacio público en la Plaza dels Àngels de Barcelona. El colectivo Basurama transforma muebles abandonados por la ciudad de Barcelona poniéndoles ruedas para patinar en una de las plazas de Skaters más concurrida. En esta ocasión Ivette y Carla nos muestran como la obra de Lara Almarcegui y Basurama les ayuda a reinterpretar y reconstruir acciones en su lugar de trabajo, a través de la reutilización de espacios y muebles. Ivette y Carla hablan:

Imagen 5: Demoliciones, descam (..)Lara Almarcegui Imagen 6: Sobre Ruedas de Basurama

Nosotras somos monitoras de tiempo de ocio en la Acudam, un centro de personas adultas con discapacidad de Mollerusa. En esta asociación durante la semana las personas del grupo trabajan y los fines de semana es tiempo de ocio. Estas personas tienen pocas competencias en actividades que no tenga relación con el trabajo. Así pues nuestro objetivo era capacitar a estas personas para que pudieran disfrutar del tiempo de ocio. Para conseguirlo tuvimos que cambiar de espacio ya que normalmente el tiempo de ocio se desarrollaba a en el mismo lugar de trabajo. Desde la facultad lo que hicimos fue visitar Zona Baixa donde había una obra de Lara Almarcegui que lo que hacía era reutilizar viejos espacios y les daba otra utilidad a espacios que ya nadie utilizaba. Con la ayuda de la comunidad, la propuesta de Basurama y de Lara y nuestro entorno lo que hicimos fue concretar con todas las personas

implicadas un proyecto en el que recogimos todos los recursos que nos dio la gente: un sofá, unos muebles y que reutilizamos y reconstruimos, los pintamos les dimos nuevas utilidades y con esto formamos un nuevo espacio al que llamamos el espacio de la amistad (véase imagen 7).

Imagen 7: transformación del espacio en el centro Acudam

Conclusiones

Podemos afirmar que el trabajo que realizamos en la formación de maestros permite que las interacciones que surgen entorno las obras de arte expuestas en Zona Baixa, así como las obras de las exposiciones del Centro de Arte la Panera, sean capaces de generar procesos individuales y colectivos de construcción del conocimiento y de la identidad tanto personal como profesional. La interacción con el arte contemporáneo y las dinámicas sociales que se generan favorecen la construcción de conocimientos de forma transdisciplinar. Según O'Sullivan (2006), es posible hacerlo porque el arte emerge desde la transdisciplinariedad y por tanto, es una herramienta que puede ayudar a la inclusión social y educativa. Interactuar con el arte no se convierte en un diálogo unidireccional donde se transmiten unos contenidos específicos, sino que cada uno puede construir de forma colectiva desde su propia experiencia. El uso de esta metodología nos permite realizar actividades profundizando en aprendizajes de la formación de maestros, y en especial la heterogeneidad, temas que van más allá de la propia obra de arte.

A través de estos ejemplos observamos cómo las obras y el proceso creativo de los artistas nos sirven de préstamo de conciencia para los estudiantes, futuros maestros, para tomar conciencia de sus procesos formativos y concretamente de sus propios proyectos de vida. Hemos podido observar también cómo se desarrolla un proceso de transformación en la apropiación de las obras. En la primera exposición de Zona Baixa, con Egolactante, las relaciones que se establecen son a nivel individual y grupal entre los futuros maestros dentro del aula universitaria. Con la obra de Carlos Garaicoa, Jordi Botargues se introduce el mundo social, en la comprensión y reivindicación de una comunidad y por lo tanto ya hay una visión fuera del aula universitaria. Y con Lara y Basurama Ivete y Clara concretan una intervención

en su lugar de trabajo situándose en planteamientos socio-críticos que fomentan el cambio y la mejora. Con este trabajo hemos querido mostrar cómo trabajar a partir del arte permite emerger la heterogeneidad de voces en la formación de maestros, desde el devenir, dando lugar a que los futuros maestros desarrollen a través de sus proyectos nuevas miradas que permitan entender los procesos de enseñanza y aprendizaje de formas distintas, creativas e inclusivas.

Referencias bibliográficas

- Amorim, A., y Ryan, C. (2005). Deleuze, action research and Rhizomatic Growth. *Educational Action Research*, 13(4), 581-93. doi:10.1080/09650790500200306
- Betrián, E. (2012). Analysis of the educational change of Àlber Project in dynamic interaction with Educ-arte – Educa^(r)t from a complex approach.
- Betrián, E., Jové,G. (en prensa). *La inestabilidad docente y la homeostasis de la innovación educativa*. Estudios sobre educación.
- Bolívar, A. (1999). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesas y realidades*. Madrid: La Muralla
- Deleuze, G. i Guattari, F. (1987). *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Dewey, J. (1934) *Arte como experiencia*. New York: Minton Balch & Co.
- Easterby-Smith, M. y Lyles, M. A. (eds.) (2011). *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Eisner, E. (2004) *El Arte y la Creación de la Mente: El Papel de Las Artes Visuales en la Transformación de la Conciencia*. Madrid. Paidós
- Escudero, J. M. (2011). *Los centros escolares como espacios de aprendizaje y de desarrollo profesional de los docentes*. En M. T. González (coord.). *Innovaciones en el gobierno y a gestión de los centros escolares*. (pp. 117-144). Madrid: Síntesis.
- Farrero, M. (2012) *ARTeria: la docencia como arte. Trabajo Final de Máster no publicado*.
- Ferrández, A. (2000). *Las diferencias culturales, la alteridad y las estrategias metodológicas*. La atención a las necesidades educativas especiales: de

- la educación Infantil a la Universidad. En Actas XVII Jornaas Nacionales de Universidad y Educación Especial. Universitat de Lleida. Lleida.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gairín, J. (2000). *Cambio de cultura y organizaciones que aprenden*. Educar, 27, 31-85.
- Gather-Thurler, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Green, J.(2008) *Creative learning*. Creative Partnerships, Arts Council England, London, UK.
- Hargreaves, A. (1998). *Una educación para el cambio: reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. y Rifá, M.(2011). *Para una génesis de la investigación autobiográfica y de su lugar en educación*. En Hernández, F. y Rifá, M.(editores). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Octaedro. Barcelona.
- Jové, G. Ayuso, H. y Betrian, E. (2012). *E. Proyecto Educ-arte - Educa (r) t : espacio Híbrido*. Pulso, revista de educación, 34.
- Jové, G., Ayuso, H., Sanjuan, R. Vicens, L., Cano, S. & Zapater, A. (2009). EDUC...arte. Un proyecto de trabajo en red entre universidad, centro de arte y centros educativos . En R. Huerta & R. Romà (eds.), *Mentes sensibles. Investigar en educación y en museos* (pág. 127-138). Valencia: Universidad de Valencia.
- Jové, J.,(2009) *Art i qualitat de vida*. [Arts: revista del Cercle de Belles Arts de Lleida, N° 30-31, 2009](#) , págs. 54-57
- Morin, Edgar (coord.). (2003). *Educar en la era planetaria*. 1ª ed. Barcelona, España: Gedisa.
- O'Sullivan, S. (2006). *Art encounters Deleuze and Guattari Thought Beyond Representation*. London: Palgrave Macmillan
- Schechter, C. (2008). *Organizational Learning Mechanisms: The Meaning, Measure, and Implications for School Improvement*. Educational Administration Quarterly, 44 (2), pp. 155-186.
- Sharpe, R & Green, A. (1975). *Educational and social control. A study in progressive primary Education*. London: Routlege & Kegan Paul.

EL PROCESO DE ASESORAMIENTO COMO PARTE DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARA LA MEJORA DE LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN UN CENTRO.

Jesús Soldevila Pérez

Mila Naranjo Llanos

Pere Pujolàs Maset

José Ramón Lago Martínez

Universitat de Vic

Resumen

El objetivo de esta comunicación es presentar el proceso de asesoramiento para la mejora de las prácticas inclusivas que se llevó a cabo en un centro a lo largo de cuatro años. Este proceso de asesoramiento forma parte de la historia de vida de un niño con diversidad funcional escolarizado en este centro, y que constituye el objeto de estudio de una tesis doctoral en curso.

La presentación que aquí se realiza, a partir de fases del proceso de asesoramiento, y descripción de tareas dentro del mismo, más que pretender exponer de manera cronológica las diferentes acciones que se llevaron a cabo, persigue sistematizar el proceso seguido y ofrecer un modelo marco general de guía, de acompañamiento a los centros que pretenden introducir mejoras en sus prácticas educativas.

Introducción

En Catalunya existen dos comarcas en las que no hay centros de educación especial (CEE) con lo cual todos los niños y niñas que viven en ellas asisten a las escuelas que sus padres escogen, junto con sus hermanos y vecinos de zona, sin distinción ni separación previa de ningún tipo. Pasados unos años de experiencia, los servicios educativos de zona se propusieron hacer un replanteamiento de algunas de las prácticas que se estaban llevando a cabo en el territorio y pidieron la participación del Grup de Recerca sobre Atenció a la Diversitat (GRAD) de la Universitat de Vic.

Desde ese momento se inició un proceso de análisis y también de formación-asesoramiento a los centros de la zona.

A raíz de este proceso salió también la oportunidad de llevar a cabo dos tesis doctorales. La intención de esta comunicación es poner en tela de análisis el proceso de asesoramiento que acompaña una de estas tesis. La principal finalidad de esta tesis era desarrollar la historia de vida de un niño que estaba escolarizado en un centro ordinario aún teniendo un diagnóstico de autismo. No obstante, esta intención se vio modificada unos meses más adelante. Los motivos de este cambio en la finalidad de la investigación fueron diversos. En primer lugar, porque viendo la situación en la que se encontraba el niño, que pasaba todo el día en el aula de educación especial con su cuidadora y algunas horas con una maestra de educación especial (MEE), empezamos no sólo un proceso de investigación etnográfica, sino que nos dimos cuenta de que en cierto modo compartiendo espacios de observación, entrevistas, análisis y reflexión ya estábamos asesorando al mismo tiempo a las personas que estaban con él en la escuela. En segundo lugar, porque en las entrevistas realizadas con los padres nos encontrábamos con la difícil situación que estaban viviendo y la demanda implícita de mejora de la situación de su hijo. Y, finalmente, porque iniciada cierta relación con la subdirectora del centro empezaron a entender la necesidad de modificar la situación del niño y más adelante ir entrando también en el replanteamiento más general de la línea de centro. Fruto de estas necesidades se inició un proceso de asesoramiento que pasó a formar parte también de los objetivos de la investigación.

Esta comunicación quiere también mostrar cómo, aún no siendo la finalidad de la investigación o no teniendo mucho peso al inicio de ésta, los procesos de formación-asesoramiento pueden tener un espacio importante en los proyectos de investigación centrados en la mejora de las prácticas educativas para contribuir a que las escuelas favorezcan la inclusión escolar y social del alumnado.

Objetivos:

En este documento nos centraremos solamente en los objetivos relativos al proceso de asesoramiento que se proponen en esta tesis. Estos fueron los siguientes:

O.6.- Describir y reconstruir el proceso de asesoramiento llevado a cabo con los profesionales de la escuela donde asiste este niño con la finalidad de:

O.6.1.- Fomentar la comprensión de cómo se vive el proceso de inclusión desde la perspectiva del niño y favorecer su participación en las decisiones que se toman en relación al mismo.

O.6.2.- Mejorar la didáctica de las aulas donde asiste este niño a fin de favorecer su acceso, participación, contribuir a un incremento de las relaciones interpersonales de calidad con el resto de compañeros y compañeras, y crear un clima afectivo y emocional que les permita una mejor situación vital, y un incremento de su desarrollo personal y social.

O.6.3.- Fomentar la activación de dinámicas que tiendan a la inclusión del niño en el proceso de toma de decisiones del centro en el que está escolarizado.

Marco teórico

El riguroso trabajo desarrollado por Lago y Onrubia (2010) nos propone un conjunto de componentes de los procesos de asesoramiento. Estos componentes vienen determinados por diferentes fases en las que especifican también qué tareas deben llevarse a cabo. Estas son:

16. Fase 1: Análisis y negociación de la demanda y definición conjunta de los objetivos del proceso de asesoramiento

Promoción y orientación para la formulación de la demanda como proceso de colaboración.

Negociación y delimitación del rol del asesor y los participantes en el proceso de asesoramiento.

Definición y concreción del problema/contenidos de asesoramiento.

Delimitación de los componentes de la práctica objeto de análisis y mejora.

17. Fase 2: Registro y análisis de las prácticas del profesorado y formulación de propuestas de mejora.

Recogida y análisis de las prácticas del profesorado respecto a los contenidos de mejora acordados.

Análisis de documentos, informes y experiencias sobre los contenidos de mejora.

Elaboración de hipótesis respecto a las posibles mejoras específicas en determinados aspectos de las prácticas del profesorado.

18. Fase 3: Diseño de las mejoras de la práctica del profesorado.

Delimitación de cada una de las propuestas de mejora.

Análisis conjunta de cambios a introducir para cada una de las propuestas de mejora.

Selección y/o elaboración de materiales e instrumentos para la introducción de las mejoras.

Acuerdos sobre el proceso de introducción, seguimiento y evaluación de las mejoras.

19. Fase 4: Colaboración en el desarrollo, seguimiento y evaluación de las mejoras.

Implantación, seguimiento y valoración de las diferentes mejoras.

Ajuste y redefinición, si es necesario, de los diversos cambios y mejoras.

20. Fase 5: Evaluación del proceso y decisiones sobre la continuidad

Evaluación del proceso, de las mejoras en las prácticas y de las mejoras en el aprendizaje del alumnado.

Toma de decisiones y compromisos en relación con la continuidad del proceso de asesoramiento y/o del proceso de mejora de las prácticas.

Metodología:

Como veníamos exponiendo, la tesis de la que parte esta comunicación tiene dos grandes finalidades: una centrada en la creación de una historia de vida y otra centrada en el proceso de asesoramiento que la acompañó.

Debido al hecho de que la tesis parte de la investigación etnográfica (Díaz de Rada, 2010; Pujadas, 2010) y con la finalidad de construir una *life history* (Bertaux, 2005) hemos utilizado instrumentos como la entrevista en profundidad con los informantes clave (Ruiz, 2009), grupos de discusión (Muntaner, 2007), y la observación directa (García y Casado 2008; Riba, 2007). El diseño metodológico ha sido dificultoso debido a la complejidad también de los objetivos planteados. No ha resultado fácil dar voz a un niño que no habla, con la finalidad de partir de su perspectiva para el conocimiento, análisis y mejora de su inclusión y calidad de vida (Fielding, 2011; Porter et al. 2001), pero aún así ésta era una de nuestras inquietudes a fin de que la investigación fuera inclusiva y ética con las personas participantes (Susinos y Parrilla, 2008; Parrilla, 2010).

Tampoco nos resultó fácil conciliar esta parte de investigación etnográfica con el proceso de asesoramiento que llevamos a cabo en la escuela. Es esta segunda finalidad la que provoca que este trabajo lleve asociada a nivel metodológico una parte de investigación-acción. Salvo por algunas cuestiones específicas como la toma de decisiones singulares en relación a aspectos muy concretos de la investigación o la coautoría del informe, la metodología seguida se puede paragonar a la denominada *investigación-acción cooperativa* (Bartolomé y Anguera, 1990; Bartolomé, 1994). Aún así, en la situación en la que nos encontrábamos sí se unían los esfuerzos de personas vinculadas a instituciones consideradas con un carácter más teórico-formativo con personas de una institución centrada en la práctica de esta teoría para trabajar sobre problemáticas que preocupaban a ambas instituciones. O como define Ainscow (2003, p.6), sin llegar ni por asomo a las dimensiones de sus trabajos, una *investigación en colaboración*, un enfoque que “preconiza una investigación práctica desarrollada en colaboración con directores de centros con el objeto de lograr un mejor entendimiento de los procesos educativos”. No obstante, la metodología que usamos mantiene muchas más coincidencias con el enfoque que plantea Nicola Cuomo cuando define la *investigación-formación-acción* (Cuomo, Illán, Imola, 2010, p.682): *como una organización rigurosa considerada en una dimensión sistémica introducida en un proceso en el que haya permanentemente un flujo de influencia y cambio recíproco*. En el trabajo de asesoramiento con los profesionales se utilizó el

pequeño seminario como instrumento de construcción conjunta (Lloret y Gómez, 2007).

Uno de los rasgos más característicos de este proceso de investigación-acción es el hecho de tener en cuenta la voz de los niños y las niñas para la reflexión y replanteamiento de la mejora inclusiva de las aulas y del centro (Cuomo, 2005; Messiou, 2006).

A nivel metodológico, en este estudio también se dan otras mezclas a tener en cuenta. En un primer momento esta investigación se ubicaba en lo definido como *estudio de caso* (Quivy, 1997), pero en el momento en el que se incorporó en los objetivos y en la metodología la parte del asesoramiento al centro se convirtió, además, en un estudio de caso institucional (Garanto y del Rincón, 1992). Partiendo de lo expuesto hasta ahora en el apartado de metodología y las aportaciones de Stake (2010) el criterio seguido para la selección del caso fue que mostrara voluntad de ser seguido.

Participantes y duración de la investigación:

Teniendo en cuenta que la finalidad principal de la investigación que enmarca esta comunicación era realizar una historia de vida de un niño con diversidad funcional escolarizado en un centro ordinario, las personas participantes de esta investigación son todas esas que lo rodean en su día a día: sus compañeros y compañeras, su familia, sus cuidadoras, sus maestras, el equipo directivo, el claustro del centro las profesionales los servicios externos, etc. Todos ellos han entrado en juego en momentos y formas diferentes. Así mismo sucede con el proceso de asesoramiento seguido.

La duración de esta investigación han sido cuatro años muy intensos. Durante el primer año la presencia del principal investigador-asesor fue muy alta. Había semanas en las que asistía al centro entre dos y tres veces. Durante los dos siguientes años fue de una vez por semana. Finalmente durante el último año la presencia fue mucho más escasa. La frecuencia se redujo a una asistencia quincenal.

Características del contexto de investigación:

Entrando directamente en el ámbito de la educación, podemos destacar que en esta comarca se llevan a cabo experiencias que no son las habituales en el mapa educativo de Catalunya. Estas experiencias se significan por el hecho de favorecer la escolarización del alumnado con discapacidad en centros ordinarios de la comarca sin ninguna previa selección ni ningún agrupamiento en un mismo centro. Los alumnos con discapacidad se escolarizan como los otros alumnos según la elección de los padres y madres correspondientes y son atendidos en cada uno de los centros a través de diferentes formas de apoyo. Refiriéndonos concretamente al centro donde está escolarizado el niño que hemos seguido tenemos que destacar que la titularidad de éste depende de una fundación de carácter religioso que es quien tiene la responsabilidad última ante de la sociedad y la administración educativa. Los recursos materiales de los que dispone esta escuela son los siguientes: una aula para cada grupo (es de doble línea), una Unidad de Apoyo a la Educación Especial (USEE, que es donde asiste el niño que hemos seguido cuando no está en el aula ordinaria que les corresponde), una aula de informática, una aula de música, una aula de inglés, una aula de acogida, un laboratorio, una biblioteca, un gimnasio, una cocina y comedor. Con respecto a los recursos humanos, los más destacados para el tema que nos ocupa son la disponibilidad de una psicopedagoga propia del centro, la participación de la psicopedagoga del EAP (Equip d'Assessorament Psicopedagogic) de la zona, una maestra de educación especial, una educadora y una fisioterapeuta itinerantes entre este y otro centro y dos cuidadoras. Las ratios de las aulas son de unos 26 niños de media. En lo referente a las características de los niños escolarizados en este centro se puede decir que son un reflejo de la población de esta ciudad. El nivel socio-económico de las familias es muy variado, predominando el nivel medio. De todos modos, desde hace un cierto tiempo se ha detectado en el entorno social un incremento de las familias con las necesidades básicas por cubrir; por este motivo, el equipo de Bienestar Social del Ayuntamiento ha iniciado una colaboración con este centro.

Resultados del proceso de asesoramiento

Utilizando el modelo de asesoramiento planteado en el marco teórico (Lago y Onrubia, 2010), se revisarán las diferentes fases y tareas llevadas a cabo en el proceso de asesoramiento del caso que nos ocupa.

21. Fase 1: Análisis y negociación de la demanda y definición conjunta de los objetivos del proceso de asesoramiento

- A raíz de los contactos previos de un miembro del Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP) de la comarca con el coordinador del GRAD, se entra en contacto con la escuela que nos ocupa.
- El proceso arranca con una negociación con el equipo directivo sobre la posibilidad de establecer una colaboración con la Universitat de Vic según la cual se planteaba la opción de poder llevar a cabo el proceso de recogida de datos de dos tesis doctorales (una de las cuales es la que se presenta en esta comunicación) a cambio de ofrecer apoyo y seguimiento de las prácticas de inclusión en algunas aulas del centro.
- El motivo de fondo de la formulación de la demanda como proceso de colaboración, radicaba en la preocupación para dar respuesta educativa a dos niños con diversidad funcional; juntamente con el interés de la psicopedagoga del centro por implementar el aprendizaje cooperativo en las aulas como manera efectiva de atender a la diversidad de todo el alumnado.
- Una de las características que definen este proceso de asesoramiento, es que no estaba definido como tal, y por tanto, esto dificultó la delimitación tanto del rol del asesor como del rol de los participantes. De hecho, tuvo que pasar un período de tiempo extenso (medio curso académico), en el cual el asesor a través de la observación directa de las prácticas de la USEE, ofrecía criterios psicopedagógicos que guiaban decisiones al respecto de los niños que allí se encontraban. Fue a partir de estos procesos de observación y seguimiento continuado, que el equipo directivo, conjuntamente y de manera consensuada con el asesor, pudo, finalmente, identificar y delimitar una demanda concreta.
- En la definición y concreción del problema/contenidos de asesoramiento, se plantean dos grandes objetivos: en primer lugar, fomentar la reflexión que posibilite la revisión de las propias prácticas con la finalidad de mejora e innovación de éstas y, en segundo lugar, asesorar para la elaboración y puesta en acción de prácticas con finalidad inclusiva.
- Estos dos objetivos anteriormente planteados se concretan, en primer lugar en la creación de una comisión para la revisión/análisis y planificación y diseño de prácticas inclusivas. En segundo lugar, en el desarrollo de proyectos para la inclusión de los

niños de la USEE en sus grupos ordinarios. Y, en tercer lugar, en la introducción de los cambios organizativos necesarios para la mejora inclusiva del centro (espacios de coordinación entre profesionales, redefinición de roles, apoyos en el aula, etc.)

- En esta primera fase se delimitaron también los componentes de la práctica objeto de análisis y mejora. En un primer momento se centró la atención en las situaciones particulares que estaban viviendo los niños que nos ocupan y las prácticas que los rodeaban (su ubicación en el centro, su acceso y participación en la vida del aula, las consideraciones que se les tenía, etc). Pero a medida que la situación fue avanzando se amplió el foco. Se descentralizó de la atención particular a estos dos niños y se tomaron en consideración también otros componentes con la finalidad de ampliar la óptica para una transformación general de la institución.

22. Fase 2: Registro y análisis de las prácticas del profesorado y formulación de propuestas de mejora.

- Para la recogida y análisis de las prácticas del profesorado respecto a los contenidos de mejora acordados, el asesor pasó una gran cantidad de horas observando las dinámicas e inercias de las aulas, cómo éstas eran vividas por los niños, cómo era la didáctica, etc. Se realizaron encuentros con los niños y niñas (individuales y grupales) para debatir alrededor de los contenidos y poder así recoger su voz al respecto. En un primer momento resultó complicada la creación de la comisión de inclusión en el marco del horario escolar, por lo que los componentes de ésta (al principio voluntarios) se encontraban para debatir alrededor de los contenidos a la hora de comer. En el momento en el que esta comisión se institucionalizó, siguió trabajando en ese espacio juntamente con el que se le ofreció (una hora semanal).

- Para fundamentar las posibles propuestas, se consideró muy importante también llevar a cabo el análisis de documentos, informes y experiencias sobre los contenidos de mejora. La base principal fue la revisión y análisis de las experiencias sobre inclusión del profesor Cuomo (2005) algunos aspectos relativos al aprendizaje cooperativo (Pujolàs, 2001) y otra bibliografía relativa a los procesos de inclusión (Echeita y Ainscow 2011).

- La revisión y análisis de todas estas experiencias nos permitió reflexionar conjuntamente y elaborar hipótesis respecto a las posibles mejoras específicas en determinados aspectos de las prácticas del profesorado.

23. Fase 3: Diseño de las mejoras de la práctica del profesorado.

- Delimitación de cada una de las propuestas de mejora. Los cuatro ejes sobre los que decidimos que era indispensable trabajar para iniciar los cambios fueron: las concepciones de las maestras (en relación a los niños, al qué hacer en las aulas, etc.), la didáctica del aula (el paso de trabajo a partir del libro a trabajar por proyectos, es decir el replanteamiento profundo de la tipología de tarea), la organización estructural del aula (de individual/competitiva a cooperativa) y el rol de la persona de apoyo (descentralizándola de la persona para centrarla en la inclusión).

- Análisis conjunto de cambios a introducir para cada una de las propuestas de mejora. La tarea del asesor era participar de manera activa y directa tanto en el diseño y planificación como en la implementación de los cambios. No obstante, este no es un proceso lineal, sino que está lleno de idas y venidas, de avances y retrocesos.

- Selección y/o elaboración de materiales e instrumentos para la introducción de las mejoras. Con la finalidad de facilitar la reflexión del profesorado de su propia práctica docente y, a la vez, de ofrecerles marcos experienciales extraídos de prácticas reales, se aportaron vídeos con ejemplos reales de trabajos realizados por algunos maestros. A partir de estas ideas previas se trabajaba en las posibilidades de la realidad que había en el centro y se diseñaban y planificaban conjuntamente los cambios y los proyectos a desarrollar.

- Acuerdos sobre el proceso de introducción, seguimiento y evaluación de las mejoras. A partir de la implementación de las mejoras, se vio la necesidad de tomar determinadas decisiones, a partir de criterios comunes y compartidos, sobre los requisitos a tener en cuenta para la introducción, seguimiento y evaluación de las mejoras en el siguiente curso académico.

24. Fase 4: Colaboración en el desarrollo, seguimiento y evaluación de las mejoras.

Implantación, seguimiento y valoración de las diferentes mejoras.

A partir de los cuatro ejes que se delimitan más arriba se fueron tomando decisiones concretas en relación a cómo introducir dichas mejoras en las aulas.

- En los encuentros con los participantes, se trabajaban aspectos vinculados con la inclusión del niño que presentaba diversidad funcional en el grupo con la finalidad de

que él y sus compañeros se relacionaran y estuvieran de la mejor manera posible dentro del aula y, aspectos relativos a la didáctica y organización del aula con la finalidad de que se diversificaran las actividades de tal manera que también este niño pudiera participar y todos pudieran aprender contenidos curriculares. Siempre conjuntamente con la tutora, a su lado. Partiendo de sus aportaciones, entre todos se procuraba realizar propuestas y programar actividades. A medida que se fue trabajando y dando vueltas surgió una idea que consistía en la realización de lo que se llamó el "proyecto x". Pretendía ser un conjunto de actividades que permitieran, en primer lugar, trabajar la inclusión de este niño, sobre todo porque se iba viendo y analizando cómo se sentía en el aula. Actividades que pudieran tener un carácter atractivo para los niños, que se pudieran desarrollar en un clima de tranquilidad y equilibrio emocional, de distensión, que permitieran trabajar principalmente sobre las personas y las relaciones, que ayudaran a todos los niños del grupo a ir conociendo y acercarse. Por la situación que se vivía en el aula, en la que costaba que este alumno en concreto estuviera sentado, parecía que podía resultar positivo realizar actividades que en un principio no tuvieran, al menos aparentemente, una alta carga de las áreas curriculares, que permitieran más movimiento (aparte del hecho de que podía resultar complicado trabajar las relaciones en el marco de las áreas curriculares). Además, se constataba que después ya se podría dar el paso de estas actividades hacia el trabajo de aspectos concretos de las áreas. De hecho este fue uno de los elementos que se trabajó más. Es decir, cómo a partir de la realización de estas pequeñas actividades se podía pasar al trabajo de las áreas curriculares. Habitualmente se iniciaba analizando los beneficios que la actividad podía tener para la inclusión de este alumno al grupo y luego se pensaban posibles contenidos de las diferentes áreas a trabajar.

- Fase 5: Evaluación del proceso y decisiones sobre la continuidad

- Este proceso de asesoramiento que se acaba de exponer tiene una duración de cuatro años. Lo que en un principio estaba diseñado y planificado durante el primer y segundo año como un proceso de introducción de mejoras en las dos aulas en las que se encontraban los alumnos de la escuela con diversidad funcional, acabaron siendo, en los dos años posteriores, una “apuesta de centro” para la atención a la diversidad de todo su alumnado. Esta decisión de centro se vio abalada, al menos, por dos circunstancias:

- En primer lugar porque una profesora ya había llevado a cabo en su aula experiencias vinculadas al trabajo por proyectos y a la estructuración cooperativa del aprendizaje, y este hecho facilitó que otros compañeros vieran más factible su implementación en las aulas.
- En segundo lugar porque esta misma profesora pasó a formar parte del equipo directivo del centro.

- Toma de decisiones y compromisos en relación con la continuidad del proceso de asesoramiento y/o del proceso de mejora de las prácticas. Con la finalidad de fomentar al máximo la autonomía del profesorado y del propio centro, las visitas del asesor se fueron espaciando hasta una vez al mes durante el último curso del proceso de asesoramiento. A lo largo de este curso, y con la finalidad de generar cambios en la propia estructura de centro, se replanteó la composición y funciones de la “comisión de inclusión” que se había creado con la finalidad de ser la promotora de cambios y mejoras en las prácticas inclusivas del centro.

En cuanto a la composición, aunque en el marco del claustro se abrió la posibilidad a todo el que quisiera de incorporarse, la participación fue muy baja. El criterio principal que se adoptó desde el equipo directivo en relación a la composición de la comisión fue que hubiera una maestra de cada ciclo, priorizando aquellas maestras que fueran tutoras de algún niño con NESE. Esta opción se tomó a fin de que cada ciclo pudiera tener representación y por tanto lo que se gestionara desde la comisión de inclusión tuviera llegada a todas y cada una de las aulas. En cuanto al cambio de función de la comisión el elemento que más peso tuvo fue el hecho de que desde el curso anterior la ley prescribió la realización de un proyecto en todas las aulas de todos los centros. Visto el bagaje acumulado por la gente que formaba parte de la comisión de inclusión durante los dos años anteriores y entendiendo que había sido una de las herramientas para favorecer la inclusión (además del trabajo

cooperativo), desde el equipo directivo se propuso que la comisión debía pasar a ser el espacio donde gestionar proyectos para todo el centro, convirtiéndola además en un espacio de formación para aquellos que participaban de nuevo y por lo tanto conseguir una forma de hacer los contenidos que se trabajaban cada vez más extensivos. Una vez configurada esta nueva comisión y vista la obligatoriedad de llevar a cabo un proyecto, una de las primeras decisiones que se tomaron en el marco de ésta fue la realización de un proyecto conjunto de centro, es decir desde P3 hasta sexto. Este hecho supuso un cambio en la cultura didáctica del centro pero una pérdida de atención específica para el proceso de inclusión de los alumnos con diversidad funcional. Este cambio en la función de la comisión supuso directamente un cambio también en las funciones de la coordinadora pedagógica que pasó de estar focalizada en estos alumnos y sus respectivas aulas, a coordinar el proyecto compartido entre todas las aulas del centro. Una muestra del éxito que habían ido alcanzando los proyectos diseñados y realizados durante esos años, primero desde el grupo de inclusión y posteriormente de la comisión, fue que tanto desde inspección como desde el CRP se pidió a la equipo directivo la posibilidad de asistir como observadores tanto del trabajo a la comisión como a la exclusión de los proyectos. Así pues, durante todo el curso 2009-2010 un miembro del CRP estuvo asistiendo a las sesiones de trabajo de la comisión de inclusión.

Conclusiones:

Las conclusiones a las que se ha llegado a lo largo de estos cuatro años han sido muchas y diversas. En esta comunicación trataremos de recoger algunas de las más significativas:

- 2- Cuando el asesor abandona la escuela, si no ha habido cambios profundos en las concepciones de los maestros y maestras, el resto de cambios se pueden perder y retornar a la situación inicial o incluso retroceder. Por tanto, en primer lugar, una vez más las concepciones aparecen como determinantes en las ópticas a partir de las cuales interpretar la realidad y la toma de decisiones al respecto (Ainscow, 1995; Carretero, Pujolàs y Serra, 1997) y consecuentemente como factor clave para comprender y mejorar sus prácticas en relación a la inclusión de todo el alumnado (Urbina, Simón, Echeita 2011) o al menos mantenerlas. Hablamos de que hay prácticas/cambios que incluso retroceden porque algunas maestras que han vivido ciertos cambios como imposición o de

forma negativa pueden llegar a desarrollar prácticas/cambios en sentido inverso que van incluso más atrás que el punto de partida. En segundo lugar, sería importante que los procesos de asesoramiento y las prácticas de *investigación-formación-acción* incorporasen elementos para afianzar los cambios promovidos por el asesor y favorecer la autonomía de algunos nuevos. Y, en tercer lugar, y muy estrechamente vinculado a este aspecto, es importante crear una figura (mejor si se sitúa dentro del centro) que desarrolle el rol de coordinación y promoción de todas estas acciones, es decir que vele para que no mueran los procesos iniciados.

- 3- El papel del director de la escuela (Ainscow, 2008; Porter, 2001). En esta investigación no sólo ha sido el director, sino, sobre todo, el personal de dirección, quien se ha confirmado como elementos clave para el diseño y desarrollo de una escuela más inclusiva. Como órgano representativo y de gobierno de la escuela el posicionamiento y el apoyo del equipo se ha manifestado como fundamental, ya sea a la hora de dar el visto bueno para emprender determinadas acciones, como a nivel organizativo, como en las relaciones con los servicios y las familias.
- 4- Empezar con el conocimiento y las prácticas actuales y consecuentemente analizar qué frena la participación (Ainscow, 2001) ha sido uno de los elementos más valorados al final de esta investigación puesto que, sea desde el profesorado como desde la dirección, se entendía como muy importante aquello que coloquialmente denominamos, “no empezar la casa por el tejado” (Lago y Onrubia, 2010; Latorre, 2008) y poder al mismo tiempo analizar de forma paulatina y crítica cuáles eran aquellos elementos de la dinámica escolar y de las prácticas educativas actuales que frenaban la inclusión, que suponían una barrera (Echeita y Ainscow 2011). Asumimos también nuestros errores entendiendo que en algunos momentos tendríamos que haber generado dinámicas que lo facilitaran más. Dinámicas que ofrecieran a las maestras la posibilidad de intercambio y planificación colaborativa (Rudduck, 1999).

Referencias bibliográficas:

Ainscow, M. (1995): *Necesidades especiales en el aula*. Madrid. Unesco-Narcea.

Ainscow, M. (2003): *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos*. Ponencia a presentar en San Sebastián. Disponible en: http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf. Consultado 11.01.2012.

Bartolomé, M. Anguera, M.T. (Coords.) (1990). *La investigación cooperativa: Una vía para la innovación en la Universidad*. Barcelona: PPU.

Bertaux, D. (2005): *Los relatos de vida*. Barcelona: Ediciones Bellaterra. (Título original: *Les récits de vie*).

Carretero, M.R. Pujolàs, P. Serra, J. (1997): "Prespectivas de análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje. ¿Qué hay detrás de las decisiones educativas?" en *Aula de innovación educativa*, núm 66, pp. 43-45.

Cuomo, N; Illán, N; Imola, A: *Las autonomías hacia una calidad de vida consciente e independiente - Algunos fundamentos teóricos para orientar las acciones*. En actas del II Congreso Iberoamericano sobre el Síndrome de Down GRANADA 29 de abril – 2 de mayo 2010.

Cuomo, N. (2005): *I modi dell'insegnare: tra il dire e il fare..., tra le buone prassi e le cattive abitudini*. Bologna: AEMOCON.

Díaz de Rada, A. (2010): *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid. Trotta.

Echeita, G; Ainscow, M. (2011): *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down. Down España. Disponible en http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf. Consultado el 09.02.2012

- Fielding, M. (2011): *La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 70, (25, 1), pp. 31-61.
- Garanto, J. del Rincón, D., "El estudio de casos" en de García, C (Coord.), (1992): *La investigación sobre la integración: Tópicos, aproximaciones y procedimientos*. Salamanca: Amarú Ediciones, pp. 47-77.
- García, AA. Casado, E. (2008): "La práctica de la observación participante. Sentidos y prácticas institucionales en el caso de la violencia de género". En Gordo, AJ. Serrano, A. *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid: Pearson Educación. Pp 48-72.
- Latorre, A. (2008): *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó: Barcelona.
- Lago, J. R., Onrubia, J. (2010). *Asesoramiento psicopedagógico y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Horsori.
- Lloret, C. Gómez, A. (2007): *El sentit dels seminaris en la formació inicial i permanent*. En Papers d'Educació. Núm.6 disponible en <http://www.uvic.cat/fe/especial/ca/papers/articles/6f-CaterinaAnna.pdf>
- Messiou, K. (2006). *Understanding marginalization in education: the voice of children*. European Journal of special education, 35(1), 26-32.
- Muntaner, JJ. (2007): *La calidad de vida de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad en la educación primària*. IV Congreso Internacional, XXIV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial: Atención a la diversidad una responsabilidad compartida. Huelva: Universidad de Huelva.
- Parrilla, M. A. (2010). *Etica para una investigación inclusiva*. Revista de Educación Inclusiva, 3(1), 165-174.
- Porter, J. Ouvry, C. Morgan, M. Downs, C. (2001): *Interpreting the communication of people with profound and multiple learning difficulties*. British Journal of Learning Disabilities, Volume29, pp. 12–16.

- Pujadas, JJ. (2010)a: "La etnografía como mirada a la diversidad social y cultural " en Pujadas, JJ.(coord); Comas, D; Roca, J. *Etnografía*. Barcelona: Editorial UOC.
- Pujolàs, P. (2001): *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Quivy, R i Campenhoudt, L.V., (1997): *Manual de Recerca en Ciències Socials*. Barcelona: Herder.
- Riba, CE. (2007): *La metodologia qualitativa en l'estudi del comportament*. Barcelona: Editorial UOC.
- Ruiz, JI. (2009): *Metodologia de investigació qualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Stake, R.E. (2010): *Qualitative Research: Studying How Things Work*. New York: The Guilford Press.
- Susinos, T y Parrilla, A. (2008). Dar la Voz en la Investigación Inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Disponible en <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art11.pdf>. Consultado el 08/01/12.
- Urbina, C; Simón, C; Echeita, G (2011): *Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo*. *Infancia y Aprendizaje*. Volume 34, Num 2, pp. 205-217.

PARTICIPACIÓN EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE COMO ELEMENTO CLAVE PARA LA FORMACIÓN INICIAL EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTERCULTURAL

Martha Lucía Orozco Gómez

Asunción Cifuentes García, Rosa Requejo Gallo

Universidad de Burgos - Colegio Apóstol San Pablo

Resumen

En esta comunicación presentamos una experiencia de formación inicial del profesorado, llevada a cabo en la Universidad de Valladolid, que pretende contribuir a un mayor acercamiento entre este Centro y la realidad para la que se prepara a los estudiantes. Así mismo, se describe y analiza la participación de los futuros maestros, estudiantes de la Universidad de Burgos, como voluntarios en una Comunidad de Aprendizaje, que, al igual que las demás, por su concepción de la educación y la organización y metodología en que se plasma, ofrece una plataforma privilegiada para esta aproximación a la práctica, desde la Universidad y sobre todo para el desarrollo de un ámbito formativo fundamental, constituido por los valores y actitudes, actualmente vinculados a las competencias transversales.

Introducción

Sin duda alguna, la realidad va superando las previsiones que tenemos sobre los diferentes ámbitos de la vida en la cual nos movemos y que nos son más cercanos al día a día. En este sentido, con un desfase importante, nos hemos percatado de la necesidad de formar a los nuevos maestros en los temas relacionados con la interculturalidad, desarrollo humano... en otras palabras, aquellos temas que nos hacen más sensibles a los demás seres humanos, a saber convivir mejor, a compartir, a hacer un mundo mejor y más sostenible para todos.

Sin embargo, cada vez se ha ido haciendo más evidente el desfase entre los programas universitarios, dirigidos a la formación de maestros y la realidad de la escuela, su contexto y su creciente complejidad y esta evidencia es la que ha permitido que en los programas actuales ya se pueda contar con asignaturas concretas que trabajen en esta dirección, sin olvidar que los maestros que se encuentran en ejercicio actualmente sufren la carencia de

este tipo de contenidos en su formación inicial y se ven obligados hoy en día a improvisar y algunos, mucho más preocupados y comprometidos, a buscar alternativas a estas carencias en seminarios y cursos especiales en los cuales se va discutiendo y ampliando las posibilidades que la propia dinámica de la sociedad va imprimiendo a la educación.

Importancia del desarrollo de actitudes en la formación inicial.

Un avance importante es que hoy en día podemos hablar de la existencia de un consenso claro entre los autores respecto a los elementos clave de la formación inicial de maestros en el ámbito de la interculturalidad, uno de los principales ámbitos que conforman esta complejidad y diversidad de mundo en que vivimos. Varios de ellos subrayan la importancia de que se perciban con sensibilidad y apertura la existencia de la diversidad en la escuela y se muestren interesados por indagar en los principios de la interculturalidad, centrados en el valor del respeto a la diferencia (Merino y Leiva, 2007) y por su aplicación a la práctica.

Otras autoras (Aguado Odina et al., 2007) dicen que esta formación inicial debe ayudar al futuro profesor o maestro a comprender que vive en una sociedad diversa, y debe implicarle en un proceso de reflexión crítica, que le ayude a desvelar sus suposiciones o prejuicios ocultos y sobre todo a irlos eliminando progresivamente, para caminar hacia actitudes positivas.

Con el ánimo de avanzar en esta línea, consideramos importante recoger alguna propuesta de formación inicial, anterior a los actuales planes de estudio de Grado, como la de las autoras Cabrera et al. (2002) que ya apuntaba al desarrollo de competencias, incidiendo también en esta formación en actitudes y valores, especificada del modo siguiente:

- Percibir la diversidad desde la diferencia, no desde el déficit,
- Experimentar y vivenciar en contextos interculturales.
- Desarrollar una actitud favorable a la diversidad cultural
- Reflexionar sobre el currículum oculto, del profesorado y el modo en que puede afectar a su trabajo.
- Aceptar los valores inherentes a la educación intercultural y comprometerse con ellos

Sin embargo, una vez implantados los nuevos planes de Grado, la interculturalidad no está tan presente como era de esperar y desear, pues la mayoría de las asignaturas de estos planes no reflejan siquiera la realidad multicultural de nuestro país, tal como apunta algún estudio (Goenechea, 2008). El estudio publicado por esta autora muestra que más de un 50% de los actuales planes de estudio de Magisterio, Educación Social, Pedagogía y Psicopedagogía no tienen asignaturas sobre diversidad cultural y los que las tienen la sitúan en el espacio de la optatividad.

Experiencia que pretende la aproximación a la realidad y el desarrollo de actitudes, a partir de una asignatura

No obstante, hay asignaturas que permiten incidir de forma especial en este desarrollo de actitudes *como la Educación para la paz y la igualdad* – asignatura que se encuentra dentro del plan de estudios del primer año de infantil y primaria-, dentro de la cual se trabajan módulos como interculturalidad o cooperación al desarrollo y que ha permitido crear un vínculo real entre los centros educativos y la comunidad a través de las ONGs que se dedican exclusivamente a estos temas. Actividades tales como tener que realizar programaciones con el asesoramiento de estas entidades y posteriormente aplicarlo en centros de educación Infantil y Primaria, resaltando que esta práctica se ha llevado a cabo con estudiantes de primer curso, ha sido una experiencia inolvidable para todos, creando conciencia de la realidad, llegando a un conocimiento de todo el contexto de la ciudad y lo que está ocurriendo en ella, sus movimientos, sus avances, sus retrocesos... y sobre todo ese primer acercamiento a lo que será su espacio profesional con la ilusión de poder aportar un granito de arena para un mundo mejor, sin duda es buen comienzo para el largo recorrido que debemos hacer todos juntos.

Cabe reseñar que las experiencias que se han ido teniendo en estos últimos cursos a través del planteamiento de esta asignatura son realmente significativas, tanto para los maestros/as en proceso de formación como para quienes intervenimos en ese proceso –sin duda alguna es fundamental la actitud y compromiso de quien forma teniendo en cuenta que este planteamiento requiere tomar un poco de distancia con respecto al aula de clase y esto sin duda alguna significa dedicación, esfuerzo y mucho tiempo-. El

contacto directo con la realidad, ver lo que sucede alrededor, teniendo como excusa unos contenidos predeterminados en una asignatura hace que el/la estudiante sea realmente consciente de cuál va a ser su papel, las dificultades con las que se puede encontrar y el tipo de sociedad en que nos encontramos inmersos.

Los alumnos participantes en estas actividades de contacto con la realidad también han tenido la oportunidad de intervenir en *tertulias dialógicas* con los estudiantes de la Universidad de la Experiencia, tanto jóvenes como mayores han evaluado muy positivamente ese encuentro intergeneracional, el aprender más allá de la lectura que nos ha servido como excusa para estos encuentros inolvidables.

Las Comunidades de Aprendizaje y sus potencialidades para el desarrollo de actitudes en el marco de la educación inclusiva

También se ha intentado fomentar este vínculo entre los centros de formación y la realidad, a través de la participación en experiencias innovadoras, que ya se están implantando en numerosas localidades españolas, como las Comunidades de Aprendizaje que consisten, según sus creadores, en *un Proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una Sociedad de la Información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula.* (Elboj, C. y otros, 2005).

Es evidente que la característica más clara que comparten las Comunidades y las experiencias en que se apoyan (*Éxito escolar para todos/as, Programa de desarrollo Escolar y Escuelas aceleradas*) es su carácter inclusivo, que se manifiesta en el deseo firme de transformar la escuela, para responder a las necesidades de todos los alumnos, independientemente del medio en que se encuentre, por más desfavorecido que sea. Conviene ahora destacar, de cara a los objetivos que nos planteamos en este trabajo que los contextos donde estas experiencias se han organizado y siguen desarrollándose son multiculturales (aunque la coexistencia de culturas suele darse más bien entre minorías étnicas y grupos de población autóctona de nivel socioeconómico más bajo). Actualmente, cuando ya se

encuentran muy extendidas, pues superan el centenar, se puede constatar que la mayoría de las Comunidades se han constituido en verdaderos centros donde coexisten diversas culturas, ofreciendo por tanto una plataforma privilegiada para desarrollar los valores propios de la educación intercultural.

Existen elementos clave en las Comunidades, que son decisivos para desarrollar estos valores, como el aprendizaje dialógico, que se traduce claramente en la metodología de los grupos interactivos, consistentes en la introducción en el aula de las interacciones necesarias, para que todo el alumnado pueda seguir los contenidos y realizar las actividades, sin quedarse rezagados respecto a los compañeros. Esto se consigue, por una parte mediante la incorporación de más personas adultas en el aula, sean padres y madres, otros familiares, profesores, voluntarios como los estudiantes de magisterio entre otros... y por otra, mediante el establecimiento de pequeños grupos. El aula se divide en cuatro grupos de alumnos heterogéneos en cuanto a nivel de aprendizaje, contexto sociocultural y género y las personas adultas se encargan de dinamizar a cada uno de estos grupos durante el período de tiempo que se realiza la actividad, procurando favorecer las interacciones entre estos alumnos y la colaboración entre ellos. La profesora tutora se encarga de coordinar todos los grupos, así como de asegurar la coherencia de las actividades que todos ellos, de forma rotatoria, van realizando.

En algunas investigaciones realizadas (2012) se ha comprobado que estos grupos suponen una auténtica alternativa a la separación por niveles en las aulas, ya que los resultados de aprendizaje en los alumnos que participan son muy diferentes, a favor del primer tipo de agrupamiento, es decir que es el camino más eficaz para alcanzar el éxito escolar para todo el alumnado. Hay que tener en cuenta que la incorporación de más adultos al aula, así como la interacción entre alumnos que emplean en numerosas ocasiones como vehículo un lenguaje más próximo al de los compañeros que el que emplea el profesor, son garantía de eficacia.

Pero además de su potencial inclusivo queremos subrayar la importancia que esta relación estrecha o interacción entre alumnos tiene para el diálogo y el respeto intercultural, ya que se establece en grupos heterogéneos, donde no solo se sientan juntos los alumnos de diversas culturas, sino que conviven

auténticamente, compartiendo de forma natural la apasionante experiencia de aprender. Y finalmente en esta forma de organizar el aula y los grupos se fomenta la solidaridad y el saber escuchar y respetar a los demás, lo cual repercute lógicamente en el clima de las clases.

Una vez enunciadas algunas de las líneas generales del trabajo de las comunidades de aprendizaje, queremos dedicar los siguientes apartados a presentar la experiencia de colaboración entre el alumnado de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Burgos con una Comunidad de aprendizaje de la ciudad. Esta experiencia ya tiene un recorrido de seis años y creemos que está dando frutos importantes, tanto de cara al centro donde se realiza, como de cara a la formación de los alumnos de las diplomaturas de magisterio y licenciatura en Pedagogía en su comienzo y actualmente el de los grados de Infantil y Primaria. A pesar de que aún no se ha realizado un estudio sistemático de las aportaciones de esta experiencia, tanto las entrevistas orales o escritas con los alumnos participantes, como la observación y reflexión realizada por la coordinadora del trabajo de los alumnos voluntarios, avalan esta consideración.

Experiencia de voluntariado en una Comunidad de Aprendizaje.

Las experiencias que se han ido realizando desde las universidades no tendría sentido sin la implicación de la escuela, es así como podemos incluir en este compartir de vivencias la llevada a cabo en el Colegio Apóstol San Pablo un centro privado concertado creado en el año 1975 y transformado en Comunidad de aprendizaje en 2005.

Actualmente en este Centro se imparte Educación Infantil y Educación Primaria. Es un centro pequeño, acogedor y familiar y en el que todos pretendemos ser una gran familia: profesores, padres, alumnos, personal de servicios, voluntarios y todas las demás personas que de alguna forma tienen relación con nosotros.

Durante cuatro años, el Claustro de Profesores, desarrolló un *Proyecto de interculturalidad*. Fruto del trabajo y estudio de este proyecto se ha elaborado el nuevo Proyecto Educativo del Centro, el Proyecto Curricular y el Plan de Acogida. Estos proyectos sitúan en su núcleo la educación intercultural, entendida de forma integral, valorando la gran riqueza que supone

para el conjunto del alumnado. La diversidad de culturas existentes en el Centro es lo que ha motivado e ilusionado a la comunidad educativa para intentar crear un modelo de educación que respete y valore todo lo positivo que pueden aportar el diálogo entre las mismas. Como fruto de este Proyecto y de su puesta en práctica, el clima que se respira actualmente en las aulas es de un gran respeto a la diversidad existente en las mismas.

Posteriormente, en el año 2005 el profesorado con el apoyo de las familias realizó su sueño y transformó el centro en **Comunidad de Aprendizaje**. Ya hemos definido anteriormente esta experiencia y hemos descrito algunos de sus principios.

Avanzando más en esta línea podemos afirmar que, desde la práctica, el **voluntariado** se ha revelado como elemento clave en el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, puesto que contribuyendo a aumentar, tanto el número de interacciones que viven los niños, como la calidad de estas interacciones en un plano de diálogo igualitario, contribuyen a mejorar su aprendizaje.

Tal como se concibe el voluntariado en las comunidades, cualquier persona adulta puede estar dentro de la clase, aunque esto no signifique en ningún caso que el maestro o maestra pierda su rol dentro del aula; sino que mientras los voluntarios vienen a ayudar y a potenciar las interacciones, el tutor del grupo continúa siendo quien gestiona y organiza. Esto supone que en ningún caso, el voluntario está solo en el aula, sustituyendo las funciones propias del maestro o maestra.

En este centro, el voluntariado ha ido cambiando con el tiempo, como resultado de la difusión de los Proyectos de Interculturalidad y Comunidades que ha tenido siempre, entre otras, esa intencionalidad. Cuando se comenzó con este Proyecto el colegio tenía jornada de mañana y tarde, por lo cual, en los primeros años se contaba con un buen número de estudiantes de Magisterio de la Universidad que estudiaban por las mañanas y asistían alguna tarde a colaborar con el profesorado. También al principio se contaba con un reducido número de familiares, trabajadores del Centro Cívico del barrio y algunas personas de distintas asociaciones de voluntariado que podían venir por las tardes.

A partir del curso 2011-12, el colegio modificó la jornada y se pasó a tener jornada continua por lo cual, se produjeron algunos problemas ya que al tener jornada de mañana, el número de voluntarios, en un principio, se redujo bastante. Muchos estudiantes de Magisterio estudiaban por las mañanas y su horario era coincidente con el Centro, por lo cual no podían acudir a él. Por otra parte, algunos tenían las mañanas de los viernes libres y venían a colaborar voluntarios pero era un número bastante elevado y hubo que organizar en casi todos los cursos los grupos interactivos ese día para poderlos ubicar a todos.

Es importante resaltar la relevancia que ha tenido y tiene para esta Comunidad de aprendizaje el grupo de alumnos de prácticas, pues suponen una gran ayuda para el centro que, a su vez, contribuye poderosamente a su formación, ya que el propio programa formativo del Prácticum se encamina a la relación teoría-práctica y a la inmersión reflexiva en la vida del centro, conociendo desde dentro los aspectos más importantes del mismo, tales como la labor tutorial y la metodología de los profesores (en este caso basada en el aprendizaje dialógico) y muy especialmente el modo en que se establecen las interacciones con las familias de los alumnos y otras personas que forman parte del contexto que rodea el centro. Algunos alumnos, después de terminar sus prácticas se incorporan al voluntariado, porque les resulta realmente motivador y significativo el Proyecto de Comunidades de aprendizaje.

Considerando que el voluntariado exige un compromiso de continuidad, seriedad y responsabilidad hacia el Proyecto, se ha establecido un protocolo o ficha para formalizarlo y firmarlo al comienzo de curso, por parte de cada persona que se presta al voluntariado, con la intención de que se mantenga a lo largo de dicho el curso, salvo que existan alguna causa justificadas para su interrupción.

El pasado curso se creó una comisión de voluntariado, encargada de gestionar la incorporación de personas voluntarias a las diferentes actividades del centro y el aula, así como de preparar un plan de formación, centrado en las cuestiones fundamentales que se consideran básicas para colaborar eficazmente en una Comunidad de Aprendizaje (Características de las Comunidades de aprendizaje, líneas generales del aprendizaje dialógico, los grupos interactivos y sus potencialidades, el funcionamiento de los grupos

interactivos y el papel de los voluntarios como dinamizadores de los grupos interactivos).

Una vez realizado este periodo formativo, los voluntarios colaboran fundamentalmente en los grupos interactivos que, tal como expusimos anteriormente, son una forma flexible de organizar el trabajo educativo en el aula, cuya finalidad es intensificar el aprendizaje mediante interacciones que se establecen entre todos los participantes (niños/as, profesorado, voluntariado, etc...). Con esta metodología se consigue favorecer la interacción entre iguales y activar el trabajo en equipo, ya que se trata de llegar a un objetivo común a partir de las aportaciones de cada uno de los miembros del grupo.

Para trabajar en los grupos se les propone una guía de observación-reflexión que deben realizar cada día y en la cual deben recoger los siguientes aspectos:

1. Una descripción de la tarea o actividad que realizan los alumnos, estimando su grado de dificultad
2. Una descripción del modo en que los niños se ayudan entre sí.
3. Una descripción del modo en que se ha dinamizado el grupo, facilitando el diálogo y la ayuda mutua entre los miembros del grupo.

Finalmente, al terminar su periodo de voluntariado se les pide que realicen por escrito una evaluación-reflexión sobre los grupos interactivos y el Colegio en general, que posteriormente se comparte con los compañeros y el profesorado del Centro.

Así mismo, los voluntarios realizan tareas de apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales o con dificultades de aprendizaje dentro de las aulas, en coordinación estrecha con los tutores correspondientes, haciendo posible este principio propio de la educación inclusiva, consistente en que el alumnado disponga de los recursos necesarios dentro del aula sin tener que salir de ella. De este modo se evita al establecimiento de agrupamientos por niveles, que acaban consolidándose como tales, y tras segregar al alumnado, no conducen al éxito en el aprendizaje.

Recogemos en esta última parte de nuestro trabajo los párrafos que condensan las reflexiones de dos alumnos-voluntarios, tras su participación en

los grupos interactivos en el Centro del que venimos hablando, que se completan posteriormente con las de los alumnos de 5º y 6º curso del mismo y de la profesora-tutora, coordinadora del voluntariado.

Reflexión de dos voluntarios, alumnos del grado de Primaria de la Facultad de Humanidades y educación de Burgos:

- 8) *La experiencia es muy positiva. Me ha ayudado a hacerme una idea veraz del funcionamiento de un aula y a ponerme en contacto directamente con los niños desde una perspectiva alumno-docente. En un primer momento me dominaba la inseguridad de no saber dirigir las actividades o de no poder ayudar a los niños lo mejor posible, aunque ya sabíamos que nuestra función no era la de aportar contenido, sino la de dinamizar el funcionamiento del grupo. Algo que me ayudó fue el hecho de que la profesora del aula estaba constantemente en el aula por si surgía alguna duda o algún problema. Esta inseguridad fue disminuyendo a medida que iban pasando los grupos y ya tenía idea de cómo trabajar la ficha .*
- 9) *Me parece un Proyecto muy beneficioso, tanto para los alumnos como los docentes, ya que a los alumnos les ayuda y motiva en el aprendizaje y a los docentes les facilita un poco su labor, enriqueciendo así la educación en general. También me parece muy enriquecedor que tengan diversos voluntarios, ya que cada persona es un mundo y creo que pueden aprender mucho de ello .*

Reflexiones de algunos alumnos del Centro sobre los grupos interactivos:

Los alumnos de 5º de Primaria reflexionan sobre los valores que se fomentan a través de los grupos interactivos manifestando opiniones tales como:

- 5- Aprendemos a trabajar en equipo y a aprender cosas juntos.
- 6- Nos prestamos muchas cosas, ayudamos a los demás, somos mejores compañeros y nos respetamos.
- 7- Nos relacionamos más entre nosotros y con otros adultos, además de nuestra profesora.
- 8- Colaboramos todos juntos para ayudar a aquel que no lo entiende.
- 9- Podemos dar nuestra opinión, nos escuchamos y todos la respetamos.

10-He aumentado la confianza de los demás.

11-Aprendemos muchas cosas de otros países de donde vienen nuestros compañeros. Intercambio y enriquecimiento cultural.

12-Si alguna vez estamos enfadados con otro compañero/a, aprovechamos esos momentos para acercarnos a él/ella para solucionar el problema dialogando.

Un alumno de 6º de Primaria lo expresa así:

- *Los compañeros en un grupo interactivo son muy importantes ya que pueden ser un ejemplo a seguir. Con ellos aprendes compañerismo, a respetar a tus compañeros y si no has entendido algo ellos te pueden ayudar a que lo entiendas. Por eso, pienso, que el compañero en un grupo interactivo es esencial .*

Reflexión desde la vivencia personal de una tutora, secretaria del Centro y coordinadora del voluntariado:

En primer lugar, considero que las Comunidades de Aprendizaje y el trabajar con voluntarios son la solución actual más adecuada dentro de la sociedad que estamos viviendo hoy en día, ya que parten de los principios de la sociedad del conocimiento: la educación inclusiva o abierta todos, la libertad de expresión, el diálogo, conocimiento compartido, las tecnologías... Así como la sociedad cambia continuamente, los centros deberían transformarse social y culturalmente para crear entornos que mejoren la convivencia y la participación de todos.

En segundo lugar, quiero destacar que desde en este centro hemos realizado muchos proyectos interesantes y la satisfacción personal que siento ahora mismo es enorme. Siento que cada día apporto mi granito de arena para mejorar la calidad de la educación; para que mis alumnos sepan actuar en la sociedad que les ha tocado vivir poniendo en práctica todos los valores que aprendemos y practicamos en el centro y he podido comprobar que los aprendizajes han mejorado para todos los alumnos, no sólo para unos pocos. Intentar transformar las dificultades en posibilidades, es algo que ilusiona y anima, a pesar de los problemas que nos encontramos en el día a día.

Conclusiones

Finalmente, queremos subrayar de nuevo la importancia que tiene la coordinación, colaboración y retroalimentación entre los centros escolares y las Universidades, como formadoras de los futuros maestros. A través de pequeñas, pero significativas experiencias queda claro que la simbiosis entre estos dos ámbitos educativos es sumamente beneficiosa para todos y en definitiva para esa sociedad del futuro, que tanto deseamos, dotada, no sólo de buenos y significativos conocimientos, sino también de buenos y significativos modos de convivir con los demás. Somos conscientes de que procesos como éstos requieren esfuerzos y tiempos adicionales, pero ello no nos va a desanimar, y menos impedir soñar, pues los sueños son los que nos pueden permitir construir un futuro mejor, formando unos maestros realmente comprometidos con los tiempos que vivimos, conocedores de la realidad y creativos frente a los retos que la misma dinámica local, regional y mundial vaya exigiendo de todos nosotros.

Referencias bibliográficas

- Aguado, T. Gil, I. y Mata, P. (2007) *El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas*. Madrid: UNED.
- Cabrera et al. (2002) La formación del profesorado en educación intercultural. En Essomba, M.A. *Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Graó.
- Goenechea, C (2008) ¿Es la formación del profesorado la clave de la educación intercultural?. *Revista Española de Pedagogía*. Nº 239. (Enero Abril), pp.119-136.
- Elboj, C. y otros, (2005) *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Merino, D. y Leiva, J.J. (2006-07) El docente ante la realidad intercultural: Análisis de sus actitudes para la comprensión de sus nuevas funciones. *El Guiniguada*, nº 15-16 (2006-07), pp. 195-206.
- Foncillas, M. Petreñas, C. y Cifuentes, A. (2012) Grupos interactivos: mejora del aprendizaje de todo el alumnado y de la convivencia en los centros educativos. *Organización y Gestión educativa*. Marzo-abril de 2012, nº 2.

GRUPOS INTERACTIVOS: LA COMUNIDAD EN EL AULA

Arecia Aguirre, Ana Doménech, Lidón Moliner
Departamento de Educación, Universitat Jaume I

Resumen

En la siguiente comunicación presentamos una experiencia llevada a cabo en un centro de secundaria de la provincia de Castellón. La iniciativa parte de la necesidad de cambio en las prácticas del aula experimentadas por un grupo de profesorado perteneciente al Seminari de Ciutadania Crítica que plantea su descontento dado el ambiente disruptivo que se generaba en sus aulas. De este modo se ponen en práctica grupos interactivos en un aula de alumnos y alumnas de 1º de la ESO. En ellos, voluntarios de la Universitat Jaume I comparten las sesiones con el alumnado del centro y las profesoras. Los cambios que se observan en el aula al finalizar las sesiones son muchos tales como un ambiente más relajado, la aparición de la ayuda mutua, el aumento del rendimiento o la satisfacción docente.

1. Los grupos interactivos como recurso comunitario para la educación inclusiva

Las comunidades de aprendizaje se conciben como un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad que se concretará en todos sus espacios, incluida el aula (Valls, 2000). Los centros se convierten en dinamizadores del trabajo compartido. Se parte de objetivos comunes donde la premisa básica es la colaboración conjunta para alcanzar una meta, también conjunta. Para iniciar un proyecto basado en la participación de la comunidad es necesario que se conjuguen tres aspectos clave (AA.VV, 1998): la participación y el convencimiento de que todas las personas, independientemente de su nivel académico, son capaces de reflexionar sobre la educación; la participación que parta de un diálogo igualitario en el que la validez de las opiniones recaiga en las mejores argumentaciones y no en el estatus de quien la está formulando, y finalmente, la necesidad del uso de todos los medios de acceso a la información que

tenemos a nuestro alcance partiendo de ese diálogo igualitario y de la participación de todas las personas implicadas en la educación.

A estos aspectos se les suma la existencia de una serie de prácticas básicas que han de darse allá donde se pretenda una transformación, estas son: la formación de familiares, los modelos comunitarios de prevención de conflictos, las tertulias dialógicas y los grupos interactivos. Éste último elemento será objeto de estudio de esta comunicación.

Los grupos interactivos pretenden, entre otros objetivos, disminuir la competitividad y generar solidaridad, y aumentar simultáneamente el aprendizaje académico y la participación de todo el alumnado en las aulas. Un elemento esencial de los mismos es que no se trata de sacar ciertos alumnos y alumnas de clase, sino (al revés) de introducir en el aula los recursos necesarios para que esos niños y esas niñas puedan seguir su educación con las máximas expectativas posibles (Gràcia y Elboj, 2005:105). Estos recursos son las personas que, de forma voluntaria, entran a formar parte del aula. En una clase nos podemos encontrar con diferentes colectivos dispuestos a participar: padres, madres, voluntarios/as, tíos/as, abuelos/as, educadores/as, etc.

Para organizar los grupos interactivos se divide al alumnado en pequeños grupos de cuatro o cinco, lo más heterogéneos y diversos posible. Cada una de estas unidades está dinamizada por personas adultas como las que hemos enumerado anteriormente (no son profesionales de la educación). Estas personas adultas voluntarias dinamizan y gestionan las interacciones en cada grupo, promoviendo la ayuda, la resolución conjunta de actividades a través del diálogo y el éxito de todas y todos (Flecha, 2009).

El papel del tutor o responsable del aula es vital, posee tres funciones básicas: programar las actividades didácticas en relación a unos objetivos curriculares, dinamizar la sesión y coordinar los tiempos. Por su parte, el papel de la persona voluntaria es potenciar el trabajo en grupo y la ayuda mutua entre el alumnado.

Cada grupo tiene un tiempo estipulado para desarrollar una determinada tarea o conjunto de actividades, tras el cual rotará e irá con otro voluntario a hacer otras actividades distintas. Éstas deben potenciar que sea el propio alumnado el que haga las cosas por sí mismo y que además dialogue con el

resto de compañeros/as y el voluntario/a. La diversidad es un elemento clave no sólo entre el alumnado sino también entre el voluntariado. Las interacciones entre estudiantes con diferentes niveles de competencia benefician a las y los estudiantes con más nivel y a las y los de nivel más bajo, ya que en el propio proceso de ayuda se dan muchos momentos para reforzar lo que se sabe, identificar lagunas y errores de comprensión y enriquecer el conocimiento con puntos de vista alternativos (Rogoff, 1993).

Son muchas las experiencias de trabajo con grupos interactivos que se están llevando a cabo en distintos centros del territorio nacional. En concreto, en las siguientes líneas exponemos una iniciativa llevada a cabo en un centro de la provincia de Castellón y que, como veremos, emerge de la necesidad de cambiar las prácticas docentes hacia modelos más igualitarios y solidarios.

2. Una experiencia con grupos interactivos en educación secundaria

Para comprender esta experiencia es necesario comprender, en primer lugar, dónde tiene su origen. Por ello, hemos de hacer referencia al *Seminari de Ciutadania Crítica* (<http://ciudadaniacritica.blogspot.com/>). Este seminario surgió a partir de un curso de postgrado (en 2005) sobre educación inclusiva que se realizó en la Universitat Jaume I. Tras este evento el propio profesorado de la universidad junto con el profesorado participante en el curso (docentes de educación infantil, de educación primaria y otros especialistas de apoyo de la provincia de Castellón), consideraron necesario seguir trabajando en red sobre el modelo educativo inclusivo y metodologías participativas como pueden ser proyectos de trabajo, aprendizaje cooperativo, aprendizaje dialógico.

Desde aquel momento y hasta a día de hoy se siguen reuniendo con una periodicidad de una o dos veces por trimestre. Todos sus miembros tienen una visión compartida de la educación como práctica social transformadora y comprometida con la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. La dinámica general del seminario suele ser la de intercambio de experiencias educativas que se están llevando a cabo en nuestro contexto, reflexiones sobre temas educativos de interés e incluso formación en metodologías por parte de expertos externos invitados. La finalidad principal de este seminario, es que además de ser un punto de encuentro y reflexión para los docentes, se

encuentren en él ideas y alternativas que ayuden a todos los miembros a mejorar en sus prácticas docentes.

La experiencia que presentamos en este trabajo surge en el seno de este Seminario cuando a principios del curso 2011/2012 dos docentes de un centro de secundaria de la provincia explicaron que en su instituto existía un Proyecto de Aprendizaje Cooperativo en el cual ellas formaban parte. La problemática que se planteaba en el seminario era la siguiente: por un lado (desde el centro) se había decidido organizar al alumnado de 1º de la ESO de forma que todos aquellos alumnos repetidores, con dificultades para comprender el idioma, algunos alumnos con necesidades educativas especiales, disruptivos,... estaban ubicados en un único grupo (1º C). Las profesoras se referían a ese grupo como complicado y con nivel muy bajo de rendimiento. Comentaron a los miembros del seminario que existía una evidente preocupación con la docencia en ese grupo ya que todos los profesores/as coincidían en las dificultades que tenían para dar sus clases y la escasa motivación del alumnado. Por otro lado, las mismas docentes plantearon que les gustaría, desde el marco de ese Proyecto de Aprendizaje Cooperativo, replantear el trabajo con estos alumnos, pero no tenían muy claro cómo hacerlo y, por lo tanto, creían muy interesante las aportaciones que pudieran hacerse desde el propio seminario.

En este marco, los miembros del seminario junto con las docentes implicadas en el caso empezaron a dialogar sobre posibles propuestas metodológicas. Se tuvo en cuenta en todo momento que la finalidad de optar por una forma de trabajo alternativa, no era otra que facilitar la tarea al docente y a la vez ayudar a mejorar el rendimiento y motivación del alumnado. Teniendo esto en consideración, se planteó el trabajo mediante Grupos Interactivos (GI) como una metodología que además de contribuir a la reducción de carga del docente, incorporaría el elemento voluntario externo, el cual resulta muy motivador para el alumnado.

Finalmente, la profesora de matemáticas de 1º C se decidió a trabajar los GI contando con la ayuda, por supuesto, de los voluntarios. En este caso, los voluntarios que se ofrecieron para esta experiencia fueron docentes universitarios y estudiantes de psicopedagogía participantes del propio seminario. De esta forma, arrancó la experiencia aquí presentada.

2.1. Desarrollo del trabajo en las diferentes sesiones de Grupos interactivos

En esta experiencia, se realizaron 4 sesiones en las que siempre había una media de 6 adultos en el aula: la profesora de matemáticas, 4 voluntarios de la universidad, las profesoras de Pedagogía Terapéutica que apoya en el aula, y, puntualmente, el psicólogo del centro.

Durante el desarrollo de las sesiones los 4 voluntarios estaban sentados en 4 puntos diferentes del aula (cada uno con las fichas de las actividades correspondientes). Eran los alumnos quienes se dividían en grupos de 4-5 y se distribuían en cada grupo con un voluntario/a. Los alumnos realizaban la actividad que repartía el voluntario durante aproximadamente 10 minutos. Pasado ese tiempo estimado, se paraba la actividad y los alumnos debían levantarse e ir hacia la mesa siguiente, donde les esperaba otro voluntario con otra actividad diferente. Durante el desarrollo de las sesiones, la profesora de la asignatura se encargaba de ir supervisando la dinámica, de corregir las actividades y de resolver las dudas que iban surgiendo. Así mismo, como una forma normalizada en el aula, tanto la propia profesora de matemáticas como la profesora de Pedagogía Terapéutica hacían un seguimiento del comportamiento de los alumnos en el aula, y en aquellas ocasiones en las que la conducta se consideraba excesiva se adoptaba la medida de expulsar al alumnado de la clase.

El inicio de las sesiones fue un tanto caótico ya que no existían unas normas básicas o instrucciones generales para realizar el trabajo. Los propios alumnos no entendían bien qué era lo que tenían que hacer, ni los propios voluntarios fueron informados de qué responder ante dudas generales como: si los alumnos tenían que copiar o no los enunciados de las actividades, o si era aceptable o no que los alumnos árabes se pudieran hablar entre ellos en su idioma (o si debían de hacerlo en castellano).

Se observaba, principalmente en las sesiones iniciales, que los alumnos presentaban actitudes más individualistas y competitivas. De hecho, los estudiantes se preocupaban, sobre todo, de acabar la actividad de forma individual. En el caso de que esto fuera así, y si el tiempo lo permitía, se preocupaban entonces de que los compañeros pudieran acabar la suya también. Pero esto siempre en un segundo lugar. En estos inicios también se detectó una cierta *descompensación* entre unas actividades y otras. Es decir,

había fichas que todos los grupos terminaban rápidamente y, de hecho, les sobraba tiempo de esos 10 minutos estipulados, y en cambio había otras que ninguno de los grupos lograba terminar por mucho que se estirara el tiempo. Incluso, en estas primeras sesiones, se percibía que algunos grupos estaban alterados, nerviosos, y tanto docentes como voluntarios achacaban dicha actitud al desconcierto que podía suponer para el alumnado el cambio de una metodología tradicional a otra como son los grupos interactivos.

A partir de la tercera sesión empezaron a observarse cambios en el funcionamiento del grupo. Se percibía que los alumnos estaban más tranquilos, más relajados, más cómodos. El alumnado ya sabía cuál era la dinámica a seguir durante la sesión, los cambios rotatorios que tenían que hacer una vez transcurrido el tiempo y, además, ya conocían a los voluntarios que participaban con ellos. En las últimas sesiones no sólo los ritmos de trabajo y resolución de las actividades eran más altos, sino que además los estudiantes mostraban una mayor complicitad entre ellos. Se ayudaban entre ellos y se aseguraban de que todos finalizaran sus actividades y, aunque pudiera haber discusiones puntuales, aquella competitividad e individualismos de los primeros días se habían matizado considerablemente.

3. Polifonía de voces: valoración de la experiencia

Al finalizar las sesiones de GI, el grupo de voluntarias realiza una puesta en común para valorar la experiencia. Resulta interesante poder compartir las miradas de cada una sobre las diferentes sesiones en las que ha asistido, sus percepciones, dificultades, críticas o mejoras. Todo refuerza la experiencia como trabajo en equipo y como proceso de aprendizaje para todas las personas participantes.

Algunas de las cuestiones que se ponen en común y se comparten por las participantes es que conforme las sesiones van avanzando aumenta el rendimiento del alumnado. En comparación del inicio al final los alumnos y las alumnas consiguen realizar las fichas correctamente e incluso servir de apoyo para el resto de compañeros del grupo. Por otro lado, el ambiente se va relajando con el paso del tiempo y las sesiones, convirtiéndose en un espacio más idóneo para el aprendizaje. Una de las observaciones que también se percibe a lo largo de las sesiones es que existe una mayor complicitad entre el

alumnado e incluso de éste con el voluntariado. Con el paso de las sesiones todos entran en la dinámica de trabajo y el comportamiento del alumnado pasa a un plano menos disruptivo del que nombraban al inicio las profesoras, además aumenta la ayuda mutua entre compañeros y compañeras resolviendo dudas entre todos y facilitándose de este modo el proceso de aprendizaje de forma compartida.

Por otro lado, uno de los aspectos que se consideran importantes a la hora de poner en marcha los grupos interactivos es que al inicio de cada sesión la profesora comparta una serie de instrucciones básicas sobre el transcurso de la sesión tanto con el alumnado como con el voluntariado para así poder enfocar la sesión bajo las mismas premisas. Esto es importante para que todos conozcan su papel dentro de la dinámica de clase y nadie se desoriente en su transcurso.

Otro de los aspectos tratados es el referente a la competitividad. En la mayoría de los grupos, en las primeras sesiones de trabajo, el alumnado muestra tendencia a trabajar mediante la competitividad entre compañeros. En muchos casos quieren acabar los primeros para ganarle al de al lado, el yo gano- tú pierdes está presente. En este caso, todo el grupo de voluntarios enfoca el problema del mismo modo mostrando otras formas de trabajar, mejor yo gano-tú ganas y así todos aprendemos.

Además de la polifonía de voces mostrada con la valoración del voluntariado existe una voz muy importante en todo el proceso y es la de las profesoras que impulsan la práctica en el centro. Su valoración se centra en diferentes dificultades o logros encontrados con la puesta en marcha de la metodología. Por una parte, encuentran dificultades para conseguir que el claustro de profesores se muestre en acuerdo para que las familias entren como voluntarios en el aula, se prefieren en cambio voluntarios universitarios para que participen en las sesiones.

En este mismo sentido, en una de las sesiones del Seminario de Ciudadanía Crítica se comparte entre las personas que están utilizando los grupos interactivos en el aula que para que este tipo de metodología funcione y se extienda al centro escolar ha de ir acorde con la ideología de éste. Para cambiar las prácticas, se ha de ver como una realidad por parte de todos, si no se acaba convirtiendo en una individual de un grupo de profesores en particular

que cree en este modelo de educación y cree en la innovación y la transformación desde él.

Este grupo de profesorado está convencido de que existe una importante necesidad de transformación y eso sólo se consigue probando nuevos métodos e innovando en el aula, en la práctica, en la realidad.

Acabando con la valoración de la profesora participante en la experiencia que presentamos sólo nos quedan dos aspectos que se refieren en las sesiones. Hablamos en este caso de los alumnos considerados como alumnado de educación especial o de aula de pedagogía terapéutica. . La profesora refiere que, uno de los aspectos que le dan fuerzas a continuar es que estos alumnos cuando están en el aula en los G.I participan en la clase como uno más. En este sentido, el voluntariado no quiere saber quienes son estos alumnos, no quiere dejarse influir por estas etiquetas y piensa que seguir esta premisa es importante para el buen funcionamiento de las sesiones, no dejarse influir por los diferentes prejuicios que acaecen estas etiquetas.

Así pues las prácticas educativas que se basan en el aprendizaje dialógico y que para ello desarrollan estrategias didácticas como los grupos interactivos, no sólo no comportan la segregación o la exclusión de niños/as o adolescentes sino que posibilitan la transformación y la superación de estas dinámicas exclusoras. En los grupos interactivos se trabajan valores como la solidaridad y la ayuda mutua. Además, la escuela abre sus puertas al entorno y acercan dos realidades que necesariamente han de interactuar y conocerse, la comunidad y la escuela.

Referencias bibliográficas

- AA.VV. (1998). *Comunidades de Aprendizaje: una propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información*. Aula de innovación educativa, 72, 49-59.
- Flecha, R. (2009). *Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje*. Cultura y Educación, 2009, 21 (2), 157-169
- Gràcia, S., y ELBOJ, C. (2005). *La educación secundaria en comunidades de aprendizaje*. El caso de Aragón. Educar, 35, 101-110.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.

Valls, R. (2000). *Comunidades de Aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona.

EL RE-CONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD A TRAVÉS DE LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

Yenny Patricia López Díaz²¹
Universidad de Zaragoza

Resumen

Este documento recoge los avances de una investigación cualitativa en el ámbito educativo, los cuales en una primera etapa descriptiva contextualizaron e identificaron las experiencias educativas en la infancia de cinco maestros y maestras de un instituto de enseñanza secundaria obligatoria, bachillerato y Programas de Cualificación Profesional Inicial y de Transición a la Vida Adulta (P.C.P.I., T.V.A) en la ciudad de Zaragoza. Para ello, se tendió un puente desde su infancia hasta su que-hacer como educadores, a través de su memoria y sus recuerdos, empleando relatos biográficos y escritos autobiográficos como instrumentos idóneos de investigación dentro de un diseño biográfico-narrativo. Los resultados nos adentraron en las experiencias educativas, desde una perspectiva dialógica, para conocer cómo la persona va consolidando una forma particular y propia de ver el mundo y cómo al re-conocerse a sí mismo y a los otros en diversidad puede ampliarse la comprensión del mundo y aprender de su multiplicidad, generando con ello, propuestas y prácticas educativas inclusivas.

Introducción

La propuesta que formula este trabajo va dirigida a sembrar inquietudes y a desencadenar procesos mediados por diálogo y la intersubjetividad, alrededor del fenómeno educativo y de la manera en que es experimentado por sus actores. Comprendemos que la Educación, que ha de ser inclusiva en sí misma (Booth y Ainscow, 2000; Ainscow, 2003, 2011), es un proceso dinámico, transversal y acumulativo que acompaña al sujeto a lo largo de la vida y que le aporta y le permite su apertura al mundo, convirtiéndose en actor de su propia vida y existencia, construyendo así, junto con otros, una cultura y una sociedad. Nos acercamos al fenómeno educativo desde una perspectiva

²¹Terapeuta Ocupacional de la Universidad Nacional de Colombia. Diplomada en Terapia Ocupacional, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Máster Universitario en Aprendizaje a lo Largo de la Vida en Contextos multiculturales. Universidad de Zaragoza.

dialógica,entendiendo que todos somos parte activa de dicho proceso y que esto implica la necesidad del intercambio desde la diferencia. Dicho intercambio se produce al ser la Educación un proceso de doble sentido entre el individuo y la sociedad, uno destinado a la persona, en el cual se alberga el derecho intrínseco a ser parte de un todo y a aprender las claves que le permitirán desenvolverse plenamente. El otro sentido le permite a la sociedad enriquecerse de cada individuo y por ende, avanzar en comunión. Por consiguiente, el fenómeno educativo permite que la sociedad se nutra y (de)construya a partir de la multiplicidad, con lo cual,es la diversidad educativa,que entraña diferencia y que constituye en sí misma un dilema (Dyson & Milward, 2000, en Echeita y Ainscow, 2011: 34), la que enriquece el fenómeno educativo. Con lo anterior, asumimos que la Educación Inclusiva es un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos (UNESCO, 2005, en Echeita & Ainscow, 2011: 28), un proceso en la cual se encuentra inmerso el intercambio desde la diferencia.

Acercamos a constructos como diversidad y diferencia, que albergan multiplicidad y tendencia al encuentro, puede ser un viaje turbulento, ya que es un encuentro que no está siempre en acuerdo. La diversidad representa un espacio de interacción continúa regido por la controversia y la dualidad. Sin embargo, estamos convencidos de que es una ruta que nos permitirá navegar hacia la igualdad. Pero ¿cómo responder a la diversidad y cómo aprender de ella, si no la conocemos? y¿cómo empatizar con la diversidad del otro, si no conocemos la nuestra? Estas cuestiones nos han llevado a interesarnos profundamente por la construcción y la deconstrucción del sujeto y por ende, centrar nuestra atención en aquellas experiencias que han sido significativas para su apertura al mundo, ampliando su sensibilidad ante la diversidad y convirtiéndolo en un ser polifónico, policromático y multisensorial.De este modo, el objeto de nuestra investigación se ha ido consolidando gradualmente, emergiendo desde las voces de diversos actores del fenómeno educativo. Surgiendo una cuestión inicial: ¿cómo se (de)construye el sujeto desde sus experiencias?

Comprendemos que ahondar en los procesos de construcción y/o de construcción del sujeto implica un viaje a través de sus experiencias y si

consideramos, tal como Dewey manifiesta, que cada experiencia es una fuerza en movimiento (1938, en 2004: 81), podemos deducir que son ellas, el viento que mueve nuestras aguas y nos permiten explorar rumbos, ampliar la visión del mundo y de nosotros mismos. No obstante, ahondar en la experiencia humana sin rumbo podría convertirnos en el navegante Ulises, razón por la cual, centramos nuestra atención y sensibilidad en aquellas experiencias que permanecen en la persona a lo largo de su vida, las cuales se han combinado y fusionado entre sí, para avanzar hacia el deseo de transmitir y de seguir aprendiendo. Hacemos referencia a las experiencias educativas (Dewey, 1938), aquellas que logran transformar profundamente la persona, ya que contienen un significado y dotan de sentido a su existencia, a la vez que la construyen como sujeto. Para iniciar nuestro viaje, reflexionamos y comprendimos lo afirmado por Dewey sobre la experiencia educativa:

La experiencia constituye la totalidad de las relaciones del individuo con su ambiente. No es primordialmente un evento cognitivo, aunque la cognición puede hacer parte de la experiencia, en la medida en que se aprehende su sentido. Tiene un aspecto activo y otro pasivo, puesto que es simultáneamente una acción, es un ensayo sobre el mundo; y es algo que le sucede al individuo: el individuo actúa sobre el mundo y éste a su vez actúa sobre el individuo. Pero la experiencia no sólo transforma al mundo y al individuo, también transforma la experiencia pasada y futura: constituye una reconstrucción de la experiencia pasada y modifica la cualidad de las experiencias posteriores (Dewey, 1938, en 2004: 37).

Bajo esta reflexión, emprendimos el proceso de investigación y trazamos un mapa de navegación dirigido a conocer cómo las experiencias educativas aportan al conocimiento y al reconocimiento de la persona y de su diversidad. Consecuentemente, nos preguntamos por los actores directamente involucrados en el fenómeno, optando por conocer las experiencias educativas que han sido significativas en la infancia de maestros y maestras, puesto que, estamos convencidos que ellos desempeñan acciones de gran trascendencia social, como lo expresa Dewey, quien además nos aportó un anclaje conceptual que permitió navegar por las experiencias educativas de nuestros participantes, para el:

El maestro debe ejercer simultáneamente como artista, académico y experimentador. Como artista tiene que desarrollar un conocimiento empático e individual de sus alumnos [...] para poder guiarlos en su desarrollo. Como académico debe ser portador del conocimiento que ha de enseñar [...] Y como experimentador, las ideas de las materias que hay que enseñar deben conectarse con la experiencia de los alumnos, para la generación tanto de los problemas como de las hipótesis para el desarrollo del pensamiento experimental (1938, en 2004: 44).

Con lo anterior, apreciamos que el maestro personifica un rol social fundamental desde su que-hacer educativo y consideramos que cada maestro representa un mundo de experiencias que fluyen y confluyen en sus acciones como educador. A partir de estas ideas navegamos desde el presente de nuestros participantes, a través de sus recuerdos de infancia, hacia aquellas experiencias que les han sido significativas para ampliar su sensibilidad ante la diversidad y el encuentro en la diferencia. Elegimos zarpas hacia su Infancia porque consideramos que es una etapa en la vida de la persona de gran sensibilidad y apertura al mundo (Vygotsky, 1930). Asumimos con ello, que ser adulto supone haber transitado por la niñez y que cada ser humano, según la época histórica en que ha vivido, ha experimentado la infancia de distinto modo (Rochetti, 2005: 2). Razón por la cual, comprendemos la infancia como etapa de diversificación y de creación de sentido y construcción de significados frente a la experiencia vivida. Creemos que en la Infancia se gesta y orienta una forma personal y social de ver y de actuar en el mundo. Consecuentemente, consideramos que en ese transitar del niño al adulto, han existido experiencias que favorecieron un rumbo e iniciaron su construcción como sujeto.

Tiempo atrás, Vygotsky, uno de los grandes titanes del desarrollo evolutivo, mencionó que es fácil comprender la enorme importancia que a lo largo de la vida del hombre tiene la pervivencia de su experiencia anterior, en qué medida eso le ayuda a conocer el mundo que le rodea, creando y fomentando hábitos permanentes que se repiten en circunstancias idénticas (1930, en 1990: 7-8). El teórico ruso declaró que es la pervivencia de las experiencias, la que permite a la persona conocer y explorar su mundo, así como enfrentarse a las nuevas experiencias. Esta cualidad de pervivencia de las experiencias, hace evidente que ellas permanecen en las personas como

huellas que marcan un futuro, siendo las experiencias educativas, aquellas vivencias, actos o actividades que amplían la sensibilidad, que incitan a la curiosidad y fortalecen la iniciativa, generando deseos y propósitos intensos en la persona para abordar el futuro (Dewey, 1938).

Las experiencias educativas en la Infancia son, a la vez, parte del sujeto y de la sociedad en la cual está inmerso, puesto que esas vivencias particulares también son compartidas por los otros miembros dentro de cada cultura y cada época (Bruner, 1991), porque es a través de la vida social que el niño adquiere un marco de referencia para interpretar las experiencias y aprende a negociar los significados de forma coherente con las demandas de la cultura (Bruner, 1990:9). Por tanto, toda experiencia humana es últimamente social es decir; representa contacto y comunicación (Dewey 1938, en 2004: 81). Todo lo anterior, sustenta la creencia de la infancia como un periodo en el cual el niño es un agente social, que se construye y edifica desde sus experiencias. A la vez que no existe una forma única en la que el ser humano se desarrolle y que sea independiente de las oportunidades de realización proporcionadas por la cultura en la que dicho ser humano nace y crece (Bruner, 1989:32). Por consiguiente, conocer aquellas experiencias educativas que son significativas en la infancia para la construcción de un actor social que es trasmisor de cultura, como lo es el maestro, es una forma de acercarnos al re-conocimiento de la diversidad humana dentro del fenómeno educativo.

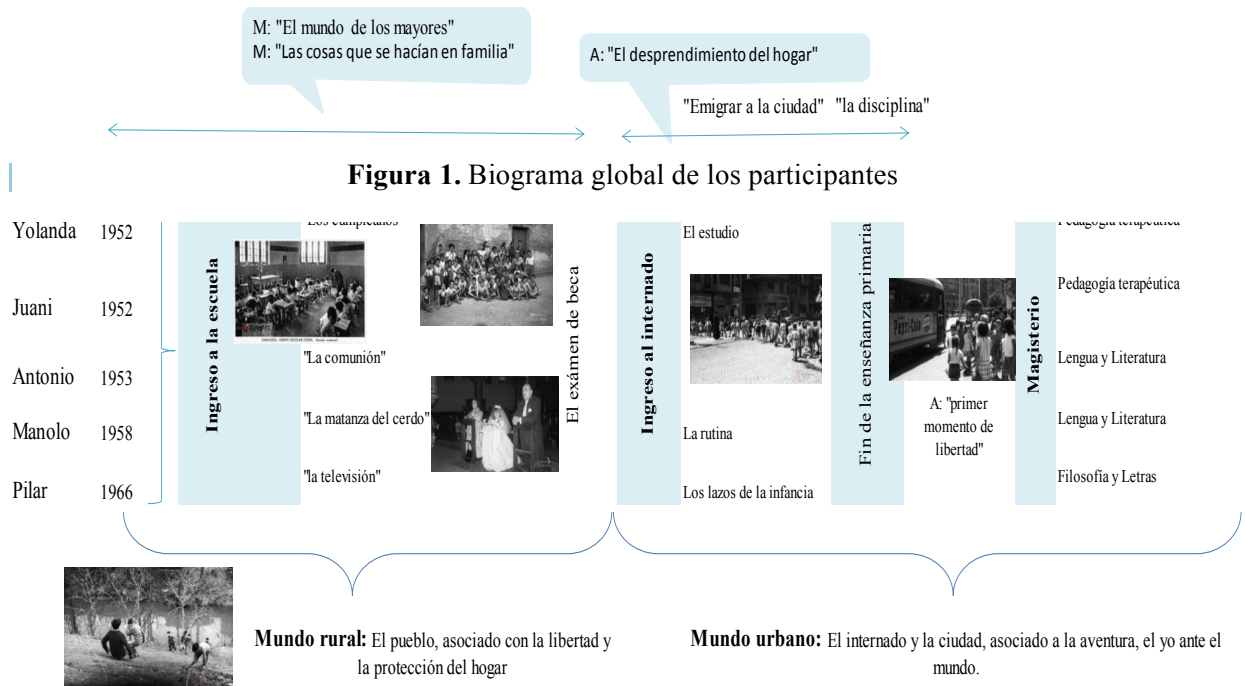
Método

Estudiar la experiencia educativa implica un compromiso hacia la comprensión a través del diálogo íntimo y público. Razón por la cual en la investigación empleamos el método biográfico-narrativo (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001) que nos permitió mantener una postura descriptiva, dirigida a conocer y profundizar en las experiencias educativas de la infancia de maestros y maestras que han sido significativas para su (de)construcción como educadores. Inicialmente se establecieron criterios amplios de elegibilidad que permitieron el acceso al campo en un instituto de enseñanza secundaria obligatoria, bachillerato y Programas de Cualificación Profesional Inicial y de Transición a la Vida Adulta (P.C.P.I., T.V.A) de la ciudad de Zaragoza. Tras el

primer contacto con varios docentes del instituto se consolidó un grupo de participantes compuesto por cinco maestras y maestros: Yolanda, Juani, Antonio, Manolo y Pilar, nacidos entre los años 1952 y 1966 y provenientes del área rural de la provincia de Aragón. Como estrategias de recogida de datos se emplearon la entrevista biográfica y el escrito autobiográfico, dos instrumentos que nos permitieron tender un puente en el tiempo y viajar a través de la memoria y los recuerdos de los participantes desde un punto temporal pasado, es decir; desde su infancia hacia su presente como educador. Este puente deconstruyó las experiencias de nuestros participantes por medio de la construcción de relatos autobiográficos y la construcción compartida en la entrevista biográfica.

Resultados

Para conocer las experiencias educativas de nuestros participantes realizamos un tratamiento cualitativo de los datos. Efectuando un doble análisis de los relatos biográficos, que consistió en: a) un análisis vertical o intra-relato: en el cual se analizaba cada relato como un caso individual y se elaboraba el biograma de cada maestro participante. Con ello se clasificó, comparó y se redujeron los datos. Y, b) un análisis horizontal o inter-relato: en el que se realizó una comparación de cada forma/perfil biográfico de vida, para ver patrones concurrentes, temas comunes o regularidades, solapamientos y divergencias en los ciclos de vida de los profesores (Bolívar et al., 2001: 203). Como resultado del análisis intra-relato obtuvimos el biograma individual de cada participante y con él, el biograma global. Este recurso de análisis gráfico expresó los acontecimientos y situaciones coincidentes en la infancia de nuestros maestros y maestras, alguna de estas coincidencias pueden verse reflejadas en la figura 1.



Estos puntos coincidentes observados mediante el estudio cronológico de los biogramas y de los datos intersubjetivos en los relatos estableció en términos generales que la que la infancia de nuestros participantes tuvo dos grandes etapas matizadas por las condiciones culturales, políticas y económicas de su época. La primera es la vida en el pueblo, un mundo rural en donde se alberga la escuela y todas esas vivencias en familia que construyen el sentido de libertad para los maestros y aprendían de su comunidad. La segunda, es el internado en la ciudad con los sentimientos y reflexiones hacia los acontecimientos sociales y la situación económica. Los participantes describieron su Infancia en el pueblo como un tiempo en el cual todos eran iguales sin distinción ni exclusión, Pilar nos lo narró así:

[...] estábamos todos juntos, sin distinción de clases sociales. En un pueblo, la enseñanza, la infancia, no había colegios religiosos ni concertados, nada de todo eso. Entonces todos los niños, así fueras el hijo del maestro, el hijo del médico, el hijo del agricultor, iban todos juntos a la misma clase en un pueblo. En una ciudad era diferente.

Una experiencia significativa y coincidente en los 5 Relatos fue el emigrar de su pueblo hacia la ciudad, a la edad de 11 años, por la necesidad de continuar sus estudios y siendo su única opción obtener una beca e ingresar

a un internado. Antonio nos ayudó a comprender lo que significó esta experiencia:

Siempre he dicho que mi vida ha tenido varias etapas: una primera etapa fue hasta los once años y una segunda a partir de los once, porque cambia todo totalmente. Lo comparo como un árbol que arrancas y trasplantas. Imagínate un árbol que está en un vivero y de pronto lo arrancas, lo cargas en un camión y lo llevas lejos a trasplantarlo. Te haces la idea de la metáfora, ¿no?

Esta experiencia de ruptura y desarraigo de un mundo idílico en su pueblo natal, les abre a otro mundo de experiencias en la ciudad. Es precisamente en este espacio físico y temporal donde varios de nuestros participantes re-conocieron la diversidad, especialmente desde la diferencia. Como nos los narra Pilar en una vivencia particular que le conectó con una realidad social:

Cuando llegamos a Zaragoza, me marcó mucho que en el barrio había una comunidad gitana muy importante. Estos niños vivían en las graveras cerca del Canal y me marcó mucho, ir al colegio (cuando íbamos en el coche) ver a los niños gitanos como se bañaban en el canal, como vivían al aire libre, en el invierno cuando estaba todo aquello nevado. Aquellos niños tenían que venir al colegio donde estábamos nosotros, pero crearon otro colegio paralelo, que era un colegio sólo de gitanos y me marcó mucho alguna vez cuando hacíamos alguna actividad conjunta, porque las hacíamos en conjunto con los niños, no había integración. Eran actividades sobre todo de tipo religioso, alguna misa, San José de Calasanz. Entonces este fue mi primer contacto... Fue mi primer contacto con la marginación, con el mundo marginal sobre todo con los niños, porque eran como yo, niños. Entonces eso me llamó la atención, por qué no estaban en un colegio normalizado como los demás y por qué estaban separados. Entonces yo no sé si a raíz de eso tengo mucha sensibilidad porque he trabajado diez años con gitanos -¿Eso le hizo ver la diferencia?- Sí, eso me llamó.

El análisis inter-relato nos acercamos a los contextos en los cuales se desarrollaron las experiencias educativas de los maestros y maestras. Al profundizar en estas condiciones culturales políticas, sociales, físicas y personales logramos conocer aquellos escenarios, actores y tiempos con gran

significado en los maestros y que han sembrado en ellos la necesidad de transmitir. Fue fundamental contextualizar las experiencias educativas porque así ampliamos nuestra comprensión de las circunstancias y condicionantes externos a la persona que influyen para que una vivencia permanezca en la memoria y logre trascender.

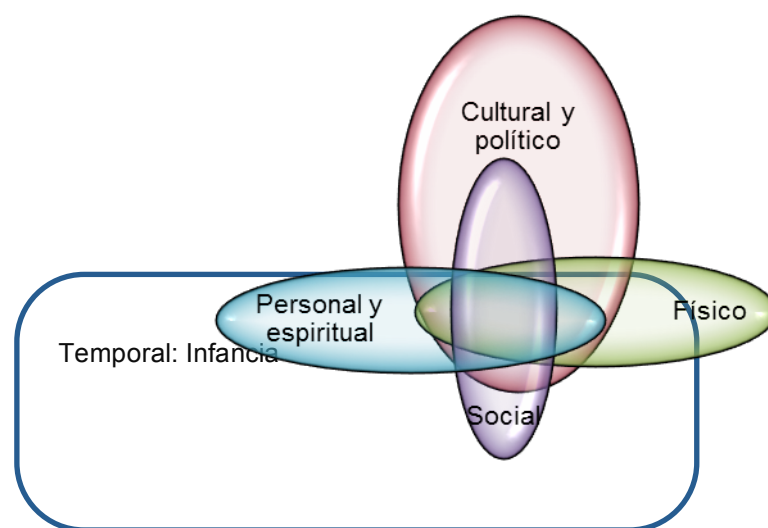


Figura 2. Contextos de la experiencia educativa (adaptado de AOTA en Polonio López *et al.*, 2008: 2)

En la investigación se abordó como contexto temporal la infancia de los participantes, interesándonos por sus vivencias pasadas pero desde el presente del educador, razón por la cual no se contempló este contexto de manera aislada sino que fue transversal a todos los demás. Los contextos cultural y político, las voces de los maestros y maestras nos permitieron comprender las condiciones y circunstancias que rodearon su infancia. Ciertas experiencias generaron en los participantes un deseo de ayudar a otros y de brindar las mismas posibilidades por medio de la enseñanza. En los contextos físico y social se desarrollaron múltiples vivencias que marcaron los ritmos de vida, a través de lugares y personas significativas en su infancia, los cuales promovieron en ellos el sentido de justicia, la conciencia de desigualdad y el valor por el trabajo duro. Manolonosh habla de su padre y de cómo la justicia siempre ha estado presente en su visión de educador:

En mi casa con mi padre siempre las cuestiones se planteaban en términos de Justicia. Lo que es justo y lo que no es justo. Cuando estuve en el colegio también veía las injusticias que se cometían con compañeros o veía

cómo se trataba de manera diferente a los que trabajaban de los que no trabajaban, a los buenos que se consideraban, entre comillas, buenos, de los considerados malos, ¿no? Entonces cuando te haces más mayor te das cuenta de que hay gente que (hablando en términos de capacidades) no llega a las cosas porque no puede. Cuando yo estudiaba todo era muy competitivo y la gente que se quedaba atrás, muchas veces los profesores no eran conscientes de que no llegaban porque no podían sino simplemente se pensaba que eran vagos, que no trabajaban, que estaban desmotivados, que la familia y que tal y cual.

Las vivencias dentro de estos contextos fueron particulares en cada maestro y a su vez, fueron compartidas por todos ellos. En cada relato se encontraron redes sociales y personas significativas diferentes ya fueran los padres, maestros y/o compañeros. No obstante todas estas personas les proporcionaron vivencias que permanecen en su memoria e influyeron en su forma de ver y de comprender el mundo, especialmente en la manera de relacionarse y empatizar con el otro. Ahondamos en el contexto personal, conformado por las ideas, opiniones, creencias y reflexiones de cada participante. Incluimos en este contexto, la espiritualidad, dado su carácter íntimo para la persona. El contexto personal se exploró a diferentes profundidades en cada participante siendo necesaria una relación de empatía y el diálogo continuo para aflorar en el maestro o maestra reflexiones profundas sobre sus experiencias en la infancia, como en el caso de Manolo, que identificó en su vida la curiosidad como una parte fundamental de crecimiento personal y profesional:

Cuanto más hayas leído tú, cuanto más películas hayas visto, más música hayas escuchado, más hayas viajado, más hayas conocido; todo eso se va a reflejar en clase. Aparte de que te da una conciencia como más cosmopolita; es decir, más amplitud de todo, más abierto, liberal, tolerante y sabes más cosas.

Finalmente, conocimos que cada una de sus experiencias educativas permanecen en su memoria y han dotado de sentido y significado a su hacer como educadores, un ejemplo de ello lo manifiesta Antonio, quien nos habla sobre sí mismo y sobre su hacer como educador:

Me gusta ver al alumno como persona, es decir, yo al alumno lo trato con cercanía [...] Intento ser muy autocrítico. Si pruebas algo que realmente no da resultado, pues piensas para el próximo día cambiar de metodología o buscar otra manera de motivarles [...] Para mí en la vida es renovarse y reciclarse, esa palabra que tanto se usa ahora.

De manera simultánea a esta reflexión sobre su que-hacer educativo, Antonio menciona lo que ha significado para él, el proceso autobiográfico en la investigación:

Me hace reflexionar y me ha dado pistas e ideas nuevas que pueden completar de otros recuerdos que, como te dije la última vez, se van enlazando: de un recuerdo sacas otro. Me ha venido muy bien oírlo. Ahora me siento tranquilo. Siento que he vivido lo mejor que he podido la etapa de mi infancia. Ahora estoy viendo y cada vez lo veo más, [...] que esa etapa ha sido importante para el resto de mi vida joven y adulta.

Discusión reflexiva

El estudio de la diversidad dentro de los procesos de inclusión educativa es un fenómeno que puede ser abordado desde diversas perspectivas y esto, a su vez, implica el riesgo de perderse en el camino y cometer errores porque las respuestas encierran en sí mismas una falta de ellas. Al emprender este estudio, hemos comprendido que no existe una fórmula estandarizada que garantice una educación inclusiva, el éxito escolar y la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. No obstante, consideramos que el camino de la diversidad, el cual implica el encuentro con la diferencia, es una alternativa acertada hacia la igualdad. Conocer nuestra diversidad y la de otros es un camino que nos permite aprender de la multiplicidad y la polifonía. Razón por la cual, consideramos que acercarse a las experiencias educativas de maestros, maestras, profesores y alumnado puede ser una vía que permita reflexionar y conectar la teoría con la práctica educativa. Para terminar presentamos tres proposiciones reflexivas en torno alre-conocimiento de la diversidad a través de las experiencias educativas, con las que nos embarcamos en este gran viaje.

Primera proposición:El educador como fuente y afluyente de experiencias educativas. Los resultados de la investigación indicaron que la figura del

educador representada por los maestros, maestras y profesores de la infancia en el grupo de participantes, ejerció una fuerte influencia en su infancia. El conjunto de recuerdos de los maestros y maestras estuvo impregnado de aquellas personas que les proporcionaban experiencias y vivencias dirigidas a la adquisición de conocimientos, consolidación de su identidad y promoción de sus habilidades personales y sociales. Asimismo, las personas de su infancia no solo le proveyeron de ejemplos y modelos sociales sino de las experiencias educativas fundamentales para que de niños fueran desarrollando una forma de ver e interpretar el mundo. En sus experiencias fue fundamental la voz que narra, como expresaba Bruner, o la mano que dibuja y el hombre que escribe porque sin la interacción no es posible la experiencia educativa, esta es una de sus cualidades, cuando se tienen experiencias se realizan intercambios, se dialoga, se (de)construyen significados, motivo por el cual la figura del mediador es fundamental. En este punto, es conveniente recordar lo mencionado por Vygotsky, porque aunque de niño se tengan las cualidades para crear y la imaginación para explorar, es necesaria la guía del adulto, que proporcione al niño la diversidad de experiencias con sentido para poder desarrollarse plenamente.

Consecuente con lo anterior y retomando a Dewey, puede expresarse que el maestro es el máximo representante de la experiencia humana porque representa la madurez de las vivencias, todo su cúmulo de saberes y reflexiones le permiten y le posibilitan generar el deseo y formar la actitud de seguir aprendiendo en su alumno. Por tanto, es fundamental que el educador disponga de un amplio repertorio de experiencias, que como ya en este punto comprendemos, no solo son el resultado de la vivencia, entendida como el conocimiento o el saber sino un conjunto de procesos dinámicos en los cuales interviene todo el artefacto humano.

Segunda proposición: La riqueza o ausencia de experiencias educativas en la infancia está mediada por los contextos en los cuales se desarrollan. En consecuencia, es fundamental avanzar hacia la promoción de contextos ricos en experiencias que brinden posibilidades de desarrollo en la infancia, que permitan la apertura al mundo y que favorezcan el reconocimiento de la diversidad. Creemos al igual que Bruner, que si es posible que el hombre pueda aprender de la experiencia, entonces nuestra conducta podrá estar

organizada de tal forma que sea necesario que aprenda de la experiencia (1989:33). Reconocemos con esto, la importancia de conocer aquellas vivencias que marcan la vida de una persona para comprender cómo se desarrollan, organizan y trascienden en la infancia los acontecimientos con significado para el sujeto. Así como la oportunidad que proporciona el ofrecer a las personas experiencias que les generen el deseo de seguir aprendiendo, puesto que ellas, siendo vivencias, actos y acciones con significado, amplían el espectro de acción del educador frente a la diversidad.

Tercera proposición: Navegar por las experiencias educativas permite acercarnos a nuestra diversidad y por tanto, a la del otro. Cuando nos adentramos, a través de la narración, en la propia vida o en la vida de otros, podemos reflexionar sobre aquellas vivencias que han dejado huella en nosotros y por ende, podemos re-escribirnos y re-inventarnos. Cuando narramos las experiencias pasadas podemos comprender la forma y la intensidad, con las que ellas han trascendido en nuestro presente. Se convierte, entonces, esta narración, en un acto de comprensión sobre la vida y la existencia y a la vez, en un acto de conciencia de nuestros actos porque conocer cómo soy y cómo son los otros puede llevarnos a comprender las profundas huellas que han dejado actores y escenarios pasados y cómo, a lo mejor, repetimos incansablemente estos actos en nuestro diario vivir. Por tanto, narrar y narrarse, representa una oportunidad de renovarse o reciclarse como expresaba Antonio y con ella, la posibilidad de ampliar nuestras perspectivas y con ellas, nuestras prácticas educativas, diversificándolas.

Finalmente, retornamos y continuamos en nuestro cuestionamiento inicial dentro de la práctica inclusiva: ¿cómo responder a la diversidad y cómo aprender de ella? Creemos que al reconocer al educador como fuente y afluyente de experiencias, al conocer los contextos en los cuales se han desarrollado y se desarrollan dichas experiencias y especialmente, al aventurarse en el viaje del conocimiento de sí mismo por medio de la narración biográfica y autobiográfica, estamos navegando con un rumbo estable y dinámico hacia el encuentro en la diferencia.

Referencias Bibliográficas

Ainscow, M. (2005). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. En La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela

vasca inclusiva: actas del Congreso Guztientzako eskola (pp. 19-36). Donostia-San Sebastián: Administración de de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. En www.euskadi.net.

- American Occupational Therapy Association. (2002). Occupational therapy practice framework. Domain and process.. *American Journal of Occupational Therapy*, 56, 609-639.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, España: Editorial La Muralla, S.A.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) 2002.
- Bruner, J. (1989). Concepciones de la infancia: Freud, Piaget y Vygotsky. In J. Bruner, & J. L. Linaza, *Acción, pensamiento y lenguaje* 1ª Ed. 1984, 2ª Reimp(pp. 31-40). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Bruner, J., & Haste, H. (1990). Introducción. En J. Bruner, H. (. Haste, A. Brown, J. Bruner, G. Butterworth, J. Deloache, . . . P. Light, *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*, 1ª Ed. Título original: Making sense. The Child's construction of the world (pp. 9-29). Barcelona, Buenos Aires, México: Ediciones Paídos.
- Dewey, J. (2004). Experiencia y educación, 1ª Ed 1938 . En J. Sáenz Obregón, *Experiencia y educación. Colección memoria y crítica de la educación, serie clásicos de la educación* (pp. 62-126). Madrid, España: Editorial Biblioteca Nueva, S.L.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revoluciín pendiente. Tejuelo. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Comunicación social y Educación N.12, 26-46. Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf

- Polonio López, B., Castellanos Ortega, M., & Viana Moldes, I. (2008). *Terapia ocupacional en la infancia: teoría y práctica*. Buenos Aires: Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Rochetti, C. (2005). La experiencia de la infancia: Su significado en la propuesta de Filosofía para niños . *childhood & philosophy 1*, N° 2,1-11.
- Vygotski, L. (1990). *La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico* (1930 1ª ed.), 2ª ed. .Madrid, España: Ediciones Akal S. A.

ApS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: SAAC-PRENDER INNOVACIÓN, INCLUSIÓN Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Sandra Vázquez Toledo

Tatiana Gayán Jiménez

Marta Liesa Orús

Pilar Arranz Martínez

Universidad de Zaragoza

Resumen

En esta comunicación se presenta el proyecto SAAC-PRENDER, fundamentado en una metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS). Dicho proyecto está enmarcado en la asignatura de Atención a la Diversidad, en el Grado de Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza. El objetivo esencial de este proyecto es desarrollar competencias básicas en este ámbito de una forma innovadora, de éste modo los alumnos se ponen al servicio de CATEDU y el CEEP Alborada tras detectar una necesidad básica, la carencia de materiales adaptados para alumnos con discapacidad. Para dar respuesta a esta necesidad los alumnos elaboran materiales adaptados para trabajar con ACNEES a partir de las herramientas y recursos del portal ARASAAC.

Introducción

El proyecto que vamos a llevar a cabo está fundamentado en una metodología de Aps, en donde los alumnos de la Facultad -futuros docentes- se ponen al servicio de CATEDU y el CEE Alborada, elaborando materiales adaptados para trabajar con ACNEES a partir de las herramientas y recursos del portal ARASAAC. Con el propósito de retroalimentar dicho portal y así mismo, colaborar con el Centro en un doble sentido, ampliando la Biblioteca - adaptando cuentos- y realizar un taller de cuentos.

Es un proyecto que encierra un enorme potencial en un doble sentido: por un lado, los alumnos aprenden de manera significativa, viendo utilidad y

aplicabilidad a sus aprendizajes y al mismo tiempo tocamos el tema de la responsabilidad social -compartir material para facilitar el trabajo de otros compañeros, el profesor como transformador social. Así mismo, se da respuesta a una necesidad colectiva -crear materiales específicos para trabajar la comunicación- y facilitar su uso a través de la red y la biblioteca del centro.

Contextualización del proyecto

La asignatura Atención a la Diversidad es una asignatura que se imparte en el segundo curso del Grado de Maestro de Educación Primaria en la Facultad de Educación de Zaragoza, con carácter obligatorio, con una carga de 6 créditos ECTS. Se había detectado en cursos anteriores que los alumnos sentían el contenido de la misma lejano a su futuro profesional, considerando que su formación poco tenía que ver con la educación especial y la atención a la diversidad, algo bastante alejado de la realidad, puesto que nuestras aulas son diversas y multiculturales. A raíz de este escenario y, por otra parte, de la necesidad detectada y manifestada por los centros de educación especial y las familias sobre la obtención de materiales y recursos específicos –los materiales hay que crearlos, debido a su especificidad-, se optó por dar a esta asignatura un enfoque innovador.

Ya hemos anotado que esta asignatura la perciben como lejana a su futuro profesional y, por lo tanto, no es muy motivadora para ellos. De ahí la importancia de plantear proyectos atractivos y motivadores para los alumnos, que en un inicio les enganchen y que posteriormente les permitan comprender la necesidad de formarse y adquirir competencias en este ámbito. De este modo, hemos diseñado el proyecto SAAC-PRENDER.

Metodología

▪ ¿Qué es el Aprendizaje-Servicio?

El Aprendizaje-Servicio (en adelante, ApS) es una metodología pedagógica basada en la experiencia (Stanton, 1990), en la cual los estudiantes, docentes y miembros de una institución comunitaria o pública trabajan juntos para satisfacer las necesidades de esa comunidad; integrando y aplicando conocimientos académicos, alcanzando de esta forma, los objetivos instruccionales del curso. Para esto se usa la acción, la reflexión crítica y la investigación; y se forma a los estudiantes para convertirse en miembros contribuyentes a una sociedad más justa y democrática (Stephenson, Wechsler y Welch, 2003)

Por lo tanto, el ApS consiste en una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, donde los participantes aprenden al trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo (Puig y Palos, 2006). El aprendizaje aporta calidad al servicio y el servicio aporta significado y aplicación al aprendizaje (Tapia, 2008).

Es una manera de entender tres conceptos: la ciudadanía, el aprendizaje y la educación en valores. La ciudadanía, basándola en la participación activa y la contribución a la mejora de la calidad de vida de la sociedad. El aprendizaje, fundamentado en la exploración, la acción, la reflexión y la responsabilidad social. La educación en valores justificada en la vivencia, en la experiencia y en la construcción de hábitos. En palabras de Tapia (2000): 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 .

Con el planteamiento del aprendizaje-servicio se consiguen reforzar los cuatro pilares de la educación para el Siglo XXI:

1. Aprender a conocer
2. Aprender a hacer
3. Aprender a ser
4. Aprender a convivir

Los proyectos de aprendizaje-servicio permiten desarrollar los contenidos curriculares, es decir, aprendizajes académicos, pero además de una manera más clara y sencilla de lo que ocurre con otras metodologías, facilita la práctica de la planificación, el esfuerzo, la responsabilidad, el compromiso solidario... un sinfín de valores que de otra forma resulta complicado poder abordar desde una asignatura; a su vez, activa el ejercicio de todas las competencias del currículum, con énfasis en la iniciativa y autonomía personal y la competencia social y ciudadana. El ApS tal y como indica Furco (2004) está orientado explícita y planificadamente a ofrecer un servicio solidario eficaz y a mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Además, esta metodología logra aumentar significativamente los niveles de retención y aplicación de los contenidos de los cursos que la utilizan versus los que no lo hacen (Astin, Alexander et al., 2000).

Así mismo, es esencial la programación y estructuración del los proyectos, para que la práctica no sea intuitiva. Furco (2004) incide en que los rasgos programáticos deben estar bien definidos, sobretodo lo que respecta al protagonismo estudiantil –un servicio protagonizado por los estudiantes-, al servicio efectivo -atender, en forma acotada y eficaz, necesidades reales y efectivamente sentidas de una comunidad -y a la integración curricular – planificación en función del aprendizaje de los estudiantes-. Un proyecto de aprendizaje-servicio de calidad está orientado explícita y planificadamente a ofrecer un servicio solidario eficaz y a mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Con independencia del contenido específico que aborde cada una de las experiencias concretas, las actividades de aprendizaje-servicio comparten determinadas condiciones pedagógicas, entre las que destacan: el aprendizaje a partir de la experiencia, el aprendizaje cooperativo, la reflexión sobre la acción y la guía que ofrecen los adultos (Puig et al., 2011)

▪ **¿Por qué lo planteamos?**

La diversidad es propia de la condición humana. Nuestras aulas son reflejo de ello. Cualquier profesional que se acerque a un aula puede observar las diferencias, y cómo se manifiestan éstas a través de distintos factores: sociales, culturales, económicos, afectivos, religiosos, etc. Los profesionales

tienen que estar preparados para poder dar respuesta a la diversidad que se van a encontrar, porque la educación es y debe ser universal e integral -global-. Pero, para ello es necesario un paso previo, reconocer, comprender y valorar la diversidad. Hemos detectado que muchos de los alumnos que llegan a la Facultad –futuros docentes- tienen carencias en este sentido.

Partiendo de esta realidad y siendo conscientes de las ventajas de trabajar con la metodología de ApS -a través de experiencias de aprendizaje en el 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 Rudisill; 2008: 30)- surge la idea de preparar este proyecto, que tiene como objetivos:

- Formar maestros competentes para trabajar en escuelas inclusivas.
- Contribuir a la formación integral de los estudiantes, académica y personal, potenciando el aprendizaje en valores, en derechos humanos, en acceso a la ciudadanía comprometida, es decir en responsabilidad social.
- Conectar teoría y práctica, acercando al alumnado a la realidad e implicándole en las necesidades de la misma.
- Sensibilizar sobre a diversidad existente en las aulas y en la sociedad.
 - La diversidad es una característica de los grupos humanos: factor inherente a lo humano y por tanto de todo proceso educativo.
 - La diversidad es una realidad social.
 - La diversidad es un elemento enriquecedor e inevitable: positiva, valiosa y enriquecedora.
- Incrementar la motivación e implicación del alumnado universitario.
- Desarrollar estrategias y competencias básicas que de otra forma es muy difícil adquirir por parte del alumnado (competencia comunicativa, de liderazgo, de relaciones interpersonales, emocional, social ciudadana, etc.).

Diseño y planificación del proyecto: SAAC-PRENDER

Para llevar a cabo estos objetivos hemos diseñado un proyecto, denominado SAAC-PRENDER, que constituye para nuestros estudiantes una experiencia de ApS. Los alumnos de la Facultad -futuros docentes- se ponen al servicio de CATEDU y el CEE Alborada, elaborando materiales adaptados para trabajar con ACNEES a partir de las herramientas y recursos del portal ARASAAC. Con el propósito de retroalimentar dicho portal y así mismo, colaborar con el Centro en un doble sentido, ampliando la Biblioteca del Centro -adaptando cuentos- y realizar un taller de cuentos.

Teniendo en cuenta lo fundamental que es para el proyecto la programación del mismo, sistematizamos el proceso en diversas fases que se presentan a continuación y que nos han permitido operativizarlo. Vamos a presentar dichas fases en orden cronológico:

Fase1. Detección de necesidades. Junto al CEE Alborada y ARASAAC se ha detectado una doble necesidad: a) la carencia de material adaptado para subirlo al portal y b) contribuir a la mejora de la biblioteca del centro.

Fase 2. Contacto con el centro receptor del servicio. Tras delimitar y acordar las pautas de trabajo y el calendario de acciones. Se ha definido el material a crear por el alumnado del grado de primaria.

Fase 3. Material a elaborar. Desde ARASAAC han revisado qué materiales son más necesarios y escasos y nos han pedido colaboración para incrementar su base de datos en las áreas más deficientes. De este modo, nos han pedido que los alumnos, trabajando en pequeño grupo, elaboren:

- Cuento en PowerPoint con actividades de comprensión. El cuento tiene que estar basado en la lectura fácil: frases sencillas, se tiene que narrar (voz+texto), también se puede introducir música y onomatopeyas. Su extensión debe ser entre 25-30 diapositivas. Un cuento inventado sobre un guión social (ej. un chico que va al cole, un viaje, una excursión, una fiesta...).
- Libro de comunicación basado en los centros de interés que previamente se han definido.

- Comunicadores de AraBoard. Tableros de comunicación que permitan crear un discurso narrativo.
- Fichas de actividades (para las cuales se les proporciona un modelo, p.j. de recepción, asociación y memoria visual; de discriminación fonética y conciencia fonológica; comprensión oral; de generación e interiorización de vocabulario (familias de palabras); de clasificación; lógica verbal, etc.)

Por su parte, desde el C.E.E. Alborada, la demanda está relacionada con la mejora de la biblioteca. Y la participación en las clases, a través de un taller de cuentos –incluido animación–.

Fase 4. Preparación. En esta fase se han definido los recursos necesarios para llevar a cabo el proyecto. Como primeras acciones se ha definido:

4 horas de sensibilización (visita al centro). La mitad del grupo clase visita un día el C.E.E. Alborada y el resto otro día.

6 horas de formación en ARASAAC y sus herramientas. Con el objetivo de capacitar a los alumnos en dichos programas.

10 horas de trabajo en el aula.

Fase 5. Sesiones de trabajo práctico con los alumnos de la Universidad. Vamos a trabajar con pequeños grupos (4-6 alumnos). Se va a destinar para ello 5 sesiones prácticas -10 horas-. El trabajo va a estar tutorizado de forma continua por la profesora de la asignatura.

Fase 6. Devolución del material creado. Una vez recopilados todos los materiales elaborados por los alumnos se les hará llegar tanto ARASAAC como al centro Alborada.

Fase 7. Evaluación del proyecto. Respecto a la evaluación contemplamos, por un lado, la satisfacción del alumnado de la Universidad en la participación de este tipo de proyectos, para ello hemos elaborado un cuestionario de satisfacción que cumplimentaran los alumnos al finalizar sus propuestas. Por otro lado, tendremos en cuenta diversos indicadores que pueden apuntar cómo han funcionado el proyecto: participación, asistencia, implicación, resultados de aprendizaje, etc.

Conclusiones

La experiencia nos dice que los proyectos de ApS resultan muy positivos, son una buena herramienta de enseñanza-aprendizaje. A través de ella se aglutina el aprendizaje de diferentes competencias básicas o específicas, como son el trabajo en equipo interdisciplinar, las habilidades en las relaciones personales, el compromiso ético o el razonamiento crítico (ANECA, 2005). En definitiva, el APS es una metodología que responde a muchos de los retos que se plantean en la sociedad actual y en el nuevo marco europeo de Educación Superior, promoviendo una de las funciones básicas de la Universidad: la formación de ciudadanos críticos, activos y responsables con su entorno (Francisco y Moliner, 2010). Desde la Facultad de Educación firmamos nuestra responsabilidad con nuestro entorno, por ello nos parece esencial establecer compromisos y crear redes de colaboración entre Escuela y Universidad, que a nuestro parecer son fundamentales para el incremento de la calidad de los estudios que ofertamos, acercando la realidad a las aulas y haciendo que nuestros alumnos aprendan significativamente.

Esperamos que esta última experiencia que presentamos responda a todos los objetivos que nos hemos planteado, aunque para ello tendremos que esperar a su finalización y a su evaluación.

Referencias Bibliográficas

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005). Libro blanco para el título de grado en magisterio. Madrid: ANECA.
- Astin, A. W. et al. (2000). How Service Learning Affects Students. UCLA: Higher Education Research Institute.
- Buchanan, A. M., Baldwin, S. C. y Rudisill, M. E. (2002). Service learning as scholarship in teacher education in *Educational Researcher*, November; 30-36.
- Francisco, A. y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica en REIFOP, 13 (4)
- 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.

- Furco, A. (2004). El impacto educativo del aprendizaje-servicio. Ponencia en el VII Seminario Internacional de aprendizaje y servicio solidario. Buenos Aires, 6-7 octubre de 2004 (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, República Argentina. En prensa (www.me.gov.ar/edusol)). Consultado en enero 2013.
- Puig, J. M. et al. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía . *Revista de Educación*, 45-67
- Portal de ARASAAC (<http://arasaac.org>)
- Puig, J. M. & Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Stanton, T. (1990). Service Learning: Groping toward a definition in Kendall et Al., *Combinig Service and Learning: A resource Book for Community and Public Service* (Vol. 1), 65-67.
- Stephenson, M., Wechler, A. y Welch, M. (2002). Service Learning in the Curriculum: a faculty guide. Utah: Lowell Bennion Community Service Center at the University of Utah.
- Tapia, M. N. (2000). *La Solidaridad como Pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapia, M.N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias en Martínez, M. (coord). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las Universidades*. Barcelona: Octaedro. p 27-56
- Tapia, M. N. (2009). *Fortalezas y debilidades de la labor del voluntariado universitario en América Latina en Seminario Internacional Políticas e instrumentos de Gestión para Potenciar el Voluntariado Universitario* . Madrid: Universidad Autónoma.

LA RESPUESTA EDUCATIVA A LA DISCAPACIDAD VISUAL: LA INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: CREACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO PARA TODOS

Jerónima Ipland García
Universidad de Huelva

Resumen

La educación de niños ciegos y discapacitados visuales parte de la filosofía de que todos tienen el derecho a ser educados dentro de un ambiente lo menos restrictivo posible, una discapacidad no debería ser la razón para excluir al individuo. Los nuevos planes de estudio marcados por el Espacio Europeo de Educación Superior determinan un diseño formativo en el que las competencias profesionales adquieren un papel protagonistas en el nuevo currículum. Será necesario una profesionalización, capacitación y cualificación lo más real y eficaz posible ante la educación de ciegos y discapacitados visuales.

Rasgos importantes de la educación en España: atención a la diversidad

Todas las legislaciones en las últimas décadas nos ha dejado un camino diseñado en el que la ESCUELA ES DE TODOS Y PARA TODOS y donde todos deben aprender en ella. Desde hace varios años se abandera la Inclusión como opción educativa más idónea para la atención a las necesidades de apoyo educativo. Cabe destacar en las mismas:

- Conocimientos y aplicación de las nuevas tecnologías
- Creación de los equipos especialistas: Internos y Externos
- LA INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN
- Mayor flexibilidad en los centros
- Nueva formación para los maestros.
- Participación de los padres.

Partiendo de estas premisas, hemos realizado un Proyecto de Innovación en el Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva, con el fin de formar al futuro profesorado de diversas especialidades en creación y elaboración de Material Didáctico (Juegos y libros) que compensen las necesidades de apoyo

educativo en el alumnado con discapacidad visual y con el que puedan aprender todos.

Partiendo de los resultados obtenidos a través de anteriores Proyectos de Innovación, (se iniciaron en este ámbito en 1998) en los cuales se denotaba la carencia de formación en creación de material didáctico, juegos y libros, etc. para alumnos/as ciegos y discapacitados visuales así como las pocas facilidades de compra en las Librerías o Tiendas de Material Didáctico/juegos para este alumnado. Consideramos necesario enseñar a elaborar, crear o adaptar materiales para estos alumnos y que a su vez sirvan para todos los alumnos de una clase. Es por ello que el presente Proyecto enfoca el enseñar a los profesionales implicados en la enseñanza a elaborar personalmente estos materiales partiendo de los requisitos que conlleva el que esté dirigido a invidentes y discapacitados visuales sin olvidar que deben servir para todos

El Espacio Europeo de Educación Superior presenta transformaciones que la Universidad debe realizarlas. En este proceso de adaptación y convergencia se refleja los cambios y la aplicación de nuevas estrategias metodológicas de los sistemas de enseñanza y aprendizaje, y como consecuencia de los mismos intentamos diseñar un Proyecto de Innovación desde esta perspectiva. (Clases en la Facultad, prácticas en el Aula y participación de la ONCE, reuniones científicas, conferencias, creación de Material etc., es decir adquirir una formación a través de metodologías activas que le faciliten adquirir las competencias profesionales que su formación exige.

El alumnado deberá aprender a enseñar desde diferentes perspectivas a reflexionar sobre la práctica, lo que implicará una selección de materiales, estrategias y metodologías en cada propuesta de enseñanza inclusiva.

El alumnado deberá adquirir su conocimiento a través de un aprendizaje que le ayuda a comprender su contexto. . A través de este Proyecto, las asignaturas implicadas en el mismo, se les ofrezca la posibilidad a los alumnos de poder ver, manipular y trabajar con el material específico adecuado a las diferentes necesidades de la deficiencia visual con el fin de que no les sea ajeno su uso, conocer formas de trabajo diferentes, desde diversas perspectivas, así como las posibilidades didácticas del mismo. Incluye nuestro Proyecto: conocimiento y capacidad de comprensión teórica y su aplicación práctica. La Facultad de Educación les ofrece esta posibilidad en el Aula para

la Educación de la Deficiencia Visual creada a través de Proyectos de Innovación con ese fin.

Partiendo de estas premisas se ha elaborado este Proyecto de prácticas, en la que se creará material para trabajar con este alumnado que interrelacionadas con la base teórica de las asignaturas implicadas en el Proyecto completan los objetivos propuestos. Las asignaturas implicadas en el mismo podrán beneficiarse de realizar creación de material y con ello una renovación metodológica así como una formación específica en estrategias, conocimientos en recursos y creación de materiales.

La atención a la diversidad y el conocimiento de las necesidades educativas de los alumnos, en este caso ciegos y discapacitados visuales es un compromiso que las políticas educativas han asumido desde la LISMI (1982) y que se han confirmado desde la Declaración de Salamanca de la UNESCO (1994), la Carta de Luxemburgo de la UE (1997), la Declaración de Madrid (2002), la LIONDAU (2002) así como las sucesivas legislaciones educativas hasta nuestros días. Todo ello exige que el futuro profesor en su formación inicial reciba en su formación obligatoria la capacitación para organizar y aplicar medidas precisas que posibilite la adecuada atención a las n.e.e de los alumnos.

Uno de sus objetivos generales del Proyecto será proporcionar al alumnado la posibilidad de conocer y contactar con los recursos básicos humanos existentes tanto a nivel interno del Centro en el que impartan la docencia como externos al mismo, así como los recursos materiales tiflotecnológicos, nuevas tecnologías etc. diseñados actualmente para personas que presenten una discapacidad visual, con el fin de que contribuyan a hacer más viable la educación integrada de las mismas. Una vez que el alumnado conozca las características propias de la discapacidad visual podrá completar sus conocimientos elaborando y/o adaptando cualquier propuesta curricular que estas personas necesiten y con ello facilitar su escolarización.

Este Proyecto se ha realizado en la Facultad de Ciencias de la Educación y en la Once. Realizándose prácticas en:

- Aulas respectivas de la Universidad
- Aula para la Educación de Ciegos y Discapacidad Visual
- En la ONCE.

OBJETIVOS: COMPETENCIAS DE CONOCIMIENTO

- Sensibilizar al futuro maestro, educador social, psicopedagogo, magisters sobre las necesidades educativas que pueden derivarse del déficit sensorial visual.
- Conocer los aspectos psicoevolutivos y de desarrollo del niño/a con deficiencia visual.
- Conocer las nuevas tecnologías tiflotecnológicas y su utilización
- Planificar el proceso de acción educativa que debe llevarse a término en los/as alumnos/as con deficiencia visual en la escuela

COMPETENCIAS PROCEDIMENTALES O METODOLÓGICAS:

- Proporcionar criterios para priorizar las intervenciones didácticas y organizadoras en este ámbito educativo
- Adquirir un dominio básico de los recursos educativos más importantes con el fin de estimular el aprendizaje y el desarrollo personal de estos alumnos a través de los materiales creados.
- Saber elaborar y adaptar materiales para alumnos/as con problemas visuales.
- Aprender de ejemplos exitosos e innovadores

COMPETENCIAS RELACIONALES O SOCIALES:

- Fomentar actitudes positivas hacia la inclusión de alumnos con n.e.e. de carácter visual dentro del currículum ordinario.
- Fomentar modelos de actuación para mejorar la calidad de vida de los ciegos y discapacitados visuales.

COMPETENCIAS RELACIONALES O SOCIALES:

- Fomentar actitudes positivas hacia la inclusión de alumnos con n.e.e. de carácter visual dentro del currículum ordinario.
- Estimular actitudes positivas ante los profesores, alumnos, materiales de la clase
- Propiciar disposiciones para compartir e intercambiar experiencias
- Fomentar el trabajo cooperativo

METODOLOGÍA:

Se utilizará el método activo y participativo.

- Se trabajará en gran grupo, pequeño grupo e individualmente

- Los trabajos serán prácticos en función de la formación teórica adquirida.
- Se fomentará la creatividad y la adaptación de material

Este Proyecto proporcionará al alumnado de las diferentes especialidades participantes, (Grado de Infantil y Primaria, Master en Educación Especial, Diplomaturas de Educación Física, Lengua Extranjera, Educación Especial y Psicopedagogía) la posibilidad de conocer los materiales específicos para trabajar con ciegos y discapacitados visuales y a su vez poder crear materiales didácticos para éstos y a su vez para todos. Una vez que el alumnado ha conocido las características propias de la minusvalía visual completará sus conocimientos elaborando y/o adaptando materiales que estas personas necesiten y con ello facilitara su aprendizaje. Pondremos al alumnado estudiante la posibilidad de estar en contacto con profesionales especialistas en ese campo que faciliten a través de su experiencia un conocimiento de sus prácticas.

DISEÑO:

1º-Consensuar con el equipo de profesores de la Universidad de Huelva:

Objetivos:

-Impartir formación sobre Discapacidad visual según el programa establecido

-Conocer los recursos educativos y tiflotecnológicos utilizados en la especialidad

-Elaborar un programa de prácticas a realizar en: Universidad / ONCE según el programa establecido adaptado a las competencias de las diferentes especialidades participantes

2º- PROFESIONALES DE COLABORACIÓN

Objetivos:

-Asesorar al alumnado en su visita al Aula de Educación para Ciegos y Deficientes Visuales

3º-EQUIPO DE LA ONCE:

Objetivos - Informar sobre Prácticas en:-Recursos educativos - Tiflotecnología-Voluntariado-Braille

Partiendo de los objetivos expuestos y el diseño presentado se han programado las siguientes prácticas:

BLOQUE I:

BASES CONCEPTUALES DE LA DEFICIENCIA VISUAL

- 1.- El conocimiento de la ceguera: necesidades, barreras, sensaciones
- 2.-Búsqueda bibliográfica y otros recursos sobre: Deficiencia Visual desde una perspectiva pedagógica.

BLOQUE II

CARACTERÍSTICAS EVOLUTIVAS DEL DEFICIENTE VISUAL

- 3.- Asistencia al Aula Laboratorio e Investigación para la Educación de la Deficiencia Visual 3 horas/ semana rotativo; Total 9 horas

Horario tarde y viernes mañana y tarde

-Conocimiento de todos los recursos que ofrece y su utilidad práctica.

- 4- Conocimientos básicos de la escritura y lectura braille

BLOQUE III

LA RESPUESTA EDUCATIVA A LA DEFICIENCIA VISUAL DESDE EL CURRÍCULUM

- 5.- Creación de material basado en los Recursos Educativos, Adaptaciones Curriculares y Solución de Supuestos pedagógicos y habilidades de la vida diaria para un ciego. Conocimiento de la ONCE.

Asistencia en Grupo al Aula (5-6 alumnos)

TEMPORALIZACIÓN:

Estas actividades se realizarán durante los meses de:

Octubre: Reuniones con docentes y coordinador para diseñar: Prácticas

Reunión coordinadora con ONCE para establecer calendario de asistencia

Octubre, Noviembre, : Bloque I – II y III (en función de cuando se inicien las asignaturas) Seminarios 2011/12/13

Junio-Julio: -Revisión bloques I, II, III

-Reunión profesores para comentar prácticas y resultados

-Realización Memoria 2012/2013

* Esta temporalización oscilara en función de cuando se inicie las diferentes asignaturas implicadas.

PROYECCIÓN: RESULTADOS OBTENIDOS HASTA EL MOMENTO

La participación de alumnado ha sido de unos 200.

Entre las implicaciones más importantes destacamos:

1º La participación de la O.N.C.E. como entidad principal en la atención a la ceguera y deficiencia visual, es un garante para la calidad de las especialidades implicadas y para el aprendizaje de los alumnos/as que reciben una docencia real y práctica que les pone en contacto con recursos que le facilitarán posteriormente una respuesta educativa adecuada a las necesidades de la deficiencia visual y ceguera.

2º La existencia del Aula para la Educación de la Discapacidad Visual en la Facultad facilita al alumnado todo el trabajo práctico y pone en conocimiento del mismo materiales adecuados a las necesidades educativas de la Discapacidad Visual y Ceguera facilitando la asimilación de los contenidos teóricos de las asignaturas implicadas.

3º El profesorado y especialistas implicados en este Proyecto presenta amplios conocimientos en el ámbito de la Educación Especial, la Deficiencia Visual y la Ceguera a través de su docencia.

OTRAS CONSIDERACIONES:

La posibilidad de ofrecer al alumnado el trabajar con los medios que posteriormente deberá utilizar en su labor docente en la atención a la Discapacidad Visual confiere mayor interés y aprendizaje por parte de los/as alumnos/as así como la mayor calidad en la enseñanza.

La cooperación de la ONCE facilita y da prestigio a esta labor docente, siendo muy interesante su cooperación ya que los profesionales que intervienen provienen del ámbito de la docencia y apoyo a la integrada. Desde otro ángulo el apoyo que facilitan al alumnado y con ello a la asignatura es totalmente desinteresado.

Por otra parte, es una oportunidad para que la Facultad de Ciencias de la Educación se relacione con otras instituciones de carácter social y educativo abriéndose a otros ámbitos.

Desde otra perspectiva la interrelación de este Proyecto con otras disciplinas enriquece al alumnado tanto en la teoría como en la práctica ante la atención a la diversidad en sus necesidades educativas especiales. No

encontramos mejor manera de invitar al alumnado a la comprensión de que las necesidades educativas constituyen una situación a resolver y dar respuestas por parte de los tutores.

Resumen de los resultados obtenidos:

Conocimiento de escritura y lectura en braille	el 95% no lo conocía
Aprender braille a vista	El 100% del alumnado acaba sabiendo el alfabeto
Creación de Material para Todos	Un 100% no lo habían realizado nunca
Conocimiento sobre el material específico para ciegos	Un 92% no lo habían visto nunca
Saber realizar material para discapacitados visuales y ciegos	Un 100408% no lo habían hecho en otras asignaturas

Se han creado aproximadamente 30 trabajos entre cuentos y material didáctico.

Referencias bibliográficas

- Ipland, J. Y otros. (2000). Enfoque Multidimensional de las Necesidades Educativas Especiales. ISBN: 84-95319-21-7. Hergué. Huelva. Págs.1-294.
- Ipland, J. Y otros (2000). Educación y Deficiencia Visual ISBN: 84-95319-06-3 Edit. Hergué. Huelva Págs. 1-117.
- Ipland, J. y otros (2001). Interdisciplinariedad y Deficiencia Visual. Hergué Editores. Huelva. ISBN. 84-95319-31-4. Págs. 1-211.
- Ipland, J. (Coord) (2002). Una propuesta metodológica para atender la deficiencia visual y su respuesta.

- Plaza, M A.; Sánchez, A. (Coords). Innovar para mejorar. Experiencia en la Universidad de Huelva. Universidad de Huelva. Págs. 6583. ISBN: 84-600-9776-5.
- Ipland, J. Y otros (2002). La Respuesta a la Diversidad desde la Orientación Psicopedagógica. ISBN: 84-95319-43-8. Edit. Hergué. Huelva. Págs. 1-260.
- Ipland, J. (Coord.) (2003). Una Propuesta Metodológica para entender la Deficiencia Visual y su respuesta. Proyecto de Innovación Docente en las Universidades Andaluzas. Memoria de los Proyectos. 18 Convocatoria. Curso 20012002.
- Ipland, J. (Coord) (2003). Una formación para la inclusión. PLAZA, M8 A; SANCHEZ, A (Coords) Experiencia en la Universidad de Huelva. La Innovación Docente un camino hacia la calidad. Págs. 49-75. ISBN: 84-600-9892-3.
- Ipland, J. y otros (2004). La formación del profesorado ante las n.e.e. Orientación Educativa e Inclusión. ISBN: 84-95319-37-3. Hergué. Huelva.
- Ipland, J. (Coord) (2004). Una propuesta metodológica para atender la deficiencia visual y su respuesta en FONSECA, MB C.; RODRIGUEZ, J. MB. (Edts). Innovar en la Universidad. Experiencia en la Universidad de Huelva. Universidad de Huelva. Págs. 423. ISBN: 84-96373-04-5.
- Moya, A.; Córdoba, M. (2002): El apoyo y la orientación a las necesidades educativas especiales en otros contextos laborales. Una propuesta de formación, en PLAZA, M.A. Y SÁNCHEZ, A. Innovar para mejorar. Experiencia en la Universidad de Huelva. Publicaciones digitales, Huelva. (ISBN: 84-600-9776-5) pp: 97-111.

JUGUETES PARA ALUMNOS Y ALUMNAS CON LIMITACIONES FUNCIONALES DE LA MOVILIDAD. UNA PROPUESTA FORMATIVA

Asunción Moya Maya
Universidad de Huelva

Resumen

El presente proyecto es el afianzamiento del aula taller de elaboración y adaptación de recursos para el alumnado con limitaciones funcionales de la movilidad que venimos desarrollando en la facultad de Educación de la Universidad de Huelva, desde hace más de seis años en una línea de colaboración centros educativos- Universidad. Esta coordinación permite que las adaptaciones sean reales y ajustadas a las diferentes necesidades de alumnos/as concretos que están en los centros de Primaria y Secundaria de Huelva y provincia. En este curso nos hemos centrado en materiales para el alumnado de la etapa de Educación Infantil y en su necesidad de jugar y de usar juguetes adaptados a sus limitaciones.

Introducción

El proyecto de elaboración y adaptación de recursos para el alumnado con discapacidad motórica comienza en el año 2006, iniciándose en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva dentro de la asignatura Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia motórica, asignatura troncal de segundo curso de antiguo magisterio de Educación Especial. A partir de este curso este proyecto se extiende a otras titulaciones y se acoge y financia dentro de los proyectos de innovación de la citada Universidad.

Por otro lado, en este proyecto destacamos una colaboración real con la Delegación de Educación, más concretamente con el Equipo de Orientación para la atención del alumnado con limitación funcional de la movilidad de Huelva. Esta coordinación permite que las adaptaciones sean reales y ajustadas a las diferentes necesidades de alumnos/as concretos que están en los centros de Primaria y Secundaria de Huelva y provincia. Una vez finalizada

la elaboración del recurso y/o material, se destinarían al trabajo diario con el alumno/a al que iba destinado, cediéndose al centro donde está escolarizado.

En el pasado curso nos hemos centrado en una etapa educativa esencial y donde se encuentran muchos de los alumnos y alumnas con discapacidad motórica: la educación infantil. Dentro de ésta vamos a trabajar un aspecto esencial en ella y con grandes y muy importantes repercusiones en su aprendizaje y desarrollo social: el juego y el juguete adaptado.

Aunque los niños y niñas no juegan para aprender, sin embargo aprenden jugando. Existe un acuerdo universal entre todos los psicólogos y educadores de que jugar es aprender. Durante el juego, los niños y niñas desarrollan nuevas habilidades y prueban diferentes papeles. Un resumen de más de 40 estudios (Bañeres y Otros, 2008) mostró que el juego se encuentra significativamente relacionado con:

- 10) La resolución creativa de problemas.
- 11) El comportamiento corporativo.
- 12) El pensamiento lógico.
- 13) Los coeficientes de inteligencia.
- 14) La capacidad de integración y liderazgo.

Se ha demostrado que los niños y niñas que juegan son más felices, más equilibrados, más cooperativos y más populares entre sus compañeros que aquéllos que juegan menos. Los niños y niñas, además, juegan durante más tiempo si tienen a su disposición una amplia variedad de juguetes.

De forma que se puede afirmar que cualquier capacidad del niño y niña se desarrolla más eficazmente en el juego que fuera de él. No hay diferencia entre jugar y aprender, porque cualquier juego que presente nuevas exigencias al niño y niña se ha de considerar como una oportunidad de aprendizaje; es más, en el juego se aprende con una facilidad notable porque están especialmente predispuestos para recibir lo que les ofrece la actividad lúdica a la cual se dedican con placer. Además, la atención, la memoria y el ingenio se agudizan en el juego, y todos estos aprendizajes, que el niño y niña realiza cuando juega, serán transferidos posteriormente a las situaciones no lúdicas.

Según proclamó en 1959 la Asamblea General de las Naciones Unidas y ratificó en 1990 el Parlamento Español, jugar es un derecho de la infancia y los adultos hemos de velar por su cumplimiento en todos y cada uno de los niños y

niñas, aunque en algunas situaciones se encuentren serias dificultades para el desarrollo de esta actividad.

Evidentemente, todos los niños y niñas, independientemente de sus limitaciones, tienen derecho al juego y al acceso a los juguetes, pero lo cierto es que aquellos que presentan algunas condiciones encuentran serias dificultades para poder usar muchos de los juegos y juguetes del mercado y ello se evidencia en un estudio realizado por AIJU (Centro tecnológico) donde a partir del análisis de 1131 juguetes se ha obtenido un diagnóstico, que permite saber qué tipo de juguetes son los más y los menos accesibles para personas con discapacidad auditiva, motora o visual. Con estos resultados han editado una guía con información sobre la problemática del juego y el acceso a los juguetes en personas con distintos tipos de discapacidad.

Según la citada Guía, si nos centramos en la discapacidad motora, entre los juguetes del mercado, la mayoría de los valorados como accesibles necesitan adaptaciones o ayuda de terceras personas para ser utilizados. Sólo son adecuados tal y como se presentan, aproximadamente, una quinta parte.

Que la sociedad disponga de productos de consumo accesibles para todos, beneficia, en primer lugar, a las personas que tienen mayores problemas de accesibilidad, en este caso a las personas con discapacidad, pero es fácilmente constatable que esto no siempre es así y que la mayoría de los juguetes no se fabrican teniendo en cuenta las necesidades de todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus características y limitaciones.

Estos planteamientos son los que nos han llevado a centrar el presente proyecto en este aspecto, se trata de adaptar y elaborar juegos y juguetes para todos los alumnos y alumnas de la clase, incluidos naturalmente aquel que presenta limitaciones funcionales de la movilidad.

Con el alumnado con discapacidad motora debemos tener una prioridad y es el lograr un desarrollo que les permita moverse lo más autónomamente posible, actuar sobre el entorno y comunicarse con los demás. Estos objetivos son los que deben determinar las características de la respuesta educativa y debe proporcionar un desarrollo de sus capacidades y necesidades educativa lo más acorde posible con las mismas y para ello serán necesarias medidas de acceso como la eliminación de barreras y la utilización de medios y recursos

escolares, con las adecuadas adaptaciones, que posibilite su plena inclusión en los centros. (Cardona, 2001, Martín Betanzos, 2007).

El alumnado de nuestra Facultad, deberán conocer cómo son estas adaptaciones y saber realizarlas prácticamente, para ello será necesario que puedan contar con un espacio y unos recursos que deberían encontrar en la Facultad y que servirán para desarrollar capacidades tanto cognitivas, procedimentales y actitudinales en su formación como futuros y futuras maestros/as.

Gracias a este proyecto, el alumnado de esta Universidad, ha podido lograr un aprendizaje práctico y real que va incidir de forma directa en su motivación y en la mejora de su rendimiento académico.

Por otro lado, el presente proyecto desarrolla una colaboración real con la Delegación de Educación, más concretamente con el Equipo de Orientación para la atención del alumnado con limitación funcional de la movilidad en Huelva. Esta coordinación permite que las adaptaciones sean reales y ajustadas a las diferentes necesidades de alumnos/as concretos que están en los centros de Infantil y Primaria de Huelva y provincia, puesto que una vez finalizada la elaboración del recurso y/o material, se destinan al alumno/a al que iba destinado cediéndose al centro donde está escolarizado.

Creemos que para la mejora de la Docencia Universitaria, son necesarios modelos educativos que permitan involucrar al estudiante, metodologías que motiven y optimicen el aprendizaje. Es importante, y con este proyecto de desarrolla, la participación del alumnado, hacerles responsables de su propio aprendizaje, darles competencias (no sólo contenidos) que les permitan desarrollar su futuro profesional, en este caso respecto a los alumnos y alumnas con discapacidad motórica.

Objetivos del proyecto

4. Optimizar el aula taller para la elaboración y adaptación de recursos para la atención educativa a las personas con discapacidad motora con diversos grados de afectación.
5. Realizar créditos prácticos relacionados con las asignaturas implicadas en el proyecto.

6. Preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y de comunicación destinados al alumnado con discapacidad motórica.
7. Desarrollar la capacidad para actuar en situaciones reales ante las necesidades de alumnos y alumnas con discapacidades funcionales de la movilidad en distintos grados y afectaciones.
8. Poner al alumnado de la Facultad en contacto con materiales ya elaborados y adaptados a este alumnado.
9. Motivar al alumnado de la Facultad en el desarrollo concreto de capacidades necesarias para su futuro profesional.
10. Favorecer la coordinación entre los centros educativos y la Universidad.
11. Formar y sensibilizar al alumnado en general de la Universidad respecto a las personas con discapacidad

Descripción de la experiencia:

Aunque con las lógicas variaciones a lo largo de todos estos años, esta experiencia se ha desarrollado en varias fases:

Fase 1: El proyecto formativo comienza con esta fase en la que se organizan los grupos de alumnado de las asignaturas implicadas, se les informa sobre los objetivos del proyecto, su relación con las asignaturas, criterios de evaluación...

Fase 2: Una vez formados los grupos, es necesario que éstos adquieran una formación sobre la elaboración y adaptación de recursos para este alumnado, para ello se organizan sesiones de trabajos en el Aula Taller²² con el fin de:

- Conocer diversos materiales elaborados por los compañeros/as y profesora.
- A partir de los contenidos y competencias recogidos en los programas de las asignaturas, los alumnos y alumnas recibirán una formación teórico-práctica inicial sobre la realización de las adaptaciones más básicas de material (juguetes para la comunicación, sistemas SPC, adaptaciones para la manipulación, adaptaciones de material escolar, sistemas de imprentillas, etc.)

22

Se ofrecen algunas imágenes de estos talleres

En estas sesiones se les forma de algunas pautas de adaptación para este tipo de necesidades, que como recoge la guía AIJU antes citada, serían:

- Fijar las bases de los juguetes (con velcro, imanes, gatos, etc.) para evitar movimientos no deseados durante el juego.
- Modificar los vestidos de las muñecas para facilitar su manipulación (p.ejemplo con velcros en las costuras).

Engrosar piezas, mangos o agarradores para facilitar su agarre y manejo.

- Colocar reposacabezas, chalecos o cinturones de sujeción para mantener la postura.
- Añadir cuerdas o varillas para facilitar el arrastre de algunos juguetes.
- Modificar las dimensiones del juguete (altura, profundidad, etc.) para permitir el acceso al mismo de forma frontal.
- Incorporar elementos en relieve (tacos, palancas, anillas, etc.) que faciliten el giro o agarre de las piezas.

15) Adaptar el juguete para poder accionarlo a través de un pulsador externo.

Fase 3.

En esta fase comienza el desarrollo práctico del proyecto, se produce el contacto con los alumnos y alumnas con discapacidad motórica de los centros para analizar sus necesidades y posibilidades. Esta fase se realiza gracias a la coordinación con el Equipo Especializado atención al alumnado con discapacidad motórica de Huelva dependiente de la Delegación Provincial de Educación. En ella se acordará con el profesorado del centro (Profesorado de apoyo, tutores...) a qué alumnos o alumnas va a dirigirse el trabajo, sus necesidades, la adaptación necesaria al uso que se le dará, etc. En este curso, en lo posible, se ha priorizado aquellos recursos relacionados con el juego y los juguetes.

En el pasado curso 2011/2012 los centros y las localidades de Huelva capital y provincia donde se han trabajado han sido:

Aljaraque	Pura Domínguez
Ayamonte	Moreno y Chacón

Bellavista	El Puntal
Bollullos del C.	Reyes Católicos
Corrales	Tierno Galván
Higuera de la Sierra	Rafael Carballar
Huelva	Marismas del Odiel
Huelva	XII Octubre
Huelva	Príncipe de España
Huelva	Virgen del Pilar
Isla Cristina	Sebastián Urbano
Isla Cristina	Ángel Pérez
Isla Cristina	Ntra Sra del Carmen
Lepe	Oria Castañeda
Niebla	S. Walabonso
Punta Umbría	S. Sebastián

Fase 4.

Una vez conocidas las necesidades del alumnado y contempladas las posibilidades de los estudiantes de la Universidad, comienza la elaboración en el Aula Taller, situado en el pabellón 1 alto, de la adaptación/es previstas con la supervisión y tutorización de la profesora usando los recursos con los que cuenta este Aula. Los estudiantes acuden periódicamente al centro para ir ajustando los recursos al alumno o alumna en particular, ven sus posibilidades, dificultades en la presión, motivación... etc.

Fase 5.

El material elaborado por el alumnado será presentado al resto de compañeros/as de la clase, así como una ficha elaborada con las características y uso del material en una Jornada organizada con esta finalidad.

Fase 6.

Los recursos adaptados y/o elaborados para determinado alumno o alumna con limitaciones funcionales de la movilidad, se cede al centro donde se escolarizaba el alumno/a destinatario de la adaptación.

El centro rellena una ficha con las observaciones, adecuación, uso... del material, modificando aquellos elementos que el profesorado considere necesario.

En este curso además del recurso elaborado para su centro, hemos entregado un folleto informativo sobre el aula taller y las posibilidades que ésta tiene...

Metodología

La metodología seguida, está descrita en el anterior apartado, con los pasos y fases seguidas. Es una metodología que se ha basado en algunos principios:

- Se ha seguido una metodología activa y participativa.
- Se trabajó en grupo.
- Los trabajos han sido prácticos como base de la formación teórica adquirida.
- Se ha partido de las necesidades de alumnos y alumnas concretas de los centros de Primaria de Huelva capital y provincia.
- Los alumnos y alumnas han acudido en grupos al aula de recursos en primer lugar para realizar en la misma los trabajos prácticos programados en la asignatura, y en segundo para ponerse en contacto y tener una formación directa respecto a los materiales y recursos existentes en la misma.

Resultados obtenidos

Como hemos indicado, los resultados obtenidos en el presente curso han estado en consonancia con los objetivos propuestos.

Podríamos resaltar los satisfactorios resultados de orden material de este proyecto y alegrarnos con el gran número de recursos elaborados y adaptados, podríamos hacer referencia a cientos de recursos surgidos y que se usan diariamente en las aulas tanto ordinarias como de apoyo a la integración que trabajan con alumnado con limitaciones funcionales de la movilidad. En concreto en el pasado curso, en los 16 centros a los que los alumnos y alumnas han acudido y ofrecido su colaboración se han elaborado:

- 13-Juguetes adaptados a diferentes tipos de necesidades, con diversidad de pulsadores según las características de su manipulación, tipo de presión... con la finalidad lúdica, pero también como estrategias para trabajar los

movimientos voluntarios, la intencionalidad y voluntariedad, captar la atención, trabajar el concepto causa-efecto... etc. (Gallardo y Salvador, 1994)

Como se indica en la Guía AIJU, cuando las habilidades motoras se limitan a muy pocos movimientos controlados con la mano, cabeza o pierna, con mucha o poca fuerza o precisión, jugar se convierte en una actividad casi imposible. El niño o la niña tiene pocas oportunidades para jugar solo o para participar en el juego de los demás, es casi imposible encontrar un juguete que pueda ponerse en marcha o controlarse con los movimientos básicos que tiene, por ello es esencial en este proceso de adaptación el enseñar al alumnado universitario a modificar estos pulsadores con otros adaptados a las muchas o pocas posibilidades manipulativas de estos niños y niñas.

14- Materiales manipulables para aquellos alumnos y alumnas que no pueden usar los útiles de escritura: arrastres, cubos de tela, piezas...

15- Adaptación de juguetes didácticos comercializados en cuanto su modificación de tamaños, engrosamiento de piezas, colocación de pomos o asideros

16- Adaptación de materiales didácticos especialmente en lectoescritura.

17- Elaboración de sistemas de comunicación alternativos en diferentes soportes: tableros, archivadores, llaveros, trípticos, etc.

18- Materiales imantados para utilizar sobre pizarras férricas.

19- Pulseras lastradas para alumnos/as que no podían controlar los movimientos anormales de sus miembros superiores.

20- Materiales de estimulación: cajas de estimulación de los diferentes sentidos, móviles de techo, de suelo, mantas para trabajar el sonido, tacto, vista...

21- Imprentillas diversas utilizando diversos materiales (tapones, pomos...) para adaptarse a las posibilidades manipulativas del niño o niña y que les permite escribir y que quede constancia gráfica de su trabajo realizado.

22- Adaptación de utensilios de escritura.

Estos resultados son importantes, indudablemente, pero no podemos olvidar otros resultados difíciles de medir, pero quizás más esenciales, por parte de los estudiantes y de los niños y niñas con limitaciones funcionales, con respecto a los centros y la Universidad

Por parte de los estudiantes, en el desarrollo de este proyecto a lo largo de los cursos, hemos podido comprobar:

- Los alumnos y alumnas han desarrollado la capacidad para actuar en situaciones reales ante las necesidades de alumnos alumnas con discapacidad funcionales.
- Formación y sensibilización al alumnado en general de la Universidad respecto a las personas con discapacidad funcional.
- La valoración de este proyecto es altamente positiva si tomamos como referencia la alta motivación del alumnado y la gran participación en las actividades propuestas, incluso cuando en algunos casos, se consideraban optativas.

Para finalizar, no podemos dejar de resaltar la gran motivación e implicación manifestada por los alumnos y alumnas, olvidándose en muchas ocasiones que eran prácticas de determinadas asignaturas, proponiendo, creando y planteando recursos de gran valor pedagógico que han sido muy bien valorados en los centros, como nos han manifestado en numerosas ocasiones: olvidaban la nota, el cómo se evaluaban y podríamos contar muchas experiencias de verdadero aprendizaje respecto a este alumnado y sus necesidades.

Referencias bibliográficas

- Bañeres, D. y Otros (2008). *El juego como estrategia didáctica*. Barcelona: editorial Graó.
- Cardona, M.. y otros (2001). *Adaptemos la escuela. Orientaciones ante la discapacidad motórica*. Málaga: Aljibe.
- Costa, M.; y otros (2009). *Juego, juguetes y discapacidad. La importancia del diseño universal*. AIJU.
(<http://www.guiadeljuguete.com/2009/docs/juego-juguete-y-discapacidad.pdf>)
- Gallardo, M. V. y Salvador, M. E. (1994). *Discapacidad motórica. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga: Aljibe.
- Martín Betanzos, J. (2007). *Guía para la evaluación, orientación y atención a los alumnos discapacitados motóricos en centros ordinarios*. Madrid: Editorial EOS.

POTENCIALIDADES DE LAS PRÁCTICAS DE LOS ORIENTADORES PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Eva Fernández Gurría

Cristina Solana

Fernando Suelves Pueyo

Begoña Vigo Arrazola²³

Universidad de Zaragoza

Resumen

La comunicación da a conocer el sentido de la acción orientadora para atender a la diversidad y las oportunidades existentes para avanzar hacia una práctica inclusiva. El análisis de las prácticas de los orientadores de distintos centros de la Comunidad Autónoma de Aragón es el punto de partida. El estudio está basado en la observación participante y la entrevista como métodos principales de recogida de la información. Del análisis de la información se subrayan las potencialidades de las acciones de los orientadores para avanzar de forma creativa hacia una práctica de atención a la diversidad más inclusiva.

Introducción

De todos son conocidas las implicaciones de factores como los fuertes movimientos migratorios, el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, la importancia de la formación a lo largo de toda la vida, la evaluación constante, y la cooperación en el trabajo. suponen exigencias y necesidades en el actual contexto educativo. La diversidad y la complejidad presentes en las aulas, en relación con la heterogeneidad desde el punto de vista personal, étnico, cultural, socio-económico o por discapacidad, requieren una respuesta educativa acorde a las necesidades.

La educación inclusiva es una respuesta que, más allá de mera técnica o mero didactismo, desde principios de educación, que reconocen la heterogeneidad del alumnado y que contemplan el derecho a la educación

²³ En la fase inicial del trabajo presentado también colaboraron, a partir de la recogida de la información, María Adell Lamora, Sonia Blasco Vileta y Sofía García Carela.

(UNESCO, 2008), posibilita la participación de todos los individuos, independientemente de sus orígenes socio-culturales, capacidades, situación personal, etc. En este sentido, políticas y prácticas educativas tienen el desafiante reto de aumentar la participación y disminuir la exclusión de la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas (Booth, Ainscow and Kinstong, 2002, 3), desde una perspectiva institucional. Como señala Parrilla (1996), cuando las dificultades de los alumnos se definen en el contexto de las tareas, actividades, y condiciones imperantes en el aula, se ha de colaborar para resolver problemas de aula o individuales pero también institucionales y grupales. Aspectos como los agrupamientos, los tiempos y los espacios flexibles, la conexión entre las tareas de la escuela y la vida fuera de la escuela, la expresión, la aceptación, la cooperación, la comunicación y la responsabilidad podrían facilitar el diseño y el desarrollo de propuestas pedagógico-didácticas ajustadas a los distintos ritmos, necesidades y competencias (Vigo y Soriano, 2006). No obstante, se interpretan la disposición y el compromiso de todos los implicados con dichos aspectos desde una acción institucional como ejes de este proceso.

Desde el punto de vista legal, en el preámbulo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación se plantea el principio de inclusión como base de la respuesta educativa a todos los alumnos. Sin embargo, la ley articula dicho principio en un doble sentido. De una parte, como atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (art. 71). De otra parte, como valor fundamental en el Proyecto Educativo de Centro (art. 121.2). Su significado aparece más simplificado con la interpretación que de dicho principio se realiza en la práctica de los centros de Educación Obligatoria, mediante apoyos centrados en los alumnos con dificultades, sea a partir de medidas basadas en el apoyo individual, en Educación Primaria, o en grupos segregados, especialmente en Educación Secundaria, con un valor final más marginal y paliativo que inclusivo (Martínez, 2011).

En un contexto educativo en el que los profesionales de la orientación educativa han sido quiénes tradicionalmente han liderado el proceso de atención a la diversidad, interesa explorar, entre otros aspectos, cuáles son las

prácticas que éstos desarrollan para responder a la diversidad de todos los alumnos, y más específicamente desde una perspectiva institucional.

La normativa que concierne a la acción orientadora contempla tanto la atención a las necesidades individuales como a las necesidades del contexto escolar. Tanto la propuesta de 31-VIII-2006 como la de 7-IX-2012, en nuestra Comunidad, señalan en las introducciones respectivas que,

la intervención psicopedagógica ha de contribuir a la mejora de la institución escolar, mediante un apoyo permanente que ayude a los centros a fomentar el trabajo coordinado de los equipos docentes, a incorporar innovaciones metodológicas y materiales didácticos, a establecer medidas de atención a la diversidad y a desarrollar estrategias que permitan una intervención educativa adaptada a las necesidades del alumnado escolarizado... a partir de un modelo de programas integrados en el núcleo educativo ...

Las *instrucciones* (31-VIII-2006) refieren aspectos como la colaboración con los profesores para facilitar la función tutorial, las estrategias que contribuyan al desarrollo personal y social del alumnado, o la evaluación psicopedagógica del alumnado con necesidades educativas especiales del centro. Otros aspectos son la cooperación *en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, participando en la planificación de las actividades docentes...* o el asesoramiento *al profesorado en la prevención y el tratamiento educativo de las dificultades de aprendizaje* .

En este marco, la colaboración, el apoyo, la innovación metodológica o la coordinación se interpretan como oportunidades para avanzar hacia un proceso de construcción social compartida, que podría permitir el diseño y desarrollo de prácticas inclusivas, en las que el orientador fuera un participante más (Martín y Mauri, 2011). Sin embargo, hasta el momento, cuando se revisa de forma más sistemática el funcionamiento de las prácticas orientadoras, los estudios e investigaciones destacan un modelo de acción centrado en las necesidades individuales. La atención se dirige a los diagnósticos, la elaboración de propuestas de escolarización y de dotación de recursos para el alumnado y con la atención a las NEE, una vez diagnosticadas... y en el

asesoramiento al profesorado que interviene con alumnado con NEE (Monzón, 2011,113). El mismo estudio subraya la ausencia de un trabajo de formación sobre escuela inclusiva.

Tradicionalmente, tanto en la normativa como en el ejercicio de la práctica, la acción de los orientadores se ha centrado, a través de la evaluación y la intervención psicopedagógica, en el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (Luque, 2006), siendo a veces escaso el liderazgo atribuido por éstos a tutores y profesores en el proceso. En el contexto de una práctica inclusiva, la acción del orientador se proyecta en un plan integrado de formación y apoyo a los centros, potenciando la mejora y la coordinación de equipos docentes, la investigación de prácticas docentes innovadoras, el intercambio de información y buenas prácticas y la coordinación de los servicios socio-educativos que en cada zona cubren las necesidades básicas de toda la población infantil y joven (Martínez, 2011), siendo todos protagonistas.

En este contexto, los procesos de orientación para la atención a la diversidad desde una perspectiva de acción institucional se interpretan a partir de la intersección entre una dimensión afectiva que contemple las actitudes del orientador, una dimensión técnica que advierta del sentido de diferentes estrategias y, sin duda, una dimensión creativa (Jeffrey y Woods, 2003) que articule la acción. Una actitud de aceptación hacia los individuos (Rogers, 1996), de reflexión compartida con el profesorado (Schön, 2002) desde la creación de oportunidades de expresión podrían facilitar el conocimiento de las potencialidades e intereses en cada situación. Este proceso de formación y de colaboración, en torno al diseño de estrategias metodológicas y organizativas que promueven una práctica educativa más inclusiva, se entienden como iniciativas creativas en nuestro contexto. El desarrollo de un modelo de acción centrada en la escuela desde el desarrollo institucional, siendo el orientador un participante más en el proceso de inclusión, requiere considerar la revisión de las políticas y prácticas educativas.

Objetivos del estudio

En este escenario, las necesidades del contexto social, las exigencias del contexto legal y las necesidades de los contextos educativos justifican el estudio de las prácticas de orientación para atender a la diversidad (Hiebert, 2005). Más específicamente, interesa conocer cuáles son las potencialidades que permiten avanzar hacia una acción orientadora para la atención a la diversidad desde una perspectiva más inclusiva. En el sentido señalado por Wehmeyer (2009), cuando habla de prácticas inclusivas de tercera generación, interesa conocer cuáles son las potencialidades existentes en nuestros contextos educativos. Para ello se exploran las prácticas de los orientadores para atender a la diversidad en centros educativos de Infantil, Primaria y Secundaria en Aragón y, más específicamente, las acciones relacionadas con iniciativas organizativas y metodológicas que puedan resultar diferentes y alternativas.

El objetivo del estudio es conocer cuáles son las prácticas de los orientadores para atender a la diversidad en el sentido que se indica a continuación:

- Identificar cuáles son las acciones que facilitan una práctica de orientación para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.
- Conocer cuáles son los significados que subyacen en las prácticas.

Metodología

Se realiza un estudio próximo al diseño etnográfico (Sabirón, 2006), a partir de la observación participante y la entrevista, con profesionales de la orientación educativa en centros de Educación Primaria y de Educación Secundaria. La observación participante, desde la inmersión en el campo, supone estudiar significados y describir acontecimientos (Emmerson, Fretz y Shaw, 2010). La entrevista se interpreta como una forma compleja de interacción social con los entrevistados; se reconoce que lo que éstos eligen mostrar en cada momento, refleja las condiciones de su situación y su relación en la entrevista. Estos reconstruyen los acontecimientos de su experiencia y nosotros interpretamos lo que nos dicen (Rubin y Rubin, 1995). Somos

conscientes de nuestro rol como constructores de significado en el proceso de la entrevista, de cómo afecta nuestro papel al entrevistado y de que el conocimiento que descubrimos es solo parcial (Heyl, 2010).

Recogida y análisis de la información

La recogida de la información se ha realizado a lo largo de cuatro meses. En unos casos, a partir de la observación participante basada en representaciones selectivas de los acontecimientos observados, siendo las notas de campo el sistema de registro de la información. En otros casos, la información se ha tomado a partir de entrevistas abiertas, en las que se pregunta acerca de las prácticas que realizan a lo largo de la jornada laboral, dirigiendo la entrevista hacia el tema de interés. El análisis de la información se efectúa a partir de los núcleos que emergen de la información recogida en las entrevistas y en la observación en relación con las acciones vinculadas a la atención a la diversidad.

Descripción de los informantes

Los informantes han sido seleccionados a partir del conocimiento de los orientadores participantes. Su disposición a participar y a contribuir en la sistematización del conocimiento de las prácticas de la Orientación para la atención a la diversidad ha sido el principal criterio. Uno de los participantes es orientador en un Centro público de Educación Secundaria ubicado en una zona urbana (1). Su experiencia es de 18 años como maestro y de 16 años como orientador, con una antigüedad de 5 años en el centro actual. El centro cuenta con 734 alumnos. Otro orientador está en un Centro público de Educación Secundaria ubicado en una zona urbana (2), cuyo nivel socio-económico de las familias es medio; el centro alberga a una importante población de alumnos de etnia gitana con un alto absentismo escolar. En el centro hay 1070 alumnos. En otro caso, se trata del orientador de un Centro Público de Infantil y Primaria (3), con 2 años de experiencia como orientador en el mismo centro. Otro orientador forma parte de un Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), en una zona rural (4). En otro caso, el orientador está en un Centro Concertado de Educación Secundaria, con una experiencia de 25 años como orientador en el mismo centro (5).

Resultados

El análisis de la información refleja cómo la acción del orientador se dispersa entre distintas tareas, más o menos directamente relacionadas con la atención a la diversidad, como la coordinación del departamento de orientación, juntas de evaluación, programación de centro (2). En cuanto a la atención a la diversidad prevalecen las acciones de colaboración en torno a las necesidades educativas específicas de los alumnos y del profesor en relación con las mismas. En menor medida se perfilan acciones colaborativas con carácter preventivo orientadas al desarrollo profesional de los profesores para la atención a todos los alumnos.

Colaboración en torno a las necesidades educativas específicas. La mayor parte de los orientadores coinciden en las prácticas y percepciones acerca de la atención a la diversidad. Las acciones están centradas en la colaboración para atender a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo y ante situaciones de riesgo. De forma más concreta, las acciones tienen lugar con el alumno, las familias, los profesores y el entorno. La colaboración con los profesores, tanto en los Centros de Educación Primaria como en los de Educación Secundaria, tiene lugar fundamentalmente con los profesores de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo; sea con los de Diversificación y del Programa de Aprendizajes Básicos (1) en el caso de Educación Secundaria, o con los tutores que tienen alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (3), así como con los profesores de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje (4), en el caso de Educación Primaria. También colaboran con los profesores de los alumnos que sin tener necesidades específicas de apoyo educativo presentan un bajo rendimiento escolar (5). La colaboración con los tutores que tienen alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, en el caso de los centros de Primaria, está centrada de forma especial en la evaluación y el diagnóstico, información y asesoramiento.

Evaluación y diagnóstico. Una orientadora señalaba: realizo una entrevista con la tutora de cada uno de los alumnos para que me informe de la

situación específica del alumno, de las condiciones personales y sociales que puedan facilitar o dificultar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno y su adaptación al ambiente escolar (3). Desde la observación se recoge como al final de curso el orientador solicita a los profesores qué alumnos deberían ser evaluados para así al principio del curso siguiente, valorarlos .

Información y Asesoramiento. Las acciones basadas en la información sobre el alumno y en la propuesta de estrategias, planes o programas para desarrollar con el alumno, en unos casos, y con la clase en la que se encuentra en otros, son acciones reconocidas por todos los orientadores. Una orientadora de un centro de Educación Primaria sirve de ejemplo cuando señala que tras la valoración individual de los alumnos, me reúno con la tutora y con los especialistas de cada uno de los alumnos para informarle de la situación del niño (3). El asesoramiento, en unos casos, va dirigido al trabajo concreto con el alumno que presenta dificultades y, en otros casos, al trabajo en la clase en la que se encuentra. En el primer caso, los orientadores realizan las siguientes prácticas: ... ofrece pautas a la tutora para integrarle en el funcionamiento del aula. Propone actividades que pueden realizar con ese niño, mientras sus compañeros hacen todas las mismas actividades (Notas de campo) (CCR), se dan pautas al tutor para que las atienda sus necesidades en el aula (4). Otra orientadora da pautas a la profesora tutora para atender las necesidades de comportamiento de un alumno concreto y, otras veces, de toda la clase porque los demás se dejan influir por el alumno concreto (Notas de campo). En otro caso, el orientador elabora materiales específicos antes necesidades educativas de un niño sordo (4) (Notas de campo).

En ocasiones, las acciones del orientador consisten en dar pautas de forma directa o indirecta a los profesores para atender a las clases en las que se encuentran alumnos con necesidades. De forma directa, es el orientador quién da clase de matemáticas mientras el profesor del aula apoya al alumno con dificultades (4) (Notas de campo). De forma indirecta, cuando señalan que tras las reuniones con todas las partes implicadas, observación minuciosa de cada caso, se realizan planteamientos de pequeñas acciones o actividades que favorezcan la inclusión de todo el alumnado... (3) (Entrevista). Desde la observación realizada se subraya el asesoramiento metodológico para el

trabajo con las clases en las que hay alumnos con necesidades educativas especiales (4) (Notas de campo), o la modificación de las planificaciones (5) en el caso de otro centro. La colaboración de los orientadores con profesores especialistas y con tutores, también tiene lugar para la toma de decisiones sobre si la atención educativa a los alumnos se realiza fuera o dentro del aula. En función de las necesidades y los recursos específicos personales (AL, PT o profesores con horas libres) o de espacio, se realiza una atención individual o no. Se actúa individualmente sobre alumnos prioritarios (4).

Las acciones con los alumnos están centradas en la evaluación y el seguimiento de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, de los que suspenden sistemáticamente (1), o de los alumnos con dificultades de aprendizaje en cualquiera de las áreas instrumentales (5). Con las familias, la principal acción consiste en informar de la situación específica de su hijo tras la evaluación psicopedagógica (3) y asesorar ante situaciones de conflicto de alumnos con problemas de conducta. (1, 5). Con el entorno, el orientador colabora con otros centros a través de la comisión de zona de Absentismo (1, 5), con el centro socio-laboral, con el aula taller (1, 5). Los orientadores explican la actuación para la atención a la diversidad, centrada en las necesidades individuales de forma remedial, ya que, solamente se planifican y concretan intervenciones cuando hay necesidades manifiestas, ya sean éstas referidas tanto a alumnos concretos, como a profesores, como a grupos-clase en general. (2)

Colaboración en torno a las necesidades del centro. La colaboración del orientador con todos los maestros es menos frecuente. No obstante, con carácter más institucional, tiene lugar con el Equipo directivo, y está focalizada en la disciplina y la convivencia (1). En menor medida tiene lugar desde el punto de vista de la revisión de aspectos metodológicos. La acción del orientador más explícita, en este sentido, es la del profesional que se encuentra en una zona rural, cuando reconoce que todos los maestros forman parte de la escuela, siendo parte importante las familias (4). En ocasiones, es posible observar como es el jefe de estudios el que plantea las necesidades ... El jefe de estudios 'pincha' para iniciar nuevas formas de actuar en el aula con determinados tutores (4). Otras veces, la acción institucional y preventiva parte

del orientador a través de una propuesta de programas, materiales novedosos para estimular el lenguaje a los niños de toda la clase (4).

Otro orientador destaca la escasa labor de prevención entre sus prácticas. Explica que lo fundamental es responder a las demandas concretas que surgen día a día, habiendo planificado previamente, buscando especialmente la prevención. En la actuación tiene vital importancia la experiencia (más que la teoría) y el contexto de cada centro, aula, alumno (1). El orientador matiza cómo avanzar hacia una práctica institucional más preventiva, cuando señala: para que fuese más preventiva, es importante el trabajo colaborativo con el equipo directivo, tutores, familias y las instituciones del entorno, siempre teniendo en cuenta el contexto de cada centro, cada aula, porque cada aula es una realidad y todos los alumnos, tienen unas características particulares (1). Así, es posible ver el esbozo de prácticas de atención a la diversidad desde una perspectiva institucional junto a la disonancia entre las prácticas y las percepciones de los orientadores acerca de la práctica orientadora para atender a la diversidad.

Conclusión

- Tras el análisis realizado, las prácticas de los orientadores estudiados para atender a la diversidad parecen estar centradas en la colaboración con los profesores y familias de los alumnos con dificultades, con o sin necesidades específicas de apoyo educativo. Las prácticas de evaluación y diagnóstico de los alumnos junto al asesoramiento como expertos a los profesores y a las familias son las acciones que prevalecen.
- La acción de los profesionales de la orientación educativa, cuyos referentes normativos y prácticos reflejan su implicación y responsabilidad ante la respuesta educativa a las necesidades de la población, constituye un recurso importante en la articulación del principio de inclusión.
- Las acciones de los orientadores en torno a los alumnos que presentan dificultades constituyen oportunidades para avanzar hacia un proceso

reflexivo compartido que contribuya a la reconstrucción de las prácticas de enseñanza para todos, y así facilitar la participación de todo el alumnado (Nehmeyer, 2009; Galán y Echeita, 2011).

- Los significados atribuidos por los orientadores a sus prácticas para atender a la diversidad, de una parte, coinciden con la comprensión de la atención a la diversidad centrada en las necesidades individuales, como una acción remedial. No obstante, de otra parte, destacan las diferencias entre acciones y percepciones. El sentido que atribuyen a las prácticas de atención a la diversidad no coincide con las prácticas que desarrollan.
- Las potencialidades de una práctica de orientación para la atención a la diversidad desde una perspectiva institucional preventiva, se refleja de modo más explícito a través de varias acciones: (1) intercambio y participación de todos los profesores para mejorar las el funcionamiento de las clases; (2) atención a las iniciativas del equipo directivo para mejorar la atención a la diversidad en el aula; (3) intercambio de roles en el aula, cuando un orientador da clases de matemáticas a todo el grupo clase mientras el tutor trabaja con el alumno que presenta dificultades; (4) comprensión del sentido de la acción orientadora desde una perspectiva preventiva basada en la colaboración con todos los profesores.
- El desarrollo de una propuesta de acción creativa en los procesos de orientación es una alternativa a las prácticas centradas en necesidades individuales, que implica avanzar desde la combinación de la innovación con el aprovechamiento de las potencialidades existentes, teniendo en cuenta, entre otras, las siguientes consideraciones:
 - desarrollo de situaciones que faciliten la expresión del profesorado como forma de buscar respuestas a situaciones concretas en el centro;
 - reconocimiento y refuerzo de las buenas prácticas del profesorado;
 - intercambio de experiencias y prácticas entre el profesorado y entre centros;

- planes de reflexión compartida y reconstrucción del conocimiento en los centros, reforzando la relación teoría práctica para el desarrollo profesional y consecuentemente la autonomía del profesorado
- búsqueda de prácticas organizativas y metodológicas creativas centradas en los intereses y realidades de sus estudiantes;
- evaluación y trabajo sistemático;
- Las necesidades existentes en las escuelas y las iniciativas que desarrollan sus protagonistas constituyen un importante motor de cambio tanto en las prácticas como en las políticas sobre el tema.

Referencias bibliográficas

- Booth, T, Ainscow, M. & Kinston, D. (2002). *Index for inclusion. : Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). <http://www.inclusion.org.uk>
- Emmerson, R.M. Fretz, R.I. y Shaw, L. (2010). Participant observation and fieldnotes. In Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J. & Lofland, L. (Eds.). *Handbook of Ethnography*. London: SAGE, 352-368
- Galán, M. y Echeita, G. (2011). La atención al alumnado con necesidades educativas especiales. En E. Martín y T. Mauri. *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*. Madrid: Ministerio de Educación. Graó.
- Heyl, B.S. (2010). Ethnographic Interviewing. In Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J. & Lofland, L. (Eds.). *Handbook of Ethnography*. London: SAGE, 369-384.
- Hiebert, B. (2005). Perspectivas en orientación e inclusión de lo social en una sociedad globalizada. *Orientación y sociedad*, 5, 11-22.
- Jeffrey, B. & Woods, P. (2003). *The Creative School. A framework for success, quality and effectiveness*. London: RoutledgeFalmer.

- Luque, D.J. (2006). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica en el alumnado con discapacidad. Análisis de casos prácticos*. Málaga: Aljibe.
- Martín, E. y Mauri, T. (Coords). (2011). *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*. Madrid: Ministerio de Educación. Graó.
- Martínez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 70, 165-184.
- Monzón, J. (2011). Asesoramiento hacia la escuela inclusiva y formación en centros. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 70, 111-126.
- Parrilla, M.A. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- Rogers, C. A. (1996). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- Rubin, H. y Rubin, I. (1995). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Sabirón, F. (2006). Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales. Zaragoza: Mira Editorial.
- Schön, D.A. (2002). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós
- UNESCO IBE (2008). Conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education (ED/BIE/CONFINTED 48/5). Geneva: UNESCO IBE. <http://www.ibe.unesco.org/en/ice/48th-ice-2008/conclusions-and-recommendations.html>.
- Vigo, B. y Soriano, J. (2006) La atención a la diversidad a través del discurso y la práctica de un profesor tutor. Actas III Congreso Internacional. XXIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial. Universidad de Murcia
- Wehmeyer, M.L. (2009). Autodeterminación y las Tercera Generación de las prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 45-67.

Referencias normativas

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE N° 106, de 4/5/2006.

RESOLUCIÓN de la Dirección Gral. de Política Educativa, por la que se dictan instrucciones para los Equipos de Atención Temprana, EOEPs y Equipo Específico de Motóricos. (31-8-2006)

RESOLUCIÓN de la Dirección Gral. de Política Educativa y Educación Permanente por la que se dictan instrucciones que concretan aspectos relativos a la acción orientadora en los centros que imparten las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación permanente de adultos. (BOA 1-10-2012)

INCLUSIÓN Y ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN COLOMBIA: PANORAMA DESDE UNA REVISTA CIENTÍFICA

Melba L. Cárdenas B.

Universidad Nacional de Colombia & Universidad de Zaragoza

Resumen:

Presentamos una propuesta investigativa que toma como contexto la revista *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, editada en una universidad colombiana. En el proyecto se propone realizar una caracterización de las tendencias en el área de la educación inclusiva, desde los planteamientos, investigaciones o prácticas docentes que presentan los autores en sus artículos, y referidos a contextos educativos colombianos. Esto nos permitirá analizar la presencia o no de políticas y prácticas de inclusión en la enseñanza del inglés en Colombia y determinar si nos encontramos frente a propuestas o prácticas concretas tendientes a la mejora, a la generación de conciencia frente a la inclusión de todo el alumnado, oa discursos relacionados con la globalización.

Justificación

Las políticas para la enseñanza de la lengua inglesa en Colombia se sustentan primordialmente desde la globalización, la competitividad y la estandarización. Se busca lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural con estándares internacionalmente comparables (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 6). Pero, si bien se argumenta que el aprendizaje de otro idioma nos aproxima a distintas culturas y nos hace reconocernos y enriquecernos en la diferencia, no se hace explícito el asunto de la diversidad y la inclusión.

La Ley General de Educación de Colombia (1994) establece que se garantiza la igualdad de todas las personas y obliga al Estado a promoverla adoptando medidas a favor de los grupos discriminados, discapacitados o marginados. Sin embargo, no hay claridad frente a cómo se concibe la educación inclusiva (EI) en el área de lenguas extranjeras y las acciones tendientes a la formación del profesorado carecen de continuidad, por lo que se

han cuestionado las políticas lingüísticas a la luz de las condiciones particulares de diversas poblaciones (Guerrero, 2008; González, 2010; Torres-Martínez, 2009; Cárdenas, 2010).

Por otra parte, si bien se fomentan políticas y prácticas de inclusión e integración en los distintos niveles educativos, poco se publica respecto a las prácticas que las hacen posibles. En el campo de la EI y las lenguas extranjeras, el recorrido no es muy amplio. Habida cuenta del impacto que tienen las revistas académicas en la generación de nuevos trabajos o de mejores prácticas, se plantea examinar qué se ha publicado en la revista *PROFILE* sobre las políticas y prácticas de inclusión en la enseñanza del inglés en los distintos niveles educativos colombianos. A continuación presentamos el marco conceptual, el contexto, los objetivos y el método que nos han guiado en la formulación del estudio.

Problema de investigación

Partimos del siguiente interrogante: ¿Qué nos dicen los autores que han publicado en la revista *PROFILE* sobre el tema de la diversidad e inclusión en la enseñanza del inglés en Colombia? Así, el objetivo general consiste en analizar el tema de la inclusión en la enseñanza del inglés en Colombia en los artículos que se publican en la revista *PROFILE*, en lo que respecta a las poblaciones objeto de interés, las teorías y políticas que guían los trabajos, las preocupaciones de los autores, la naturaleza de sus trabajos, los resultados y las implicaciones que se derivan de ellos. Por su parte, los objetivos específicos buscan:

1. Tipificar las tendencias predominantes en los artículos en cuanto a temáticas, políticas que las motivan, teorías en las que se fundamentan, y enfoques investigativos y pedagógicos.
2. Examinar qué motiva a los profesores e investigadores a interesarse por asuntos referidos a las políticas y prácticas de inclusión en la enseñanza del inglés.
3. Determinar las implicaciones que se derivan de los trabajos publicados para la formación pedagógica e investigativa de los docentes de inglés, para la definición e implementación de políticas de inclusión, y para hacer visibles los trabajos en la EI.

Marco conceptual

El cimiento de la inclusión educativa es el derecho a la igualdad de educación, desde una óptica de integración social, que defiende la convergencia en la escuela de todos los estudiantes, promoviendo el contacto entre todos y sin distinción a causa de sus condiciones sociales, físicas, económicas, de raza, de grupo étnico, preferencia sexualo capacidades cognitivas. Esto nos lleva a aproximarnos a una definición del concepto de inclusión, a conocer su evolución y los modelos que explican su cristalización en el devenir de la sociedad. Presentamos los ejes teóricos del proyecto: el concepto de inclusión, los modelos de EI y la EI en Colombia, y la formación del profesorado para la EI en lenguas extranjeras.

La educación inclusiva

Giné (2009) y Parra Dussan (2011) nos acercan a la evolución histórica del concepto de EI; su consolidación internacional, desde la educación para todos; y las características del modelo mismo. Giné (2009) señala que un reciente análisis de la investigación internacional al respecto ... nos muestra hasta seis maneras de conceptualizar la inclusión hoy en día; no se trata de visiones excluyentes, sino más bien en parte coincidentes (p. 14). Estas son:

1. Inclusión relativa a la discapacidad y a las necesidades educativas especiales
2. La inclusión como respuesta a los problemas de conducta
3. La inclusión como respuesta a los grupos con mayor riesgo de exclusión
4. La inclusión como la promoción de una escuela para todos
5. La inclusión como Educación para todos
6. La inclusión como un principio para entender la educación y la sociedad.

El concepto de EI, propugna por un modelo de educación que integre a los distintos grupos de personas, garantizando el valor de la diversidad, el multiculturalismo y la convivencia social (Parra Dussan, 2010a, p. 83). La convivencia sobre el respeto de la diversidad no excluye reconocer y asumir las obligaciones y responsabilidades sociales en y de ambos grupos. Como apunta Casanova (2011),

A cada uno hay que exigirle mucho, todo, pero en función de sus posibilidades. No sin criterio alguno, fijándose únicamente en la ‘palabra’ de las normas y no en su filosofía. Por ello, al alumnado con alta capacidad intelectual o talento, habrá que responsabilizarle de mayores logros que al que presenta alguna dificultad de aprendizaje, al cual apoyaremos para que la supere y continúe aprendiendo al máximo. La educación inclusiva no consiste en no exigir, sino en todo lo contrario; mantener altas expectativas con respecto a todos los alumnos y alumnas, y establecer los variados caminos que puedan recorrerse para alcanzarlas. (p. 11)

Los planteamientos de Parra Dussan (2010a) y Casanova (2011) contrastan con la información que se emplea a menudo, para persuadir al profesorado. Llama la atención el siguiente caso: para orientar a los docentes e instar a la reforma de los colegios, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2007) divulga una entrevista a Gordon L. Porter, director de *Iniciativas de Educación Inclusiva, de la Asociación Canadiense para Vivir en Comunidad, y de la Comisión de Derechos Humanos en New Brunswick*. Según Porter,

Educación inclusiva es un **concepto sencillo** [el énfasis es mío]. Significa que los niños con discapacidad y otras necesidades especiales son educados en aulas de clase con sus pares de edad, en las instituciones de su comunidad o vecindario. En otras palabras, ellos van al mismo colegio al que irían sus hermanos. Se les provee acceso a las mismas oportunidades de aprendizaje como a cualquier otro niño, y reciben un apoyo para que puedan cumplir metas individuales relevantes. (par. 3)

El asunto no es tan sencillo. Precisamos atender distintos niveles de discapacidades, con diversas características de los estudiantes; lograr el incremento de la participación de estudiantes, la reducción de su exclusión cultural, curricular y comunitaria. Asimismo, y frente al fracaso y rechazo de los alumnos desfavorecidos sociocultural y cognitivamente, requerimos una plena concienciación de unos y otros frente a las necesidades que ‘no se ven’: las de las discapacidades menores o no visibles.

Partimos de la definición de Giné (2009, p. 16, basado en Ainscow, Booth y Dyson) y nuestra interpretación del tema. La inclusión implica combatir

cualquier tipo de exclusión y beneficia a todos los individuos, de todas las edades. La inclusión se centra en la presencia y la participación de todos los miembros de la comunidad y busca el éxito en términos de resultados valorados. Es un proceso permanente y requiere que las escuelas inclusivas estén en constante movimiento. Este último rasgo se extiende a las políticas educativas y a la sociedad, pues la inclusión no concierne sólo al ámbito educativo.

Modelos de educación inclusiva

Desde la perspectiva de los derechos humanos y la inclusión, se destacan los trabajos de Parra Dussan (2010, 2010a, 2011), quien resume la evolución de los modelos educativos de la discapacidad, pasando por la exclusión y la educación especial hasta llegar al modelo de EI. A su vez, Arranz, Soriano y Vigo (2012) apuntan que hasta ahora la respuesta a la diversidad ha tenido cuatro momentos distintivos: exclusión, segregación, integración e inclusión. Sin embargo, aún persisten discursos y prácticas educativas que se ubican en estadios distintos a la inclusión como tal.

Referente al tema que nos ocupa, los trabajos que se publican sobre EI en la enseñanza del inglés reportan principalmente prácticas pedagógicas. Por eso es preciso identificar los factores que pueden facilitar o inhibir la promoción de prácticas inclusivas en las escuelas (Ainscow y Miles, 2009). Los autores proponen un marco de referencia basado en lo que investigaciones internacionales señalan como características de los sistemas educativos que se encaminan con éxito hacia una vertiente inclusiva. Este marco nos guiará en el análisis de los artículos objeto de estudio, desde los cuatro temas que se muestran en la Figura 1. Los autores sugieren indicadores de rendimiento para cada uno de ellos.

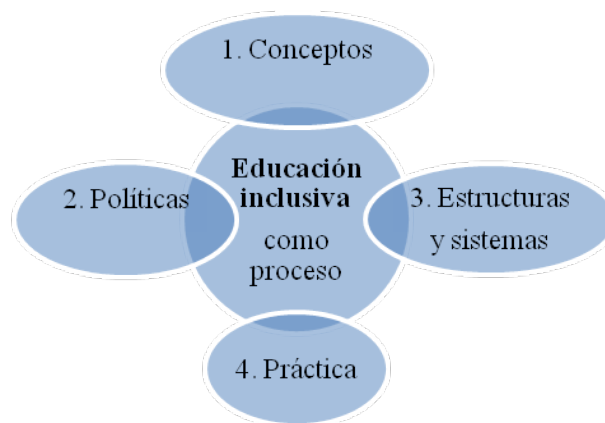


Figura 1. Marco de referencia para evaluar el nivel de desarrollo de un sistema de educación inclusiva (Ainscow y Miles, 2009, p. 167)

La educación inclusiva en Colombia

Existen importantes retos en Colombia para el cumplimiento de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en el derecho a la educación (Parra Dussan, 2010a). La infraestructura y cobertura de la EI dista mucho de una conciliación entre las políticas y la realidad del país. Algunos datos contundentes: un informe sobre la EI subraya que el acceso a la educación para los niños con discapacidad sigue presentando barreras (Fundación Saldarriaga Concha, 2012). Según el DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística), en 2010, de 146.247 personas entre 5 y 20 años con esta condición, únicamente el 56,8% estudió. Según las proyecciones del DANE,

actualmente existen 2,9 millones de personas con discapacidad, quienes representan el 6,4% de la población. No obstante, la Encuesta Nacional de Demografía y Salud, (ENDS)[realizada en 2010] menciona que esta cifra asciende al 7%, es decir, que más de tres millones de colombianos viven en esta condición. El 33% de estas personas entre 5 y 14 años y el 58,3% entre 15 y 19 años no asisten a la escuela y solo el 5,4% de los que estudian terminan el bachillerato. (par. 1-2)

Estas cifras contrastan con los discursos gubernamentales. Un ejemplo: en el Foro *Un Camino hacia la Educación Superior Inclusiva*, la Ministra de Educación de Colombia, Cecilia María Vélez, sostuvo que el acceso a la

educación para la población discapacitada debe contemplarse 'no sólo en su dimensión arquitectónica y física, sino también en el plano curricular y metodológico' (Ministerio de Educación Nacional, 2007, par. 8). A este tenor, en la página web de ese Ministerio se divulgan trabajos sobre la educación superior inclusiva, la EI y 'e-learning', los compromisos de la comunidad educativa, el reto de educar en y para la diversidad, concursos que promueven las buenas prácticas en EI de alumnos con necesidades educativas especiales, evaluación para la inclusión, y alianzas de padres y madres en zonas rurales. Como se ve, las políticas asumen que el éxito académico y la inclusión dependen prioritariamente de la labor del profesorado.

Formación del profesorado para la educación inclusiva en lenguas extranjeras

Arranz et al. (2012) resaltan la necesidad de que el profesorado sea no sólo consciente de las políticas, investigaciones y experiencias que responden a la compleja heterogeneidad, sino que actúe en el marco de proyectos integradores que trasciendan la visión asistencialista que a menudo caracteriza las prácticas pedagógicas y atiendan no sólo las necesidades individuales, sino las de todos los implicados. En nuestro caso, los programas de formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras en Colombia fomentan la atención a las diferencias individuales, los estilos de aprendizaje y el logro de metas educativas asociadas principalmente al desarrollo económico del país. Sin embargo, no hay directrices sobre la sensibilización-orientación hacia la EI, específicamente referida a las discapacidades o capacidades excepcionales. Por eso llama la atención el estudio de Barrios Espinosa y García Mata (2009) sobre las dificultades para la educación integradora, a partir de las percepciones expresadas por futuros maestros especialistas de inglés, quienes realizaban sus prácticas de enseñanza en una universidad española. En relación con la integración y la atención a las necesidades educativas especiales en el aula ordinaria, los participantes revelaron que faltan experiencias de enseñanza auténticamente integradoras durante ese período crítico de formación profesional. También existen preocupaciones por el tránsito entre la teoría y la práctica de la integración. Sus preocupaciones están relacionadas con la administración (responsable de la legislación y los

recursos), el profesor (con su formación, las estrategias que usa y su disposición hacia la colaboración) y la dinámica social del alumnado, es decir, su propia actuación.

Las investigaciones y publicaciones relacionadas con la necesidad de una EI y la pedagogía de la educación especial en Colombia han avanzado en las dos últimas décadas. El registro de grupos de investigación en el escalafón nacional en *Colciencias* nos muestra que hay cuatro dedicados exclusivamente al estudio de asuntos de inclusión, discapacidad e inclusión, mientras que los del área de lenguas no son muy visibles. Entre las líneas reportadas en los CVLacs (registro de hojas de vida de investigadores vinculados a grupos de investigación) hallamos: lengua de signos de sordos, calidad de la educación de escolares sordos en el área del lenguaje, etnoeducación, inclusión de estudiantes sordos a la educación superior e inclusión de la población con discapacidad visual y auditiva. Algunos estudios abordan el uso de las nuevas tecnologías para apoyar a sub-grupos de la población discapacitada universitaria (Martínez Mobilla, 2011), la educación bilingüe para sordos – lengua de sordos y castellana– (Ramírez y Castañeda, 2003) y adaptaciones pedagógicas para estudiantes sordos universitarios (Santos, Beltrán y Baquero, 2008). Por su parte, la trayectoria en el área de la EI y la enseñanza del inglés incipiente. En la revista *PROFILE* se ubican artículos sobre la enseñanza a estudiantes sordos (Ávila Caica, 2011) e indígenas (Velandia, 2007; Cuasialpud Canchala, 2010) y otros referidos a las necesidades de estudiantes en circunstancias económicas deprimidas o en riesgo académico.

Contexto de la investigación

Esta investigación se desarrollará en el contexto de la revista *PROFILE*, creada en el año 2000 en la Universidad Nacional de Colombia (UNC), Sede Bogotá, la institución de educación superior pública más grande del país. *PROFILE* publica investigaciones, innovaciones y reflexiones de docentes de inglés en las secciones que la caracterizan: *Issues from Teacher Researchers* (Temas de docentes investigadores), *Issues from Novice Teacher Researchers* (Temas de nuevos docentes investigadores), e *Issues Based on Reflections and Innovations* (Temas basados en reflexiones e innovaciones).

PROFILE circula semestralmente y ocupa desde 2009 el más alto nivel de clasificación en el área de lenguas extranjeras en el país.

Método

Emplearemos el método de investigación documental (Cohen, Manion y Morrison, 2011), de revisión sistemática de los estudios en el tema específico de interés, combinada con la perspectiva crítica de análisis de discurso. Se realizará un análisis riguroso de fuentes primarias seleccionadas con base en criterios determinados: artículos de investigación, reflexión e innovación que circulan en los 18 números que se han publicado de la revista, entre los años 2000 y 2012. También nos guiarán los principios propuestos por Evans y Benefield (en Cohen, Manion y Morrison, 2011, p. 343). Estos implican una definición de la pregunta de investigación y la búsqueda sistemática y exhaustiva de estudios relevantes a partir del establecimiento y aplicación de criterios para la inclusión y exclusión de estudios. Asimismo, es preciso evaluar la calidad de la metodología usada en cada estudio y especificar estrategias para la reducción de prejuicios en la selección y revisión de los estudios. Además, el investigador debe velar por la verificación de transparencia en el método seleccionado para la revisión de los documentos.

Seguiremos las fases propuestas por Cooper (en Cohen, Manion y Morrison, 2011, p. 343):

1. Formulación del problema
2. Búsqueda de la literatura
3. Recopilación de la información de los estudios. Para esto se desarrollará una guía de codificación de los elementos que constituyen cada uno de los artículos revisados: ejes de interés, justificación de los trabajos, diseños empleados, contexto, poblaciones y muestras, estadísticas empleadas, análisis realizados, resultados.
4. Evaluación de la calidad de los estudios. Decidiremos qué estudios incluir o excluir. No se trata de evaluar la calidad de los textos, sino de examinar la presencia del tema de la inclusión y la forma como se evidencian en ellos las políticas o prácticas de inclusión bien sea a nivel de análisis de políticas o de análisis y/o reportes de prácticas pedagógicas.

5. Análisis e integración de los productos de los estudios.
6. Interpretación de las evidencias
7. Presentación de resultados.

Nos centraremos en todos los artículos de autores colombianos o extranjeros que se han publicado en la revista y con contenidos referentes al tema de la EI en la enseñanza del inglés en Colombia. Para ello examinaremos todos los títulos de los artículos, los resúmenes y las palabras claves. En cuanto a la naturaleza de los artículos, se considerarán tanto los que reportan investigaciones, como aquellos que se centran en revisión de temas, planteamientos teóricos, innovaciones, diseños curriculares o experiencias pedagógicas.

Respecto al análisis de discurso, emplearemos el enfoque denominado *clause as representation* (cláusula como representación) (Halliday, en Guerrero, 2008), combinado con el modelo de Fairclough(2008) para un análisis de discurso crítico. Los textos tienen una naturaleza dialógica por naturaleza y el escritor construye el imaginario de su lector para, a partir de él, seleccionar el lenguaje que utilizará. Los textos tienen en sí mismos tres significados que se presentan simultáneamente: mensaje (el tema, la estructura temática), intercambio (quién emite el mensaje) y representación (cómo se construye la experiencia humana). A cada uno de estos significados se asocian tres funciones: tema, sujeto y actor. Estas funciones ocurren en el marco de una realidad, un contexto determinado y allí ocurren procesos. Los procesos constan de tres componentes: el proceso mismo, los participantes en el proceso y las circunstancias asociadas con el proceso. En el estudio propuesto nos centraremos en los tres componentes, tal como se expresan en los artículos publicados en *PROFILE*.

A su vez, y siguiendo el modelo para un análisis de discurso crítico, de Fairclough (2008), combinaremos el análisis lingüístico ya depurado con el análisis intertextual que se deriva de las macro-estructuras que constituyen el contexto. Como explica el autor, el análisis del texto es un análisis de forma-contenido –lo formulo de este modo para acentuar su necesaria interdependencia ... puede considerarse que cualquier texto entreteje significados ‘ideacionales’, ‘interpersonales’ y ‘textuales’ . (p. 175)

Guerrero (2008) y Fairclough (2008) nos muestran el valor del análisis crítico del discurso como método apto para las investigaciones sobre el cambio social y cultural, y como un recurso en las luchas contra la explotación y la dominación. Al combinar los enfoques de Halliday y Fairclough esperamos mostrar las implicaciones ideológicas y sociales del discurso. Esto, con el fin de hacer una interpretación de los datos y extraer conclusiones que aporten a una concienciación en torno al EFL en lenguas extranjeras.

Resultados esperados

Se plantea obtener un panorama de los contenidos de los artículos de investigación, reflexión o innovación publicados en la revista *PROFILE*, que abordan temas referentes a la diversidad y la inclusión en la enseñanza del inglés en distintos niveles y contextos educativos colombianos. Esperamos así derivar algunas implicaciones u observaciones que promuevan el interés hacia el tema de la diversidad y la inclusión en las prácticas docentes, en la formación del profesorado, en la investigación educativa, idealmente, en las políticas lingüísticas del país.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva: ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. Giné (Coord.), D. Duran, J. Font, y E. Miquel, *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 161-170). Barcelona: ICE-HORSORI, Universidad de Barcelona.
- Arranz Martínez, M. P., Soriano Bozalongo, J.M. y Vigo Arrazola, M. B. (2012). *Políticas y prácticas de inclusión. Guía docente. Asignatura 67409*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Disponible: <https://moodle.unizar.es>
- Ávila Caica, O. L. (2011). Teacher: Can you SEE what I'm saying? A research experience with deaf learners. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 13(2), 131-146.
- Barrios Espinosa, M. E., y García Mata, J. (2009). Las dificultades para la educación integradora desde la perspectiva de futuros maestros de inglés. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(1) 1-24.

- Cárdenas, M. L. (2010). Encuentros y desencuentros en la formación de profesores de inglés en Colombia: una mirada a las políticas del 'Programa Nacional de Bilingüismo'. En T. Gimenez y M. C. De Góes Monteiro (Orgs.) *Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social* (pp. 19-44). Campinas, S. P. Brasil: Pontes. Disponible:
http://pos.letras.ufg.br/uploads/26/original_formacao_professores.pdf?1354038733%20
- Casanova, M. A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). London y New York, N Y: Routledge Taylor y Francis Group.
- Cuasialpud Canchala, R. E. (2010). Indigenous students' attitudes towards learning English through a virtual program: A study in a Colombian public university. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 12(2), 133-152.
- Fairclough, N. (2008). *El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades*. *Discurso & Sociedad*, 2(1), 170-185.
- Fundación Saldarriaga Concha. (2012). *La educación inclusiva en Colombia, una tarea pendiente. Informe especial*. Disponible:
<http://www.saldarriagaconcha.org/Library/News/Files/365.PDF>
- Giné, C. (Coord.), Duran, D., Font, J., y Miquel, E. (2009). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: ICE-HORSORI, Universidad de Barcelona.
- Guerrero, C. H. (2008). Bilingual Colombia: What does it mean to be bilingual within the framework of the National Plan of Bilingualism? *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 10, 27-45.
- González, A. (2010). English and English teaching in Colombia: tensions and possibilities in the expanding circle. In Kirkpatrick, A. (ed.) (2010). *The Routledge Handbook of World Englishes* (pp. 332-351). London: Routledge.
- Martínez Mobilla, M. C. (2011). Experiencias de inclusión educativa en Colombia: hacia el conocimiento útil. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8(1), 43-54.

- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación. Ley 115 febrero 8 de 1994*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. (2007). *La inclusión necesita ser la filosofía fundamental que orienta al sistema : Ministra de Educación*. Disponible: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-131473.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2007, septiembre-diciembre). Algunos pensamientos para la acción y la reflexión. Gordon L. Porter. Reformar los colegios, haciéndolos incluyentes. *Altablero No. 43*. Disponible: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-150541.html>
- Parra Dussan, C. A. (2010). Educación inclusiva en Colombia. Un derecho para todos. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Sergio Arboleda.
- Parra Dussan, C. A. (2010a). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. *Revista ISEES*, 8, 73-84.
- Parra Dussan, C. A. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 139-150.
- Ramírez, P., y Castañeda, M. (2003). *Educación bilingüe para sordos (Generalidades)*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Instituto Nacional para Sordos INSOR.
- Santos, D. A., Beltrán, M., y Baquero, S. (2008). Adaptaciones pedagógicas para estudiantes sordos en la UN: reflexiones curriculares. *Revista Colombiana de Educación*, 54(1), 1-10.
- Torres-Martínez, S. (2009). Las vicisitudes de la enseñanza de lenguas en Colombia. *Diálogos Latinoamericanos*, 15. Disponible: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=16220868004>
- Velandia, D. (2007). Tutorial plan to support the English speaking skill of an Inga student of an initial teacher education program. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 8, 121-130.

EXPECTATIVAS DEL PROFESORADO EN ESTADOS UNIDOS SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS DE LOS ESTUDIANTES LATINOS EN CIENCIAS

María Fernández Hawrylak
Universidad de Burgos

Beth Ann Wassell
Universidad de Rowan

Resumen

Aunque la naturaleza crítica de la participación familiar en la educación ha sido bien documentada, pocos estudios han explorado las formas en las que los profesores conceptualizan la participación familiar para los estudiantes ELL (English Language Learners, que están aprendiendo inglés) en clases de STEM (iniciales en inglés de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas). Utilizamos un enfoque etnográfico para comprender las perspectivas de los educadores en las escuelas medias STEM sobre la participación de la familia, especialmente de sus estudiantes ELL. El análisis reveló que los participantes reconocieron obstáculos para la participación de las familias de los estudiantes ELL, que aún conservan las expectativas, que deberían hacer más para comunicarse con el personal de la escuela y apoyar en las tareas escolares. También construyeron las nociones de familias buenas y malas basándose en estas expectativas. Por último, estas visiones estrechas de la participación familiar en STEM tienen implicaciones importantes para la ciencia del aprendizaje de los estudiantes ELL y para los sus logros.

Introducción

A pesar de que la importancia de la participación de la familia en la educación en los EE.UU. ha sido bien documentada en la literatura (por ejemplo, Fan y Chen, 2001; Flouri y Buchanan, 2004; Pomerantz, Moorman, y Litwack, 2007), la complejidad en torno a dicha participación ha alentado una brecha entre la retórica y la realidad (Hornby y Lafaele, 2011:37). Los investigadores y los profesionales han planteado cuestiones importantes relacionadas con la participación en la escuela de las familias de los estudiantes ELL, que demuestran los diversos niveles de aptitud en inglés,

pudiendo éstas ser o no inmigrantes. Las prácticas, los programas y las políticas que alientan la participación de las familias de los estudiantes ELL en las escuelas son a menudo cargadas con visiones deficitarias (Arias y Morillo-Campbell, 2008) y se niegan a considerar las creencias, los valores y las prácticas de las diversas familias (Valdés, 1996). Sin embargo, la participación de la familia desempeña un papel importante en el rendimiento de los estudiantes en ciencias y en matemáticas (Olatoye y Agbatogun, 2009) y las familias sirven como una fuente importante de apoyo a las aspiraciones y a la participación en las carreras en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (cuyas iniciales en inglés son STEM) (Archer, et. al., 2012).

Presentamos un estudio en el que se ha utilizado un enfoque etnográfico para comprender las perspectivas de los educadores STEM en las escuelas medias urbanas públicas experimentales (conocidas en Estados Unidos como Charter Schools) sobre la participación de la familia, especialmente de sus estudiantes ELL. Aunque algunos maestros adquieren conocimientos, habilidades y disposiciones sobre el trabajo con familias durante su formación, bien antes de entrar a trabajar, o posteriormente como formación continua del profesorado (Uludag, 2008), pocos estudios han explorado cómo los profesores conceptualizan la participación de la familia, y más concretamente, cuáles son sus expectativas para las familias de los estudiantes de ELL en la educación STEM. Por lo tanto, la pregunta de investigación que guió el estudio fue: ¿Cómo conceptualizan los maestros de STEM de escuelas medias la participación familiar de sus estudiantes ELL de escuelas medias?

Marco teórico

Exploramos cómo las percepciones de los docentes sobre la participación familiar en última instancia apoyan o limitan la acción de los estudiantes ELL en ciencias. Utilizamos la teoría sociocultural como marco para el análisis de la interacción entre la acción humana y las estructuras. Sewell (1992:13) teoriza que las estructuras tienen un carácter dual... compuesto simultáneamente por esquemas, que son virtuales, y por recursos, que son reales .

En este caso, los esquemas de los profesores son percepciones tácitas y virtuales alrededor de la participación de la familia, que sirven como reglas

sociales y son reproducidas. En relación con esta idea de las estructuras, y en concreto con los esquemas de los profesores, tratamos de entender cómo las teorías adoptadas por los profesores, o lo que pretenden hacer o creer, y sus teorías aplicadas, los supuestos que rigen los comportamientos reales (Argyris y Schon, 1974) sirven como estructuras tácitas que finalmente dan forma y son moldeadas por su propia acción y la acción de los estudiantes de ELL y sus familias.

Aunque la participación de la familia es reconocida como un elemento crítico en todo el espectro educativo K-12, la investigación dirigida a las visiones de los profesores sobre la participación de la familia de los estudiantes ELL de escuela intermedia es escasa. Epstein (2001) define seis tipos diferentes de participación de los padres, que incluyen la crianza, comunicación, disposición, instrucción en el hogar, toma de decisiones, y colaboración en la comunidad. Esta participación es un elemento crítico de la Ley Que Ningún Niño Se Quede Atrás (No Child Left Behind Act, 2002), y se define como la participación de los padres en una comunicación regular, de ambos sentidos y significativa, que implique el aprendizaje académico del estudiante y otras actividades escolares .

Diseño de la investigación

Los datos analizados en este trabajo forman parte de un estudio longitudinal mayor de métodos mixtos que describe las condiciones y experiencias que impactan en el aprendizaje de las ciencias para los estudiantes ELL en las escuelas medias urbanas. Se utilizó un enfoque etnográfico para comprender las formas en las que el poder que mantiene pautas en su lugar, cómo la gente acepta o lucha contra ellos (Agar, 1996:27).

Contexto y participantes

Honor Charter es una escuela pública de una ciudad de tamaño medio en el noreste de los Estados Unidos situada en un barrio pobre. La escuela comprende los grados 5^o a 8^o y está asociada con una escuela K-4 y una escuela secundaria, que se encuentran en los edificios escolares adyacentes. En el curso 2009/2010, la escuela contaba con aproximadamente 391 estudiantes en los cuatro niveles de grado, el 28% de los cuales se

identificaron como negro / no hispano , y el 72% como hispano . Entre la población escolar, sólo el 5% fue identificado como dominio limitado del inglés . El noventa por ciento de la población escolar reunía requisitos para los grupos de almuerzo gratis o a precio reducido. Ciento cuarenta y siete estudiantes dieron su consentimiento para el estudio además de seis profesores de ciencias, un profesor de matemáticas de 7º grado, un administrador y un subdirector que era el supervisor del departamento de ciencias. Todos los maestros menos uno ingresaron en la profesión a través del programa Enseña por América (Teach for America) o del programa estatal de ruta alternativa. El profesor que había completado un programa de formación docente tradicional había sido certificado en educación especial y estaba enseñando ciencia fuera del campo.

Fuentes de datos

Las principales fuentes utilizadas para el análisis incluyeron entrevistas, notas de campo y observaciones de clases, y otras actividades escolares recogidas entre 2010 y 2012. En el primer año, tres profesores de ciencias y un administrador fueron entrevistados individualmente en diciembre y en junio. En el segundo año, tres de los profesores de ciencias fueron entrevistados individualmente en octubre y cinco participaron en junio en los grupos de enfoque. Las entrevistas individuales semi-estructuradas y los grupos de enfoque duraron entre 30 minutos y 1 hora. Las notas de campo fueron tomadas durante las reuniones mensuales de los maestros, las observaciones semanales de los maestros de las clases de ciencias, y en otras actividades escolares tales como la feria de ciencias, la noche de la cartilla de calificaciones, o el recreo.

Análisis

Después de que todos los datos fueron transcritos, se utilizó el programa HyperResearch para llevar a cabo la codificación abierta. Como un primer ciclo de codificación (Saldaña, 2009), abordamos la codificación estructural (Namey, Guest, Thairu, y Johnson, 2008), porque la mayoría de los datos provenían de las transcripciones de las entrevistas. Este tipo de codificación nos permitió identificar grandes segmentos de texto sobre temas generales (Saldaña,

2009:68). Estos temas incluían: 1) la conciencia de las barreras; 2) recursos para apoyar a las familias; 3) las concepciones de los buenos padres; y 4) las frustraciones con las familias. Identificamos las contradicciones de estas categorías y buscamos las interrelaciones entre las categorías.

Resultados

a. Barreras frente a recursos

Los profesores describieron varias barreras de las que tenían la sensación que impedían a los padres participar en eventos de la escuela o comunicarse con ellos sobre el progreso de los estudiantes o de otros temas relacionados con el ámbito escolar. Estas barreras incluían: 1) horario de trabajo; 2) intimidación o falta de confianza en la escuela; 3) diferencias de idioma; 4) falta de educación formal en ciencias; 5) economía; y 6) falta de confianza o de relación con los profesores. Sin embargo, también describieron algunos de los recursos, en su mayoría proporcionados por la escuela, que estaban destinados a apoyar la comunicación entre el hogar y la escuela. Por ejemplo, los profesores describen folletos que fueron traducidos al español, sesiones de orientación / información, un teléfono de emergencias para tareas, acceso en línea al grado, y unos pocos miembros bilingües del personal. Sin embargo, varios de estos recursos fueron confundidos por algunos de los problemas inherentes a ellos.

Fundamentalmente, aunque los profesores conocen los obstáculos a los tipos tradicionales de participación de la familia, sentían que había recursos importantes en la escuela para apoyar a las familias en STEM.

b. Interpretaciones de padres buenos y malos

Los comentarios de los maestros en respuesta a sus retos y deseos de trabajar con las familias revelaron interpretaciones de familias buenas y malas en la medida en que lo que hacen las familias para apoyar a sus hijos en la ciencia escolar. Los buenos padres fueron definidos como aquellos que asistieron a las conferencias y los que animaron a sus hijos a hacerlo bien mediante la supervisión y el apoyo, ejerciendo como animadores. Estas ideas fueron contrarrestadas por algunas de las frustraciones descritas por los maestros, que incluyeron: 1) una baja asistencia a eventos obligatorios tales

como la noche de la cartilla de calificaciones; 2) la falta de apoyo para la tarea en casa; 3) las bajas expectativas académicas; y 4) las diferencias de idioma.

Los maestros hicieron conexiones entre sus frustraciones con los padres y algunas de las acciones que deseaban exponer a los padres, por ejemplo, asegurarse de que los estudiantes se organizan. Otros comentarios cayeron en vagas expectativas en torno a la crianza.

Fundamentalmente, sus comentarios demostraron una estrecha construcción de la participación familiar de apoyo en ciencias.

Discusión

Aunque los profesores describen teorías adoptadas en cuanto a las barreras que obstruían la participación de la familia en las experiencias escolares de los niños, sus teorías aplicadas revelaron frustraciones sobre lo que las familias hicieron o dejaron de hacer para apoyar a sus hijos en la escuela. Los profesores unieron estas frustraciones con las concepciones de buenos padres y las descripciones de los recursos disponibles para los padres de ELL. Sin embargo, los recursos que describieron a menudo se vieron limitados por cuestiones complejas. Arzubiaga, Noguérón, y Sullivan (2009) destacan los problemas que surgen cuando los educadores comparan las contribuciones de la familia de las familias inmigrantes en contextos educativos con aquellas de las familias blancas de clase media en los Estados Unidos. Del mismo modo, los profesores en este estudio esperaban que las familias participasen en las formas de la clase media blanca. Estas estrechas visiones de la participación familiar en STEM sirvieron como estructuras para impedir la acción de los estudiantes ELL, que en este caso significaba el acceso a los recursos para apoyar el aprendizaje de STEM.

Aunque los profesores en este estudio tenían un conocimiento básico de las barreras a las formas tradicionales de participación de la familia (Hornby y Lafaele, 2011) y algunos aludían a los fondos de conocimiento de las familias (Moll, Amanti, Neff, y Gonzalez, 1992), aún mantenían supuestos de déficit sobre los roles de la familia en la educación de sus hijos. Los profesores tenían poco o ningún entrenamiento en el trabajo con los estudiantes ELL y las familias en sus aulas STEM. Estos hallazgos apoyan la necesidad de desarrollo profesional que se centre en los repertorios de recomendaciones prácticas

soportadas por las familias ELL (Arzubiaga, Noguerón, y Sullivan, 2009). Sin embargo, este estudio también plantea importantes cuestiones sobre el papel de la escuela y sus profesores en la promoción de oportunidades para los estudiantes ELL para participar en actividades STEM, tanto durante la jornada escolar como fuera de la escuela, y cómo sus familias pueden ser activamente, pero de manera respetuosa, animadas a participar.

Referencias bibliográficas

- Agar, M. H. (1996). *The professional stranger: An informal introduction to ethnography*. New York: Quill-William Morrow.
- Archer, L., Dewitt, J., Osborne, J., Dillon, J., Willis, B., & Wong, B. (2012). Science Aspirations, Capital, and Family Habitus: How Families Shape Children's Engagement and Identification With Science. *American Educational Research Journal*. doi: 10.3102/0002831211433290
- Argyris, C. & Shon, D. (1974). *Theory in Practice. Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Arias, M. B., & Morillo-Campbell, M. (2008, January). Promoting ELL parental involvement: Challenges in contested times. East Lansing, MI: The Great Lakes Center for Education Research & Practice.
- Arzubiaga, A. E., Noguerón, S. C., & Sullivan, A. L. (2009). The Education of Children in Im/migrant Families. *Review of Research in Education*, 33(1), 246-271. doi: 10.3102/0091732x08328243
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Flouri, E. & Buchanan, A. (2004). Early fathers' and mothers' involvement and child's later educational outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 141-153.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
- Moll, L. C., & Arnot-Hopfer, E. (2005). Sociocultural Competence in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 56(3), 242-247.

- Namey, E., G. Guest, L. Thairu and L Johnson. (2008). Data reduction techniques for large qualitative data sets. In G. Guest & K. M. MacQueen (Eds.), *Handbook for team-based qualitative research*, 137-161. Lanham, MD: AltaMira Press.
- Olatoye, R. A, & Agbatogun, A. O. (2009). Parental involvement as a correlate of pupils' achievement in mathematics and science in Ogun State, Nigeria. *Educational Research and Review*, 4(10), 457-464.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's schooling: More is not necessarily better. *Review of Educational Research*, 77, 373-410.
- Saldana, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Los Angeles, CA: SAGE.
- Sewell, W. (1992). A theory of structure: Duality, agency, and transformation. *American Journal of Sociology*, 98, 1-29.
- Uldag, A. (2008). Elementary preservice teachers' opinions about parental involvement in elementary children's education. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 807-817. doi: 10.1016/j.tate.2006.11.009
- Valdés, G. (1996). *Con respeto: Bridging distances between culturally diverse families and schools*. New York: Teachers College Press.

UN EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE Y SERVICIO UNIVERSITARIO PARA EL DESARROLLO DE UNA ESCUELA INFANTIL INCLUSIVA

Remedios Galeote Baena,
Raquel Almagro Cortijo
Mayka García García
Universidad de Cádiz

Resumen

A través de esta comunicación presentamos la puesta en marcha de un proyecto de Aprendizaje y Servicio universitario que se inicia en el curso 12-13 en una escuela pública. Su objetivo se concreta en el desarrollo de una educación infantil inclusiva, a través de la articulación de estrategias de acción. El proyecto tiene su origen en la demanda que formulan maestros y maestras del CP. Reyes Católicos²⁴ de Puerto Real (Cádiz). Ello lo asumimos como una oportunidad para el desarrollo de aprendizajes de estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación y el desarrollo profesional de su profesorado, a través de la articulación de un proyecto para dar respuesta a las necesidades del centro. En esta comunicación se presenta las distintas fases de la puesta en marcha del proyecto y se hace una breve reseña sobre lo que, a través del mismo, hemos aprendido y ofrecido.

1. Introducción: el Aprendizaje y Servicio Solidario (APSS) en el contexto de la formación del profesorado

Que vivimos tiempos complicados para la Escuela (pública) es algo que no se le escapa a nadie. El desprestigio social, las presiones sobre el profesorado, falta de recursos, la escasa implicación de las familias (Porrás, 2012) y otras muchas causas paralizan, a menudo, la acción educativa; o más bien, invitan a las escuelas y a los-as profesionales que en las mismas se insertan, al desarrollo de prácticas reproductoras que poco o nada avanzan

24

Se identifica el centro por expreso deseo del mismo.

hacia un modelo de educación inclusiva. A la par, en las Facultades de Educación, y en concreto, en los estudios de magisterio, a pesar del desarrollo de nuevos planes de estudio, seguimos teniendo la certeza de que vivimos alejados-as de la práctica y de sus problemas reales. Ciertamente es que los grados actuales son más prácticos, porque desarrollan más simulaciones, estudios de casos, etc., en definitiva, metodologías más activas, asociadas al desarrollo del EEES (Cotrina y García, 2010). Sin embargo, seguimos distantes de la práctica, entendida esta como la vivencia de la escuela. Mucho tiene que ver en todo esto la existencia de condicionantes institucionales de nuestra docencia (horarios y cargas docentes cada vez más colmadas, requerimientos de planificaciones cerradas, permisos de salida, etc).

De la misma forma percibimos que, como universidad, desarrollamos escasamente ese principio que hemos venido a denominar Responsabilidad Social, que nos vincula a nuestro entorno y que establece que nuestra acción universitaria (docente e investigadora) debería repercutir de forma positiva en la comunidad. En esta búsqueda de elementos que nos permitan derivar las barreras de esos condicionantes institucionales y construir una docencia más cerca de nuestra realidad cotidiana - la escuela - identificamos que el Real Decreto 1791/2010 que aprueba el estatuto del Estudiante Universitario, establece que las universidades (...) favorecerán prácticas de responsabilidad social y ciudadana que combinen aprendizajes académicos en las diferentes titulaciones con la prestación del servicio a la comunidad orientado a la mejora de la calidad de vida y la inclusión social.

En este contexto, como investigadoras y docentes (algunas noveles), nos planteamos el desarrollo de opciones metodológicas didácticas e investigadoras ligadas a la innovación, que nos permitan una apuesta inclusiva y que superen opciones con las que ya habíamos trabajado e incorporado a nuestra práctica a través de un proceso de institucionalización (Investigación-acción, creación de redes temáticas y de investigación, accesibilidad o creación de materiales didácticos desde ópticas de Diseño Universal de Aprendizaje). En este proceso de introspección, nos topamos hace un par de años con el Aprendizaje y Servicio Solidario (APS). Al sumergirnos en esta metodología comprobamos que, como señala Batlle (2011), no era tanto un invento sino más bien un descubrimiento. Suponía poner en acción el método de proyectos,

desde una apuesta cooperativa, para dar respuesta a problemas locales asociados a nuestra comunidad. Igualmente, en el APS descubrimos una combinación entre aprendizaje por proyectos y voluntariado, cuyo producto, como en el aprendizaje cooperativo, es algo más que la suma de las partes.

Desde la óptica de la Educación inclusiva, la propuesta nos pareció interesante en cuanto que abordaba la transformación de los sistemas.

En esta introducción hay que señalar que el APS no es nuevo en el contexto universitario, ni en España, donde empieza a desarrollarse en el año 2004 (Tapia, 2006). Desde entonces son 40 universidades españolas (Batlle, 2010) las implicadas en este tipo de procesos y se cuenta con núcleos impulsores del APS en todas las comunidades autónomas. Así mismo se identifican numerosas propuestas que tienen que ver con la inclusión educativa y/o social²⁵.

2. Necesitamos ayuda/queremos aprender de la escuela: los orígenes de la experiencia

Los orígenes de la experiencia se sitúan en el segundo trimestre del curso 2011-2012 cuando una maestra de educación infantil de un CEIP público de la provincia de Cádiz plantea a algunos-as profesores-as de la Facultad de Ciencias de la Educación la necesidad de apoyo para atender a la diversidad en su aula. En concreto situó el problema colaboración en el aula para un diagnóstico y a la intervención de un niño de 4 años, al que no sabía ni podía ofrecer respuesta. Supuestamente se trataba de un niño con retraso madurativo, o al menos, esa era la etiqueta que le ofrecían cuando solicitaba datos. El Equipo de Orientación Externa no realizaba el diagnóstico justificado por acumulación de trabajo. Señalaban que existían numerosos casos susceptibles de evaluación y la prioridad de acción se orientaba hacia

25

Una buena colección puede ser consultada en el banco de recursos de la Fundación Zerbikas (<http://www.zerbikas.es/es/banco.html>), en la web de la red española de Aprendizaje y Servicio (<http://www.aprendizajeservicio.net/videoteca.html>) o en la red Universitaria de Aprendizaje y Servicio (<https://sites.google.com/site/redapsuniversitario>).

educación primaria o en casos que promocionen el curso siguiente desde infantil al primer ciclo de primaria. Ante esta situación, la familia y la maestra del aula apostó por tratar de movilizar los recursos. Así, dicha profesora nos mostró una importante preocupación, de un lado, por la falta de un diagnóstico que le impedía tomar decisiones. De otro, por su percepción personal sobre su falta de competencia para atender a la diversidad en contextos donde un niño demanda atención completa del docente.

Su punto de partida era tremendamente valioso tengo que sacar a la clase adelante, a todos, no me puedo dejar a nadie por el camino (M1). Ante una maestra que solicita ayuda y que formula un planteamiento como este, se hacía evidente procurar una respuesta, en especial asumiendo nuestra responsabilidad social universitaria. Ese primer curso, y a la espera del diagnóstico por miembros del equipo de orientación, se consiguió la colaboración de tres estudiantes de psicopedagogía, quienes de manera voluntaria acudían tres días a la semana al centro a apoyar la tarea de la maestra en el aula. En este contexto son más maestros-as del mismo centro los que nos muestran inquietudes similares y al coincidir varias de ellas en el mismo aula y día, empezaron a rotar entre las clases. Tras la evaluación del proceso de voluntariado analizamos que, si bien, el apoyo prestado en el aula resultaba muy importante, no proporcionaba una solución satisfactoria a las partes implicadas, para dar respuesta a las necesidades que se explicitan que siguen teniendo que ver con el diagnóstico y la atención a la diversidad en el aula. También concluimos que el modelo de apoyo no avanzaba hacia una práctica educativa más inclusiva, sino que más bien consolidaba prácticas integradoras.

3. Preparación del proyecto

Coincidiendo con el inicio del curso 2012-13, se nos formuló nuevamente la demanda, multiplicada por tres aulas de infantil de 4 y 5 años. Fue ahí cuando decidimos apostar por el APS como propuesta movilizadora de nuestras prácticas docentes y las prácticas extracurriculares de nuestros-as estudiantes.

El primer paso en la articulación del proyecto de APS consistió en constituir un núcleo impulsor del mismo, capaz de evaluar las necesidades

existentes en la escuela y articular un plan de acción para darle respuesta. El núcleo se compuso de las tres personas que suscribimos esta comunicación. Así pues, iniciamos un proceso de intercambio de ideas para presentar a la escuela en formato de borrador de plan de acción. Este debía incluir los principios ideológicos que animaban la experiencia, los aspectos curriculares que dieran soporte a la propuesta y articulara la captación de recursos necesarios para su desarrollo. En relación con los presupuestos ideológicos la propuesta debía:

- Abordarse desde una óptica inclusiva, lo que significa que el fin último es la incidencia en el sistema escolar, con el fin de transformarlo de partida, teniendo en cuenta la diversidad.
- Promover la formación de los propios maestros y maestras a fin de hacerla sostenible en el tiempo.
- Ser sistemática, es decir, objeto de compromiso en la acción y de evaluación constante orientada a la mejora.

La propuesta curricular debía tomar como punto de partida el aula objeto de intervención y, dado que estábamos ante un problema detectado comunitariamente y abordado inclusivamente, debíamos empoderar la voz de los-as participantes en todo el proceso. Así, para poder preparar una posible colaboración, concertamos una reunión de evaluación con el equipo docente implicado, la dirección del centro y el equipo promotor del APS, a fin de que la propuesta fuera consensuada, avalada y liderada por el centro²⁶. En la misma se nos formularon numerosas demandas. Igualmente este grupo presentó la propuesta de Aprendizaje y Servicio al centro, así como la base de intervención inclusiva que queríamos que orientara nuestras prácticas. Igualmente se procedió al análisis de las situaciones en las distintas aulas, la valoración de los recursos existentes y la formulación de una propuesta de inspiración inclusiva. Ello permitió la determinación del servicio, que se concretó en:

26

Queremos dejar patente que al APS no se trata de sustituir la acción de los-as docentes, ni de cubrir los huecos en relación con la Atención a la Diversidad – entre otros - que la Administración deja con los recortes. Se trata de poner en valor nuevas formas de colaboración y enriquecimiento mutuo.

A nivel de centro:

45) Realización de un catálogo de propuestas concretas para mejorar la atención a la diversidad en educación infantil y ponerlo en práctica²⁷.

A nivel de aula:

Aula 1- infantil 5 años. Desarrollo de un diagnóstico psicopedagógico y articulación un plan de apoyo en el aula para el desarrollo del lenguaje y la comunicación para un caso.

Aula 2- infantil 4 años. Adaptación de materiales para una situación de déficit visual y facilitación el apoyo en el aula a un niño.

Aula. 3 – infantil 4 años. Articulación de un plan de apoyo en el aula para el desarrollo del lenguaje y la comunicación.

De forma paralela realizamos, entre el alumnado de psicopedagogía, una invitación a participar en esta propuesta, obteniendo una decena de respuestas. El siguiente paso fue la información sobre la propuesta concreta de APS y la formación en APS de nuestros-as estudiantes. En la misma, además, teniendo en cuenta la formación de nuestro alumnado y la propia, analizamos el aprendizaje:

Del núcleo promotor:

25. gestión de proyectos y propuestas

26. habilidades de coordinación

27. intervención psicopedagógica en trastornos de la comunicación y el lenguaje, desde una perspectiva socioconstructivista

Del voluntariado:

- intervención psicopedagógica en trastornos de la comunicación y el lenguaje, desde una perspectiva socioconstructivista
- conocimiento práctico de la gestión y la docencia en educación infantil

27

Para lo cual nos reunimos con la maestra de Pedagogía Terapéutica y el maestro de Audición y Lenguaje, quienes también forman parte de este proyecto.

4. Nos organizamos: tejiendo redes y gestionando estructuras

Para construir una red de trabajo hicimos un llamamiento a los-as estudiantes de psicopedagogía para que participaran de forma voluntaria en el proyecto. Para ello realizamos un taller de captación, donde se trataba de enamorar al alumnado de esta travesía en la que nos estábamos embarcando. Para ello les presentamos unas breves reseñas sobre el Aprendizaje y Servicio Solidario, utilizando para ello las Guías Zerbikas de APS (0 y 1) y exponiéndoles cada uno de los casos. Una vez conocido el proyecto, pedimos al alumnado que nos comentara su formación e interés sobre cada uno de los mismos, así como la disponibilidad de horario para colaborar. Finalmente se adhirieron al proyecto cuatro estudiantes de psicopedagogía, las cuales fueron distribuidas en las tres aulas en función de su formación e intereses, formándose tres equipos de trabajo, como se muestra a continuación:

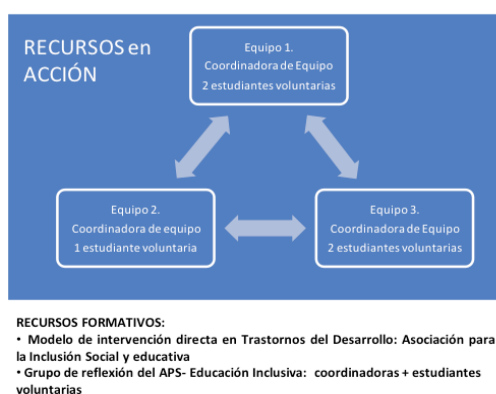


Figura 1. Estructura del APS conformada.

Las coordinadoras nos reunimos con frecuencia, tanto en sesiones formales (mensuales), como de forma espontánea cuando surge la necesidad. En estos encuentros tratamos los acontecimientos de cada aula, así como buscamos los puntos clave en los que podemos trabajar para asesorar a

nuestras voluntarias y trabajar con los niños y niñas de cada aula. En dichas sesiones hay espacio para la formación, organización y coordinación del proyecto.

Formación

Para la formación del equipo de trabajo contamos con el asesoramiento de la psicóloga de la Asociación por la Inclusión Educativa y Social de personas con discapacidad, de Chiclana de la Frontera. Hemos sido invitadas a participar en las reuniones establecidas en esta asociación con su voluntariado, donde se está llevando a cabo una experiencia parecida a la nuestra en varios colegios públicos de esta localidad gaditana. Estas sesiones consisten en exponer en qué momento se encuentra cada caso concreto para posteriormente obtener ideas sobre cómo avanzar en la intervención.

Hemos de decir que esto supone una maravillosa oportunidad de aprendizaje para nuestro equipo de trabajo. Compartir con otros-as profesionales vinculados-as a una metodología basada en la educación inclusiva bajo experiencias y sentimientos parecidos, y ver el avance de los niños-as en otros contextos, está contribuyendo a hacernos crecer como profesionales, sin mencionar a nivel personal lo que esto supone para nosotras. Todo este proceso nos anima a seguir trabajando y apostando por el Aprendizaje y Servicio como metodología socio-constructivista.

Organización y coordinación

Creamos un espacio virtual a través de la plataforma Moodle donde tratamos de dinamizar y coordinar todo el proceso. Este recurso nos permite compartir artículos, guías, así como un diario (cuaderno de campo) de nuestro trabajo en la escuela. Además nos sirve para estar en contacto directo con las estudiantes voluntarias, nos permite resolver inquietudes y debatir propuestas de respuesta a las necesidades. A través de esta plataforma concertamos los encuentros de formación y seguimiento. A estas reuniones acudimos las coordinadoras y las estudiantes, y en ocasiones la especialista que nos asesora en las sesiones de formación de la asociación citada anteriormente. En ella tratamos de evaluar y de analizar los avances de cada uno de los casos, identificando aquellos pasos que están dando resultados positivos y

reflexionando conjuntamente sobre los objetivos propuestos que no se están cumpliendo.

5. Qué estamos haciendo: los procesos

El hecho de que la demanda emanase del profesorado del centro – y no forzada por otros intereses como en otras muchas propuestas de investigación - ha permitido que el acceso al campo se haya desarrollado de forma muy natural. El centro suele participar en las prácticas del alumnado de magisterio, por lo que la presencia de otra persona en el aula no ha resultado un elemento disonante. También hay que poner en valor que los-as tres docentes implicados-as, al igual que el resto del equipo educativo, se han mostrado especialmente receptivos a este asunto.

Hasta el momento hemos desarrollado varias fases de desarrollo del proyecto:

FASE 1. Periodo de observación y detección de necesidades en el aula

Este constó aproximadamente de unas cuatro sesiones. Cada equipo acudimos a nuestras aulas a observar cómo se desarrollaba el proceso de enseñanza y aprendizaje en ellas. Durante este proceso, nuestra intervención fue meramente adaptativa, limitándonos a empatizar con el profesorado y conocer y comprender al alumnado.

FASE 2. Análisis de las necesidades y búsqueda de respuestas

Como punto de partida para nuestra intervención, analizamos los datos recogidos en la primera fase. Esto nos ayudó a construir un planteamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje inclusivo, potenciando el desarrollo de todo el alumnado de educación infantil.

Nuestro principal objetivo era iniciar una intervención que sirviera de modelo a los tutores y tutoras, de modo que aprendiesen a ver con otra mirada las necesidades de su alumnado, buscando prácticas educativas alternativas que les capacitase para desarrollarlas de forma autónoma en un futuro, permitiendo así retirar nuestro andamiaje.

FASE 3. Puesta en marcha de las respuestas

A través de las sesiones de formación y coordinación, y con la realidad ya analizada, establecimos qué actividades desarrollaríamos en cada aula, aprovechando cada una de las oportunidades que nos ofrece el horario escolar:

recreo, salidas con los especialistas de educación especial y audición y lenguaje, comedor, salida y entrada en la escuela, etc. En relación a la respuesta que le hemos dado a las necesidades del alumnado cabe destacar la evolución y los avances que hemos observado en nuestros niños y niñas, cuyas evidencias serán presentadas en futuros trabajos.

Pero, no todo está siendo un camino de rosas. Cuando comenzamos a trabajar con el alumnado, una parte del profesorado se mostraba bastante escéptico, pues no acababan de entender nuestra aptitud y actitud con el alumnado. Para ellos y ellas era una metodología desconocida y los lentos avances les desconcertaban, hasta el punto de no estar de acuerdo con que rompíésemos las rutinas del alumnado y cambiásemos su estructura de trabajo. Sin embargo, más que cuestionar nuestro modelo, se han interesado por comprenderlo y compartir la importancia de establecer un vínculo afectivo en el alumnado, como punto de partida. La mayor dificultad que nos estamos encontrando es la de mediar y compartir la metodología que estamos promoviendo con otras prácticas de atención a la diversidad sujeta a modelos integradores. Por ejemplo, el desarrollo de apoyo en aula versus apoyo fuera del aula, la intervención psicopedagógica desde modelos conductista frente a un modelo más socioconstructivista, o la adaptación de actividades frente a la diversificación de actividades de aula.

6. Aprendizajes y conclusiones

Una de las principales motivaciones para nosotras son las aportaciones que este proyecto otorga a nuestra formación, tanto a nivel personal como profesional. Nos hemos embarcado en un proyecto en el que creemos y al que nos aferramos para poder contribuir en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas de este centro desde una perspectiva inclusiva y, ofreciendo una metodología que se puede extender a toda la comunidad educativa.

La colaboración ¿Qué servicios hemos ofrecido?

1) Hemos establecido redes de apoyo entre la escuela, la universidad y las asociaciones proporcionándoles los cimientos para que el centro afronte la renovación de su práctica educativa.

2) Se ha dotado al profesorado de educación infantil de recursos humanos (maestras, psicopedagogas y psicólogas de apoyo).

3) Gracias al establecimiento de las redes de apoyo, hemos conseguido la mejora de la formación en la educación inclusiva y la atención a la diversidad en el aula.

La formación ¿Qué hemos aprendido?

En cuanto a nuestra formación como profesionales hemos profundizado en el aspecto práctico de la teoría sociocultural del desarrollo humano de Vygotski (Vygotski, 1979), aprendiendo a desarrollar e implementar estrategias de intervención en el aula basadas en este marco teórico.

Por otro lado, es interesante dar a conocer que hemos profundizado en el conocimiento de las necesidades de los niños-as con trastorno del desarrollo y dificultades en la comunicación y el lenguaje, así como en la discapacidad visual. Hemos aprendido a crear y desarrollar una respuesta educativa desde una metodología inclusiva que respete las características individuales del alumnado.

Como hemos mencionado anteriormente, hemos tenido ciertas discrepancias con parte del profesorado sobre la metodología que estamos poniendo en práctica, discrepancias a veces explicitadas abiertamente y otras no, aunque siempre cordialmente. De este conflicto²⁸ también hemos obtenido un aprendizaje. Hemos comprendido que al trabajar en equipo, es necesaria una coordinación previa que ayude a focalizar una misma línea de trabajo, ya que si este no se da, aparecen contradicciones que ralentizan, e incluso paralizan, la evolución de los niños y niñas. Estas dificultades creemos que han aparecido precisamente por tratarse nuestro proyecto de un servicio solidario, no regulado por ningún marco legislativo que nos dé cobertura y autoridad en la toma de decisiones respecto al alumnado. Así mismo, hemos afianzado nuestra apuesta por una metodología de Aprendizaje y Servicio Solidario, que

28

Entiéndase positivamente, no como enfrentamiento; sino como conflicto cognitivo.

desde nuestra óptica se nutre del trabajo cooperativo y de la formación de redes de apoyo entre distintos colectivos.

En situaciones socioeducativas como las que afrontamos es necesario reinventarse poniendo en valor los recursos con los que contamos. De ello vive la educación inclusiva, que apuesta por la puesta en acción de actuaciones creativas como herramienta para la transformación. Esta es una historia de transformación, de escucha, de creer firmemente en que las cosas pueden ser de otra manera, en que la colaboración es necesaria e imprescindible. Cada día que acudimos a la escuela los maestros y maestras nos dan las gracias por nuestro trabajo. Cada día les devolvemos el agradecimiento. Seguramente no llegarán a comprender lo que significa para nosotras que una escuela te abra sus puertas, permitiéndonos estar en contacto directo con los niños y niñas, que en definitiva son nuestra mayor compensación. Hacer un servicio a la comunidad está siendo para nosotras una oportunidad de aprendizaje y desarrollo personal en la construcción de una escuela inclusiva.

7. Referencias bibliográficas

- Battle,R. (2010). Aprendizaje y Servicio en España. Informe 2010 (resumido). Ashoka. Consultado el 12-01-2012 en www.universidadruralpf.org/.../INFORME%20RESUMIDO%20APS%20España%202010.pdf
- Battle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio?. *Revista Crítica*, 976, 1-6.
- Cotrina, M. y García, M. (2010). Inclusión educativa en los grados de magisterio. I Congreso Internacional Reinventar la profesión docente . Universidad de Málaga. Málaga.
- Porras, R. (2012). La inclusión educativa en tiempos de crisis . *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (1), 15-26.
- Puig, J.M, Martín, X y Battle, R. (2008). *Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje y servicio solidario*. Guía Zerbikas 1. Bilbao: Fundación Zerbikas.
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. BOE de 31/12/2010
- Rubio, L. (2007). *Aprendizaje y servicio solidario: guía de bolsillo*. Guía

Zerbikas O. Bilbao: Fundación Zerbikas.

Tapia, N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Vigotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Crítica.

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA ESCUELA INCLUSIVA

Osorio Cámara, María Jesús

Carrillo Arenas, Rosa

Universidad de Almería

Resumen

Todos sabemos el poder que tiene la música en los distintos ámbitos del ser humano. La música es un medio de transmisión de emociones y favorece la socialización. La educación musical presente en los centros educativos de primaria, puede favorecer la atención a la diversidad del alumnado. La inclusión se puede hacer realidad con actividades musicales y la participación grupal de los agentes que interactúan en la práctica escolar. Los elementos de la música motivan al alumnado produciendo aprendizajes significativos. Para estos fines, es fundamental la concienciación de la comunidad y administración educativa sobre la importancia de la música en el desarrollo global del sujeto.

Introducción

El tema que nos ocupa trata sobre la educación musical como medio para atender a la diversidad en primaria y como instrumento para favorecer la inclusión a través de las actividades grupales.

Todo el alumnado tiene una competencia musical que puede desplegar y expresar de distintas formas. El objetivo de dicha presentación es concienciar a la comunidad educativa de la importancia que tiene la música en el desarrollo de todo alumnado, así como en el aprendizaje de valores de una educación igualitaria, integradora e inclusiva.

Las actividades musicales basadas en las tradiciones de la pedagogía musical y adaptadas a la innovación educativa, son un recurso muy provechoso para promover en todo el alumnado emociones positivas.

Los motivos que nos llevan a abordar la música en la educación, vienen justificados por la mínima presencia que tiene ésta en los centros educativos a pesar de los beneficios que sustenta en la vida del alumnado y su familia. En este sentido, queremos mencionar el reciente anteproyecto de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) que establece una reducción de la música en la escuela.

En esta presentación pretendemos acercarnos a los postulados de algunos autores sobre este tema y adentrarnos en las experiencias de la práctica musical postulando algunas ideas que se puede llevar a la práctica en la escuela con el fin de utilizar la música como vehículo para la inclusión del alumnado. Además, se pretenden dar argumentos para de sustento a la consideración de la música cómo ámbito en la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

La música como ámbito para responder a las necesidades del alumnado.

Dentro del contexto educativo se reconoce, cada vez con más ímpetu, el valor de una educación inclusiva que atienda al alumnado en su totalidad y que se adecúe a sus necesidades individuales. Se defiende la diversidad como un rasgo a valorar, no como algo excluyente. De acuerdo a esta idea, la ley orgánica de educación (LOE) 2/2006, de 3 de mayo en BOE de 4 de mayo, constituye uno de los principios básicos en los que se inspira el sistema educativo español referente a la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad .

De forma más específica en el artículo 71 se indica que corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado . Por tanto, se adopta la postura de una educación abierta, que envuelva a todo el alumnado adaptándose a sus características individuales.

Asimismo, el ámbito educativo apuesta por una educación integral que contenga todas las dimensiones de la personalidad del alumnado: dimensión física, intelectual, científico-técnica, cívico-social, moral y estético-artística. Se trata de educar desde la globalidad, para formar a un individuo autónomo que

sea activo en la sociedad y que pueda poner en práctica todas estas facetas inherentes y aprendidas a lo largo de su escolaridad.

Es importante destacar el planteamiento de algunos autores que indican la presencia de la dimensión estético-artística en la educación. Diversas investigaciones llevadas a cabo no sólo en los campos educativos sino también en la biología y la fisiología señalan la necesidad de integrar la educación musical como parte de la formación integral del individuo.

Según Campbell (1998) la educación musical es de vital importancia, porque la música enmascara los sonidos y sensaciones desagradables, hace más lentas y uniformes las ondas cerebrales, influye positivamente en la respiración, el ritmo cardíaco y la presión arterial, reduce la tensión muscular, mejora el movimiento y coordinación del cuerpo, aumenta los niveles de endorfinas, regula las hormonas del estrés, estimula la actividad inmunitaria, refuerza la memoria y el aprendizaje, favorece la productividad, estimula la digestión y genera sensación de seguridad y bienestar.

Por otra parte, Orff (1905) indica que la música debe formar parte de la educación integral del alumnado. Para este músico y pedagogo, el objetivo de la educación musical no es *hacer músicos* si no que los alumnos y alumnas puedan percibir y expresarse a través de la música. Este autor, aboga por la dimensión social de la educación musical originando lo que se conoce como *instrumentos Orff*.

Relacionado con este autor y remitiéndonos a la historia de la pedagogía musical, encontramos una gran cantidad de aportaciones al ámbito de los niños y niñas con necesidades educativas especiales.

Así, Dalcroze (1925) diseñó el *método Dalcroze o rítmica musical* basado en el movimiento corporal para el desarrollo rítmico. Sus ideas fueron trasladadas al tratamiento con niños y niñas con dificultades sensoriales, motoras, de comunicación y problemas de conducta. En esta línea, Martenot (1957) indica que el *tempo musical* debe estar en consonancia con el *tempo musical del niño* de forma que su experiencia musical derive de sus procesos intelectuales.

Todos estos autores han reconocido la influencia de la música en el desarrollo del lenguaje. Al mismo tiempo, se han propuesto una serie de paralelismos entre la música y el lenguaje (Willems, 1981, p.35):

- *En el lenguaje se escuchan voces y en la música los sonidos, los ruidos y los cantos.*
- *En el lenguaje se mira la boca del que habla, en la música las fuentes sonoras, instrumentales o vocales.*
- *En el lenguaje se retiene sin precisión elementos del mismo, mientras que en la música se retiene sonidos y sucesiones de sonidos.*
- *En el lenguaje se retienen sílabas y luego palabras, en la música retienen sucesiones de sonidos, trozos de melodías.*
- *En el lenguaje se siente el valor afectivo y expresivo del mismo, en la música se vuelve sensible al encanto de los sonidos, de las melodías. En el lenguaje se reproducen palabras aún sin comprenderlas, en la música se reproducen sonidos, ritmos, pequeñas canciones.*
- *En el lenguaje se comprende el significado semántico de las palabras y en la música se comprende el sentido de los elementos musicales.*

De forma reciente se han desarrollado numerosas investigaciones que muestran la contribución de la música al alumnado con necesidades educativas especiales. Lacárcel Moreno, Del Campo San Vicente y Pereiro Martínez (2006) entre otros, consideran que la música enriquece la vida y que el niño con necesidades educativas especiales, precisa de un ambiente musical rico y controlado, con estímulos sensoriales diversificados, que le proporcionen un desarrollo equilibrado. Por su parte, Bernal Vázquez (2008) indica que los alumnos con necesidades educativas especiales responden satisfactoriamente a las actividades musicales que se hacen de forma grupal.

Igualmente, Muñoz Muñoz (2001) indica la posibilidad de realizar una actividad musical en la que alumnos y alumnas puedan disfrutar, puedan compartir a través de la música, puedan ser solidarios y sentirse integrados al mismo tiempo que se potencia su desarrollo integral.

En cuanto a la predisposición del alumnado con necesidades educativas especiales a la música, Hernández Bravo, y Milán Arellano (2006) indican actitudes positivas ante la música a pesar de ciertas dificultades rítmicas.

Son muchas las investigaciones que informan de los beneficios derivados del uso de la música, son importantes las investigaciones al respecto de Lee (2006), Ellis y van Leuden (2006), Salo (2004), Ghobari Bonab y Fallah (2006), Wigran (2006), Prause y Weber (2006), Adamek y Darrow (2005), entre otros.

Campbell (1998) en su libro *el efecto Mozart* relata el poder curativo de la música en determinadas enfermedades y su capacidad de fortalecer la mente. Dentro del ámbito de la educación especial, se están adoptando técnicas de musicoterapia como medio para rehabilitar ciertos aspectos del sujeto. Thayer (1957) defendía el empleo de la música para provocar cambios en las personas que la escuchan o ejecutan (p, 23).

De modo similar, encontramos estudios que catalogan la eficacia de la musicoterapia en el tratamiento de niños y niñas con alguna dificultad. Del Olmo Barrós, M. (2002) desarrolla programas de musicoterapia en una escuela de música con alumnos con síndrome de down, síndrome de williams, discapacidad psíquica, hiperactividad o síndrome de rett. En su investigación encuentra como los alumnos se integran poco a poco y lo que para ellos antes era imposible de realizar ahora lo hacen con facilidad.

El planteamiento de una escuela que atienda a la diversidad, exige una colaboración entre los distintos agentes que interactúan en la comunidad educativa y se hace necesaria una coordinación entre los docentes y entre estos y la familia del alumnado.

Alsina (2007) indica las consideraciones que se deben tener en cuenta para que la música sea accesible, así menciona que:
Se deben contemplar los principios relativos a la evolución natural, instintiva y espontánea del alumnado.

- Es importante la motivación del alumnado, la estimulación del autoestima y la potenciación del trabajo colaborativo.
- Debe ser una educación musical basada en la creatividad y expresividad.
- Debe desarrollar la capacidad sensorial perceptiva y la valoración de la relajación y el silencio

Cuadro 1. Consideraciones que se deben tener en cuenta para que la música sea accesible(Alsina, 2007, p.13)

Todas estas cuestiones nos hacen reflexionar sobre la idea de la música como elemento socializador, motivador, emisor de valores y emociones. Nos hace cuestionar el poder que puede tener la educación musical en la creación de una escuela inclusiva, donde el alumnado se relacione y participe activamente en las actividades musicales y se desarrolle de forma completa.

Y también nos hace contemplar una escuela que reconozca la diversidad como un valor reconocido y apreciado, donde el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se sienta como los demás, en un espacio en el que se acepte a cada persona tal como es.

Actividades musicales que se pueden realizar en el centro educativo para atender a la diversidad.

Actualmente, la educación musical está presente en los centros educativos de primaria. Sin embargo, estamos asistiendo a la presencia de unos nuevos planteamientos educativos que se plasman en el anteproyecto de la LOMCE.

A pesar de todo esto y de acuerdo con lo que se establece en el artículo 18 de la actual Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, entre las áreas de la educación primaria que se imparten en todos los ciclos de esta etapa se encuentra la educación artística. Esta área está integrada por dos lenguajes: plástico y musical. Igualmente, desde la Administración Educativa se presentan unos objetivos y contenidos que van a guiar la práctica educativa.

El maestro o maestra de educación musical de primaria desarrolla las programaciones de aula de acuerdo a las enseñanzas establecidas. ¿Pero cómo puede favorecer la inclusión del alumnado desde la música? Respondiendo a esta pregunta, podemos decir que se pueden hacer diversas actividades que potencien la inclusión del alumnado a través de la música.

De acuerdo con el objetivo de Orff de trasladar la orquesta a las aulas adaptando los instrumentos sinfónicos a las necesidades y posibilidades de los niños y medios de la escuela, se pueden utilizar instrumentos como la flauta, los instrumentos de placas o láminas y los instrumentos de pequeña percusión.

Las actuaciones musicales en el aula con estos instrumentos, favorecen la participación de todo el alumnado, la comunicación y relaciones interpersonales. Además, promueve emociones positivas transmitiendo valores de igualdad y colaboración entre el alumnado. La orquesta escolar de Orff permite a cada alumno y alumna ser un papel fundamental dentro del entramado musical.

Otra actividad que puede ayudar a la atención a la diversidad del alumnado desde la música es la realización de cotidiáfonos. Éste es un instrumento creado con materiales reciclados y de uso cotidiano. Esta actividad también tiene la finalidad de concienciar al alumnado con el medio ambiente.

Esta idea no es nueva, Willems (1962) ya se refería a ellos como objetos que se utilizan en la vida diaria así como a la preparación de objetos comprados de los objetos que uno mismo puede fabricar. La creación de estos instrumentos en grupo, y la realización de una partitura común promueven la cooperación activa en el alumnado.

Por otra parte, se pueden realizar musicogramas consistentes en una representación de los diferentes elementos de una pieza musical de manera didáctica. Para reflejar la mayor cantidad de elementos se utilizan: los colores (diferentes líneas melódicas, acordes o notas aisladas), los rectángulos (tiempo de duración de la nota) y la altura dentro de la representación para indicar la posición de las notas. Esta forma de representar la música puede ayudar al alumnado que presente algún déficit auditivo ya que puede ver la música a través de imágenes.

Para la realización de musicogramas se pueden utilizar las nuevas tecnologías. Se puede proponer al alumnado la creación de musicogramas a través de power point u otros medios tecnológicos.

Siguiendo a Rivas García y Sanuy Simón (1996), otro material disponible para desarrollar la formación musical es el corporal. Los instrumentos que debemos manejar en primer lugar serán, pues, los naturales del cuerpo ya que ejercen gran atracción al alumnado y no suponen ningún problema si se utilizan de forma adecuada.

La expresión mediante el cuerpo puede promover el desarrollo físico de todo el alumnado ya que se desenvuelve de forma globalizada e intervienen todos los miembros. Se puede proponer una canción y acompañarla con percusión corporal siguiendo su ritmo. El seguimiento del ritmo favorece la eliminación de estereotipias que puedan presentarse en algunos alumnos o alumnas.

La música es un eje de expresión de sentimientos. Es importante la promoción de la educación emocional desde la música para el establecimiento de la empatía en el alumnado. Se pueden realizar actividades de escucha activa en el aula de diferentes canciones y hablar de los sentimientos y emociones que producen en el alumnado. Así mismo, comentar los sentimientos que se experimentan en las actuaciones musicales grupales.

Para Schafer (1969) todo cuanto se mueve en nuestro mundo hace vibrar el aire. Si se mueve de tal manera que oscila más de aproximadamente 16 veces por segundo este movimiento se oye como sonido. El mundo está lleno de sonido. Escuchen (p.17). De acuerdo con este autor, se puede fomentar la escucha activa de los sonidos que rodean al alumnado, el paisaje sonoro. En el alumnado con dificultades auditivas se pueden establecer vibraciones a partir de sonidos.

La música también puede ayudar en el fomento y mejora de la lectura a través de la realización de cuentos musicales. En la educación primaria, se utilizan los cuentos en la lectura, pero a veces resultan aburridos para el alumnado. La incorporación de los cuentos musicales en la escuela puede resultar un instrumento motivador para los niños y niñas. Hay una gran cantidad de cuentos que podemos utilizar como por ejemplo *Mi madre la oca* de Ravel o *La rueda encantada* de Dvorak pero también podemos propiciar la

creatividad del alumnado creando cuentos musicales de forma grupal que estén acordes a sus intereses. Los cuentos musicales pueden ayudar al alumnado que presente dificultades de comunicación, de lectura o del habla.

Una parte importante de la música es el canto. Todo el alumnado en mayor o menor medida tiene la capacidad de cantar. Por ello, se podría proponer en el centro la creación de un coro escolar. El coro tendría como componentes a alumnado diverso y el repertorio se elige de forma democrática entre el alumnado. El coro, puede hacer actuaciones en la celebración de las efemérides del centro.

Siguiendo esta idea, se puede hacer una banda escolar que reúna multiplicidad de instrumentos y que incluya a alumnado diverso y de diferentes culturas. Se puede realizar un repertorio variado con distintos estilos musicales para abarcar de forma globalizada todo tipo de música. Asimismo, se pueden establecer relaciones con la banda del municipio para realizar actuaciones para sensibilización y transmisión de valores a nivel de la comunidad educativa.

La musicoterapia también puede ser un ámbito de intervención con el alumnado que presenta necesidades educativas especiales. Siguiendo a Mateos Hernández (2004) podemos proponer una serie de actividades para realizar en el centro educativo:

- Actividades sonoro-musicales de activación corporal consciente.
- Actividades sonoro-musicales de desarrollo perceptivo.
- Actividades sonoro-musicales de relación con el otro.
- Actividades sonoro-musicales de simbolización.

Estas actividades pueden servir para la rehabilitación y mejora de algunos aspectos de los niños y niñas con dificultades.

En las propuestas que hemos establecido juega un papel fundamental el profesorado y la familia del alumnado. Debe fomentarse la participación de los distintos agentes en las actividades musicales promoviendo la diversidad e inclusión como valores esenciales.

La educación musical es un campo muy amplio que contiene infinidad de recursos para trabajar con el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Como docentes, tenemos que buscar las vías más adecuadas para

hacer de la música un medio propicio en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de primaria.

Conclusión.

Como hemos podido observar, la música entraña infinidad de beneficios en la educación de los niños y niñas. La existencia de la educación musical desde edades tempranas favorece el desarrollo físico, psíquico y social del alumnado.

Lo expuesto, nos hace reflexionar sobre algunos aspectos a considerar sobre la educación musical en la práctica educativa. Queremos incidir en la necesidad del desarrollo integral del alumnado y en las nuevas propuestas que se plasman en el anteproyecto de la LOMCE que restan valor a la educación musical.

Podemos presentar algunos argumentos que defienden la presencia de la educación musical en la escuela inclusiva. En primer lugar, podemos considerar la utilización de la música como vía factible en la inclusión y en la ayuda del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo porque posee un amplio ámbito de actuación para adecuarse a las necesidades individuales del alumnado diverso existente en las aulas. La música tocada en grupo promueve la igualdad de oportunidades ya que cada niño y niña tiene un rol y trabaja para que la melodía u ritmo se escuche y transmita. Por otro parte, no podemos olvidar la importancia de la música en la educación emocional. Específicamente Hargreaves (1998) propone que el significado de la música no puede desvincularse del carácter emocional de la naturaleza humana.

En segundo lugar, es evidente que la música sirve de sustento a la familia del alumnado. La música llega al interior de todas las personas y por supuesto, esta puede ayudar al niño o niña que tiene leves o profundas dificultades. Ésta puede ser un recurso útil en el ámbito familiar porque puede potenciar vínculos afectivos entre los miembros favoreciendo la comunicación. Se pueden realizar un sinnúmero de actividades que potencien la participación de la familia en la escuela a través de la música que muestran la relación positiva entre música y educación inclusiva.

Para finalizar, tenemos que hacer hincapié en la figura de la música en la educación permanente del alumnado. El ser humano tiene un área artística que

tiene que explorar y que le aporta rasgos positivos a la evolución de su personalidad. A pesar de los avances establecidos de la música en el ámbito de la educación especial es un campo que aún es bastante desconocido.

Con esta presentación, hemos pretendido dar algunas pinceladas sobre las aportaciones de la educación musical al campo de la educación especial. Estas nos acercan al entendimiento de las ideas de la escuela inclusiva y promover la investigación para la promoción de la música como educadora y rehabilitadora de dificultades.

Referencias bibliográficas.

Aguirre, P.; Akoschky, J.; Alsina, P.; Ballesté, R. (2003). *La música en la escuela: la audición*. Barcelona: Grao.

Alsina, J. y Alsina, P. (1997). *El área de Educación Musical: propuestas para aplicar en el aula*. Barcelona: Grao.

Del Olmo Barrós, M. (2002). Musicoterapia en una Escuela Municipal de música. *Pulso*, 25, 121-198.

Don Campbell (1998). *El efecto Mozart*. Barcelona: Ediciones Urano.

Hargreaves, D. (1998) *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Grao.

Hernández Bravo, J.; Hernández Bravo, J.A. y Milán Arellano, M. (2006). Las aptitudes musicales en alumnado con necesidades educativas especiales de educación primaria. Estudio de estas aptitudes para intervenciones futuras en musicoterapia. *Ensayo*, 21, 157-168.

Lacárcel Moreno, M. (2006). Importancia de los arquetipos sonoros en musicoterapia aplicada a niños con necesidades educativas especiales. Conceptos y propuestas de trabajo. *Eufonía*, 37, 21-35.

Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006, de 3 de mayo. En BOE de 4 de mayo de 2006.

Mateos, L. (2004). *Las actividades musicales para atender a la diversidad*. Salamanca: ICCE.

- Maravillas Díaz, A.(2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas de la educación musical*. Editorial Grao: Barcelona
- Muñoz Muñoz, J. (2001). Música de todos, para todos y con todos, en las escuelas municipales de El Ejido. *Eufonía y Didáctica de la Música*.
- Thayer Gastón, E. y otros (1982): *Tratado de Musicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- Sanuy Simón, M. (1996). *Aula sonora: hacia una educación musical en primaria*. Madrid: Ediciones Morata.
- Schafer, M. (1969). *El nuevo paisaje Sonoro*. Argentina: Melos.
- Willems, E. (1981). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós.

EL SENDERO TRANSCURRICULAR DE LA ESCUELA RURAL INCLUSIVA: LA EQUIDAD Y LA JUSTICIA SOCIAL

Francisco Raso Sánchez

Universidad De Granada

José María Sola Reche

Universidad De Alicante

Tomás Sola Martínez

Universidad de Granada

Resumen

El presente trabajo comprende, desde el punto de vista de una extensa revisión bibliográfica, algunas consideraciones según las cuales es necesario cambiar, no sólo un currículum dominado por los valores sociales urbanos, sino también la visión cultural de infravaloración que sufre la escuela rural andaluza, en pro de mejorar la inclusividad de la misma de cara al futuro.

El panorama de justicia curricular de nuestra escuela rural

Definitivamente, la actualidad de la escuela rural andaluza no es alentadora (Corchón, 2005; Boix, 2011; Bustos, 2009; Hinojo, Raso & Hinojo, 2010; Raso, 2012). Puede que se teorice mucho acerca de los principios de una escuela inclusiva y para todos (Sola, Lorenzo & Raso, 2011), pero ¿realmente este ámbito escolar se ajusta a estos principios casi utópicos?. Desde luego y, empezando por la perspectiva curricular, la respuesta parece obvia: NO. ¿Las razones?. Bien simples: la mejor manera de demostrar que un currículum no es justo es evidenciar su injusticia. En este sentido, Connell (1997) establece que los currícula socialmente injustos presentan tres aspectos que los caracterizan inequívocamente (Connell, R.W., 1997: 71 – 72; Hinojo, Raso & Hinojo, 2010; Corchón, Raso & Hinojo, 2013):

- El principio de los intereses de los menos favorecidos es negado por cualquier práctica curricular que confirme o justifique esta situación. ¿Acaso alguien puede negar a Corchón (2005) que las decisiones

tomadas en el Diseño Curricular Base por la administración pública son adoptadas ignorando las necesidades más elementales de alumnos y profesores de nuestra escuela rural?. ¿De verdad se tiene en cuenta a estos alumnos del entorno rural, a los menos favorecidos? (Connell, R.W., 1997; Boix, 2011; Bustos, 2009; Hinojo, Raso & Hinojo, 2010; Raso, 2012).

- Se niega el principio de la ciudadanía cuando el currículum incluye prácticas que permiten a algunos grupos tener una mayor participación que otros en la toma de decisiones. Más de lo mismo. Corchón (2005) destaca durante su estudio, en no pocas ocasiones, que el profesorado de la escuela rural cambia de destino a la primera oportunidad porque tanto su situación laboral como la académica de los alumnos es precaria y lo que es peor, porque no puede hacer nada para remediarlo, las decisiones vienen *de arriba* y son las que configuran un modelo organizativo que lo único que hacer es discriminar a aquellos que se ven necesariamente apocados a sufrirlo. Si de verdad tuvieran los docentes la potestad de participar en la toma de decisiones.... ¿permitirían esta situación?. ¿No será más bien que no pueden evitarla?(Corchón, 2005; Boix, 2011; Bustos, 2009; Hinojo, Raso & Hinojo, 2010; Raso, 2012).
- Se niega el principio de la producción histórica de la igualdad cuando se obstaculiza el cambio en esa dirección. ¿Qué lógica tiene el exacerbado de la comprensividad curricular cuando el entorno en el que se mueven estos alumnos es radicalmente distinto y sus necesidades completamente diferentes?(Corchón, 2005; Boix, 2011; Bustos, 2009; Hinojo, Raso & Hinojo, 2010; Raso, 2012). Los alumnos y profesores de la escuela rural se ven obligados a someterse al mismo currículum que el resto de estudiantes porque así lo exige la alta autoridad educativa, porque es para la igualdad de todos los alumnos . Todavía nos escudamos en la igualdad para conseguir lo que subliminalmente buscamos: la homogeneización del alumnado. ¿Acaso es esa la finalidad de la educación en la época contemporánea?. Morin (2002: 87) sostiene que la misión de la educación para la era planetaria es fortalecer las condiciones de posibilidad de emergencia de una sociedad – mundo compuesta por ciudadanos protagonistas, consciente y

críticamente comprometidos en la construcción de una civilización planetaria . Dicho de otra forma, la educación lo que busca son ciudadanos protagonistas, críticos, comprometidos con la construcción de la civilización pero ¿cómo se consigue ese objetivo si se pretende que todos los ciudadanos se ajusten a un mismo molde?

Un paseo transcurricular por la escuela rural.

Siendo realistas debemos asumir que la sociedad no obedece a la escuela sino la escuela a la sociedad y, en muchos casos, mostrar tantas consideraciones hacia la diversificación no es sino una contradicción flagrante con los principios de la sociedad que estamos intentando configurar. En este sentido, pueden resultar altamente reveladoras las ideas que Tadeu Da Silva (2001) recopila de las diferentes conjeturas que los teóricos de la educación esgrimen para explicar este hecho. En este sentido:

Según Althusser (1988), la escuela cumple la misión de inclinar a las clases subordinadas (personas con discapacidad, con bajo status socioeconómico, pertenecientes a zonas de exclusión o vulnerabilidad social o a entornos diferenciales como el rural) a la sumisión y a las clases dominantes (personas sin discapacidad), al poder. La escuela constituye un aparato ideológico del Estado porque alcanza prácticamente a toda la población por un período prolongado de tiempo, así que es el entorno perfecto para transmitir a todos la ideología dominante en la sociedad de una forma reiterada y taxativa (Tadeu Da Silva, T., 2001: 34 – 37; Hinojo, Raso & Hinojo, 2010; Raso, 2012). La forma de conseguir todo esto es ciertamente sutil pues:

La Ideología actúa de manera diferenciadora: inclina a las personas de las clases subordinadas a la sumisión y a la obediencia, en tanto que las personas de las clases dominantes aprenden a mandar y a controlar. Esta diferenciación es garantizada por los mecanismos selectivos que hacen que los niños de las clases dominadas sean expulsados de la escuela antes de llegar a aquellos niveles donde se aprenden los hábitos y habilidades propios de las clases dominantes . (Tadeu Da Silva, T., 2001: 37; Hinojo, Raso & Hinojo, 2010; Raso, 2012).

Precisamente es en la escuela rural donde existe alto absentismo académico bien por razones laborales temporeras o por imposibilidad de acceder a niveles educativos superiores por las habituales dificultades de accesibilidad geográfica que presentan muchas localidades rurales. (Corchón, 2005; Boix, 2011; Bustos, 2009; Hinojo, Raso & Hinojo, 2010; Raso, 2012). Son precisamente los niños de la escuela rural los que mayores dificultades tienen tanto para ir simplemente a sus centros como para continuar dentro de ellos. ¡Y qué decir de la Universidad!. El sistema está pensado para que las personas de este entorno se dediquen a lo suyo: a trabajar la tierra. Para ello no se necesitan maestros con formación específica en educación en el medio rural o mayores dotaciones para recursos materiales e infraestructurales. Estas personas están bien donde están: en su pueblo, sometidos a la cultura urbana, que se cuela por la puerta sin avisar y sin ser invitada (Corchón, 2005; Boix, 2011; Bustos, 2009; Hinojo, Raso & Hinojo, 2010; Raso, 2012). Démonos cuenta de que son cada vez menos las personas que, procedentes del medio rural, llegan a los niveles en donde se aprenden los valores de la cultura dominantes como por ejemplo, la Universidad. La propia escuela rural tanto por su falta de infraestructuras como por su dificultad de acceso geográfico y por la precariedad de la formación que ofrece por falta de recursos, es la que clasifica a estos alumnos a seguir siendo lo que son: miembros de un sector sometido.

La perspectiva de Bowles y Gintis (1981) no es más halagüeña, ya que según su visión, las personas de clases subordinadas están abocadas a trabajos inferiores. Esto es debido a las exigencias de las relaciones sociales que se establecen en el espacio de trabajo capitalista que demandan ciertas actitudes por parte del trabajador: obediencia a las órdenes, puntualidad, fiabilidad, en el caso de un trabajador subordinado; capacidad de dirigir, de formular planes, de comportarse de forma autónoma, en el caso de los trabajadores situados en los niveles más altos de la escala laboral. (Tadeu Da Silva, T., 2001: 37; Hinojo, Raso & Hinojo, 2010; Raso, 2012). ¿Y cómo consigue la escuela influir tan fuertemente en la psique de los estudiantes que se encuentran en su seno y logra que interioricen estas actitudes?:

La escuela contribuye a este proceso no a través del conocimiento explícito de su currículum, sino al reflejar, en su funcionamiento, las relaciones sociales de los puestos de

trabajo. las escuelas dirigidas a los trabajadores subordinados tienden a privilegiar relaciones sociales en las cuales los estudiantes, al practicar papeles subordinados, aprenden la subordinación . (Tadeu Da Silva, T., 2001: 38).

Si la escuela rural sigue centrando sus intereses y labor en la actividad económica principal de la población en la que se encuentra, como suele ser habitual (Corchón, 2005; Boix, 2011; Bustos, 2009; Hinojo, Raso & Hinojo, 2010; Raso, 2012), estamos favoreciendo que estos alumnos asuman que su papel es el de afrontar tareas de subordinación frente a las exigencias de la clase dominante, que, teóricamente, es la que se encargaría de decidir el papel de cada miembro de la sociedad. Esto no es, ni más ni menos, que seguir apostando por la injusticia curricular y por la merma del desarrollo de las personas que viven en el mundo rural.

La visión de Bourdieu y Passeron (1999) asume que las personas de clases subordinadas necesitarían medios, ayudas y estrategias para que puedan acceder al capital cultural, mediante la inmersión en las culturas de clases dominantes. Para estos autores (Hinojo, Raso & Hinojo, 2010; Raso, 2012):

La dinámica de la reproducción social se centra en el proceso de reproducción cultural. A través de la reproducción de la cultura dominante se garantiza la amplia reproducción de la sociedad. (...). El currículum de la escuela se basa en la cultura dominante; se expresa en el lenguaje dominante, se transmite a través del código cultural dominante. Los niños de las clases dominantes pueden comprender fácilmente los códigos, pues durante toda su vida han estado inmersos en ellos. (...). En cambio para los niños y jóvenes de las clases dominadas ése código es indescifrable. (...). el resultado es que los niños y jóvenes de las clases dominantes tienen éxito en la escuela, lo que les permite el acceso a los grados superiores del sistema educativo. Los niños y jóvenes de las clases dominadas, en cambio, sólo conocen el fracaso. Se quedan en el camino. . (Tadeu Da Silva, T., 2001: 41).

La explicación de estos autores también tiene su lógica. La sociedad en la que vivimos opta cada vez más por una cultura de ambiente urbano, en detrimento de la rural. Para garantizar la continuidad de la sociedad, la escuela hace uso de un currículum en el cual los códigos de aprendizaje son más fáciles de asimilar para los niños de la clase dominante (los de ambientes urbanos), niños a los que ya se está destinando a un futuro mejor. A los jóvenes de la clase subordinada (los de ambientes rurales), les toca bañarse en lo que el currículum reproductor de la clase dominante les depara y esto, obviamente, no les beneficia (Corchón, 2005; Boix, 2011; Bustos, 2009; Hinojo, Raso & Hinojo, 2010; Raso, 2012). La sociedad busca la reproducción de esta situación de desprestigio social de la ruralidad y para ello se vale de la escuela como medio garante de consecución de sus objetivos. De ahí que Corchón (2005), obtenga tan lamentables resultados en su evaluación general de este ámbito.

La crítica neomarxista de Apple (1986; 1989), va muy paralela a las visiones anteriores al entender igualmente que el currículum que utilizamos en la enseñanza es seleccionado por la clase dominante. La idea central de este autor es que esta selección obedece sobre todo al mantenimiento de la dinámica de poder existente entre las clases sociales pues (Hinojo, Raso & Hinojo, 2010; Raso, 2012):

La reproducción social no es un proceso tranquilo y garantizado. Las personas necesitan convencerse de la deseabilidad y legitimidad de los acuerdos sociales existentes. Pero ese convencimiento no se da sin oposición, conflicto y resistencia. Es precisamente ese carácter conflictivo lo que caracteriza un campo cultural como el del currículum . (Tadeu Da Silva, T., 2001: 58).

Aquí quizá la pregunta es: ¿qué pasaría si el currículum fuese seleccionado por las clases subordinadas en lugar de las clases dominantes?. Probablemente lo mismo, sólo que ahora, las clases subordinadas pasarían a ser las dominantes. En el caso de la escuela rural, se produciría un detrimento de los valores progresistas de la cultura urbana para optar por los rurales, mucho más estáticos y conservadores y, probablemente serían las escuelas urbanas las que adolecerían de muchos de los problemas que sufre la escuela

rural (Hinojo, Raso & Hinojo, 2010; Raso, 2012). Apple (1986; 1989) tiene especial interés en que se entienda que esta situación curricular no es más que un intento de reproducción social, de continuar lo que ya viene existiendo. Estas visiones no se centran en el cambio sino en el continuísmo.

Giroux (1983; 1986; 1987) es uno de los pocos teóricos que no se muestra tan proclive a achacar la injusticia curricular a la ya reiterada situación de necesidad de reproducción social de las clases dominantes. No. Este autor ve más la pedagogía y el currículum como una política cultural en la que siempre se puede promover un sano ambiente de transformación (Hinojo, Raso & Hinojo, 2010; Raso, 2012):

Giroux ve la pedagogía y el currículum a través de la noción de 'política cultural'. El currículum implica la construcción de significados y valores culturales. El currículum no está simplemente involucrado con la transmisión de hechos y conocimientos objetivos. El currículum es un espacio donde se producen y crean significados sociales. Estos significados, sin embargo, no sitúan simplemente al nivel de la conciencia personal o individual. Están estrechamente ligados a las relaciones sociales de poder y desigualdad. . (Tadeu Da Silva, T., 2001: 67).

Según este autor, la situación de la escuela rural, no es irreversible. Aunque el currículum está influenciado por las relaciones sociales de poder y desigualdad existentes entre la clase dominante (urbana) y la subordinada (rural), su contenido no es estático ya que es un espacio de producción y generación de significados sociales (Corchón, 2005; Boix, 2011; Bustos, 2009; Hinojo, Raso & Hinojo, 2010; Raso, 2012). Esto implica, desde el concepto de resistencia, que la escuela rural también tiene algo que decir en ese currículum y que puede contribuir a crear valores más equitativos en su seno. En este hecho radica la importancia del diálogo y la deliberación. Los alumnos de la escuela rural, deben ser escuchados abiertamente, pues su visión, su resistencia y su concepción también contribuyen a aportar valores y contenidos más justos a un currículum que no está centrado únicamente en la reproducción social de las desiguales relaciones sociales y de poder.

Finalmente Freire (1975; 1976; 1980) asume que necesitamos cierta filosofía y cierta esperanza para resolver los problemas en educación y una llamada de atención para permanecer atentos a la posibilidad de que se produzca exclusión social. Este autor es el que mejor supera la visión estática y de imposición irreversible que se otorga al currículum en todas las teorías anteriores, asignándole una primera acepción de corte cultural, en la cual tanto docentes como educandos, configuran el currículum en función de sus necesidades reales (Hinojo, Raso & Hinojo, 2010; Raso, 2012):

Lo que destaca es la participación de los educandos en las diversas etapas de la construcción de este 'currículum programático'. En una operación evidentemente curricular Freire opta por hablar del 'contenido programático' que deben realizar conjuntamente el educador y los educandos. Este contenido programático debe buscarse en aquella realidad, en aquel mundo que, siguiendo a Freire, constituye el objeto del conocimiento intersubjetivo . (Tadeu Da Silva, T., 2001: 74).

Probablemente esta es la visión que más se acerca a la idea de la reconceptualización curricular atendiendo al consenso. Educadores y educandos, en un proceso de debate, reconfiguran el currículum y su contenido en función de sus necesidades reales de funcionamiento y desarrollo. Esa sería, teóricamente la postura deseable a la hora de concebir un currículum para la escuela rural (Hinojo, Raso & Hinojo, 2010; Raso, 2012). Un currículum basado en el consenso de profesores, alumnos y, en general, miembros de la comunidad educativa, no sólo a nivel rural sino urbano (Hinojo, Raso & Hinojo, 2010; Raso, 2012). Partir de la base de que no todos tienen las mismas necesidades y no todos parten de la misma situación. Esta idea, no obstante, dista mucho de la realidad actual de la escuela rural, ya que, por mucho que se diga, éste ámbito diferencial, adolece de adaptarse demasiado a las exigencias sociales, culturales, de poder, económicas y curriculares de la clase dominante, que parece tener especial predilección por los ambientes urbanos y cosmopolitas.

Una mirada de futuro hacia la equitativa diversidad de la escuela rural andaluza.

La idea general que podemos sacar de todas estas explicaciones es que la escuela rural asume, vía currículum, los valores de una sociedad principalmente urbana y tecnificada que pretende homogeneizar al alumnado para garantizar su igualdad ante la vida, unos valores orientados hacia el mundo laboral y la productividad económica, unos valores que nada tienen que ver con el mundo rural pero que igualmente se cuelan en un seno cuando se abre la puerta de la educación (Boix, 2011; Bustos, 2009; Hinojo, Raso & Hinojo, 2010; Raso, 2012).

El futuro de la justicia social en el ámbito educativo y, más concretamente, en el entorno de la escuela rural, no parece que vaya a ser más prometedor en esta línea de concepción curricular(Boix, 2011; Bustos, 2009; Hinojo, Raso & Hinojo, 2010; Raso, 2012). En este sentido, Gimeno (1999) opta por estrategias más abiertas que caminen dentro de las siguientes directrices:

- Debatir y lograr consensos acerca de lo que debe ser común para todos, distinguiéndolo de lo que, aun siendo valioso, no necesariamente tiene que ser parte del currículum común. Es cierto que un buen currículum debe partir de una mínima comprensividad homogeneizadora para asegurarse de que todos los alumnos llegan hasta cierto punto, pero igualmente cierto es que no se puede igualar a todos los alumnos como si estuvieran en la misma situación social o económica. La escuela rural no es equiparable a la urbana(Boix, 2011; Bustos, 2009; Hinojo, Raso & Hinojo, 2010; Raso, 2012). Todos pueden llegar a una misma línea de desarrollo y aprendizaje, pero su evolución general sigue caminos distintos que no pueden y no deben verse influenciados por las exigencias sociocurriculares de la clase dominante. ¿Cómo se pretende llegar hasta un futuro mejor de esta forma?.
- Las tareas académicas definen modos de trabajar y de aprender, permiten utilizar diversos medios, salir o no fuera de las aulas, crean ambientes de aprendizaje particulares y definen modelos de comportamiento ante los que las individualidades se adaptan mejor o peor. La escuela rural ofrece especiales bondades en éstos términos

que pueden y deben ser aprovechadas en pro del beneficio de aprendizaje e integración social del alumnado (Corchón, 2005; Feu, 2004; Raso, 2012). La diversidad metodológica no es sino una excelente forma de superar muchas de las concepciones estáticas del currículum.

- Centros y profesores tienen que hacer viable el libre progreso de los más capaces, de forma natural, alimentando los intereses del estudiante, abriéndole camino y proporcionándole recursos. La sociedad debe entender que la capacidad no va asociada al entorno en el que se vive, sea éste rural o urbano y que, por tanto, no se puede mermar a nadie en función de intereses de poder o socioeconómicos, de igual manera que se debe alimentar las necesidades y expectativas de cada alumno. Poco importa el lugar al que pertenezcas sino tus necesidades y capacidades. La coexistencia de la educación en ambientes rurales y urbanos no debe implicar la tendencia a que uno u otro ámbito predomine por encima del otro (Boix, 2011; Bustos, 2009; Hinojo, Raso & Hinojo, 2010; Raso, 2012). Desde la mejor perspectiva de la inclusión total, todos los centros, con independencia de su origen, pueden ayudarse, enriquecerse y complementarse mutuamente si se sabe como hacerlo, pues tal y como defiende Font (2004):

- Creemos decididamente que la Educación Especial debe adoptar el modelo de la educación inclusiva. Es decir, servir de instrumento, recurso y apoyo a las escuelas ordinarias con el fin de reducir las barreras a la participación y el aprendizaje de todos los alumnos. Un enfoque de estas características tendrá implicaciones en la forma de entender y organizar la Educación Especial. (Font, J., 2004: 16).

Esta complementariedad intercentros tanto a nivel rural como urbano no obedece sólo a la ética profesional y docente sino a la necesidad de una justicia social y curricular más equitativa con el mundo rural, que de tantas dolencias socioeducativas se queja últimamente. No debemos olvidar que en la justicia real, la posición de los menos favorecidos significa, en concreto, plantear los temas económicos desde la situación de los pobres y no de los ricos. Establecer las cuestiones de género desde la posición de las mujeres. Plantear las relaciones raciales y las cuestiones territoriales desde la perspectiva de los indígenas. Exponer la sexualidad desde la posición de los

homosexuales. Configurar la organización del sistema educativo desde la perspectiva del mundo rural y los alumnos con necesidades educativas especiales (Connell, R.W., 1997: 64).

Debemos ejercer la contrahegemonía contra el currículum que se ha configurado para la escuela rural, un currículum que la somete a las dotaciones y exigencias de un entorno que considera que los valores urbanos y cosmopolitas son objeto continuo de avance y, por tanto, deben prevalecer por encima de todo (Boix, 2011; Bustos, 2009; Hinojo, Raso & Hinojo, 2010; Raso, 2012). De hecho, según Connell (1997):

En su lugar, el principio es el de acotar un área de práctica educativa en la que se pueda desarrollar un currículum separado, que puedan controlar a los desfavorecidos. Así pueden conseguir el tipo de Educación que satisfaga sus necesidades específicas. (Connell, R.W., 1997: 74).

Esa contrahegemonía es nuestro compromiso con la escuela rural andaluza como educadores y personas comprometidas con el desarrollo coherente de nuestra sociedad.

Referencias bibliográficas.

- Althusse, L. (1988): *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Apple M. (1986): *Ideología y Currículum*. Akal. Madrid.
- Apple, M. (1986): Vendo A Educação de Forma Relacional: Clase E Cultura Na Sociología Do Conhecimento Escolar. Educação E Realidade, II (I). pp. 19 – 34. Lisboa.
- Apple, M. (1989): *Currículum E Poder*. Educação E Realidade, 14 (2). pp. 46 – 57. Lisboa.
- Apple, M. (1989): *Educação E Poder*. Artés Médicas. Porto Alegre.
- Boix, R. (2011): ¿Qué Queda de la Escuela rural?. Algunas Reflexiones Sobre la Realidad Pedagógica del Aula Multigrado. En *PROFESORADO: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15 (2), pp. 14 – 23.

- Bourdieu, P. Y Passeron, J.C. (1977): *La Reproducción*. Laia. Barcelona.
- Bowles, S. Y Gintis, H. (1981): *La Instrucción Escolar en la América Capitalista*. Siglo XXI. México.
- Bustos, A. (2009): *La Escuela rural Española Ante un Contexto en Transformación*. En *Revista de Educación*, 350. pp. 449 – 461.
- Connell, R.W. (1997): *Escuelas y Justicia Social*. Ediciones Morata. Madrid.
- Corchon, E. (2005): *La Escuela en el Medio Rural: Modelos Organizativos*. DaVinci Continental. Barcelona.
- Corchon, E., RASO, F. E HINOJO, M.A. (2013): Análisis Histórico – Legislativo de la Organización de la Escuela rural Española en el Período (1857 – 2012). En *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica, Paper*.
- Feu, J.(2004): La Escuela rural en España: Apuntes Sobre las Potencialidades Pedagógicas, Relacionales y Humanas de la Misma. En *Revista Digital E - RURAL: Educación, Cultura y Desarrollo Rural*, 2 (3).
- Font, J. (2004): Escuelas Que Se Ayudan. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 331. Barcelona.
- Freire, RE, P. (1975): *La Educación Como Práctica de la Libertad*. En *Educación Libertadora*. Zero. Madrid.
- Freire, P. (1976): *Ação Cultural Para A Liberdade*. Paz E Terra. Rio De Janeiro.
- Freire, P. (1980): *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI. Madrid.
- Gimeno, M.(1999): La Construcción del Discurso Acerca de la Diversidad y sus Prácticas. En: *Aula de Innovación Educativa*, nº 82, pp. 67 – 78. Madrid.
- Giroux, H. (1983): *Pedagogía Radical. Subsídios*. Correz. Sao Paulo.
- Giroux, H. (1986): *Teoría Crítica E Resistência Em Educação*. Vozes. Petrópolis.
- Giroux, H. (1987): *Escola Crítica E Política Cultural*. Correz. Sao Paulo.

- Hinojo, F.J., RASO, F. E HINOJO, M.A. (2010):Análisis de la Organización de la Escuela rural en Andalucía: Problemática y Propuestas Para un Desarrollo de Calidad. En *REICE: Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 8 (1).
- Morin, E. (2002): *Educación en la Era Planetaria: El Pensamiento Complejo Como Método de Aprendizaje en el Error y la Incertidumbre Humana*. IIPC – UNESCO. Universidad de Valladolid. Valladolid.
- Raso, F. (2012):*La Escuela Rural y su Profesorado Ante las Tecnologías de la Información y la Comunicación (T.I.C.): Estudio Evaluativo*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Granada.
- Sola, T.; Lorenzo, M.E. Y RASO, F. (2011):*La Nueva Cultura Inclusiva Escolar en los Escenarios de Crisis*. En LORENZO DELGADO, M., SOLA MARTÍNEZ, T., LÓPEZ SÁNCHEZ, M., TORRES MARTÍN, C. Y RASO SÁNCHEZ, F. (Coords.) (2011): *Las Instituciones Educativas Ante la Crisis Económica*. DaVinci Continental S.L. Barcelona.
- Tadeu da Silva, T. (2001): *Espacios de Identidad: Nuevas Visiones Sobre el Currículum*. Octaedro. Barcelona.

UNA EVALUACIÓN AUTÉNTICA DE LA AUTODETERMINACIÓN: UN DESAFÍO Y UN RETO PARA LA ESCUELA INCLUSIVA

Eduardo Felipe Gimeno
Universidad de Zaragoza.

Resumen

El siguiente trabajo se articula en torno a tres ejes claros: la acotación del concepto de autodeterminación, los diferentes programas que existen desde cada una de las perspectivas contempladas y una propuesta de evaluación que supla las carencias observadas en los principales programas que trabajan este constructo. Se aprecia la necesidad de crear otras formas de evaluación que ayuden a obtener unos datos más ricos desde una doble vertiente cuantitativa y cualitativa. La autodeterminación es un eje clave para la consecución de una escuela inclusiva y, es por eso, que se ahonda en una evaluación auténtica de los programas que la desarrollan.

Introducción

La autodeterminación es un concepto de múltiples matices que se concretan en cada uno de los referentes teóricos que la avalan. No obstante, hay algo que subyace en todos ellos, la autodeterminación supone una afirmación de una idiosincrasia propia, ya sea como país, colectivo o individuo. Significa ser agente causal de uno mismo, una rotura con esa determinación heterónoma hacia una determinación autónoma.

Este constructo es bastante poliédrico y se puede entender de múltiples formas. La autodeterminación, en gran parte de las investigaciones educativas, se entiende como una competencia, es decir, una estrategia que va a permitir al individuo desarrollar una vida más plena y ejercer su ciudadanía.

Evolución del concepto

La autodeterminación es un concepto con un largo recorrido histórico. Surge asociado a las Ciencias Políticas como un derecho. Después la Psicología lo tomará desde referentes motivacionales. En la educación, la autodeterminación retomará esa idea de derecho pero desde la teoría motivacional. Estos tres claros referentes harán que la operativización del

concepto sea muy distinta. La autodeterminación se puede entender desde otros múltiples referentes pero sólo me centraré en los tres ya nombrados (Tabla 1).

La evolución del concepto de autodeterminación.	
Ciencias políticas	<ul style="list-style-type: none"> - La autodeterminación es entendida como un derecho. - Autodeterminarse es la búsqueda por mantener una idiosincrasia propia de cada país, significa autodeterminarse contra el otro. - La autodeterminación resalta las diferencias de cada país como seña de identidad.
Psicología.	<ul style="list-style-type: none"> - La autodeterminación se entiende desde las teorías motivacionales y es considerada como aquella conducta libre de reforzadores o presiones externas. - La conducta autodeterminada descansa en cuatro pilares: la autonomía, la autorrealización, la capacitación psicológica y la autorregulación.
La educación	<ul style="list-style-type: none"> - Se toma el concepto de autodeterminación desde las teorías motivacionales y se fundamenta desde la perspectiva política. - La autodeterminación es un derecho que todas las personas, con discapacidad o sin ella, tienen derecho a disfrutar.

Tabla 1

La tabla anterior muestra el constructo y su evolución desde los tres referentes ya explicados (político, psicológico y educativo). Se pretende contextualizar el estudio dentro de estos tres ámbitos haciendo especial hincapié en el referente que parte de las Ciencias de la Educación.

Perspectiva educativa de la autodeterminación: el desarrollo de una competencia compleja.

La autodeterminación entendida como competencia es una competencia compleja. La adquisición de la misma se va a reflejar en una conducta autodeterminada sostenida en estos cuatro ejes. Estos cuatro elementos

pueden ser a su vez entendidos como subcompetencias y, la interacción entre las mismas ser la base de la conducta autodeterminada.

Para la adquisición de esta competencia, existen cuatro subcompetencias que permiten un posible acercamiento a la conducta autodeterminada y al concepto de autodeterminación desde el referente educativo. La conducta autodeterminada se compone de cuatro ejes clave: autonomía, autorregulación, autorrealización y empowerment (Figura 1)

Autonomía	<ul style="list-style-type: none">•Orientación y cuidado propios.•¿Dependencia vs. Autonomía?
Autorregulación	<ul style="list-style-type: none">•Sistema complejo para adaptarse a los cambios que se originan en los contextos y con los otros.
Empowerment	<ul style="list-style-type: none">•Percibirse capaz.•Ser capaz.
Autorrealización	<ul style="list-style-type: none">•Metas intrínsecas al individuo.•Desarrollo pleno como persona.

Figura 1

El concepto de autonomía es uno de los más difusos por su amplitud, teniendo un significado diferente dependiendo del campo de referencia. Wehmeyer (2001), dentro del campo de las Ciencias de la Educación, enuncia la autonomía de la siguiente manera:

El desarrollo humano implica una progresión desde la dependencia de otros sobre el cuidado y orientación hasta la realización de un cuidado y orientación propios.

Esto no quiere decir que la autonomía sea antitética al concepto de dependencia, que funciona como un complemento a la misma. La dependencia y la importancia de los contextos familiares se vinculan fuertemente con la autonomía de las personas ya que pueden presentar dependencia en ciertas áreas o momentos y no ser contradictorio con una forma de actuar autónomamente (Marcos Martínez, 2012)

El segundo de los ejes, o la segunda subcompetencia, es la relativa a la autorregulación, a la capacidad que tiene el sujeto de adecuarse, de examinar sus entornos y responder mediante la toma de decisiones. La autorregulación se enlaza a la idea de Bandura, la libertad no implica una exención de

influencias sino el ejercicio de la autoinfluencia para conseguir los resultados deseados . Withman (1990) realiza la siguiente definición del término:

Es un sistema de respuesta complejo que permite a los individuos examinar sus entornos y sus repertorios de respuestas para adaptarse a estos entornos para tomar decisiones acerca de cómo actuar, y evaluar la conveniencia de los resultados de la acción, y revisar planes si fuera necesario.

Una conducta autorregulada, por tanto, incluye: estrategias de autogestión, conductas de fijación y logro de objetivos, conducta de resolución de problemas y estrategias de aprendizaje de observación (Wehmeyer M. L., 2001).

La tercera subcompetencias es la autorrealización.La autorrealización implica un conocimiento comprensivo y razonablemente preciso del individuo y de sus cualidades teniendo en cuenta todas aquellas metas y objetivos intrínsecos a la persona. La autorrealización conlleva metas valiosas y significativas para el sujeto.

Maslow (2005) acota este concepto en su pirámide de jerarquía de necesidades. En la pirámide se representan cinco niveles. Los cuatro primeros niveles contendrían todas aquellas necesidades que el sujeto iría satisfaciendo y conforme un nivel fuera satisfecho se alcanzaría el nivel siguiente.La autorrealización sería el nivel vital más alto dentro de la figura y para conseguirla implicaría la consecución progresiva de los niveles anteriores.

El empowerment es la última de las cuatro subcompetencias que componen la conducta autodeterminada. Conlleva la percepción del sentirse capaz y tener control sobre uno mismo y una serie de creencias, atribuciones, que hacen los individuos sobre su propia conducta. Las personas que actúan de una forma capacitada psicológicamente lo hacen siguiendo una serie de creencias: tienen control sobre las circunstancias importantes para ellos (punto interno de control), poseen las aptitudes necesarias para alcanzar los resultados deseados (autoeficacia), suponen que los resultados se realizarán si deciden aplicar estas aptitudes (expectativas de resultado).

Wehmeyer (2001) define el término de la siguiente manera:

El empowerment es un término que se refiere a múltiples dimensiones de control percibido, incluido sus dominios cognitivos (eficacia personal), de personalidad (punto de control) y motivacional.

El empowerment o empoderamiento ²⁹ permite una vía para la transformación social e individual. La capacitación psicológica puede ser entendida, por tanto, como aquel proceso de concienciación donde el sujeto hace un balance de sus capacidades y potencialidades en relación con sus contextos próximos (Torres, 2009)

1. Revisión de programas.

Contextualizado el constructo, se realizará un acercamiento a los programas tomando un ejemplo significativo. Se parte en este punto de una vía más social (política) y una vía más educativa (teorías motivacionales) para la clasificación de los programas.

En el ámbito más social, se entiende la autodeterminación desde un proceso de emancipación y se utiliza de forma preferente una metodología de investigación-acción desde un referente etnográfico.

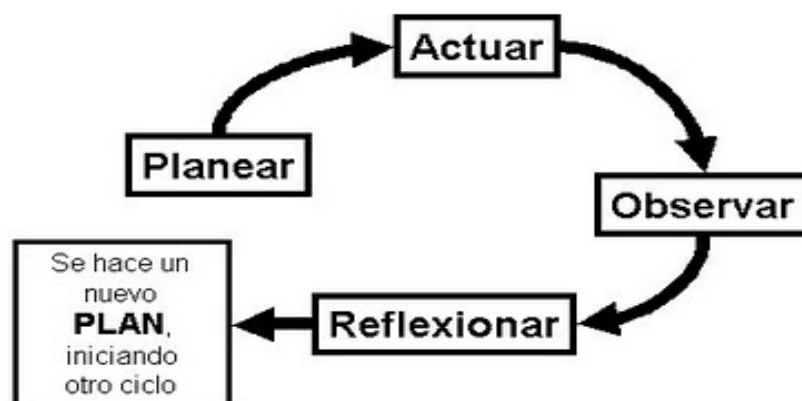


Figura 2 (Sabirón Sierra, 2006)

Ejemplo de un programa (1):

El programa en concreto habla sobre la transformación social de mujeres en riesgo de exclusión de un barrio marginal de Sevilla. (Osuna Gómez & Luque-Ri Belles, 2003) En este programa la necesidad de autodeterminarse nace de una emancipación. Normalmente, se trata con colectivos en riesgo y se busca una transformación social.

²⁹La palabra empoderamiento no existe como término en castellano. Es una traducción directa del inglés del término empowerment adoptada por muchos de los autores que trabajan este tema.

Emancipación y participación ciudadana de mujeres de una zona urbana con necesidades de transformación social

Se describe el proceso emancipador por el que las mujeres oprimidas de una zona urbana con necesidades de transformación social de Sevilla desarrollan conciencia crítica y aserción para exigir su autodeterminación, así como habilidades para participar en la toma de decisiones y el reparto de los recursos. Siguiendo las propuestas de Kieffer (1984), el Área de Igualdad del Ayuntamiento de Sevilla, llevó a cabo un proceso de investigación-acción participativa cuyos resultados más sobresalientes fueron: a) muchas mujeres adquirieron conciencia crítica y competencia participativa, b) constituyeron asociaciones de mujeres orientadas a promover la igualdad en los procesos de cambio social, y c) realizaron cambios efectivos en el barrio, tales como un centro comunitario, la implementación de programas de fomento de empleo para mujeres y de respiro a familiares cuidadoras de personas dependientes. Además, constituyeron coaliciones con otras asociaciones de mujeres de la ciudad para realizar campañas de sensibilización contra la violencia de género . (Osuna Gómez & Luque-Ri Belles, 2003)

Este programa pretende una transformación social, una emancipación que rompe con un contexto que aliena al sujeto y ahoga su autodeterminación. Se parte incluso de la crítica e incluso se tiende a la teoría crítica de la educación.

Desde el segundo referente, el de las teorías motivacionales, la autodeterminación, está muy ligada a la discapacidad habiendo una gran importancia de los apoyos. Muchos de estos programas se fundamentan en el modelo funcional de autodeterminación de Wehmeyer (Figura 3):

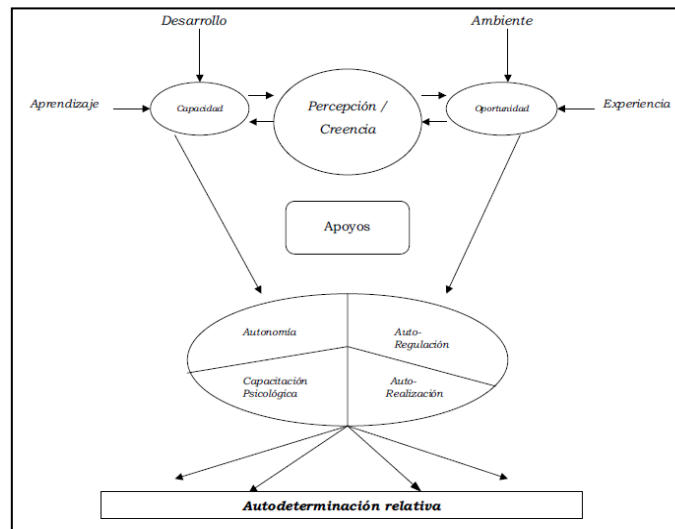


Figura 3 (Wehmeyer, 2001)

Ward y Meyer, en su programa, desarrollan centradas en la necesidad de promover unas habilidades para que las personas con autismo puedan incorporarse al mundo que le espera el día de mañana. El artículo se centra más en la autodeterminación como un derecho civil, como una forma de ejercer su ciudadanía (Ward & Meyer, 1999)

Wehmeyer y otros desarrollan unos principios y prácticas para educar a los estudiantes con autismo en la autodeterminación y las interacciones sociales. En este artículo se vuelven a recalcar las ideas de la autodeterminación ligada a las interacciones sociales, la necesidad de intervenciones y los entornos naturales. También, introducen otras ideas como la de unas intervenciones que tengan una base científica. (Wehmeyer, Shogren, Zager, Smith, & Simpson, 2010)

La familia es un punto clave dentro de las programas en torno a discapacidad y autodeterminación. Las familias son las encargadas, las mayorías de las veces, de brindar entornos naturales de apoyo en consonancia con la escuela (sin descartar cualquier otro tipo de apoyos) Field y Sharon, 1999, desarrollan un trabajo en la importancia de las estrategias por parte de las familias en el desarrollo de la autodeterminación. Al igual que en el programa de Fullerton, estos autores hicieron un diseño cuasiexperimental, no se especifica la muestra, pretest-postest complementado con entrevistas a los padres para poder obtener toda la información posible.

Un ejemplo de programa (2):

Cabe destacar el programa *Caminando hacia tus sueños* de Fullerton, 1994, donde se trabajaba en torno a tres pilares: la elección, la oferta de oportunidades y los apoyos. En un artículo de 1995 se centra en la mejora de la autodeterminación en estudiantes con autismo de alto funcionamiento mediante el aprendizaje de habilidades de autoconocimiento. Sus estudios han arrojado siempre una mejora de la autodeterminación. Desarrolla la idea de la importancia de los apoyos, de la necesidad de brindarlos a esas personas en sus contextos naturales. Utilizó un diseño cuasiexperimental con un pre-test y un post-test con 23 adolescentes y sus padres. Se demostró que los estudiantes que pasaban por el programa mejoraban estas habilidades y que incluso querían continuar con el programa. (Fullerton A., 1995).

El programa se distribuirá en siete unidades a lo largo de 10 sesiones (se centrarán en los cuatro pilares propuestos por Wehmeyer): autoconocimiento, autodeterminación, planificación de la vida, conocimiento sobre la vida, comunicación, aprendizaje y organizarse y compartir los mismos planes.

Es un programa muy efectivo según estas autoras: 86 % de satisfacción. La pregunta clave es si es suficiente la satisfacción para medir la autodeterminación. Personalmente considero que no y, por eso, voy a proponer mi evaluación de programas.

2. Una propuesta de evaluación de programas.

Lo que aquí se va a proponer no es un programa en concreto sino una breve guía de cómo evaluar los diferentes programas de autodeterminación que podemos encontrar. Abogo para esta evaluación de la eficacia por un diseño mixto o un multimétodo. (Fontes de García, García Gallego, Garriga Trillo, Pérez-Llantada Rueda, & Sarriá Sánchez, 2008).

Las fases serían las siguientes:

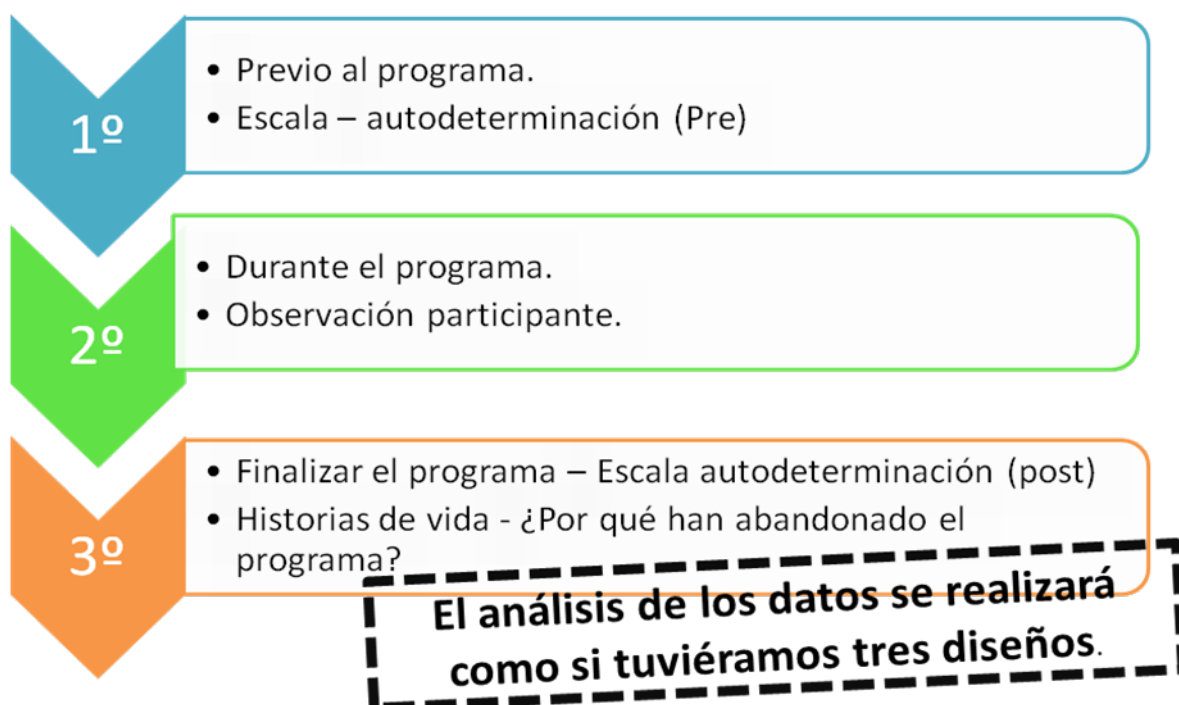


Figura 4

Una primera fase de acercamiento. Se pasaría la escala de autodeterminación elaborada por Wehmeyer y otros. Esta escala operativiza muy bien el concepto. Además, tiene una fiabilidad, una eficacia y una eficiencia comprobada por expertos.

En la segunda fase se realizaría el programa. Durante la aplicación del programa el coordinador del mismo llevará a cabo una observación participante o una historia de vida de relato cruzado (construcción de la realidad de un grupo)

El tercer paso se daría después de finalizar el programa. Se pasaría otra vez la escala y se analizarían los resultados respecto al primer cuestionario.

El cuarto paso consistiría en realizar una historia de vida/diseño de caso etnográfico/ que ayudará a comprender todas aquellas bajas del programa y aquellos individuos que no han mostrado beneficiarse del programa.

El análisis de los datos ha de ser muy riguroso para evitar una distorsión debida al propio método y no a los datos empíricos. Se recomienda que se analice como si se tratará de tres diseños (1º un diseño experimental o cuasi, 2º una observación participante o relato cruzado y 3º un diseño de caso etnográfico o historia de vida) La comparación entre datos se puede establecer en la discusión de resultados.

Referencias bibliográficas.

- Bandura, A., & Walters, R. H. (1985). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- Deci, E. L., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nueva York: Plenum Press.
- Field, S., & Hoffman, A. (1999). The Importance of Family Involvement for Promoting Self-Determination in Adolescents with Autism and Other Developmental Disabilities. *Focus on autism and other developmental disabilities*.
- Fontes de García, S., García Gallego, C., Garriga Trillo, A. J., Pérez-Llantada Rueda, M. d., & Sarriá Sánchez, E. (2008). *Diseños de investigación en Psicología*. Madrid: UNED Unidad didáctica.
- Fullerton, A. (1994). *Putting feet on my dreams: a program in self-determination*. Portland: State University.
- Fullerton, A. (1995). Promoting self-determination for adolescents and young adults with autism. *Journal of vocational rehabilitation*.
- González Maura, V. (2009). Autodeterminación y conducta exploratoria. Elementos esenciales para la elección profesional responsable. *Revista Iberoamericana de educación Nº.51.*, 201-220.
- Lacasta Zabalza, J. L. (2000). El derecho de la autodeterminación. En R. Soriano Díaz, C. Alarcón Cabrera, & J. Mora Molina, *Diccionario crítico de los derechos humanos*. (págs. 295-304). Andalucía: Universidad Internacional de Andalucía Sede Iberoamericana.
- Marcos Martínez, A. (2012). Dependientes y racionales: la familia humana. *Cuadernos bioéticos*. XXIII, 83-95.
- Maslow, A. H. (2005). *El hombre autorrealizado : hacia una psicología del ser*. Barcelona: Kairos.
- Osuna Gómez, M., & Luque-Ri Belles, V. (2003). Emancipación y participación ciudadana de mujeres de una zona urbana con necesidades de transformación social. *Apuntes de psicología*, 533-548.
- Peroni, M. (2003). *Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura*. París: Fondo de cultura económica.

- Sabirón Sierra, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza: Mira Editores.
- Schalock, R., & Verdugo, M. Á. (2003). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Alianza Editorial.
- Tamarit, J. (2001). Propuestas para el fomento de la autodeterminación en personas con autismo y retraso mental. En M. Á. Verdugo Alonso, & F. d. Jordán de Urries Vega, *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. Salamanca: Colección Psicología.
- Torres, A. (2009). La educación para el empoderamiento y sus desafíos. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, Año 10, Nº. 1*, 89-108.
- Ward, M. J., & Meyer, R. N. (1999). Self-Determination for People with Developmental Disabilities and Autism: Two Self-Advocates' Perspectives. *Focus on autism and other developmental disabilities*.
- Wehmeyer, M. L. (2001). Autodeterminación: una visión de conjunto. En M. Á. Verdugo Alonso, & F. d. Jordán de Urries Vega, *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. (págs. 113-133). Salamanca: Amarú.
- Wehmeyer, M. L. (2006). *Escala de autodeterminación personal : ARC : instrumento de valoración y guía de aplicación : adolescentes y adultos con discapacidad intelectual : manual técnico de la adaptación española*. Madrid: Ciencias de Educación Preescolar y Especial.
- Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Zager, D., Smith, T. E., & Simpson, R. (2010). Research-Based Principles and Practices for Educating Students with Autism: Self-Determination and Social Interactions. *Education and training in autism and developmental disabilities*.
- Withman, T. L. (1990). Self-regulation and mental retardation. *American Journal on Mental Retardation, 94*, 347-62.

ADAPTACIÓN DEL PROGRAMA “AULAS FELICES” PARA SU APLICACIÓN EN EL I.E.S MARÍA MOLINER A TRAVÉS DEL PROYECTO: “EDUCACIÓN PARA LA FELICIDAD”

Iñaki Pérez Aznar - Profesor de 1º Secundaria I.E.S María Moliner

Diana Aristizábal Parra - Profesora Asociada. Facultad de Educación.

Universidad de Zaragoza

Resumen

Este artículo parte del interés por conocer las fortalezas más desarrolladas en un grupo de estudiantes de Educación Secundaria en un contexto social y escolar determinado, como es el barrio Oliver de la ciudad de Zaragoza; para lo que fue necesario adaptar el Cuestionario Breve de Fortalezas Personales VIA, con el objetivo de medir el grado en que los adolescentes poseen cada una de las 24 fortalezas clasificadas por el Values in Action Institute – VIA (Seligman y Peterson, 2003). A partir de los resultados obtenidos, se opta por seleccionar las 2 fortalezas más desarrolladas y la que menos; todo ello desde la perspectiva de la Psicología Positiva. Con las fortalezas seleccionadas se adaptan las actividades del Programa “Aulas Felices” que permitan seguir desarrollando estas fortalezas personales, y posteriormente una vez aplicado el programa, valorar si éste ha sido útil en la capacitación de estos estudiantes para que puedan “desplegar” al máximo sus aspectos positivos (fortalezas personales), y así potenciar su integración y bienestar social.

Surge de la colaboración entre profesionales del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza y la I.E.S. María Moliner de Zaragoza, con el objetivo de realizar el Proyecto “Educación para la Felicidad”.

I. JUSTIFICACIÓN DEL PROGRAMA

En los últimos años hemos sido testigos del gran auge de los estudios sobre las emociones, la felicidad y el optimismo; títulos como inteligencia emocional, educación emocional, educación en valores, etc. han inundado las bibliotecas y las revistas de índole educativa. Incluso la legislación ha hecho eco de esta innovación, y desde la reforma educativa se considera la educación como una formación integral y no sólo como transmisora de conocimientos.

En el informe para la UNESCO sobre la Educación para el siglo XXI, ya se sugiere incluir algunas asignaturas nuevas en la educación infantil y primaria, dirigidas al autoconocimiento y al bienestar psicológico. Para Delors (1996) los cuatro pilares de la educación deben ser: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Estando en estos dos últimos, las bases de una educación emocional que prepare a cada individuo para la vida.

Para Bisquerra 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 del conocimiento y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida”.

Por ello se considera necesario establecer programas cercanos a la comunidad educativa, que permitan el desarrollo de las competencias emocionales, desde un enfoque de la psicología positiva, centrado más en las fortalezas que en las áreas deficitarias.

II. INTRODUCCIÓN TEÓRICA

Aproximación al Programa “Aulas Felices”

El Programa “Aulas Felices”³⁰ está firmemente basado en sólidos fundamentos científicos de la Psicología Positiva, ha sido elaborado por el Equipo SATI, vinculado al C.P.R. “Juan de Lanuza”, y constituye una valiosa herramienta para trabajar en las aulas las Competencias Básicas, la Acción Tutorial y la Educación en Valores, con alumnos de 3 a 18 años (Educación Infantil, Primaria y Secundaria). Se trata de un Programa con visión integradora y adaptado a la realidad del sistema educativo actual en España, además está disponible para su utilización por parte del profesorado, de modo libre y gratuito.

Los dos ejes principales del programa, y que nacen de las áreas de trabajo impulsadas desde la Psicología Positiva, son: la atención plena y la educación de las fortalezas personales.

A. Atención Plena

La atención plena o mindfulness es una actitud permanente de conciencia y calma que nos permite vivir íntegramente en el momento presente. Existen diversidad de técnicas dirigidas a desarrollar la atención plena. Y están siendo ampliamente estudiados sus beneficios a nivel psicológico, médico, educativo, etc.

³⁰ AULAS FELICES: <http://catedu.es/psicologiapositiva>

Arguís y col. (2010) recomiendan su uso ya que ha sido estudiando cómo la práctica de la atención plena permite activar y fortalecer diversas regiones cerebrales que son las encargadas de modificar la conducta y los hábitos mentales de las personas.

Para estos autores, la atención plena no sólo es el uso de técnicas de relajación y concentración, sino que va más allá, es toda una filosofía de vida que nos conecta con el presente.

Sus aplicaciones a nivel educativo permiten favorecer en los estudiantes mayor actitud de atención, conciencia, calma, etc. Estos cambios se consiguen con el entrenamiento continuado a través de algunas de las técnicas que recoge el Programa “Aulas Felices”: Meditación basada en la respiración, la técnica de la exploración del cuerpo (body scan), ...

B. Fortalezas Personales

Una de las áreas de desarrollo más importantes de la entro de la Psicología Positiva, es la investigación sobre los rasgos positivos de la personalidad y una fundamentada teoría sobre las fortalezas personales (en el apartado posterior se exponen de forma más explícita).

El diagnóstico de las Fortalezas personales: Cuestionario VIA

A través de Centro Virtual de Psicología Positiva (<http://www.authentic happiness.sas.upenn.edu>), se pueden encontrar diversos recursos sobre Psicología Positiva. En esta página, se encuentran alojados algunos de los test que Seligman y su equipo han elaborado desde el Centro de Psicología Positiva de la Universidad de Pennsylvania, para conocer (en línea y de forma gratuita) las 24 fortalezas clasificadas desde la Psicología Positiva.

Las 24 fortalezas que mide el VIA y a partir de las cuales se ha realizado el manual de clasificación Character Strengths and Virtues se agrupan en 6 categorías y son las siguientes (Arguís, R, Bolsas, A. P, Hernández, S y Salvador M^a, 2010):

- Sabiduría y conocimiento: Fortalezas cognitivas que implican la adquisición y el uso del conocimiento.
- Coraje: Fortalezas emocionales que implican la consecución de metas ante situaciones de dificultad, externa o interna.

- Humanidad: Fortalezas interpersonales que implican cuidar y ofrecer amistad y cariño a los demás.
- Justicia: Fortalezas cívicas que conllevan una vida en comunidad saludable.
- Moderación: Fortalezas que nos protegen contra los excesos.
- Trascendencia: Fortalezas que forjan conexiones con la inmensidad del universo y proveen de significado la vida.

El VIA (Inventory of Strength), traducido al castellano como Cuestionario VIA de Fortalezas Personales, es un cuestionario que en su versión reducida consta de 24 ítems tipo escala líkert con 5 posibles respuestas cada uno. En este estudio, la aplicación de este cuestionario debió primero pasar por una fase de adaptación de cada uno de los ítems, ya que en su versión online, el tipo de lenguaje utilizado no se corresponde con el que están habituados a usar los estudiantes, población de este estudio. Incluso, se llegaron a unir dos fortalezas en un mismo ítem, o hacer 2 ítems de una misma fortaleza, con el objeto de adecuar este test a la población objeto de estudio. Se realizó una prueba piloto con 5 estudiantes, para testar el cuestionario antes de su aplicación a los grupos seleccionados.

Una vez aplicado el cuestionario breve adaptado, se seleccionaron las fortalezas más desarrolladas y la que menos, para dejar planteado el programa a aplicar. Este cuestionario adaptado se debe pasar al inicio y al final del programa, para verificar las mejoras producidas en las fortalezas del alumnado.

Comparación con otros Programas similares

Se están llevando a cabo diferentes experiencias educativas con el Programa “Aulas Felices”, algunas aún en marcha y otras ya desarrolladas. Entre éstas, es destacable el trabajo realizado por Cazorla, M. (2011), autor del trabajo final de Máster sobre la Aplicación de un programa para la convivencia escolar “Aulas Felices” en alumnos-as de 6 y 7 años; en el que consigue alcanzar el objetivo final de su investigación, que es la prevención del Bullying en cualquiera de sus manifestaciones y fortalecer las buenas relaciones entre los escolares, pero en relación a la escala de autoconcepto, no ha habido mucha variación del pretest al posttest, debido quizá a su prematura edad; por eso aconseja pasar este programa al alumnado de secundaria, dirigido sobre

todo al que describimos en esta investigación de bajo autoconcepto, puesto que las puntuaciones más bajas de este cuestionario están en la virtud de la sabiduría y conocimiento (Creatividad, Curiosidad, Apertura mental, Amor por el aprendizaje, Perspectiva).

Contextualización

Comenzaremos el diseño de la intervención, realizando la Contextualización pertinente para situar nuestra investigación, describiendo las características de la zona donde se ubica, y la población objeto de nuestro estudio.

El Instituto de Secundaria María Moliner está situado en un barrio periférico de la ciudad, el Barrio Oliver, el cual fue construido en forma de saco quedando de este modo aislado del resto de la ciudad.

En los últimos años, como efecto del Plan Integral para el Barrio Oliver y de la expansión urbanística, profundas transformaciones se han producido en el mismo, y actualmente el barrio tiene diversas salidas conectadas con la Autovía de Madrid y el barrio de Miralbueno con el que,



prácticamente, algunas zonas quedan integradas. Progresivamente se han ido incorporando al barrio diversos bloques de viviendas sociales promovidos y gestionados por la Sociedad Municipal de Vivienda que acoge fundamentalmente a familias en condiciones socio-económicas precarias. Un buen número de ellas está La población del barrio está configurada por elementos de diversa procedencia. Existe un amplio número de habitantes procedentes de la inmigración interior, del éxodo rural aragonés y de otras regiones españolas, acontecido en los cincuenta y sesenta y que tuvieron en este barrio su zona de asentamiento, al igual que en otras zonas, periféricas en su día, de la ciudad.

Por otro lado, y como segundo grupo mayoritario, se integra el formado por familias gitanas procedentes igualmente de zonas rurales y que en sus inicios se asentaron en zonas chabolistas. A estos se añadieron en los años ochenta, la población procedente del desmantelamiento de la Quinta Julieta del barrio de la Paz de la ciudad.

Recientemente la población del barrio se ha visto incrementada con la emigración procedente de países de Latinoamérica, zona Subsahariana, Magreb, y Este Europeo. Es así que el barrio Oliver, ha quedado configurado con una diversidad de grupos culturales que a su vez integran los centros escolares de la zona. Existen en el barrio, dos Centros de Primaria públicos y uno concertado, y respecto a la Secundaria un único Instituto público y secciones en el otro Colegio concertado. La población inmigrante y de etnia gitana se reparte en los Centros públicos y uno de los concertados.

El “I.E.S María Moliner” está situado en la calle San Vicente Ferrer, número 6 del barrio Oliver de la ciudad de Zaragoza.

En la actualidad se cursan en el centro los cuatro niveles de enseñanza secundaria obligatoria, (ESO). Pudiendo cursarse el Currículo Integrado de Inglés. Además se oferta la formación profesional, y programas de cualificación profesional inicial, de las familias profesionales: Servicios socioculturales y a la comunidad y Fabricación mecánica.

A nivel histórico, tanto el barrio como el propio centro han sufrido una gran evolución, debido a la complejidad social y educativa del propio entorno y de su dinámica en los últimos años. Los cambios que se suceden en la legislación educativa, suponen transformaciones importantes en el sistema, que afectan a la organización del instituto, a las enseñanzas que se imparten y al alumnado al que van dirigidas. En los últimos años, el alumnado del centro y el origen de sus familias han cambiado de forma, a incorporar alumnos pertenecientes, unos a minorías étnicas arraigadas y otros procedentes de la inmigración, por lo que el tipo de alumnado es mucho más diverso. Además conforme aumentaba el número de alumnos gitanos se reducía el de los payos (white flight), hasta acabar convirtiéndose en el grupo mayoritario en la ESO.

Contextualización de las aulas

El estudio ha sido realizado a los grupos de 1º de la E.S.O, contando en su mayoría con alumnado de etnia gitana (90%) y más población femenina que masculina, acotándose la edad entre los 12 a 14 años. La tipología de dicho alumnado que acude al centro se caracteriza por tener carencias curriculares, grandes dificultades de aprendizaje, bajo rendimiento y baja autoestima; lo que suele llevar a problemas de disciplina y de convivencia escolar.

III. ESTRUCTURA DEL PROGRAMA Y DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

FASE 1: Aplicación del Cuestionario VIA adaptado

El cuestionario adaptado del test breve de fortalezas personales, consta de 25 ítems (Tabla 1), y fue aplicado a una población de 24 estudiantes, de entre 13 y 14 años, de 1º de la ESO del IES María Moliner. De los cuales, 11 fueron hombre y 13 mujeres.

Las opciones de respuesta fueron:

1. Nunca/No
2. Alguna vez
3. Frecuentemente/casi siempre
4. Siempre/Si

Una vez pasado el cuestionario, se llegó a los siguientes resultados:

- La fortaleza que obtuvo mayoría de SIEMPRE/SI (4 en la escala) fue Espiritualidad, fe, sentido religioso, para 19 de los 24 adolescentes consultados.



- La segunda fortaleza con mayoría de SIEMPRE/SI (4 en la escala) fue Sentido del humor, siendo la opción más votada para 13 de los 24 adolescentes consultados.



- La fortaleza peor valorada por los estudiantes fue Creatividad/Ingenio, ya que sólo un adolescente lo valoró con un 4.

FASE 2: Puesta en marcha del Programa

Una vez detectadas fortalezas más elegidas por los estudiantes y las menos desarrolladas, se estructura un programa basado en las 2 primeras fortalezas y la última, en función de la muestra consultada. Estas tres fortalezas, son:

- Espiritualidad (fe, sentido religioso, sentido de la vida): Pensar que existe un propósito o un significado universal en las cosas que ocurren en el mundo y en la propia existencia. Creer que existe algo superior que da forma a determina nuestra conducta y nos protege.
- Sentido del humor (capacidad de diversión): Gustar de reír y gastar bromas, sonreír con frecuencia, ver el lado positivo de la vida.
- Creatividad (originalidad, ingenio): Pensar en nuevos y productivos modos de conceptualizar y hacer las cosas. Incluye la creación artística, pero no se limita solamente a ella.

A continuación se deja plasmada la estructura que previsiblemente tendrá el Programa que se aplicará a la población de este estudio.

1. Estructura y contenidos del Programa: El plan de formación basado en el Programa “Aulas Felices”, incluirá contenidos del tipo:

- Programa “Aulas Felices”: adaptación de las actividades al contexto de aula, para las fortalezas: Espiritualidad, Sentido del humor, Creatividad.
- Atención plena: técnicas basadas en el meditación, yoga y tai-chi.

2. Temporalización

El Programa tendrá una duración de 15 días con una frecuencia diaria, con una duración de 30 minutos al inicio de las clases para las actividades de atención plena, y 30 minutos para las actividades de las fortalezas seleccionadas. El horario de realización coincidirá con los horarios destinados a tutoría, para que no interfiera con los horarios de clase de ningún grupo.

FASE 3: Evaluación y seguimiento

Una vez se lleve a cabo la aplicación del Programa, se volverá a pasar el cuestionario adaptado, transcurrido un tiempo de la finalización de las actividades. Con el objetivo de valorar en qué medida se han dado cambio en las fortalezas de los estudiantes.

Por otro lado, se llevará a cabo un seguimiento de cada estudiante, durante la aplicación del Programa, para observar si se presentan cambios en sus comportamientos, tanto negativos como positivos.

IV. CONCLUSIONES

Este estudio permitió conocer las fortalezas más desarrolladas en los adolescentes de 1º de la E.S.O del IES María Moliner, del barrio Oliver de la ciudad de Zaragoza. Además consideramos que ha sido un acierto la adaptación del Cuestionario Breve de Fortalezas Personales VIA, ya que los ejemplos que allí se pusieron y el lenguaje utilizado permitieron que el alumnado pudiera comprender los ítems y responder con mayor certeza sobre sus fortalezas.

Teniendo en cuenta que la mayoría del alumnado presente en este estudio es de población gitana, y que los dos rasgos más llamativos, también coinciden con dos de las características más arraigadas del pueblo gitano. Si bien es cierto, la cultura gitana es heterogénea, algunos de los rasgos más característicos son su “alegría de vivir”, reflejada muchas veces en la creación musical y artística; así como el carácter religioso, ya que la gran mayoría del pueblo gitano pertenece a la Iglesia Evangélica, el Culto. Para muchas personas es el centro de su vida, lo que le da fuerzas para vivir.

El gitano tiene una fe ilimitada en la “Providencia”³¹, ello es por su confianza en Dios, sabe que sobre él está, le cuida y vela por él y sus hijos. Es el gitano muy consciente de que aparte de ser Dios providente, también es

³¹ Dimensión ético-religiosa del pueblo gitano. Secretariado Gitano. En: www.gitanos.org

bueno con todos, pero de forma muy especial con los más pobres y marginados. Esta concepción de lo religioso les ha inducido a "ser más supersticiosos que religiosos" y así creen en el mal de ojo, en los presagios etc., debido a "la creencia en poderes especiales y particulares, existentes en ciertas personas", concretando estos poderes en maldiciones y adivinaciones³².

Por otro lado, en el caso de el alto índice de la fortaleza "humor", guarda relación con la imagen folklórica y artística (el flamenco, el cante, etc.), que no deja de ser también un estereotipo, como bien apunta Ramírez-Heredia (2007) sobre la población gitana, cuya imagen social puede entrar en dos categorías: "marginados o artistas"³³.

La fortaleza más débil en esta población fue la creatividad/ingenio, entendiendo ésta como la capacidad de pensar en nuevas formas de resolver tareas, desde la originalidad y la inteligencia pragmática.

Se ha conseguido el principal objetivo hasta el momento, consistente en medir el grado en que los adolescentes poseen cada una de las 24 fortalezas clasificadas por el Values in Action Institute – VIA (Seligman y Peterson, 2003). Y se recomienda, continuar con el desarrollo de este estudio, en la aplicación y evaluación del Programa "Aulas Felices" a partir de la planificación de actividades realizada en el presente estudio, y adaptarlo a esta población, para conocer el grado de mejora de estas fortalezas tras la aplicación del programa; así como las modificaciones en el comportamiento de los estudiantes, que participaron de esta experiencia.

³² Diagnóstico social de la comunidad gitana en España. Ministerio de sanidad, política social e igualdad. 2007

³³ Fundador, Vicepresidente y miembro del Presidium de la Unión Romaní.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arguís, R, Bolsas, A. P, Hernández, S y Salvador M^a M (2010). *Programa Aulas felices. Psicología positiva aplicada a la educación*. Zaragoza.
- Asensio, A (2010) *Análisis desde la perspectiva de género del absentismo y del abandono escolar de las alumnas de etnia gitana en el IES María Moliner de Zaragoza*. Universidad de Zaragoza.
- Cazorla, M. (2011) *Aplicación de un programa para la convivencia escolar "Aulas Felices"*. Trabajo Final de Máster. (Universidad de Almería).
- Cuestionario VIA de fortalezas personales*. Consultado en: <http://www.psicologia positiva.com/VIA.html> (03/02/2013)
- De la Fuente Arias, M., Franco Justo, C., Salvador Granados, M. (2010) *Efectos de un programa de meditación (mindfulness) en la medida de la alexitimia y las habilidades sociales*. *Psicothema*, 223, 369-375
- Exmo. Ayuntamiento de Zaragoza. Acción Social. *Jornadas sobre "la realidad educativa el barrio Oliver*. Análisis de actuaciones y propuestas de mejora". 7 y 8 de septiembre.2000.
- Franco, C. (2009). *Reducción de la percepción del estrés en estudiantes de Magisterio mediante la práctica de la meditación fluir*. Apuntes de Psicología, 27(1), 99-109. Premio nacional de compensación educativa. 2000. IES María Moliner.
- Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. (2007). *Diagnóstico social de la comunidad gitana en España*. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Secretariado Gitano. *Dimensión ético-religiosa del pueblo gitano*. Consultado en: www.gitanos.org (10/02/2012)
- Vallejo, M.A. (2006). Mindfulness. *Papeles del Psicólogo*, 27(2), 92-99.
- Vallés, A. (2002): *La Inteligencia Emocional en Ambientes Educativos*. VI Congreso Internacional sobre la Inteligencia Emocional. Universidad de San Martín de Porres. Lima.
- Vázquez, C. (2006). La psicología positiva en perspectiva. *Papeles del Psicólogo* 27(1), 1-2

LA AGENCIA DE EMPLEO Y DESARROLLO LOCAL DE SANTA POLA: UN PROYECTO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL ÁMBITO LOCAL

José María Sola Reche
Universidad de Alicante

Francisco Raso Sánchez y Tomás Sola Martínez
Universidad de Granada

Resumen

La educación inclusiva pretende ser un instrumento eficaz para dar respuesta a las múltiples necesidades de aprendizaje que surgen tanto en contextos educativos formales como no formales. Superadas ya antiguas definiciones de la educación inclusiva que de forma específica centraban su labor en la integración de determinados educandos en la enseñanza reglada, debemos entender el fenómeno inclusivo como una dinámica encaminada a la inserción no sólo de alumnos en entornos de enseñanza y aprendizaje, sino referida también a cualquier persona y en ámbitos de carácter sociocultural o comunitarios, con el fin último de que todas las personas cuenten con las mismas posibilidades para participar en los diferentes aspectos que nos competen como ciudadanos: educativo, económico, legal, político, cultural, etc. Con este objetivo, la cohesión social, entre otros, desarrolla su labor en Santa Pola (Alicante) la Agencia de Empleo y Desarrollo Local que a continuación describimos en el presente trabajo.

Introducción

En el presente trabajo queremos poner de manifiesto la importante labor que determinados organismos, no pertenecientes a sistemas educativos formales, realizan para lograr el máximo de inclusividad educativa, mejorando el nivel formativo de los ciudadanos que, de esta forma, incrementan sus opciones de inserción social, cultural y laboral. Allí donde las instituciones educativas convencionales no pueden llegar, algunos organismos, en concreto

las Agencias de Desarrollo Local, cubren lagunas formativas que de otra manera podrían quedar sin atender con el consiguiente empobrecimiento y deterioro en el tejido social de una determinada ciudad. En esta línea de trabajo se encuentra la Agencia de Empleo y Desarrollo Local de Santa Pola (Alicante), entidad sin ánimo de lucro dependiente del propio Ayuntamiento de la ciudad, que a lo largo de los últimos diecisiete años viene atendiendo las necesidades formativas de una población de casi 34.000 habitantes. La Agencia de Desarrollo Local de Santa Pola, una de las pioneras en la Comunidad Valenciana, de forma innovadora y creativa (fue una de las primeras en introducir las aulas de autoformación en la provincia de Alicante y está certificada en el Sistema de Gestión de la Calidad según UNE-EN ISO 9001), se esfuerza por conseguir los más altos índices de cohesión social, todo ello con un presupuesto económico muchas veces limitado (se nutre de aportaciones económicas del propio Ayuntamiento de Santa Pola y subvenciones estatales o autonómicas) y con programas formativos que se basan en las necesidades reales y concretas de la población a la que atienden.

La Agencia de Empleo y Desarrollo Local de Santa Pola

La Agencia de Desarrollo Local es un Organismo Autónomo Municipal constituido el 17 de Mayo de 1995 y puesto en marcha en Enero de 1996 cuyo objetivo principal es la gestión, desarrollo y ejecución de cuantas actividades y actuaciones vayan encaminadas a favorecer el desarrollo socioeconómico y la creación de empleo y riqueza en el Municipio de Santa Pola. Las actividades se desarrollan bajo la base de un fin no lucrativo.

La Agencia de Desarrollo Local de Santa Pola tiene personalidad Jurídica propia, disponiendo de un Consejo de Administración (representado por: el equipo de Gobierno Municipal, la Oposición y los Agentes Sindicales y Empresariales), una Comisión Ejecutiva y un Gerente. Orgánicamente depende de la Concejalía Delegada de la Agencia de Desarrollo Local, que ocupa la Vicepresidencia del Organismo Autónomo Municipal, siendo su Presidente, el Alcalde- Presidente de la Corporación.

La Agencia de Desarrollo Local desde su puesta en marcha en 1996 hasta la actualidad ha ido evolucionando y adaptándose a los cambios del entorno, tanto internos como externos que se han ido produciendo,

consolidándose como una Agencia totalmente especializada e innovadora, en la que se ofrecen servicios individualizados y personalizados de diferente índole (Administración, Nuevas Tecnologías, Planificación y Calidad, Empleo, Formación, etc.) acercándose en cada momento a las necesidades que los ciudadanos demandan.

La Agencia de Desarrollo Local (ADL) desde sus inicios ha intervenido en tareas propias de desarrollo local gestionando todos los sectores productivos del municipio, desde su puesta en marcha ha destacado siempre por estar involucrada en los temas de Planificación y Nuevas Tecnologías, lo que conllevó a tener un Servicio propio de Nuevas Tecnologías y otro de Planificación y Calidad, dedicado éste último a la mejora de la gestión de los Servicios Internos y Externos de la ADL, así como la puesta en marcha del Plan Estratégico de la ADL, aprobado el 28 de octubre de 2008 en el Plan de Actuación por el Consejo de Administración de la ADL. De este Plan, se destaca su apuesta por una administración moderna, con vocación transparente y participación de los ciudadanos, un sistema basado en la gestión por procesos, una dirección comprometida con la responsabilidad social, el crecimiento equilibrado y sostenible, y soportado por una política de gestión de los recursos humanos en el marco de la gestión del conocimiento y del talento.

En este sentido ha intervenido, con distintos grados de implicación, en todos los sectores productivos de la población, el Turismo, la Pesca, el Comercio, los Servicios y la Industria:

- 1) Trabajo con todos los sectores de la población, promocionando y consolidando las Asociaciones, en concreto la de Turismo y Hostelería, la de Comerciantes de Santa Pola y la del Mercado Central, asesorando y formando a los desempleados, a los empresarios y a los emprendedores.
- 2) Colaboración con los sectores con más dificultad de inserción laboral, con el apoyo de la Concejalía de Servicios Sociales, y con la de Educación, así como con la Asociación de Minusválidos Físicos de Santa Pola AMFISA y la Asociación de Discapacitados Psíquicos de Santa Pola ADIPSA a través de programas propios, con el patrocinio de la Generalitat Valenciana y la Diputación de Alicante.

- 3) Participación activa en la realización de prácticas, por parte de alumnos de nuestros Programas formativos en empresas de la localidad y también con alumnos de la Universidad o de Centros Educativos, tanto nacionales como internacionales en dependencias de la A.D.L.
- 4) Realización y tutorización de varios estudios de diversos contenidos, que siempre estaban relacionados con Santa Pola y su desarrollo socioeconómico y socio-laboral.
- 5) Colaboración en la formación de personal para su incorporación en empresas de nueva creación en la población.
- 6) Asesoramiento y acompañamiento en la creación de empresas y la solicitud de subvenciones.
- 7) Realización de itinerarios personales para la obtención de empleo, a aquellos desempleados participantes en cursos de formación ocupacional.
- 8) Participación y colaboración en formación y en Programas de promoción de la Economía Social, como alternativa de empleo estable.
- 9) Gestión y participación en programas de fomento de empleo: EMCORPs, SALARIO JOVEN, PLANES INTEGRALES DE EMPLEO, etc.
- 10) Prestación de servicio a las diferentes ESCUELAS TALLER, TALLERES DE EMPLEO Y CASAS DE OFICIOS desarrolladas en Santa Pola.
- 11) Funciones en la intermediación laboral a través de la puesta en marcha y desarrollo del CENTRO ASOCIADO AL SERVEF en materia de Intermediación laboral.
- 12) Potenciación de coordinación Institucional a todos los niveles apoyando el asociacionismo.
- 13) Búsqueda de la competitividad de la población con la colaboración de todos los agentes socio-económicos y promoción externa.
- 14) Gestión y coordinación del desarrollo y ejecución del todo el Plan Estratégico de Santa Pola.

La Agencia de Desarrollo Local se estructura en una gerencia, unos servicios internos y unos servicios externos, cuenta con personal con plaza fija, interinos, subvencionados de diferente duración y con alumnos en prácticas. Su

presupuesto se sustenta con aportación municipal, subvenciones y recursos propios.

En cuanto a infraestructuras, la ADL se estructura en tres dependencias:

- C/ Astilleros, 4: Gerencia, Administración, NNTT y, Planificación y Calidad (Servicios Internos).
- C/ San Antonio, 42: Servicio Santa Pola Emplea y Emprendedores (Servicio Externo)
- C/ Jaloque, .11: Centro de Formación Maestro José Tovar García (Servicio Externo)

Servicios Internos:

- Administración: Control económico del Organismo Autónomo, la gestión de personal y la tramitación de la documentación oficial y de sus órganos de gestión, manteniendo las relaciones con los departamentos municipales y proveedores.
- Nuevas Tecnologías: Definir, implantar y mantener los Sistemas de Información necesarios para el funcionamiento de la ADL, así como potenciar el Desarrollo Local mediante la promoción y participación en proyectos tecnológicos.
- Planificación y Calidad: Mejorar la gestión de todos los servicios de la ADL a través de los Sistemas de Gestión de la Calidad según normas ISO y otras herramientas de calidad y de gestión ambiental, la incorporación de la Voz del Ciudadano a la gestión diaria y la incorporación paulatina de los principios de Responsabilidad Social Corporativa, complementando la realización de los estudios necesarios para alcanzar los objetivos de la organización.

Servicios Externos:

- Santa Pola Emplea: Conseguir el pleno empleo en el municipio de Santa Pola y una mayor competitividad del tejido productivo de la localidad por medio de la creación de empleo, riqueza y el máximo bienestar social de sus habitantes.

- Santa Pola Forma: Dar respuesta a las necesidades de formación dirigidas a mejorar el nivel de capacitación y aprendizaje profesional de los empresarios, trabajadores y desempleados, así como de diferentes colectivos con especiales problemas de inserción (discapacitados, mujeres, inmigrantes, jóvenes, parados de larga duración, etc.).
- Santa Pola Emprende: Fomentar el espíritu emprendedor y facilitar la generación, desarrollo y consolidación de iniciativas empresariales, así como dinamizar al tejido empresarial ya constituido incrementando su competitividad, como motor de desarrollo local y generador de riqueza en el municipio.

El Centro de Formación Maestro José Tovar García

Desde las dependencias del Centro de Formación Maestro José Tovar García, se prestan principalmente los siguientes servicios:

- Un servicio de información al ciudadano acerca de todas los programas y actuaciones formativas que se llevan a cabo desde el servicio.
- La planificación de una oferta formativa de acuerdo con las demandas reales del mercado laboral.
- La gestión de cursos y programas formativos dirigidos a empresarios y trabajadores en activo y desempleados.
- Un servicio de autoformación de aprendizaje sencillo y adaptado a las necesidades de tiempo y lugar.

En este sentido los objetivos que persigue el Servicio de Formación de la Agencia de Desarrollo Local, serían los siguientes:

- 1.- Detección de las necesidades formativas.
- 2.- Dar respuesta a las necesidades de formación de los ciudadanos.
- 3.- Aumentar el porcentaje usuarios que reciben formación a través del servicio de formación.
- 4.- Elevar las posibilidades de acceso a la formación.

5.- Ofrecer información, asesoramiento y acompañamiento a los demandantes de empleo sobre posibles itinerarios de formación para mejorar su acceso al empleo.

6.- Atender, gestionar y desarrollar proyectos de formación para desempleados

7.- Facilitar y promover el desarrollo de proyectos de formación continua.

8.- Lograr la máxima inserción laboral de los alumnos que participan en las acciones formativas.

Desarrolla anualmente una gran cantidad de programas de formación del Servicio Valenciano de Empleo y Formación (Servef) y otros dependientes de otras consellerías, como la Consellería de Educación, atendiendo a un volumen importante de población desempleada de la localidad. Así por ejemplo, durante el último año 2012, se ejecutaron las siguientes subvenciones relacionadas con cursos de formación:

- FPE: Formación prioritaria para trabajadores desempleados
- Socorrista acuático
- Auxiliar de montajes electrónicos
- Inglés atención al público
- TFIL: Taller de Formación e Inserción Laboral:
- Actividades Auxiliares en Viveros, Jardines y Centros de Jardinería (Colectivo: discapacitados psíquicos).
- Actividades de Venta (Colectivo; Exclusión Social)
- TFC Monitor Deportivo: Formación para jóvenes desempleados sin estudios
- PCPI Operaciones Auxiliares de Montaje y Mantenimiento de Sistemas Microinformáticos: formación para jóvenes sin estudios.
- Programas de formación continua: cursos intermediados - COEPA
- Tratamiento Digital de Imágenes
- Procesador de Textos
- Diseño de Páginas Web y Comercio Electrónico
- Inglés Empresarial

- Hoja de Cálculo: Excel
- Visual Merchandising
- Contabilidad Digitalizada
- Programas de gestión propia:
- Manipulador de alimentos.
- Prevención de riesgos laborales: sector construcción
- Autoformación: Aula Mestre Tovar y Aula Mentor

Un caso concreto de inclusión: el Taller de Formación e Inserción Laboral de actividades auxiliares en viveros, jardines y centros de jardinería

En el TFIL de Actividades auxiliares en viveros, jardines y centros de jardinería han participado un total de 8 alumnos, cuyas edades están comprendidas entre los 20 y los 50 años, y se ha dirigido a discapacitados psíquicos que tienen un grado ligero de discapacidad. Durante este curso, se ha considerado de gran importancia que se desarrollasen sus habilidades sociales así como su autoestima, realizando salidas y convivencias con otros grupos del centro de formación, dado que muchos de los asistentes a este grupo estaban muy limitados en cuanto a sus relaciones sociales así como con el conocimiento de su entorno más próximo. También se ha fomentado la colaboración de los padres en las actividades que se han llevado a cabo, idea que ha resultado muy positiva motivando especialmente a los alumnos, que han podido compartir con sus padres experiencias fuera de la rutina del núcleo familiar.

A medida que se ha detectado algún cambio en la forma de aprender de los alumnos, el profesorado se ha ido adaptando a su ritmo de aprendizaje a la vez que se han utilizado diferentes técnicas para la instrucción de cada uno de ellos. Durante el taller se han adecuados los contenidos a la capacidad de cada uno de ellos dándoles una formación específica práctica en el oficio de viverismo, una formación básica que comprende distintas áreas (lengua, matemáticas y sociales), además de orientarles en las técnicas de búsqueda del empleo, orientación laboral e informarles sobre la prevención de riesgos laborales, la seguridad e higiene en el trabajo y la sensibilización medioambiental.

El resultado final del Taller es un éxito rotundo en todos los sentidos, ya que independientemente de los objetivos a priori establecidos, nos encontramos al terminar el proceso, con 8 personas que han mejorado notablemente su autoestima, que se sienten más valorados y aceptados socialmente, y con nuevas energías para seguir creciendo y desarrollándose en su comunidad. En este sentido podemos decir que la realidad inclusiva facilita en nuestros talleres la integración porque nadie queda fuera de las posibilidades formativas que se ofertan, que como subraya Stainback y Stainback (1990:5) la inclusión hará innecesaria la integración cuando nadie queda fuera del plan educativo propuesta y éste se ajusta a las posibilidades del alumno.

Conclusiones

El objetivo final de la educación inclusiva es contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes entre otras posibles, respetando y conformando una nueva cultura con rasgos distintivos que atendiendo a la UNESCO (2001) lo compondrían los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores y las tradiciones. Por tanto, se parte de la creencia de que la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa. (Blanco, 2010). Siguiendo esta premisa podemos afirmar que la inclusión no se ciñe exclusivamente al ámbito educativo, no se puede quedar solo en la atención de alumnos con necesidades educativas especiales. Se trata de un proceso inacabado que abarca múltiples aspectos de nuestra vida social, cultural, laboral, etc. La educación inclusiva debe entenderse como un proyecto común donde tienen cabida instituciones educativas de ámbitos formales o no formales, y que persigan la integración de todos los ciudadanos en un tejido social donde la diversidad pueda ser vista como una aportación positiva y no una traba. A este respecto Sola Martínez, (2011:30), manifiesta que la educación que se imparta ha de estar basada en el éxito, reconociendo la constancia y el esfuerzo de los alumnos, fomentando una cultura de dedicación y superación que contribuya al mejor aprovechamiento escolar, e incentivando el aprovechamiento escolar de aquellos alumnos que presentan mayores dificultades en el aprendizaje,

La crisis actual que sufren los países occidentales, lejos de ser meramente una crisis económica, está resultando ser un factor determinante que está acrecentando también a pasos agigantados las diferencias culturales y educativas de nuestras sociedades. Siguiendo a Sola Martínez, (2011:27) En una sociedad globalizada y sujeta a cambios sociales emergentes en un sistema de comunicaciones y de flujos de población intermitente surge más que nunca la necesidad de un modelo de escuela que dé respuesta a las nuevas exigencias educativas propias de la realidad de esa población que constituye una escuela diferente, de ahí que haga eclosión la idea de una escuela para todos en una escuela inclusiva. La dinámica de cambio social y cultural hace que la escuela no sea socioculturalmente uniforme y demanda de una respuesta adecuada a la nueva diversidad.

Los poderes públicos y los organismos educativos convencionales, que durante la época de bonanza económica en España se habían bastado para dar respuesta a las situaciones que requerían de una estrategia inclusiva, se hallan ahora desbordados por una masa social de casi 6 millones de personas sin empleo que demandan una formación suficiente que les permita reinsertarse laboral y socialmente.

Es en este tipo de situaciones, donde las entidades como la Agencia de Desarrollo Local de Santa Pola, que tienen cierto margen de maniobra, ya que no están sometidas a los procesos burocráticos de la educación reglada, que pueden aplicar soluciones creativas para dar respuesta a las necesidades educacionales concretas que la sociedad les va planteando. Además, el hecho de actuar en un ámbito local concreto, les permite estar en contacto directo con los ciudadanos, detectando esas necesidades educacionales y planteando soluciones rápidas y eficaces.

Referencias bibliográficas

- Blanco, R. (2010) (Coord.) El derecho de todos a una educación de calidad
Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. 4(2),25-153
- ORDEN 53/2010, de 22 de diciembre, de la Conselleria de Economía, Hacienda y Empleo, por la que se convocan las subvenciones destinadas al Programa de Fomento del Desarrollo Local, para el ejercicio 2011.

- Sola Martínez, T., López Urquizar, N. y Cáceres Reche, P. (2009). La educación especial en su enmarque didáctico y organizativo. Grupo Editorial Universitario. Granada. Ortiz González M.C. y Lobato Quesada, X. (2003): Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Rev. Bordón* 55 nº 1
- Porter, G.L. (1997). Critical elements for Inclusive Schools. En S.J. Pijl, Meijer, C.J.W y Hegarty, S. (eds.) *Inclusive Education, a Global Agenda*. Routledge pub London.
- Puyolás, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Aljibe, Archidona. Málaga.
- Puyolás, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Eumo-Octaedro. Barcelona.
- Puigdellivol, I (1999). *Una perspectiva desde la diversidad*. Graó. Barcelona.
- Ramsey, P. G. (1987): *Teaching and learning in a diverse world: Multicultural education for young children*. New York: teachers College Press.
- Sola Martínez, T. (2011). La nueva cultura inclusiva escolar en los escenarios de crisis. En Lorenzo Delgado, M y otros: *Las instituciones educativas ante la crisis económica*. Editorial Davinci Continental, S. L. Granada
- Stainback y Stainback (1990). Inclusive Schooling. En Stainback, W y Stainback, S. (Eds.) *Support networks for inclusive schooling* Paul Brookes, 3_23 London
- Susan, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Narcea. Madrid
- UNESCO (2001) *Inclusive Education*. Division of Basic Education

EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL HOSPITAL. UNA EXPERIENCIA NORMALIZADORA.

Miquel Salom Rigo
Sebastià Verger Gelabert
Universitat de les Illes Balears

Resumen

El cambio de filosofía de los museos hacia la museología crítica, ha hecho que éstos hayan abierto sus puertas para acercarse a la población, sean cuales sean sus características. Teniendo en cuenta esta nueva forma de interpretar la labor de los centros artísticos fue posible realizar un proyecto basado en la educación artística en la Unidad Pediátrica de Semicríticos del hospital de referencia de las Islas Baleares, y de esta manera proporcionar numerosos beneficios a los pacientes que deben residir en ella de forma permanente, normalizando así su situación.

Introducción

Cuando hablamos de inclusión, no sólo debemos tener en cuenta aquello relacionado con el mundo escolar, sino también el hecho de que todas las personas puedan acceder a los diferentes recursos que ofrece la sociedad, disponiendo de las ayudas necesarias para ello (Muntaner, 2010).

Tal vez uno de los ejemplos a los que podemos acudir para ver ese proceso hacia la inclusión es el cambio de filosofía de los museos al abrir sus puertas a toda la sociedad, pudiendo participar de su oferta toda la población, sean cuales sean las características económicas, sociales, culturales, sanitarias... (Martínez, 2008).

A partir del contacto establecido entre Es Baluard, museo de arte contemporáneo de Palma, y el GREID (Grup de Recerca en Escola Inclusiva i Diversitat), de la Universitat de les Illes Balears, fue posible realizar un proyecto de educación artística en la Unidad Pediátrica de Semicríticos del Hospital Universitario de Son Espases. Gracias a este proyecto surgió la oportunidad, no sólo de trabajar aspectos relacionados con la expresión de sentimientos,

trabajar con el autoconcepto y autoimagen, sino también de normalizar la situación de los niños que por cuestiones de salud deben residir de forma permanente en la Unidad y no pueden acudir de forma habitual a centros de arte.

A continuación se hace una referencia al cambio de la filosofía de los museos, además de una introducción al proyecto INeDITHOS, el cual trabaja en dicha Unidad, además de explicar el trabajo de educación en el arte realizado.

Cambio de filosofía en los museos.

De la misma manera que ha cambiado la sociedad, sus necesidades y muchos de los servicios que esta ofrece, a lo largo de los años el punto de vista de la labor de los museos en la comunidad que los acoge también lo ha hecho. Posiblemente durante el siglo XX ha sido el período donde la reforma ha sido más drástica, a partir de la aparición de una nueva corriente llamada museología crítica (Flórez, 2006).

Según Óscar Navarro (2006), fue en los años setenta que se creó esta nueva filosofía a partir de la Academia Reinwardt de los Países Bajos. Esta nueva museología surge como contraposición a la museología tradicional, buscando dar una nueva respuesta al papel de los museos en el siglo XXI (Flórez, 2006; 231). Esta corriente critica el papel del museo como espacio exclusivo de exposición de obras de arte, y lo convierte en un lugar de interacción entre el público y una colección, entendiéndose el museo como lugar de duda, de pregunta, de controversia y de democracia cultural (Padró, 2003; 58), prueba de ello son los indicadores que nos facilitan el acceso y la interpretación de las obras (recursos audiovisuales, información multisensorial, guías informativas, etc.) que ya ofrecen muchos museos al visitar sus exposiciones.

Uno de los motivos de este cambio es porque a través de las obras de arte, los museos pueden proporcionar experiencias únicas a los ciudadanos asociadas con los significados colectivos, lo que es compartir patrimonio y a través de él generar discusión y debate, cuestiones esenciales de la democracia (Martínez, 2008; 146), es decir, ayuda a formar ciudadanos con un mayor abanico de recursos para opinar y decidir. Óscar Navarro (2006) expone

que la museología crítica defiende que el conocimiento producido y expuesto en los museos está cultural, social, política y económicamente determinado y por consiguiente refleja un momento específico de la sociedad que lo produce.

Esta misma línea, es la que impulsa la necesidad de abrir las puertas de los museos a todo el público de la comunidad, caminando así hacia la igualdad en el acceso a la cultura y a la vez entendiendo el museo como espacio de enseñanza no formal. Un museo y un centro de arte deben ser un lugar vivo, de ocio, educacional, en definitiva, integrado con su entorno social y cultural (Martín, 2003; 312). Como apunta Valle (2009) el reconocimiento de los derechos de participación de toda la ciudadanía, y el impulso de acciones de discriminación positiva para hacer realidad estos derechos, nos lleva a replantearnos el concepto de cultura y su función en el contexto social actual .

Pero cuando hablamos de la participación en los museos de toda la población, no solamente debemos tener en cuenta aquellos sectores socio-económicamente más desfavorecidos, sino también aquellas personas que por razones de discapacidad pueden quedar relegados de disfrutar de un espacio de este tipo. Como apunta Muntaner (2010; 69):

La inclusión social es un proceso que asegura que todas las personas tengan las oportunidades y los recursos necesarios para participar plenamente en la vida económica, social, política y cultural, disfrutando de una calidad de vida y de un bienestar que se considera óptimo en la sociedad en la que viven. Se trata de ofrecer todas las posibilidades de participación a todos los miembros de la sociedad y en todas las dimensiones sociales, a partir del respecto a la diversidad y a las peculiaridades de cada uno.

Una sociedad totalmente inclusiva requiere de mucho esfuerzo, y según Muntaner (2010) es un proceso que nunca está acabado. Para poder lograr la presencia, participación y progreso de todos es necesario disponer de los apoyos necesarios que favorezcan y permitan este objetivo.

Siguiendo esta idea de abertura de los museos a la sociedad, son muchos los que ya se han sumado a esta nueva línea, creando departamentos educativos y adaptando los espacios para que sean accesibles.

ES BALUARD E Inéditos

En el 2004 Es Baluard Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma, abre sus puertas con el objetivo de acercar la creación contemporánea al público, convirtiendo el museo en un espacio de goce y reflexión, de arte y cultura donde tuvieran cabida las diversas propuestas que se generan dentro de nuestra sociedad.

Des de los inicios este museo ya se creó dedicando un área al programa educativo, pudiendo decir que desde sus orígenes ya está trabajando a partir de la museología crítica. En boca de Cifre, coordinadora del área de actividades educativas de Es Baluard, dicha área...

... tiene como uno de sus principales objetivos acercar el arte contemporáneo a los diferentes públicos y colectivos, no sólo como finalidad en sí misma sino también como medio para reflexionar sobre el mundo que nos rodea y desarrollar así el pensamiento y sentido crítico, a la vez que favorecer un aprendizaje significativo (Cifre, 2011; 230).

Uno de sus grandes logros ha sido, a medida que se ha consolidado el área educativa, la relación con el ámbito hospitalario. Inicialmente se limitaron a actividades puntuales para dar respuesta a las peticiones de determinadas unidades hospitalarias los pacientes de las cuales podían desplazarse hasta el museo (unidades del área de salud mental, unidad de trastornos alimenticios...), pero a medida que han pasado los años el trabajo realizado con personas hospitalizadas ha ido aumentando y cambiando.

A partir de la relación con los servicios educativos del Centre d'Art La Panera de Lleida y el CDAN de Huesca, y posteriormente gracias a las ayudas de la Eurorregión Pirineos-Mediterráneo³⁴, desde Es Baluard se pusieron en contacto con el GREID (Grupo de Investigación en Escuela Inclusiva y Diversidad) de la Facultad de Educación de la Universitat de les Illes Balears (UIB) y, por otro lado, con el Área Hospitalaria de Salud Mental de Gesma

34 La Euroregión Pirineos-Mediterráneo nació en 2004 como un proyecto de cooperación política entre Aragón, Cataluña, las Islas Baleares, Languedoc-Roussillon y Midi-Pyrénées, pretendiendo crear un espacio de desarrollo sostenible basado en la innovación y la integración social y económica del territorio.

(Gestió Sanitària de Mallorca)³⁵. Después de las experiencias realizadas, se decidió plantear un proyecto común entre Es Baluard, Centre d'Art La Panera y el CDAN titulado *Arte Contemporáneo en el Hospital*. Cifre (2011; 231) apunta como objetivos generales:

- Acercar las prácticas artísticas contemporáneas al ámbito hospitalario.
- Mejorar la calidad de vida de los pacientes y romper con la rutina hospitalaria.
- Recibir formación y asesoramiento por parte de los profesionales del ámbito sanitario sobre las políticas y procedimientos de actuación en los hospitales.
- Promover y aumentar la participación activa del personal sanitario y de los pacientes en los proyectos desarrollados.
- Valorar el impacto de las actividades sobre los pacientes, personal sanitario y profesionales de los museos.

Fruto de este programa surgieron dos talleres, uno de ellos será el que se convertirá en el principal objeto de este documento. Era un taller de artista que fue titulado *Fes el teu autorretrat (Haz tu autorretrato)*, que se desarrolló durante el mes de febrero y marzo de 2010.

No se trataba, como en otras ocasiones, de trabajar con pacientes de una u otra unidad en el museo, sino de sumergirnos en el mundo hospitalario, desconocido por nosotros hasta el momento. Trabajar fuera del museo, concebido como espacio físico, cerrado y acercar la creación artística contemporánea a un público que no se podía desplazar, darles a conocer las posibilidades expresivas del arte contemporáneo... El proyecto nos obligaba a cambiar de espacio e incluso de rol, éste era el reto al que nos enfrentábamos con ilusión por una parte, pero con cierta inseguridad y temor por la otra. (Cifre, 2011; 232).

Este proyecto nacía a partir de la relación entre Es Baluard y el GREID, en concreto con el proyecto INeDITHOS (Intervención e Investigación para la

³⁵ Gesma es una empresa pública integrada en el Servicio de Salud de la Consejería de Salud y Consumo del Govern de les Illes Balears, la cual presta atención sociosanitaria y de salud mental, preferentemente a personas con Trastorno Mental Grave.

Inclusión Educativa y Tecnológica en el ámbito Hospitalario). Éste pretende mejorar la calidad de vida dando respuesta psicológica, social y educativa a los pacientes y a las familias de la Unidad Pediátrica de Semicríticos (UPS) del Hospital Universitario de Son Espases (el hospital de referencia de las Islas Baleares). Para mejorar esa calidad de vida, ya desde los inicios de INeDITHOS en 2003, se planteó una triple línea de actuación: dar apoyo al paciente y a la familia, formación del alumnado de la UIB que trabaja en el proyecto y, finalmente, una línea de investigación e innovación³⁶.

Los pacientes que atienden, por razones de salud, deben permanecer de forma permanente o durante largos períodos de tiempo ingresados en el hospital, de ahí la necesidad de desplazarse a las instalaciones hospitalarias para poder realizar el taller. En el momento que se planteó el proyecto, desde INeDITHOS se atendían a tres pacientes, aunque finalmente sólo se pudo llevar a cabo con dos de ellos.

El de mayor edad era R, un chico nacido en 1991. Presenta una tetraplegia agravada por la necesidad de respiración asistida mediante traqueotomía y, actualmente, se alimenta a través de sonda gástrica. Además de ello, presenta un cuadro depresivo bastante complejo.

Durante los primeros 13 años de vida compartió espacio con los pacientes de la Unidad de Cuidados Intensivos Pediátrica (UCIP), ya que era el único caso con unas características sanitarias que le obligaban a permanecer ingresado y, además, tener una esperanza de vida larga. (Salom, Ortiz y Verger, 2011; 586).

Las dinámicas que vivió en la UCIP no le permitieron establecer vínculos sociales y emocionales con otros pacientes ni con el personal sanitario, además, la relación con su familia era escasa y distante. No fue hasta que en el año 2005, con el comienzo del proyecto INeDITHOS, que empezó a tener relaciones personales estables aunque con bastante dificultad, ya que temía que una vez cogida confianza le abandonaran.

Por otro lado, la usuaria de menor edad, A, nació en el 2002. Presenta una miopatía congénita severa de tipo nemalítico, agravada por la necesidad

³⁶Este trabajo se desarrolla dentro del proyecto *Análisis e intervención educativa para la mejora de la calidad de vida del alumnado con enfermedades crónicas* (EDU2010-18777), financiado por el MICIN

de respiración asistida mediante traqueotomía y alimentación a través de sonda gástrica. A, a diferencia de R, desde los dos años recibe estimulación y se ha conseguido escolarizarla en un centro ordinario en Palma. Aunque es complicado entenderla cuando habla, los restos de movimiento que presenta en las manos y en los pies le permiten utilizar un ordenador a través de ratón táctil, pudiendo así escribir a través de un teclado virtual y realizar otras actividades académicas y de ocio de forma autónoma.

Ambos necesitan de unos cuidados sanitarios constantes, pero tienen una esperanza de vida larga. Como en pocos años nacieron varios niños con unas características sanitarias similares, se decidió crear la (UPS), para así atender a estos pacientes sin que tuvieran la necesidad de convivir con las dinámicas y circunstancias típicas de las UCIP.

A partir del conocimiento de las circunstancias que caracterizaban y condicionaban a los usuarios de INeDITHOS, se pensó y desarrolló el taller para que ellos pudieran aprender y disfrutar al máximo de la experiencia.

Gestación, desarrollo y producto del taller

Una de las mayores preocupaciones por parte del equipo del área de educación de Es Baluard era encontrar una persona que fuese capaz realizar el taller, en la correcta elección del colaborador o colaboradora radicaba el éxito o no de la iniciativa (Cifre, 2011; 232). Por ese motivo la preparación y planificación del taller fue una parte importante de la iniciativa que se estaba gestando. Por las características de personalidad, por el interés mostrado y por la formación que tenía, la persona elegida fue Virgina Vallés, licenciada en Bellas Artes y profesora de educación artística.

Los objetivos planteados inicialmente fueron tres:

- 1) Romper la rutina hospitalaria.
- 2) Relacionarse con personas distintas a las habituales.
- 3) Conocer las posibilidades del arte contemporáneo como medio de expresión.

La propuesta de Vallés se basaba en el poder mediador del arte contemporáneo y, por tanto, proponía la siguiente pregunta como punto de partida: ¿Cómo estos niños dan sentido al mundo y se comunican con él? .

Para poder dar respuesta a esta pregunta, se concretaron tres objetivos más específicos:

1. Realizar valoraciones y mostrarlas gráficamente mediante la creación artística.
2. Comunicarse utilizando lenguajes y formas de comprensión diferentes.
3. Conseguir conocer algunos alfabetos visuales.

Mediante diferentes recursos, durante las primeras sesiones se familiarizó a los participantes con el mundo del arte y, en concreto, con los autorretratos. Después de este primer contacto se recogió información de su contexto más inmediato y contaron cuales eran las experiencias y gustos que les caracterizaban. Una vez recogida toda la información se seleccionó y organizó para realizar la composición de la obra. En la última sesión se entregó a los participantes su autorretrato finalizado para concluir el taller, además de poner título a su creación y acompañarla de un pequeño escrito.

El autorretrato de R, titulado *Buceando en el mar de mujeres de R*, junto con el escrito que realizó él mismo:



Mirando autorretratos de otros autores elegí aquellos en los que me sentía más identificado y, sobre todo, fue la fuente de inspiración para poder hacer el mío. Tuve que empezar a pensar en todas aquellas cosas y personas que están cerca de mí, que me gustan... pensar sobre mí mismo. Al final, la parte que me gustó más fue la de colocar cada una de las imágenes en su sitio... En mi autorretrato se me puede ver a mí, un poco tapado por las cosas y personas que me acompañan y me gustan, sobre todo mujeres, ¡de ahí su título!

El resultado final del trabajo realizado por A es este:



En todo momento se hizo participar al máximo a A y a R teniendo en cuenta sus capacidades. Con R se centró su intervención en la toma de decisiones y participando de forma menos activa como por ejemplo, posando para dibujar su sombra. En cambio con A, se le hizo participar pintando con unos pinceles adaptados, buscando imágenes por el ordenador... además de tener en cuenta su opinión, sus intereses y sus motivaciones.

Principales dificultades y aportación del taller.

Las dinámicas que se viven en una unidad hospitalaria como la que trabaja INeDITHOS siempre está sujeta a las condiciones sanitarias de los pacientes. Durante la realización del taller *Fes el teu autorretrat* fue necesario reajustar constantemente el contenido de las sesiones y la forma de realizar algunas actividades. Fue imprescindible la flexibilidad por parte de Virginia Vallés y, a la vez, por las personas del equipo de Es Baluard.

Además de las adaptaciones necesarias por el estado de salud de los participantes, una de las primeras dificultades fue la adaptación de todos los agentes implicados a las dinámicas del hospital y, en concreto, a los de la UPS. Debe comentarse, que el factor humano por parte del personal sanitario

también influyó en la ejecución de cada una de las sesiones. Una de las reflexiones respecto a este tema que hace Cifre (2011; 242) es la siguiente:

La comunicación con el personal del hospital no fue la deseada. Los interlocutores con el personal sanitario eran los voluntarios y a pesar de los esfuerzos realizados, no siempre se obtenía la respuesta esperada. Los turnos rotativos a que está sometido el personal sanitario, no sólo impedían que hubiera un seguimiento, continuidad o implicación por su parte, sino también, en ocasiones, una obstaculización al desarrollo del taller al no ser conscientes de los tiempos marcados para su desarrollo, y por tanto al no tener los pacientes preparados para la actividad. Quizá el error por nuestra parte fue limitar la relación con el ámbito hospitalario a la permisividad para que la acción se desarrollara, en lugar de intentar implicarlo en la misma de tal manera que hubieran sido partícipes de los avances y beneficios obtenidos con los pacientes.

Tanto Vallés como Cifre, hicieron hincapié en el sentimiento de inseguridad y desconfianza con el espacio y los pacientes, aunque a medida que el taller avanzaba no desapareció, despertó en la artista y en el equipo del museo la necesidad de dar continuidad al programa y establecer nuevas experiencias conjuntas.

Dejando algo de lado todos aquellos conocimientos de vocabulario del mundo artístico y la experiencia sensorial que les supuso a los participantes (que no fueron pocos), desde INeDITHOS quedamos sorprendidos de la rapidez como A y R aceptaron no sólo el taller y a las actividades que se les proponían, sino también la facilidad como establecieron unos primeros vínculos de confianza con el resto de personas que formaban parte activa del proyecto. Sobretudo para R, la experiencia social que supuso este taller mostró a los voluntarios de INeDITHOS el trabajo realizado durante mucho tiempo para conseguir que estableciese unas relaciones sociales aceptables y correctas con las personas que de forma puntual o que durante un período corto de tiempo compartirían espacio con él, ya que hasta el momento había rechazado bastantes personas que querían acercársele.

Por otro lado, la experiencia, ayudó a los voluntarios de INeDITHOS a conocer de forma más intensa a los usuarios, pero aquello más importante, es que tanto A como R hicieron un trabajo para conocerse a ellos mismos. Se les

plantearon preguntas sobre sí mismos que nunca habían respondido, y tuvieron que reflexionar sobre aspectos personales que nunca se habían planteado.

Además, el simple hecho de romper con la rutina hospitalaria ya fue algo a destacar positivamente. Estaban impacientes para que llegaran las sesiones con Vallés. Aunque aquello que se debe destacar es el sentimiento de utilidad que se les despertó. Su rutina hospitalaria no les implica ningún esfuerzo ni cambio, ningún reto personal ni objetivo por el que luchar o preocuparse...; plantearles una actividad que les mantenía motivados fue una experiencia de vida donde se sintieron útiles. A la vez, solamente la visita de personas externas al mundo sanitario, con interés por conocerlas y provenientes de un contexto que ellos desconocían (el artístico), les hizo descubrir un mundo nuevo con el que hasta el momento no habían tenido contacto.

Uno de los aspectos que coincidimos tanto el personal del área de educación de Es Baluard, como Virginia Vallés y los voluntarios de INeDITHOS, fue la sorpresa que en los autorretratos ninguno de los dos decidió utilizar imágenes u objetos relacionados con el mundo hospitalario. Posiblemente la normalización que ellos mismos tienen sobre su situación ha hecho que les sean tan familiares los objetos y maquinarias de su entorno que ya no les den la importancia que visto desde un punto de vista externo le damos.

Reflexión final

A partir de este proyecto se brindó la oportunidad a A y a R de poder acercarse al mundo de la educación artística, aprendiendo, no solamente, contenidos relacionados directamente con este mundo, sino que, además, fue el momento de plantearse cuestiones como aquellos que les gusta, la oportunidad de tomar decisiones, sentirse útiles formando parte de la creación plástica...

Por otro lado, fue una oportunidad para los usuarios de INeDITHOS y para sus voluntarios de acercarse de una forma diferente a la habitual.

Debemos tener en cuenta que en este caso no sólo fue necesario que el museo estuviera dispuesto a abrir sus puertas, sino sobretodo que estuviesen dispuestos a salir de éste para poder realizar actividades de este estilo. Desde

aquí agradecer su esfuerzo y decir que a partir de ese primer proyecto se han desarrollado otros que, de una forma u otra, nos han mantenido en contacto.

Referencias bibliográficas

Cifre, E. (2011). Es Baluard, la educación y su relación con el ámbito hospitalario. Primeras experiencias en *Arte, Individuo y Sociedad*. Vol 23, núm. especial, pp 229-244

Flórez Crespo, MM (2006). La museología crítica y los estudios de público en los museos de arte contemporáneo: caso del museo de arte contemporáneo de Castilla y León, MUSAC en *De Arte*. Núm 5, pp 231-243.

<http://www.euroregio.eu/es/presentation> (Extraído el 19 de setiembre de 2012 a las 11:45)

<http://www.esbaluard.org/es/noticies/209/la-euroregion-concide-una-subsuencion-para-el-proyecto-art-contemporani-a-lhospital-de-es-baluard/> (Extraído el 19 de setiembre de 2012 a las 11:45)

<http://www.esbaluard.org/ca/activitats/165/art-contemporani-i-hospital> (Extraído el 19 de setiembre de 2012 a las 11:45)

Martín Martín, F. (2003). Panorama de los centros de arte contemporáneo en España: proyectos y realidades en Lorente (dir.), *Museología crítica y arte contemporáneo*. Zaragoza: Prensas universitarias de Zaragoza.

Martínez, P. (2008). *Distrito MNCARS. Políticas educativas de proximidad: el potencial del museo como agente social para el cambio*. Actas I Congreso Internacional Los museos en la Educación. La formación de los Educadores. Madrid.

Muntaner, JJ. (2010). Museus accessibles per a tots en *Art Contemporani i Educació Especial*, pp 67-73

Ortiz, L., Salom, M. y Verger, S. (2011). Un mundo dentro de un hospital. Estudio de caso: Ainhoa. En *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. INFAD.XXIII, Nº 1, Vol. 5, pp545-553

- Óscar Navarro, M.A. (2006). *Museos y museología: apuntes para una museología crítica*. Ponencia en el XIX Congreso Anual del ICOFOM, del 5 al 15 de octubre de 2006, Argentina.
- Padró, C. (2003). Museología crítica como forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio en Lorente, Almazán y Vicente, *Museología crítica y arte contemporáneo*. Pp 57-60.
- Salom Rigo, M., Ortiz Sola, L. y Verger Gelabert, S. (2011). Vivir en un hospital. El caso de Ramon . En *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. INFAD.XXIII, Nº 1, Vol. 5, pp583-589.
- Valle Flórez, R.E. (2009). Museos y diversidad: Explorando con todos los sentidos en http://portal.unesco.org/culture/es/files/30190/11415090751eva_valle_florez.pdf/eva%2Bvalle%2Bflorez.pdf . Consultado el 19 de setiembre de 2012 a las 12:00.

NECESIDAD DE PROPUESTAS CREATIVAS EN LA INTEGRACIÓN ESCOLAR DEL ALUMNADO AUTISTA

Ascensión Palomares Ruiz
Universidad de Castilla-la Mancha.

Belinda Domingo Gómez
CEIP Nuestra Sra. del Castillo de Perales de Tajuña

Raúl González Fernández
UNED

Resumen

Esta comunicación resume una investigación en la que se reflexiona sobre las intervenciones y estrategias que se están aplicando en el tratamiento del alumnado con autismo en su entorno educativo. El objetivo principal es aportar propuestas de mejora partiendo del análisis de la situación actual y se estudian diferentes proyectos en los que se ha demostrado que su integración en la sociedad, a través de su escolarización en Centros ordinarios resulta muy enriquecedora. La muestra está integrada por treinta Centros de la Comunidad de Madrid con distintas características en los que se encuentran matriculados alumnos autistas. En la investigación, se concluye subrayando que, uno los pilares básicos para la mejora en la calidad de la respuesta a la diversidad, es la formación del profesorado; sin embargo, no se establece claramente la conveniencia -o no- de derivar a este alumnado a Centros más especializados, por lo que se precisan propuestas creativas de intervención.

1.-Introduccion.

El concepto diversidad da cabida a todas las personas, pues cada alumno o alumna tiene una variedad de necesidades educativas debidas a múltiples factores (género, edad, etapa de desarrollo madurativo, motivación, intereses, estilos de aprendizaje, expectativas, procedencia socioeconómica y cultural, etc.) y todo ello exige medidas de atención a la diversidad de calidad y ajustadas a cada situación. En este sentido, hay que destacar, como indica Verdugo (2009: 25) que “*se están*

iniciando procesos de cambio que van lentamente abriendo las puertas de la tolerancia hacia los alumnos mediante el desarrollo de estrategias y procesos que ordenan las maneras de entender con eficacia a los mismos”

El Artículo 13 sobre Atención a la Diversidad, del Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre, destaca que la intervención educativa debe contemplar como principio básico la diversidad del alumnado, entendiendo que, se garantiza su pleno desarrollo, a la vez que se da una atención personalizada, en función de las necesidades de cada uno. De este modo, se responderá a los principios fundamentales del sistema educativo, entre los que destacan la calidad de la educación para todo el alumnado y la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades. Por tanto, *“la inclusión es una cuestión de derechos humanos y de equidad, siendo la diversidad un valor educativo. La inclusión representa una educación eficaz para todos, que ha de presentar los siguientes elementos: cooperación, solidaridad, comunidad, respeto y valoración de las diferencias, mejora para todos e investigación reflexiva”* (Arnáiz, 2003:140).

Además, como indica Palomares (2012), la educación puede convertirse en un factor de cohesión social, si consigue transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento entre todas las personas y evita cualquier tipo de exclusión social.

Centrándonos en el autismo, hay que subrayar que fue Kanner (1943) quien confirmó la identidad diferenciada y diferenciadora de este trastorno generalizado del desarrollo. Sin embargo, según Baron Cohen (2010), fue Asperger quien desarrolló descripciones de casos de autismo, indicando que existía, desde el mismo nacimiento -coincidiendo con Kanner- un trastorno esencial que daría origen a diversas alteraciones muy características. Además, desarrolló una definición de la “Psicopatología Autista” más compleja que la realizada por Kanner. En este sentido, cuando se hace referencia al síndrome de Asperger se suele referir a los casos del autismo con buenas capacidades intelectuales y con un aceptable desarrollo del lenguaje.

Investigaciones recientes, nos muestran una nueva perspectiva sobre el autismo muy esperanzadoras (Meyer-Lindenerg, Dones, Kirsch y Heinrichs, 2011), en las que se concluye que las personas con autismo pueden beneficiarse con mayores niveles de adenosina (ATP), pues podría ayudar a resolver los múltiples síntomas fisiológicos y de comportamiento. Otros estudios, como los realizados por Tansey (2010), han señalado a la oxitocina como una sustancia que desempeña un papel muy importante en el autismo. Esta hormona es producida por la glándula pituitaria, que parece influir considerablemente en lo que respecta a la conducta social. Actualmente, se están realizando diversos estudios para comprobar los efectos de la administración

de oxitocina en varias formas, incluyendo por vía intravenosa. En efecto, investigaciones como las coordinadas por Olza (2011), establecen una posible relación entre el uso de oxitocina sintética en los partos y las altas cifras de autismo. Todo ello es especialmente significativo en lo que se refiere al inicio temprano de la lactancia, para la que el bebé está programado por la oxitocina y el olfato. El momento crucial en la vida del recién nacido es su primer contacto con su madre a través de la mirada y la comunicación sensorial. Por ello, dada la evidencia del papel de la oxitocina en la conducta social, comunicativa y emocional del ser humano, sigue siendo necesario seguir investigando, en la relación del autismo con la alteración de la oxitocina natural en el nacimiento y el período sensitivo.

Consideramos, como se indica en las Directrices sobre políticas de inclusión en la educación (UNESCO, 2009: 8) que la educación inclusiva es imprescindible para dar respuesta a todo el alumnado

En los Centros educativos, el tratamiento de las necesidades específicas del alumnado autista, se realiza a través de distintos documentos que nos permiten recoger información sobre el alumno, el contexto, la situación y la intervención.

Para desarrollar la intervención se trabaja principalmente con un documento: "Adaptación Curricular Individualizada", en el que se plasman todos los aspectos -y acuerdos- relativos a la intervención que se va a desarrollar con el alumno afectado. Coincidimos con Palomares (1998: 220-269), al considerar que, una adaptación curricular es un tipo de estrategia educativa generalmente dirigida a alumnos con necesidades educativas especiales que consiste en la adecuación en el currículum de un nivel educativo. De esta forma, se posibilita que, determinados objetivos o contenidos, sean más accesibles a un alumno o un determinado tipo de personas. Se trata de tener en cuenta las limitaciones del alumno a la hora de planificar la metodología, los contenidos y, sobre todo la evaluación.

2. Objetivos y metodología de la investigación

La investigación realizada tiene como objetivo efectuar un análisis reflexivo y crítico de la diversidad presente en los colegios ordinarios, al igual que del método seguido a través de adaptaciones curriculares individualizadas, para lograr una atención personalizada al alumnado con autismo que permita una igualdad de oportunidades. Por ello, se han planteado los siguientes objetivos específicos:

- a. Conocer si las adaptaciones curriculares individualizadas son efectivas para la intervención con alumnado que presenta autismo.
- b. Conocer el nivel de conocimientos y especialización de los profesionales que atienden a este alumnado.
- c. Analizar la intervención en el ámbito educativo y social de dichos alumnos.
- d. Conocer al nivel de satisfacción de los padres y del profesorado en cuanto a la atención que este alumnado recibe en los Centros ordinarios.
- e. Reflexionar sobre la conveniencia de la derivación de esta tipología de alumnos a los Centros especiales.

Se parte de la base que la investigación educativa pretende la búsqueda de conocimientos que permitan el análisis, la comprensión y la mejora de los aspectos educativos. En nuestra investigación nos centraremos en la necesidad de mejorar la atención educativa del alumnado autista.

La metodología de la investigación está basada en un modelo que se fundamenta en un enfoque positivista (integra la búsqueda y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos), un enfoque interpretativo (intenta comprender las circunstancias de una determinada respuesta a la diversidad) y un enfoque sociocrítico (procura hacer visible la realidad de la respuesta educativa al alumnado autista en los Centros ordinarios). Por ello, dado el tema que nos ocupa, es fundamentalmente de tipo descriptivo, puesto que se centra en el análisis de las Adaptaciones curriculares –como medida de atención a la diversidad- tal y como aparecen en el momento de realizarse el estudio y no contempla la intervención del investigador sobre las variables intervinientes. Asimismo, podemos afirmar que, dentro del ámbito de la investigación educativa, la que nos ocupa también se puede definir, como activa, pues su objetivo es constatar una realidad para realizar propuestas de mejora.

La muestra está integrada por treinta Centros de la Comunidad de Madrid con distintas características (**Tabla 1**) en los cuales se encuentran matriculados alumnos que presentan el espectro autista.

CENTROS	ZONA RURAL	ZONA URBANA	AULA TGD	SIN AULA TGD
Públicos.	3	7	7	3
Concertados.	2	8	4	6
Privados.	1	9	8	2

Tabla 1. Centros participantes en la investigación

Fuente: Elaboración propia

La investigación se enmarca en el curso 2011-12, en diferentes Centros educativos de la Comunidad de Madrid con distintas características, colaborado doscientos cincuenta profesores que atienden a este tipo de alumnos. Además, han participado quince padres de niños con autismo. Las edades de los alumnos se sitúan entre 6-12 años, matriculados en Educación Primaria y diagnosticados como Tipo B, siendo atendidos en el aula TGD, cuando el Centro dispone de ella. Además, cuentan con especialistas de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje.

Para el desarrollo de la investigación, se han utilizado diversos instrumentos de recogida de datos:

1. Documentos oficiales de los Centros educativos.
2. Observación del alumno.
3. Cuestionario a los docentes y profesionales que atienden a dichos alumnos, que nos ha permitido obtener de forma objetiva, sistemática y ordenada la información precisa. Dicho Cuestionario ha sido debidamente validado para esta investigación.
4. Entrevista a los padres de los alumnos que presentan dicha necesidad educativa especial. La mayoría de las respuestas son cerradas manteniendo dos alternativas, excepto en la última que se incluyen cinco.

3. Resultados y conclusiones

Resulta preciso destacar que, se coincide con otras investigaciones en la necesidad de superar los obstáculos procedentes de la diversidad imperante en la aulas (Ausín y Lezcano, 2012), si realmente se pretende un cambio significativo en la inclusión de todo el alumnado.

Las **conclusiones generales** más significativas son:

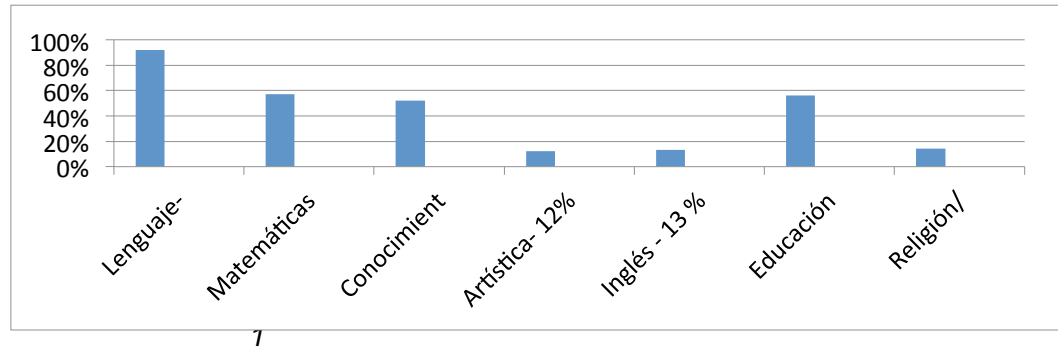
- a) En los Centros educativos ordinarios, la atención al alumnado con autismo, es un proceso muy complicado y exhaustivo, en que se deben tener en cuenta otros aspectos de los incluidos en las adaptaciones curriculares individualizadas.
- b) Los Centros educativos que atienden a estos alumnos no disponen de las estructuras organizativas, los recursos humanos especializados y los recursos materiales precisos para dar una respuesta inclusiva.
- c) El motor que permite una mejora en la atención a los alumnos que presentan estas dificultades es una formación especializada de todo el personal que los atiende. Por ello, resulta fundamental la formación permanente que debe ser apoyada y facilitada por parte de las administraciones públicas

En relación con las **conclusiones específicas**, habría que destacar.

a) Respecto al profesorado que atiende a este alumnado:

1. La mayoría del profesorado no tiene una formación académica específica para atender a esta tipología de alumnos, únicamente poseen una formación inicial básica proporcionada en la carrera de Magisterio.
2. La mayoría de los profesores elaboran Adaptaciones Curriculares Individualizadas. Las asignaturas donde se realizan muy pocas adaptaciones son Inglés, Religión/ Alternativa y Artística (**Gráfico 1**). Consideramos muy llamativa el Área de Inglés, dado el alto grado de dificultad de la comunicación existente, en la mayoría de los casos.

G



. Adaptaciones por áreas

Fuente: elaboración propia

3. En las actividades complementarias y excursiones, la gran mayoría del profesorado, tiene en cuenta a esta tipología de alumnos, a la hora de seleccionar dichas actividades
4. En el ámbito social se realizan adaptaciones; pero, no son las suficientes (**Gráfico 2**). Contrasta con las orientaciones realizadas en el ámbito laboral que son bastantes significativas

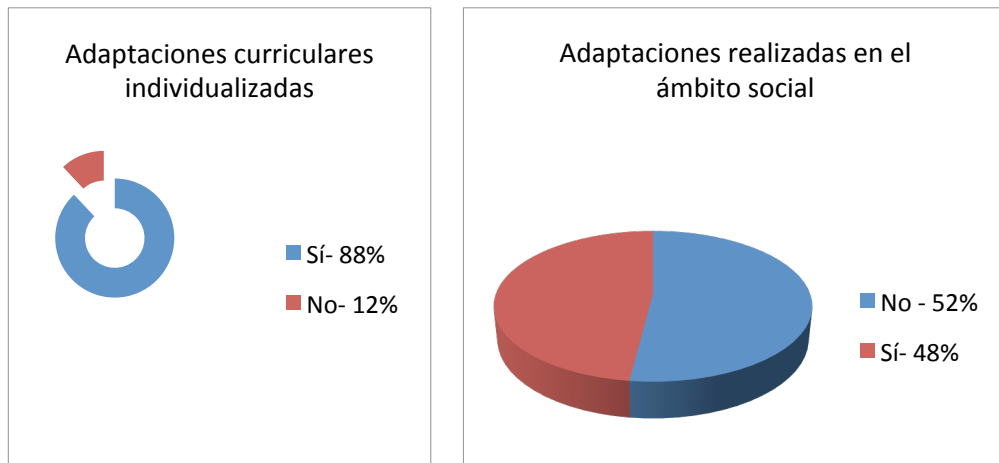


Gráfico 2. Adaptaciones en el ámbito social

Fuente: Elaboración propia

5. Las pautas generales de intervención en el centro (medidas acordadas por todos los profesores que atienden a dichos alumnos) se realizan en el 65% de los casos. Siendo insuficientes, al igual que ocurren con el tiempo destinado a los recreos.

6. La disponibilidad e idoneidad del material para trabajar con los alumnos es suficiente, en la mayoría de los casos. Este aspecto está igualmente relacionado con la actualización anual del material que no es suficiente, al igual que la disponibilidad económica por parte del Centro. Sin embargo, los recursos tecnológicos son suficientes, en un 81%
7. En relación con las actividades de coordinación y reuniones generales, habría que destacar las realizadas con el Equipo Específico que, en la mayoría de los casos, son efectuadas. No sucede lo mismo, con las que deberían ser necesarias con todo el profesorado que atiende a dicho alumnado y otros profesionales, pues sólo se realizan en un 28% y en un 37%, respectivamente. Sin embargo, con los padres son bastantes los Centros que las efectúan, superando el 78%
8. Respecto al desarrollo de las actividades en la clase, el profesorado considera -en la mayoría de los casos- la tipología del alumno, desarrollando -sin mucha dificultad- las tareas educativas. Sin embargo, el profesorado no dispone de tiempo suficiente, ni el apoyo profesional especializado preciso para atender al alumnado con necesidades específicas.
9. El grado de satisfacción del profesorado y de los padres, sobre en el rendimiento y evolución del alumno no son satisfactorios, siendo inferior al 50%.
10. La mayoría del profesorado (58%), valora que el alumno no está contento ni adquiere los objetivos del nivel curricular al que está adscrito. Por el contrario, considera que sí va adquiriendo los objetivos en distinto nivel curricular, adaptado a sus características **(Gráfico 3)**.

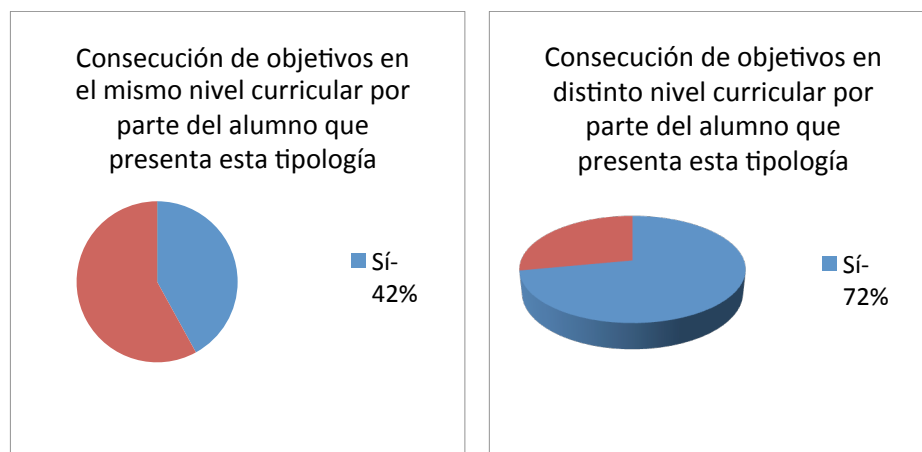


Gráfico 3. Consecución de objetivos

Fuente: Elaboración propia

11. En el ámbito social, según el profesorado, el alumno no consigue los objetivos. Además, generalmente, el tutor no está satisfecho con la labor que desempeña, destacando las numerosas dificultades para desarrollar su actividad diaria. Aspecto que concuerda con la poca atención adecuada -y especializada- que recibe por parte del Centro.
12. En relación con la conveniencia de derivar al alumnado a otros Centros, la mayoría del profesorado no contesta y, solamente el 23 %, afirma que sería lo más conveniente, mientras que, el 30%, considera que es mejor la integración en Centros ordinarios.

b) Respecto a los padres de los alumnos, de los resultados obtenidos, destacamos:

1. La mayoría de los padres y madres manifiestan que se les ha informado y ofrecido asesoramiento sobre la diversidad que presenta su hijo. También indican que les han informado sobre el tratamiento de su hijo y objetivos que se proponen trabajar
2. En cuanto al rendimiento y evolución de su hijo están satisfechos; pero, en menor grado que los profesores que los atienden.
3. Hay que destacar que, la mayoría de los padres, no están contentos con el funcionamiento del Centro en cuanto a la atención que se presta a su hijo.

4. Los padres -en su mayoría- tienen reuniones generales con el profesorado y son informados sobre las distintas alternativas educativas que existen.
5. Si dependiera de los padres, no cambiarían a su hijo de Centro, aunque hay que subrayar que no es una opinión mayoritaria.
6. La mayoría de los padres llevan a su hijo al Centro actual por diversos motivos los cuales aparecen representados en la **Tabla 2**.

PREGUNTAS	RESPUESTAS	FRECUENCIA (%)
¿Por qué ha decidido escolarizar a su hijo a este centro?	Proximidad.	33'3
	Conocimiento del profesorado.	13'4
	Los hermanos están escolarizados en el mismo centro.	26'6
	Falta de recursos económicos.	13'3
	El alumno está bien atendido.	13'4

Tabla 2. Motivos de elección de centro

Fuente: Elaboración propia

En el análisis de los resultados, resulta de gran interés, el estudio comparativo de los resultados obtenidos entre los padres y los profesores (**Tabla 3**), destacando:

- a) La respuesta en la que existe una mayor discrepancia es en la conveniencia de derivarlo a otro Centro con un 30%.
- b) Una discrepancia de un 20%, aparece en la satisfacción de los padres con el rendimiento de su hijo. Valor parecido al 18% con la satisfacción de los padres con la evolución de su hijo.
- c) El dato en el que existe una menor discrepancia sería de un 12 % sobre las reuniones generales con los padres.

PREGUNTAS.	RESPUESTA AFIRMATIVA DOCENTE.	RESPUESTA AFIRMATIVA PADRES.	DIFERENCIA PORCENTUAL.
Reuniones generales con los padres.	78%	86%	12%
Satisfacción de los padres con el rendimiento del alumno.	32%	50%	18%
Satisfacción de los padres con la evolución del alumno.	37%	57%	20%
Conveniencia de derivarlo a otro centro.	23%	53%	30%

Tabla 3. Análisis comparativo de los resultados obtenidos entre los padres y el profesorado

Fuente: Elaboración propia

En la investigación realizada, se concluye que la práctica de una Escuela transformadora encuentra fuertes barreras que la convierten en inviable, en muchos casos. Por tanto, resulta ineludible el acercamiento de la Escuela a su entorno, comenzando por los padres y madres del alumnado. En la actualidad, se precisa una Escuela inclusiva, no sólo en el marco legislativo, sino que –además- disponga de las condiciones (materiales, personales, organizativas, etc.) que permitan que ese principio sea una realidad, en el caso de las personas con autismo.

También ha quedado claro que, las Adaptaciones Curriculares Individualizadas son un documento eficaz para realizar la intervención a alumnos que presentan autismo. Es eficaz, como hemos indicado, pero debe ir acompañado de otros aspectos como la formación del profesorado, los recursos materiales específicos y suficientes, y la coordinación entre todos los especialistas, para conseguir una integración no solamente en el Centro, sino también en la sociedad, en general.

Esta investigación se está ampliando con el análisis de la enseñanza del inglés a alumnos con autismo, analizando los planes de estudio de la

enseñanza bilingüe y el funcionamiento de las aulas TGD en colegios ordinarios bilingües y no bilingües.

Referencias bibliográficas.

- ARNÁIZ, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- BARON COHEN, S. (2010). *Autismo y Síndrome de Asperger*. Madrid: Alianza-Editorial.
- KANNER, L. (1943). *Trastornos Autísticos del Contacto Afectivo*. Barcelona: Martínez Roca.
- MEYER-LINDENERG, A.; DOMES, G.; KIRSCH, P. Y HEINRICHS, M. (2011). Oxytocin and vasopressin in the human brain: social neuropeptides form translational medicine. *Nature Reviews, Neuroscience*, 12, 524-548.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2007). *Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre, BOE del 4 de enero de 2007, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria.
- OLZA I. (2011). Oxitocina y autismo: una hipótesis para investigar. ¿La alteración de la producción de oxitocina endógena entorno al parto puede estar involucrada en la etiología del autismo? *Revista Psiquiatría Salud Mental*, 4 (1), 38-41
- PALOMARES, A. (1998). *Educación Especial y Atención a la Diversidad*. Albacete: Publicaciones Universidad.
- PALOMARES, A. (2012). "Deutsche und Spanier-ein Kulturvergleich". En Mecke, J.; Pöppel, H; Junkerjürgen, R., *Herausforderungen des Spanischen Bildungssystems*. Bonn: Bundeszentrale für politische bildung."
- TANSEYA, K.E. (Coord.) (2010). Oxytocin receptor (OXTR) does not play a major role in the aetiology of autismo: Genetic and molecular studies. *Neuroscience Letters*, 474, 163-167.
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación en Francia: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Madrid: UNESCO.
- VERDUGO, M.A. (2009). El cambio escolar desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23-43.

APLICACIÓN INFORMÁTICA PARA ALUMNOS CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO DEL AUTISMO. ELIGE[®]

José Luis Cuesta Gómez
Raquel de la Fuente Anuncibay
Rosa M^a Santamaría Conde
Universidad de Burgos

Resumen

La Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, y según la propuesta realizada por el jurado de selección de los XXVI Premios *Francisco Giner de los Ríos* a la mejora de la calidad educativa, ha entregado recientemente un premio en la categoría Educación Primaria al Centro Concertado Específico de Educación Especial para alumnos con Trastornos del Espectro del Autismo *El Alba*, dependiente de la Asociación Autismo Burgos. Esta entidad ha diseñado una herramienta denominada ELIGE[®] y ha desarrollado el proceso de pilotaje y la validación del instrumento. Dicha herramienta es una aplicación informática de ayuda para la estructuración temporal de los alumnos con Trastornos del Espectro del Autismo (TEA), y se configura como un programa facilitador de la elección de actividades en la vida cotidiana (escuela, hogar, comunidad...), así como de la comprensión y la expresión de emociones básicas y estados físicos.

1. ¿Qué entendemos por trastornos del Espectro del Autismo?

En los últimos años, y gracias a los avances en el conocimiento disponible en relación al autismo y a otros trastornos generalizados del desarrollo, se han producido modificaciones conceptuales que progresivamente han incorporado el término Trastornos del Espectro del Autismo (TEA, en adelante) para referirse de manera más amplia a este tipo de trastornos (A.P.A., 2010). Con esta concepción se enfatiza la específica alteración en el desarrollo social que implican, así como la gran heterogeneidad en la presentación clínica de los síntomas y en las necesidades de los alumnos que los presentan. Los TEA son trastornos complejos, que afectan al desarrollo del sistema nervioso y al funcionamiento cerebral, especialmente en los aspectos relacionados con el procesamiento de la información que proviene de los estímulos sociales. En la actualidad no es posible determinar una causa única

que explique la presencia de los TEA, pero sí la fuerte implicación genética en su origen. Actualmente no existe ningún marcador biológico reconocido que permita el diagnóstico de los TEA. Éste se realiza en base a diferentes indicadores en el desarrollo de la persona que apuntan a una alteración en el mismo, así como a una evaluación específica de su conducta (Barthélèmy, 2008).

Las manifestaciones clínicas de los TEA pueden variar enormemente entre las personas que los presentan, así como sus habilidades intelectuales, desde la discapacidad intelectual grave o severa a capacidades intelectuales situadas en el rango medio, o superiores al mismo (Wing y Gould, 1979). Sin embargo, todas las personas con TEA comparten las diferentes características que definen este tipo de trastornos (Frith, 1989, 1999; Rivière, 2001). En general, sus habilidades de interacción con los demás son muy distintas de las habituales. En algunos casos pueden presentar un aislamiento social importante, o no manifestar mucho interés por relacionarse con los demás. Sin embargo, en otras ocasiones pueden intentarlo de una forma extraña, sin saber muy bien cómo hacerlo, y sin tener en cuenta las reacciones de la otra persona. Por otro lado, suelen presentar alteraciones de las habilidades de comunicación verbal y no verbal, que pueden variar desde las personas que no emplean ningún lenguaje hasta las que tienen habilidades lingüísticas fluidas, pero no son capaces de utilizarlas para mantener una comunicación recíproca funcional. Además, las personas con TEA tienen un repertorio limitado de intereses y de conductas. Pueden presentar los mismos comportamientos de forma repetitiva, y tener problemas para afrontar cambios en sus actividades y en su entorno, aunque sean mínimos. Finalmente, sus capacidades para imaginar y entender las emociones y las intenciones de los demás son limitadas, lo que hace que sea extremadamente difícil para ellos desenvolverse adecuadamente en el entorno social y, evidentemente, en el escolar.

En los últimos años se ha constatado también un aumento considerable de los casos detectados y diagnosticados dentro de los TEA. Es posible que este incremento se deba a una mayor precisión de los procedimientos e instrumentos de diagnóstico, a la mejora en el conocimiento y la formación de los profesionales, o ciertamente, a un aumento real de la incidencia de este tipo

de trastornos. En el último estudio de prevalencia llevado a cabo en 2006 y publicado en 2009 por el Centro de Prevención de Enfermedades (Rice, 2009), y que implicó la organización en red del estudio en 14 estados diferentes, se apuntaba una prevalencia de un caso de TEA por cada 150 niños en edades escolares. Otros estudios que se están llevando a cabo en la actualidad en Reino Unido (Universidad de Cambridge) sitúan la prevalencia en torno a 1 de cada 100 niños. En todos ellos se confirma también que se presentan de manera más frecuente en los hombres que en las mujeres, (en una proporción de 4:1), y que no existen diferencias en cuanto a su aparición en las distintas culturas o clases sociales.

Por el momento, no existe ninguna cura para los TEA. Sin embargo, existen factores que van a influir de manera importante en el desarrollo de la persona que los presenta y en su calidad de vida. Es fundamental que el diagnóstico se realice de manera precoz y que el niño o la niña reciban una apropiada intervención temprana. Además, es fundamental que los recursos educativos y comunitarios sean los adecuados a sus necesidades individuales, y que dispongan de una red de apoyo que facilite su participación social. (Díez-Cuervo, 2005).

2. Necesidades educativas específicas de los alumnos con TEA

Los alumnos con TEA presentan una serie de necesidades educativas específicas que requieren una respuesta educativa diferente. Algunas de estas necesidades quedan recogidas en el siguiente cuadro (adaptado de Blau et cols, 2004):

Alteración	Necesidad Educativa	Estrategias Educativas
Interacción Social	<ul style="list-style-type: none"> . Desarrollar habilidades de relación interpersonal. . Desarrollar interés hacia las otras personas y el contacto social. . Aprender a jugar forma funcional. . Aprender a relacionarse, de forma correcta y efectiva, con los demás en diferentes situaciones y contextos. . Aprender a conocer y comunicar las emociones y pensamientos propios, así como comprender las de los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> . Proporcionales situaciones de enseñanza aprendizaje individualizadas, es decir, uno a uno. . Proporcionarles situaciones educativas funcionales, concretas que favorezcan la generalización de los aprendizajes. . Enseñar el uso funcional de los objetos mediante actividades lúdicas y creativas. . Fomentar el aprendizaje en los entornos lo más naturales posibles, potenciando siempre que sea posible el aprendizaje incidental.
Relacionadas con la Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> . Aprender a utilizar los objetos de manera funcional y creativa. . Aprender a entender y a reaccionar a las demandas de su entorno. . Desarrollar habilidades de comunicación funcionales. . Aprender un código comunicativo ya sea verbal o 	<ul style="list-style-type: none"> . Facilitarles sistemas aumentativos y/o alternativos de comunicación (SAAC) que le permitan desarrollar las relaciones interpersonales y le ayude a desarrollar estrategias de petición y expresión de deseos y emociones. (Uno de los utilizados es el Sistema de Comunicación Total de

	<p>no verbal.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Desarrollar actividad imaginativa, juego de ficción y simbólico. . Aprender a iniciar y mantener intercambios conversacionales con los demás. 	<p>Benson Shaeffer).</p> <ul style="list-style-type: none"> . Realizar actividades que les ayude a desarrollar intercambios conversacionales con los demás. . Fomentar el uso de la comunicación como alternativa a los problemas de comportamiento.
<p>Inflexibilidad mental y comportamental</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Necesitan un contexto educativo estructurado y directivo, priorizando en él contenidos funcionales y significativos (ajustados a su nivel competencial). . Necesitan situaciones educativas que favorezcan la generalización de los aprendizajes. . Necesitan ambientes sencillos. . Necesitan aprender en contextos lo más naturales posible. . Necesitan realizar aprendizajes sin error. . Necesitan aprender habilidades y estrategias de 	<ul style="list-style-type: none"> . Proporcionar un contexto estructurado y directivo. . Utilización de estrategias altamente estructuradas. . Emplear sistemas analógicos que les permita entender y reaccionar ante las demandas del entorno, facilitando la anticipación y previsión de cambios ambientales. . Anticipar las actividades / situaciones que van a realizar.

	<p>control del entorno y de autocontrol.</p> <p>. Necesitan descentrar la atención de unos pocos estímulos y alcanzar atención conjunta con otros.</p> <p>. Necesitan aprender habilidades de adaptación y respuestas alternativas a situaciones nuevas o parcialmente novedosas.</p> <p>Necesitan situaciones educativas individualizadas.</p> <p>. Necesitan ampliar las actividades que realizan, así como los intereses que poseen.</p>	
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Tabla 1

El Programa ELIGE[®], que ahora presentamos, atiende a todas las necesidades educativas específicas para los alumnos con TEA, recogidas en el cuadro anterior, y atiende a los principios, objetivos y metodologías específicas requeridas en toda intervención educativa para este tipo de necesidades y de alumnos (Rivière, 2001). Necesidades que quedan recogidas de manera explícita en los diferentes bloques de contenido de las competencias educativas que dirigen actualmente los procesos de enseñanza aprendizaje, tal y como recogemos a continuación (Blau et cols, 2004).

3. ¿Qué es la herramienta ELIGE[®], y cómo surge?

ELIGE[®] es una aplicación informática de ayuda para la estructuración temporal de los alumnos con Trastornos del Espectro del Autismo; que se configura como un programa facilitador de la elección de actividades en la vida cotidiana, así como de la comprensión y la expresión de las emociones

básicas. Este programa surge de la necesidad percibida por parte del profesorado y de las familias de los alumnos con TEA, de conjugar los principios básicos de la metodología Planificación Centrada en la Persona (PCP) (Sanderson, 2000), con las potenciales aplicaciones prácticas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y con las capacidades o destrezas de los alumnos con TEA. El requisito de individualización (Cuesta, 2001) que requieren todos y cada uno de los materiales educativos con los que se ha de trabajar con los alumnos con TEA, obliga al conjunto de profesionales a elaborar de manera constante materiales individualizados que deben responder, en cada uno de los casos, a las necesidades educativas específicas y concretas de cada uno de los alumnos, al tiempo que deben basar su diseño y aplicación en las capacidades y potencialidades de cada uno de ellos.

Estas características, en la práctica educativa, hacen poco viable el uso de herramientas y materiales basados en las TIC que están diseñados para el público en general. El objetivo de acercar las TIC a los alumnos con necesidades educativas especiales, aprovechando que el canal visual como vía de acceso es una de las capacidades especiales de los alumnos con TEA (Martos et cols, 2009); derivó en el empeño por parte del equipo de profesionales de diseñar y elaborar un programa o herramienta que, desde el comienzo, pudiera individualizarse y que respondiera a varias de las necesidades permanentes y continuas de estos alumnos: la estructuración espacio temporal, el reconocimiento de emociones y la toma de decisiones o elección.

3.1. Objetivos

Las principales características del programa ELIGE[®], inciden directamente en la promoción de diversas competencias educativas adquiriendo así un carácter transversal, entre otras razones porque:

- Pretende llevar a la práctica los constructos teóricos desarrollados dentro de la PCP, a través de un sistema de facilitación de la comunicación, basados en estímulos visuales que se seleccionan o eligen de forma táctil.
- Plantea como objetivos la mejora de tres importantes hitos en el desarrollo comunicativo de los alumnos con TEA: la toma de decisiones, y la expresión y comprensión de las emociones básicas; además de la estructuración

espacio-temporal.

- Potencia habilidades de ordenamiento en el espacio, incrementa la capacidad de elección del alumno y constituye un buen entrenamiento para mejorar la memoria asociativa.
- Ofrece la ventaja, para las personas con TEA, de no basar la acción comunicativa en los aspectos verbales, dando así la oportunidad de generalización de uso a todos aquellos alumnos que no poseen comunicación verbal o presentan un bajo nivel en esta competencia.
- Ayuda a trabajar la toma de decisiones de forma efectiva y divertida. Su gran atractivo visual propicia una mayor focalización de la atención por parte del alumno, quien es capaz de entender y emplear la herramienta a pesar de sus dificultades comunicativas.

En función de todo ello, algunos de los numerosos objetivos educativos que se persiguen con este programa son:

- Ofrecer a los alumnos con TEA un sistema alternativo y aumentativo de comunicación que les facilite la toma de decisiones, la comprensión de las emociones y les aporte estructuración espacio-temporal.
- Compensar las dificultades que las personas con TEA presentan a la hora de comunicar sus emociones, inquietudes y necesidades, a través de un facilitador basado en una de las capacidades claves de los alumnos con TEA, la percepción visual.
- Promover el desarrollo transversal de numerosas competencias educativas básicas en alumnos con TEA y discapacidad intelectual asociada.
- Incluir las TIC en la vida escolar y familiar de los alumnos TEA, como una herramienta educativa más.
- Potenciar y difundir el uso de los TIC entre todas las personas que se relacionan y conviven con los alumnos con TEA, así como en todos los Centros Educativos y espacios que comparten dichos alumnos.
- Instaurar herramientas innovadoras que incidan sobre el aprendizaje y la enseñanza de los alumnos con TEA, así como sobre la mejora de la práctica educativa.
- Facilitar el uso de las TIC a todos los alumnos, independientemente del nivel de comunicación que presente.

- Aportar una herramienta educativa multidisciplinar, de fácil generalización, uso y difusión.

3.2. Aplicaciones y forma de uso

A través de esta herramienta, el alumno con TEA puede diseñar su agenda u horario diario, eligiendo las fotografías, pictogramas, símbolos que se hayan diseñado y definido para sus necesidades educativas concretas y en función de sus capacidades, gustos y preferencias. La elaboración de esta agenda puede hacerse de modo individual y autónomo, bien en grupo junto con el resto de compañeros del aula o bien en trabajo individual junto con el profesor. Cada horario diario puede constar de un máximo de 8 imágenes (fotografías, pictogramas, símbolos) que orientan al alumno y le estructuran temporalmente en cuanto a las actividades a realizar a lo largo de la jornada escolar o del tiempo establecido a tal efecto. Con el objetivo de individualizar al máximo, cada horario tendrá la fotografía del alumno al que pertenece en la parte superior izquierda de la pantalla.

Al elegir el día de la semana que se quiere programar a través de un panel central, aparece en la pantalla un modelo en el que ir incluyendo la fotografía de la actividad a realizar. Esta imagen se selecciona de una base de datos creada por el conjunto de profesionales. La imagen puede componerse del pictograma y de la fotografía del profesional de referencia, apoyos que orientan al alumno con TEA a predecir sus objetivos de trabajo, comportamiento y actividades a realizar.

Previamente a la elaboración del horario o agenda, el alumno puede indicar a través de ELIGE[®] el estado de ánimo con el que se encuentra: enfadado, triste o enfermo. Esta identificación del estado emocional es uno de los principales objetivos que se persigue con alumnos con TEA en cuanto es la base para poder trabajar competencias básicas como el autocontrol y/o la autorregulación. Esta tarea se complementa con el aprendizaje de otra competencia básica (la salud), ya que al señalar que se está enfermo, la herramienta posibilita al alumno señalar qué parte del cuerpo es la que le duele o qué enfermedad es la que está presentando. Esta identificación de malestar o enfermedad es resultado de un trabajo transversal, conjunto y continuado a lo largo del tiempo y a través de todo el equipo de profesionales, ya que una de las

características de los alumnos con TEA es su alto umbral al dolor (Merino, 2009) y su incapacidad y dificultad para reconocer estados emocionales (Baron-Cohen, 1993) y sensaciones corporales.

ELIGE[®] también ofrece la estrategia y la opción de trabajar los conceptos y competencias propias de la autodeterminación (Schalock, 1996), en cuanto posibilita una elección activa. El alumno puede elegir entre un determinado número de opciones (establecidas por el tutor) en cuanto a actividades o momento de realización. Con esta posibilidad se ofrece al alumno la capacidad de expresar sus deseos, sentimientos y/o necesidades. Siguiendo en este ámbito de conocimiento y de competencia (la autodeterminación, autogestión), el programa también ofrece la posibilidad de tachar o anular actividades que bien no se han podido realizar o bien el alumno decide o desea no llevar a cabo.

El aprendizaje por parte del alumno a todas y cada una de estas aplicaciones requiere un acercamiento sistemático a la herramienta, y una sistematización en la enseñanza de los nuevos elementos comunicativos, siguiendo las mismas pautas de aprendizaje que cualquier otro concepto, destreza o habilidad en el aula.

3.3. Metodología de uso por parte el profesorado

La metodología utilizada en la implantación del programa con los alumnos con TEA, se basa en los principios metodológicos específicos que han de guiar cualquier intervención educativa dirigida a alumnos del espectro autista (Cuesta, 2001): aprendizaje sin error, refuerzo positivo, encadenamiento hacia atrás, estructuración espacio-temporal, individualización, directividad y flexibilidad, relación positiva, consistencia y coherencia, funcionalidad, coordinación entre agentes implicados, reforzadores naturales, ambientes naturales, aprovechamiento de las preferencias individuales, adaptación a la edad, normalización e inclusión, aprendizaje activo y participación parcial.

Sobre un software instalado en los ordenadores del aula, el profesor recopila de una base de datos elaborada por el claustro, aquellos pictogramas, fotografías, símbolos que son comprensibles y utilizados por cada uno de los alumnos. La utilización de la herramienta por parte de los profesores es fácil y adaptada al ser el propio programa quien guía de una manera intuitiva y visual el

funcionamiento de la misma, a través de un vídeo demostrativo y de un Manual de Uso. De igual forma ELIGE[®] cuenta con un programa estructurado de formación para el profesorado y para las familias, donde se abarcan todas las posibilidades de la herramienta. La formación a las familias es la primera de las herramientas para potenciar y requerir su implicación y participación en la herramienta. Al ser un programa de sencilla aplicación, uno de los objetivos que se persigue es la generalización del programa en todos y cada uno de los ámbitos en que convive un alumno con TEA (colegio, familia, servicios residenciales,...). En consonancia con este objetivo se ha diseñado un plan de formación que puede implantarse tanto al conjunto de profesionales como a las familias. A continuación recogemos la temporalización del mismo, incluyendo las distintas fases de la formación.

PROGRAMA ELIGE [®]	
Formación Interna profesionales/familia	
Presentación de la herramienta en el centro educativo en dos sesiones: una para profesionales y otra para familias	
Sesiones prácticas de utilización, manejo y conocimiento de ELIGE [®] en el centro escolar	A la semana de la presentación
Distribución de un cuestionario que recoja dudas, preguntas, demandas de información	Un día después de la sesión práctica de conocimiento
Análisis de datos recogidos y elaboración de propuestas concretas de solución de problemas	A la semana de la recepción del cuestionario
Sesiones formativas concretas que recojan la solución a los problemas planteados	A la semana del análisis de la información de los cuestionario
Evaluación, seguimiento, resultados	De manera continuada

Materiales de apoyo

. Vídeos de uso instalados en la propia herramienta. 3 tutoriales sencillos y muy visuales con capturas de pantalla y explicaciones guiadas paso a paso con tareas concretas y pasos necesarios:

- ¿Cómo usar ELIGE[®] con los alumnos cada día?
- ¿Cómo configurar un calendario individual?
- ¿Cómo añadir un pictograma?

Estos tutoriales se entregarán en las sesiones, donde se realizarán las actividades propuestas en los mismos.

ELIGE[®] presenta la posibilidad de ser utilizado tanto de forma táctil como de forma convencional, a través de un ratón o de dispositivos táctiles como monitores y/o PDI (Pizarras Digitales Interactivas). Sin embargo, y dadas las características de sus potenciales usuarios, el modo táctil, por directo e intuitivo ha demostrado ser más eficaz para los alumnos con TEA. Se trata de una herramienta una herramienta versátil, sencilla y eficaz, tanto en su manejo, como su utilización, instalación y programación.

En definitiva, la implantación del ELIGE[®] en las aulas ofrece la posibilidad de utilizar la herramienta a lo largo de toda la jornada escolar, ya que la estructuración es una necesidad educativa específica continuada de los alumnos con TEA en todas y cada una de las actividades escolares y de su vida diaria. De manera continuada debe utilizarse en los primeros momentos del día, que es cuando habitualmente en las aulas se estructura la jornada escolar y se informa a los alumnos sobre los trabajos y actividades a realizar durante el día. De cualquier forma su flexibilidad permite su utilización en cualquier momento de la jornada en que el alumno necesite visualizar su agenda y siempre y cuando se deba reforzar una estructuración o se trabajen otros objetivos como el anular algo previsto o el sustituir al profesor de referencia de una actividad, por ejemplo. La versatilidad de la herramienta (diferentes formatos y vías de acceso), así como la posibilidad de poder trabajarla tanto a nivel individual como grupal, facilita su generalización de uso a todos los momentos y periodos escolares en que los profesores lo crean conveniente.

4. Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación utilizados para validar la herramienta presentada recogen los criterios específicos de evaluación diseñados para los alumnos con TEA. Estos son: funcionalidad de los aprendizajes, individualización, generalización, efectividad, frecuencia de uso, etc.

Esta herramienta favorece la evaluación de las competencias en cuanto:

- Sitúa al alumno en situaciones reales de comunicación, elección y autodeterminación.
- Está obligada a basarse en la coherencia entre los objetivos perseguidos y los contenidos al basar su evolución en los conceptos ya aprendidos y generalizados por el alumno como base para conseguir los nuevos conceptos.
- Evalúa de forma directa y evidente no los contenidos sino la competencia del alumno a la hora de manejar y poner en práctica la herramienta.
- Promueve la utilización de diversas técnicas y recursos tecnológicos (pantalla táctil, ratón, PDI,...).
- La evaluación del proceso de enseñanza no se centra exclusivamente en el alumno, el éxito o no del aprendizaje de este programa depende tanto del alumno como de los otros agentes educativos (profesor, personal de apoyo, familia,...).

La posibilidad de individualización y especificidad de la herramienta para cada alumno garantiza el éxito de la misma. El fracaso o el éxito dependen no tanto del alumno sino de la capacidad de la comunidad educativa para hacerle accesible y funcional dicha herramienta.

Referencias bibliográficas

AA.VV. Pictogramas recogidos de www.catedu.es/arasaac

APA (2010). DSM-V. The future Manual. American Psychiatric Association. 2010 Proposed Draft Revisions to DSM Disorders and Criteria <http://www.dsm5.org/Pages/Default.aspx>

Arnáiz, J. y cols. (2010). *Autismo, calidad de vida hoy*. Madrid: Autismo España.

Baron-Cohen, S. (1993): *Autismo. Una guía para padres*. Madrid: Alianza.

- Barthélemy, C. y cols (2008): *Persons with Autism Spectrum Disorders. Identification, Understanding Intervention*. Bruselas: Autismo Europa.
- Blau, C. y cols (2004): Orientaciones para la calidad educativa de los alumnos con TEA. *XII Congreso AETAPI. Las Palmas de Gran Canaria*. http://www.aetapi.org/congresos/canarias_04/educacion.pdf
- Cuesta, J. y J. Arnáiz (2001): Perspectivas en el diseño y desarrollo de programas y servicios. En: *El autismo y su proyección de Futuro, V Encuentro sobre autismo – Jornadas Internacionales*. Burgos: Autismo Burgos.
- Díez-Cuervo, A. y cols: Guía de buena práctica para el diagnóstico de los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 41 (5), 229-310.
- Frith, U. (1989): *Autism: Explaining the enigma*. Oxford: Blackwell. (Trad. Cast. Autismo: Hacia una explicación del enigma. Madrid: Alianza, 1991).
- Frith, U. (1999). *Autismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martos, J. y cols (2009): *Los niños pequeños con autismo. Soluciones prácticas para problemas cotidianos*. Madrid: CEPE.
- Merino, M. y cols (2009): *Guía de actuación en urgencias para personas con autismo*. Burgos. Federación de Autismo de Castilla y León.
- Rice, C. y cols. Center for Disease Control and Prevention. <http://www.cdc.gov/mmwr/pdf/ss/ss5601.pdf>
- Rivière, A. (2001): *Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta.
- Sanderson, H. (2000): *Person-centre-planning: key features and approaches*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Schalock, R. (1996): Reconsidering the conceptualization and measurement of quality of life. En R.L. SCHALOCK (ed), *Quality of life: Conceptualization and Measurement*, Vol. 1. Washington: American Association on Mental Retardation, 123-139.
- Wing, L. y Gould, J. (1979): Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 9, 11-29.

ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA Y LA ENSEÑANZA DE EMOCIONES

Josefina Lozano Martínez. Universidad de Murcia.

Salvador Alcaraz García. Instituto Superior de Enseñanzas (ISEN)

Resumen

En esta comunicación se presenta una experiencia educativa que tiene como objetivo valorar los resultados de un proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión de emociones y creencias con 9 alumnos con trastorno del espectro autista (TEA) escolarizados en Educación Primaria y Secundaria. Para la obtención de datos, se elaboraron materiales didácticos impresos e informáticos. Se evaluaron los niveles de comprensión de emociones y creencias de los alumnos antes y después del proceso de intervención educativa. Los resultados indican que, tras el proceso de intervención educativa, los alumnos participantes en la investigación mejoraron su rendimiento en tareas que evalúan la comprensión de emociones y creencias.

Introducción

Desde que Kanner en 1943 definiera el *autismo* y sistematizara su estudio científico este se ha presentado al mundo como un fenómeno extravagante, lleno de enigmas y de preguntas por contestar. En parte, ha sido esta aura enigmática la detonante de que la comprensión teórica de este síndrome se constituya como un reto científico de extraordinaria magnitud y que esté despertando un interés progresivo entre los profesionales que trabajan o investigan sobre ello. En este sentido, en los últimos años, han sido muchas las investigaciones que han dirigido sus objetivos hacia la búsqueda y el descubrimiento de los mecanismos y/o funciones responsables de las dificultades nucleares de las personas con trastorno del espectro autista (TEA), esto es, las dificultades en interacción y comunicación social. Las dificultades

de estas personas se han venido explicando de una forma muy plausible desde la noción de *teoría de la mente* (Boucher, 2012).

Desde estos planteamientos, las aportaciones empíricas muestran una serie de singularidades en el componente emocional de las personas con TEA. Así, se ha encontrado que para estas personas la expresión facial de emoción es menos sobresaliente que otras características perceptivas (Begeer, Rieffe, Meerum-Terwogt y Stockman, 2006); que muestran un menor rendimiento, comparados con otros grupos control, en tareas que presentan estímulos emocionales que en tareas sin la presencia de componentes emocionales (Doi, Fujisawa, Kanai, Ohta, Yokoi, Iwanami, Kato y Shinohara, 2013); que tienen más errores al juzgar expresiones que comparten rasgos faciales parecidos y se expresan como emociones distintas (De Vries y Geurts, 2012); que hacen uso de estrategias analíticas en la percepción de expresiones faciales (Stewart, McAdam, Ota, Peppe y Cleland, 2012); que pueden presentar una alteración en la expresión facial emocional en situaciones de imitación deliberada (Lainé, Rauzy, Tardif y Gepner, 2011); que otorgan un vacío de contenido interno a los gestos corporales que acompañan a la expresiones emocionales de las personas (Moore, Hobson y Lee, 1997); que manifiestan dificultades en tareas de emparejamiento intermodal consistentes en la elección de una expresión facial correspondiente a una vocalización no verbal (Wright, Clarke, Jordan, Young, Clarke, Miles, Nation, Clarke y Williams, 2008); que presentan una incapacidad en la comprensión de términos emocionales (Doi et al., 2013); que muestran dificultades para asociar expresiones faciales a situaciones que habitualmente provocan emociones simples (Castelli, 2005); y que manifiestan una incompreensión de la relación entre la emoción y ciertos estados mentales, por ejemplo, estados de deseo o creencia (Lozano y Alcaraz, 2012; Lozano, Alcaraz y Colás, 2010; Talwar, Zwaigenbaum, Goulden, Manji, Loomes y Rasmussen, 2012).

Todas estas investigaciones ponen de manifiesto la universalidad y especificidad de alteraciones en la comprensión emocional en las personas con TEA. Pero, ¿podemos enseñar la comprensión de emociones y estados mentales, como los de creencia, en niños con TEA? Hadwin, Baron-Cohen, Howlin y Hill (1996) realizaron un estudio donde se pudo demostrar que es

posible enseñarles a pasar tareas que evalúan la comprensión de emociones y creencias y que estos aprendizajes no se ven modificados por la introducción de tareas nuevas estructuralmente semejantes a las trabajadas y enseñadas a lo largo de un tiempo, incluso una vez transcurridos dos meses. Sin embargo, los efectos de la enseñanza no se generalizan a otras tareas de dominios no específicamente enseñados, por lo que los autores se planteaban si los sujetos de investigación habrían aprendido reglas con las que pasar las tareas, más que comprender los conceptos subyacentes a ellas. De hecho, Hadwin et al. (1996) resaltaba la brevedad del proceso de intervención que llevaron a cabo (8 sesiones) como posible variable influyente en sus conclusiones. Esta razón ha sido la que ha movido al equipo investigador a plantear un diseño de trabajo que incorporara más tiempo de enseñanza en la investigación pero, además, es primordial que el proceso de enseñanza – aprendizaje se desarrolle, primero, en el contexto del hogar y/o escuela para después extrapolar esos aprendizajes a otros contextos del mundo real con la esperanza de conseguir su generalización. Además, en este proceso de enseñanza – aprendizaje se ha de involucrar el entusiasmo de familias, educadores y maestros de personas con TEA como verdaderos promotores de los beneficios de una enseñanza sistemática y continuada de las competencias socio-comunicativas en tales personas. Como vemos, se hace necesario estudios que contemplen estos principios metodológicos de intervención educativa para valorar la posibilidad de enseñar la comprensión de emociones y creencias en niños con TEA.

Metodología

Participantes

En el presente estudio han participado 9 alumnos cuyas características se aprecian en la Tabla 1:

Tabla 1

Alumnos participantes en la investigación

	Síndrome Asperger			TGD No Específico			Trastorno Autista		
	PJ	S	J	F	G	B	I	JI	L
Edad Cronológica -años	8	9	10	8	17	18	14	15	17
Sexo (H-M)	H	H	H	H	H	M	M	H	M
Escolarización ¹	O	O	O	O	AA	AA	AA	AA	E
Nivel Educativo ²	EP	EP	EP	EP	ES	ES	ES	ES	ES

1. **O**: Aula ordinaria; **E**: Centro específico de educación especial; **AA**: Aula abierta en centro ordinario. 2. **EP**: Educación Primaria; **ES**: Educación Secundaria.

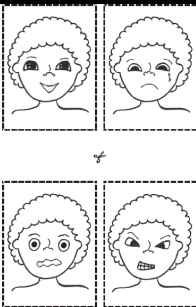

Los criterios de selección de los alumnos/as se han concretado en que éstos poseyeran un diagnóstico actualizado dentro de algunos de los subtipos de TEA según los criterios diagnósticos internacionales. Además, los alumnos debían contar con una edad cronológica de 6 años o más, pues existen investigaciones que informan que los aprendizajes sobre los conceptos de teoría de la mente se alcanzan en las personas con desarrollo normalizado sobre los 4 o 5 años. También debido a esto, otro requisito que debían cumplir los participantes en la investigación era poseer un índice de edad verbal superior a los 4 años.

Instrumentos de recogida de información

Para la evaluación y enseñanza de habilidades emocionales y sociales se utilizó la colección de materiales didácticos *Aprende con Zapo*. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales (Lozano y Alcaraz, 2009). Esta colección de materiales didácticos (impresos e informáticos) tiene como objetivo guiar y orientar mediante actividades prácticas la identificación de emociones básicas a través de las expresiones faciales, el reconocimiento y atribución causal de emociones y la comprensión de que las personas pueden tener distintos modos de percepción, conocimiento y creencia. Además, con las actividades dedicadas a ello, con este instrumento se realizó la evaluación inicial y final. En la Tabla 2 puede observarse un ejemplo de tareas de enseñanza y evaluación propuesta en los materiales didácticos:

Tabla 2

Tareas de enseñanza propuestas en el material didáctico

Tareas	Ejemplos de tareas
Reconocimiento global de emociones básicas utilizando dibujos	
Reconocimiento global de emociones básicas utilizando fotografías	

Juicios de emoción basados en una situación específica

Mira, aquí están Juan y su hermana mayor. Como a Juan le gustan mucho los animales, su hermana le ha llevado al zoológico.



¿Cómo se siente Juan cuando su hermana le lleva al zoológico? ¿Se siente alegre, triste, enfadado o agustado? Señala la cara que lo expresa. ¿Por qué se siente así?



Juicios de emoción basados en deseos

Este es Oscar, tiene mucho calor y quiere comer helado para refrescarse.



Su hermana pequeña le da una copa de helado.



¿Cómo se siente Oscar? ¿Se siente alegre o triste? Señala la cara que lo expresa. ¿Por qué se siente así?



Juicios de emoción basados en creencias

Este es Jorge y ha comprado una flor para su novia Rosa.



Rosa quiere una flor, y cree que su novio Jorge le regalará una.



Jorge le regala a Rosa la flor.



¿Cómo se siente la novia de Jorge? ¿Alegre o triste? ¿Por qué?



¿Cómo se siente la novia de Jorge? ¿Alegre o triste? ¿Por qué?



Creencia verdadera y predicción de la acción



Luis ve la pelota que está en la caja. Pero no ve la pelota que está en la mesa. ¿Dónde irá Luis a coger la pelota?




Volvar a escuchar

NIVEL 1

Creencia falsa y predicción de la acción


MINI LADRON MUY ARDIZO

Mina, ésta mujer se llama Rita y acaba de ver cómo el ladrón de un banco se ha escondido en un cubo de basura.

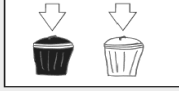


- ¿En qué cubo de basura se ha escondido el ladrón, en el negro o en el blanco?
- ¿Cómo se siente Rita?
- ¿Qué hará Rita?


Mina, Rita ha llamado a la policía y le está contando que el ladrón del banco se escondió en el cubo de basura negro. Pero, ¡cambiarlos! ¡mientras Rita estaba hablando con el policía, ¡qué ha pasado!



Rita no ha visto al ladrón cambiarse de cubo, ¿dónde crees que Rita y el policía que está escuchando el ladrón del banco? ¿Por qué?



Mina, Rita y el policía han destapado el cubo de basura negro para atrapar al ladrón pero...



- ¿Está ahí escondido el ladrón? ¿Por qué?
- ¿Dónde está escondido el ladrón?
- ¿Cómo se sentirá Rita?

Procedimiento

Tanto al inicio como al final del proceso de intervención los alumnos/as fueron evaluados respecto de la comprensión de emociones y creencias. Así, a lo largo de dos o tres sesiones iniciales se valoraron el nivel de comprensión de creencias y emociones de los participantes utilizando la parte del material, especificado anteriormente, destinado para ello. El pretest o evaluación inicial pretendió evaluar en qué nivel, tanto de emociones como de creencias había que situar al alumno para proceder en las siguientes sesiones (3 meses) con la enseñanza en las dos dimensiones a trabajar (emociones y creencias). Para ello, se distribuyeron las actividades en cinco niveles evolutivos, siendo el primero el más simple y el quinto el más complejo. Se valoró, pues, a cada alumno comenzando siempre por el primero y progresando hacia el nivel superior. La evaluación se detendría cuando el alumno/a fallaba en dos niveles consecutivos. En todos los niveles los alumnos/as tuvieron que demostrar que comprendían bien el concepto que se estaba sometiendo a prueba. Ello implicó que tuvieran que pasar cuatro tareas en un mismo orden, salvo los niveles uno, dos y cuatro de comprensión de creencias, donde los niños debían realizar sólo tres tareas. La puntuación otorgada en cada nivel oscilaba en valores progresivos de superación de las tareas de cada nivel (de 1 a 5). Donde el 1 significaba que no superaba el nivel y el 5 que lo superaba sin dificultades. Las puntuaciones del 2 al 4 aluden a valores intermedios de no superación de la tarea (p.e.: reconoce la emoción pero no justifica; falla en el reconocimiento de la emoción de miedo...).

A partir de esta evaluación de estados mentales, se inició el proceso de enseñanza – aprendizaje de la comprensión de emociones y creencias desde aquel nivel que el alumno/a no superaba siguiendo el progreso natural y propio de aprendizaje de cada alumno/a. El alumno/a avanzaba al nivel siguiente cuando era capaz de resolver y comprender las tareas propuestas para dicho nivel y permanecía en el mismo si no era capaz de resolver dichas tareas.

Tras el proceso de intervención educativa (3 meses), a lo largo de dos o tres sesiones, como se ha comentado al principio, se efectuó una evaluación final o postest con la finalidad de valorar la comprensión de los alumnos/as en

emociones y creencias al final del proceso. En la evaluación final (postest) se mantuvieron los mismos niveles y puntuaciones, pero se introdujeron dibujos, objetos e historias nuevas evitando, de este modo, que el alumno respondiese más por memoria que por comprensión y generalización de lo aprendido, evitando así, el sesgo de acumulación de aprendizajes.

La estructuración metodológica del presente estudio siguió los postulados de la investigación – acción educativa. Antes de iniciar el proceso de enseñanza – aprendizaje se realizó un seminario de formación con los docentes responsables en cada centro, destinado a la reflexión, aceptación y toma de decisiones sobre los recursos materiales elaborados y a los principios de intervención que regían la práctica educativa. De igual forma, se desarrolló planes de acción específicos para adaptar las propuestas consensuadas a la realidad de cada centro, familia y alumno/a. A partir de aquí, y a lo largo de 3 meses, cada docente participante en la investigación puso en práctica el plan de acción en 2 sesiones por semana de 45 minutos aproximadamente. Durante ese período se fue haciendo un seguimiento y recogida de datos para analizar los fenómenos que se producían durante la acción con la finalidad de analizar sus efectos. Esta observación y su posterior reflexión nos han permitido reajustar los procesos de acción a través de reuniones formativas durante el proceso de intervención.

Resultados

Comparando los resultados obtenidos en tareas de comprensión de emociones y creencias por los alumnos antes y después del proceso de enseñanza – aprendizaje, que se prolongó durante 3 meses distribuyéndose en 16 sesiones de, aproximadamente, 45 minutos cada una, comprobamos que todos los alumnos avanzaron independientemente de su edad (6 – 18 años), del tipo de escolarización (centro ordinario, centro específico o en centro ordinario en modalidad de aula abierta), nivel educativo (Primaria y Secundaria) y cuadros diagnóstico (Trastorno Autista, Síndrome de Asperger y TGD No especificado). No obstante, el punto base de inicio de los alumnos y la amplitud de mejora en la comprensión de emociones (Gráfico 1) y creencias (Gráfico 2)

venía determinado por las características sintomáticas de cada alumno y su ubicación dentro del espectro autista.

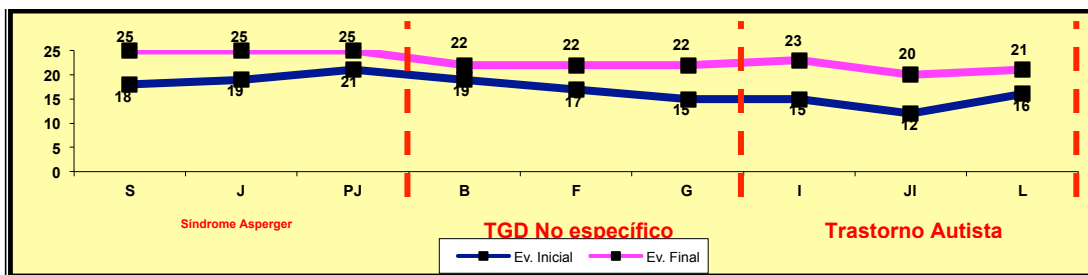


Gráfico 1. Avances en la comprensión de emociones

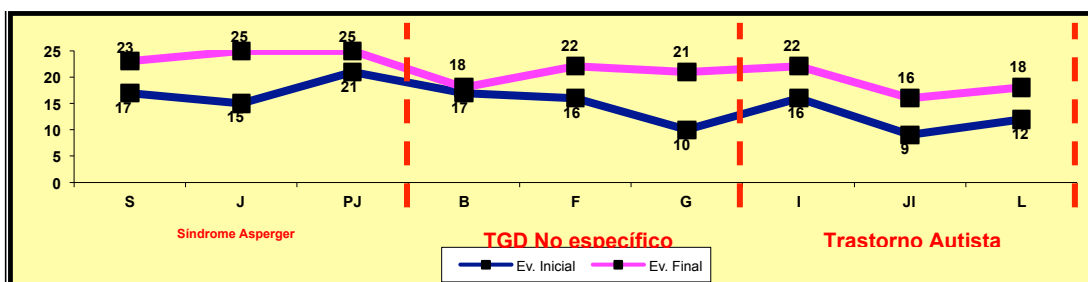


Gráfico 2. Avances en la comprensión de creencias

Las gráficas que acabamos de presentar nos muestran, de una manera perceptiva, que los alumnos participantes en la investigación han avanzado en su rendimiento de la comprensión de emociones y creencias pues han obtenido mayores puntuaciones después que antes del proceso de enseñanza – aprendizaje. A partir de aquí, el equipo investigador ha querido comprobar si dichos avances se deben al azar o son resultado del proceso de enseñanza llevado a cabo, es decir, ¿los avances que se perciben en el rendimiento de los alumnos han sido estadísticamente significativos o, más bien, se deben a la casualidad? Además, como el material de enseñanza de la comprensión de emociones y creencias se divide en 5 niveles evolutivos en el aprendizaje de tales conceptos, hemos querido responder a dicha pregunta a través del análisis separado de los cinco niveles en los que se divide el material de enseñanza para, de esta manera, también analizar en qué niveles de emociones y creencias se han producido los mayores avances desde el momento inicial hasta el momento final del proceso de enseñanza de la comprensión de emociones y creencias. Así, la Prueba T de los rangos con signo de Wilcoxon nos arroja los siguientes resultados:

Tabla 3

Prueba T para los niveles de emociones y creencias

Estadísticos de contraste ^c										
	EM: N1 Inicial - N1 Final	EM: N2 Inicial - N2 Final	EM: N3 Inicial - N3 Final	EM: N4 Inicial - N4 Final	EM: N5 Inicial - N5 Final	CR: N1 Inicial - N1 Final	CR: N2 Inicial - N2 Final	CR: N3 Inicial - N3 Final	CR: N4 Inicial - N4 Final	CR: N5 Inicial - N5 Final
Z	-2,271 ^a	-2,070 ^a	-2,251 ^a	-2,460 ^a	-2,701 ^a	,000 ^b	-1,841 ^a	-2,555 ^a	-2,414 ^a	-2,232 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,023	,038	,024	,014	,007	1,000	,066	,011	,016	,026

a. Basado en los rangos negativos.
b. La suma de rangos negativos es igual a la suma de rangos positivos.
c. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Se puede apreciar en esta tabla que las diferencias halladas en todos los niveles en los que se estructura el proceso de enseñanza de la comprensión de emociones y creencias antes y después del mismo son positivamente significativas, siendo dichas diferencias atribuibles al propio proceso de enseñanza – aprendizaje y no a otras variables debidas al azar. Así, podemos confirmar que las mejoras en la comprensión de emociones y creencias afectan a todos los alumnos independientemente de sus características, pero ¿afectan a todos los alumnos por igual? Un análisis más detallado, que nos permita comprobar la existencia de diferencias en el rendimiento de superación de los distintos niveles en los que se compone el proceso de enseñanza – aprendizaje de emociones y creencias entre los alumnos que cuentan con un diagnóstico de Síndrome de Asperger, Trastorno Generalizado del Desarrollo no Especificado y Trastorno Autista, nos informa de dos datos importantes:

Tabla 4

Prueba de Kruskal-Wallis de los niveles de emociones y creencias según diagnóstico

Estadísticos de contraste ^{a,b}																				
	N1 EM Inicial	N2 EM Inicial	N3 EM Inicial	N4 EM Inicial	N5 EM Inicial	N1 CR Inicial	N2 CR Inicial	N3 CR Inicial	N4 CR Inicial	N5 CR Inicial	N1 EM Final	N2 EM Final	N3 EM Final	N4 EM Final	N5 EM Final	N1 CR Final	N2 CR Final	N3 CR Final	N4 CR Final	N5 CR Final
Chi-cuadrado	7,000	4,597	1,696	3,374	1,167	,000	2,987	4,553	,673	,000	2,000	,000	3,111	2,667	7,000	,000	2,000	2,889	4,876	6,054
gl	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,030	,100	,431	,185	,558	1,000	,225	,103	,714	1,000	,368	1,000	,211	,264	,030	1,000	,368	,236	,087	,048

a. Prueba de Kruskal-Wallis
b. Variable de agrupación: Cuadro Diagnóstico

1. Para el Nivel 1, en el momento inicial, se hallan diferencias estadísticamente significativas entre los tres cuadros diagnósticos (N1 EM Inicial= 0,030*). El análisis de los rangos obtenidos en la prueba no

paramétrica de Kruskal – Wallis informa que tales diferencias se dan a favor de los 3 alumnos con síndrome de Asperger.

2. Tras el proceso de intervención, se hallan diferencias estadísticamente significativas en los últimos niveles (Nivel 5) de la comprensión de emociones y creencias (N5 EM Final= 0,030; N5 CR Final= 0,048). Estas diferencias se dan a favor de los alumnos con Síndrome de Asperger. Así, los 3 alumnos con dicho síndrome obtuvieron un rendimiento positivamente significativo con respecto a los alumnos con TGD no Especificado y Trastorno Autista.

Conclusiones

Los avances que se constatan en los alumnos con TEA participantes tras los tres meses de intervención educativa nos muestra que los procesos de intervención sobre personas con TEA son largos, complejos y, sobre todo, pacientes.

No obstante, no cabe esperar de la intervención educativa en personas con TEA resultados milagrosos, como hemos podido comprobar en los resultados de esta investigación, donde los progresos obtenidos para la mejora de las habilidades emocionales y sociales han sido lentos y poco pronunciados. No obstante, aunque el valor absoluto de esos resultados haya sido poco pronunciado, su valor relativo ha sido muy importante, ya que los cambios y mejoras sobre la competencia emocional y social, por mínimos que sean, posibilitan a estas personas el acceso a un *nuevo mundo* de significados. Esto lo hemos comprobado a partir de los comentarios de los docentes y familia de los alumnos al describirnos comportamientos y conductas sobre la comprensión emocional y social que antes no manifestaban. Creemos que es ahí donde radica la importancia de los resultados acontecidos en esta investigación.

Por otro lado, el hecho de utilizar materiales didácticos en formato impreso e informático de una manera sistemática e integrada ha podido estimular el desarrollo del niño con TEA para esas habilidades. Desafortunadamente, al igual que previas investigaciones (Hadwin et al., 1996),

constatamos la dificultad de los alumnos con TEA a la hora de extrapolar su mejora en el rendimiento para superar tareas a situaciones de la vida real y cotidiana. Sin embargo, los comentarios de los docentes y familiares nos hacen reflexionar sobre la metodología de enseñanza seguida en estudios previos. Los resultados obtenidos en esta investigación confirman los hallados por Begeer *et al.* (2011) y Hadwing *et al.* (1996) quienes destacan la importancia de desarrollar periodos prolongados, sistemáticos y regulares en la intervención educativa de niños con TEA. Quizá la clave en los procesos de intervención educativa sobre alumnos con TEA sean los procesos de interacción que se establecen entre los maestros, los contenidos de aprendizaje, el ambiente y los alumnos. En este sentido, el estudio profundo de esos procesos y su relación de cara al desarrollo educativo de los alumnos con TEA es una de las principales líneas de investigación futuras.

Referencias bibliográficas

- Begeer, S., Gevers, C., Clifford, P., Verhoeve, M., Kat, K., Hoddenbach, E. y Boer, F. (2011). Theory of mind training in children with autism: A randomized controlled trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(8), 997-1006.
- Begeer, S. Rieffe, C., Meerum-Terwogt, M. y Stockmann, L. (2006). Attention to facial emotion expressions in children with autism. *Autism*, 10(1), 37-51.
- Boucher, J. (2012). Putting theory of mind in its place: Psychological explanations of the socio-emotional-communicative impairments in autistic spectrum disorder. *Autism*, 16(3), 226-246.
- Castelli, F. (2005). Understanding emotions from standardized facial expressions in autism and normal development. *Autism*, 9(4), 428-449.
- De Vries, M. y Geurts, H. M. (2012). Cognitive flexibility in ASD; Task switching with emotional faces. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(12), 2558-2568.

- Doi, H., Fujisawa, T. X., Kanai, C., Ohta, H., Yokoi, H., Iwanami, A., Kato, N. y Shinohara, K. (2013). Recognition of facial expressions and prosodic cues with graded emotional intensities in adults with Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Recuperado el 12 de febrero de 2013 de <http://link.springer.com/article/10.1007/s10803-013-1760-8>.
- Hadwin, J., Baron-Cohen, S., Howlin, P. & Hill, K. (1996). Can we teach children with autism to understand emotions, belief or pretence? *Development and Psychopathology*, 8(2), 345-365.
- Lainé, F., Rauzy, S., Tardif, C. y Gepner, B. (2011). Slowing down the presentation of facial and body movements enhances imitation performance in children with severe autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(8), 983-996.
- Lozano, J. y Alcaraz, S. (2009). *Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Lozano, J. y Alcaraz, S. (2012). Enseñanza de emociones y creencias en alumnos con trastornos del espectro autista: efectos sobre las habilidades sociales cotidianas. *Revista de Educación*, 358, 357-381.
- Lozano, J., Alcaraz, S. & Colás, P. (2010a). La enseñanza de emociones y creencias a alumnos con trastornos del espectro autista: una investigación colaborativa. *Profesorado*, 14(1), 367-382.
- Moore, D., Hobbson, P., y Lee, A. (1997). Components of person perception: An investigation with autistic, non-autistic retarded and typically developing children and adolescents. *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 401-423.
- Stewart, M., McAdam, C., Ota, M., Peppe, S. y Cleland, J. (2012). Emotional recognition in autism spectrum conditions from voices and faces. *Autism*. Recuperado el 11 de febrero de 2013 de

<http://aut.sagepub.com/content/early/2012/09/23/1362361311424572.ab>
stract

- Talwar, V., Zwaigenbaum, L., Goulden, K. J., Manji, S., Loomes, C. y Rasmussen, C. (2012). Lie-Telling behaviour in children with autism and its relation to false-belief understanding. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27(2), 122-129.
- Wright, B., Clarke, N., Jordan, J. O., Young, A. W., Clarke, P., Miles, J., Nation, K., Clarke, L. y Williams, C. (2008). Emotion recognition in faces and the use of visual context Vo in young people with high-functioning autism spectrum disorders. *Autism*, 12(6), 607-626.

TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD. ESTUDIO DE UN CASO

Iglesias Rodríguez, A.

García González, A.

Universidad de Salamanca

Resumen

En la vida diaria de cualquier centro educativo podemos encontrar gran heterogeneidad de alumnos, con características y circunstancias dispares, con más o menos dificultades, con o sin alguna minusvalía o discapacidad que hacen que cada día de trabajo supongan un reto diferente. Por este motivo, en la comunicación que presentamos en estas Jornadas, proponemos un caso de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), por ser éste especialmente dificultoso en el desarrollo habitual de nuestra labor docente y, por parte del alumno, un gran reto en su proceso de enseñanza aprendizaje. Este es el caso de nuestro alumno, que con una capacidad intelectual normal, pero por todas las contingencias que le rodean plantean la necesidad de aplicación de un plan de modificación de conducta que varíe en la medida de lo posible los prerrequisitos necesarios para aprender.

Introducción

La comunicación que aquí presentamos constituye, en la actualidad, uno de los principales retos para los profesionales de la educación. Numerosas Jornadas, Congresos, Mesas Redondas y Seminarios que en los últimos años se vienen celebrando en torno al tema de la diversidad en general, y de la inclusión en particular, lo ponen de manifiesto.

Es evidente que, el nivel de calidad que puede ofrecer un sistema educativo no se mide únicamente por los logros alcanzados por los considerados alumnos bien dotados, sino por la capacidad que dicho sistema tiene a la hora de ofrecer, proponer y aplicar un diseño y una práctica educativa, capaz de dar respuesta a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de todos los alumnos.

Teniendo en cuenta que cada alumno posee capacidades, intereses, ritmos, estilos de aprendizaje, motivaciones, experiencias educativas, diferencias sociales y culturales y, en definitiva, necesidades educativas distintas, su proceso de enseñanza y aprendizaje es único e irrepetible. Por tanto, resulta necesario ordenar y actualizar el funcionamiento del amplio conjunto de medidas tanto ordinarias como específicas que atiendan y den respuesta a esta diversidad del alumnado a la que estamos aludiendo.

A este respecto, los maestros juegan un papel relevante en la respuesta educativa que precisan los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, ya que son los responsables directos de su educación y orientación. Son los maestros quienes han de favorecer, fomentar y animar a todos sus alumnos a desarrollar un sentimiento de grupo donde todos ellos se sientan queridos, valorados y aceptados, con sus posibilidades y limitaciones y, siendo conscientes de que tienen las mismas necesidades que los demás, que ninguno de ellos son una excepción.

Desde la antigüedad, han existido prejuicios sobre las personas que eran consideradas diferentes por ignorancia, por falta de conocimiento sobre sus posibilidades, por estereotipos e ideas preconcebidas que, a menudo, tienen muy poco que ver con la realidad (Saumell, Alsina y Arroyo, 2011, p. 10). Asimismo, a lo largo del tiempo, esta ignorancia ha dado paso a un mayor conocimiento de las distintas situaciones a las que los seres humanos hemos de enfrentarnos a lo largo de nuestra vida, gracias al derecho a la educación que todos tenemos. Unido a esto, no debemos olvidar que el término educación proviene del latín *educere* que significa sacar, extraer o educare formar, instruir. Como podemos observar, el significado de este término está directamente relacionado con la enseñanza y con la instrucción, pero no entendida como una enseñanza unidireccional sino como una enseñanza y una formación multidireccional donde todos los agentes implicados transmiten, reciben y refuerzan conocimientos, valores, costumbres y diferentes formas de actuar y de hacer. A este respecto, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien (Tailandia) del 5 al 9 de marzo de 1990, establece en su artículo 1 Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, que:

1. Cada persona –niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo.
2. [...] La educación básica es más que un fin en sí misma. Es la base para un aprendizaje y un desarrollo humanos permanentes sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente nuevos niveles y nuevos tipos de educación y capacitación.

En definitiva, la inclusión pone su mayor énfasis en la oportunidad que se ha de proporcionar a todos los alumnos, con independencia de sus capacidades y limitaciones, a participar plenamente en todas las actividades educativas, de empleo, consumo, recreativas, comunitarias y domésticas que tipifican a la sociedad del día a día. El desafío de la inclusión es avanzar hacia una educación para todos, con todos y para cada uno (Calvo y Verdugo, 2011, p.21).

Por consiguiente, una educación de estas características ha de sensibilizar e implicar a los miembros de la comunidad educativa con el fin de que elaboren planes o propuestas educativas que enseñen y formen a los estudiantes desde un punto de vista holístico, en valores y actitudes como el respeto y la tolerancia hacia los demás, que les enseñen a vivir en sociedad, a aprender de y con los demás así como estrategias que les permitan extraer el máximo partido a los cuatro pilares básicos establecidos por la UNESCO que son el aprender a vivir juntos, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a conocer.

La humanidad ha habitado todos los rincones del mundo, excepto la Antártida, durante siglos. Al trabajar y vivir juntos, los grupos de personas desarrollaron las distintas culturas que hoy en día forman un mosaico rico y variado. La diversidad cultural resultante amplía las alternativas; alimenta diversas capacidades, valores humanos y cosmovisiones; y permite que la sabiduría del pasado nos prepare para el futuro (Declaración de Johannesburgo, 2002)

A tenor de lo dicho anteriormente, con esta comunicación pretendemos presentar un caso especial de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), por el gran reto que supone para los profesionales inmersos en el mismo tratando de hallar una respuesta educativa ajustada, realista e inclusiva para todos.

Somos conscientes de que los Trastornos del Desarrollo en general, y el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en particular, han sido tratados ampliamente desde el plano médico o psiquiátrico, pero no tanto desde el plano psicoeducativo. En concreto, en el TDAH, existen discrepancias y falsas verdades, y para poder disiparlas, necesitamos conocer de dónde partimos para poder desarrollar una visión general del diagnóstico y un tratamiento psicopedagógico adecuado para la persona a la que va dirigido.

Evolución del concepto de TDAH

Actualmente, el trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH) constituye un problema complejo y preocupante en todos los ámbitos pero, especialmente, en el ámbito escolar debido a las peculiaridades de los síntomas asociados a este déficit y su incidencia directa para la consecución de los objetivos educativos en los niños con este problema.

El TDAH normalmente va asociado a tres problemas fundamentales que incluyen inatención, hiperactividad e impulsividad (Barkley, 1997 a, b; 2006; Collings, 2003). Estos aspectos, han sufrido a lo largo del tiempo diferentes conceptualizaciones empezando por la primera descripción del TDAH realizada por el Doctor Heinrich Hoffman en 1845; siguiendo en 1901 porque J. Demoor señaló la presencia de niños muy lábiles comportamentalmente, que precisaban moverse constantemente y mostrando una clara dificultad atencional; continuando en 1902 con Still quien describió a un grupo de niños

impulsivos con significativos problemas de comportamiento, causados por una disfunción genética y no por una crianza deficiente (Companioni, 2011, p. 157); hasta pasar de hablar en 1908 de daño cerebral mínimo causado por anoxia en el cerebro en el momento del parto; a que en 1963 se hiciera referencia a disfunción cerebral mínima especialmente en los niños de inteligencia baja y dificultades de aprendizaje asociados a una disfunción neurológica del Sistema Nervioso Central, manifestándose mediante la combinación de diferentes problemas.

A partir de este momento, comienza a hablarse de tres líneas de investigación. La primera centrada en los problemas de lectura, escritura y cálculo (dislexia, discalculia y disgrafía) hoy conocidos como dificultades de aprendizaje. La segunda línea de investigación muestra un especial interés por la hiperactividad, distraibilidad e impulsividad. Y, por último, una tercera línea de investigación centrada en los problemas emocionales y sociales.

Estos datos nos hacen pensar que los problemas referidos a la atención no siempre aparecen de forma aislada sino, muy al contrario, tienen a surgir acompañados de otros problemas relacionados con las dificultades de aprendizaje o con problemas de conducta o de tipo emocional.

En términos de prevalencia, el TDAH es uno de los trastornos evolutivos que con más frecuencia se diagnostican en la infancia y en la adolescencia. Si consideramos los criterios establecidos por la DSM-IV, la prevalencia estimada del TDAH en la población en edad escolar se encuentra en torno al 7%. Esto significa que en cada una de nuestras aulas contamos con, al menos, un alumno que presenta las características propias del TDAH (DeShazo, Lyman & Grofer, 2002; Scahill & Schwab-Stone, 2000).

En el DSM-IV-TR (APA, 2002) se define el Trastorno por déficit de atención con y/o sin hiperactividad como aquel que se caracteriza por presentar un patrón persistente de desatención y/o hiperactividad-impulsividad, cuya presencia se detecta antes de los siete años de edad, las alteraciones provocadas por los síntomas se presentan como mínimo en dos ambientes, afectando la actividad social, académica y/o laboral, no pudiendo ser explicado por la presencia de un trastorno mental o en el transcurso de un trastorno del desarrollo, esquizofrenia u otro trastorno psicótico. Según este manual, el TDAH se puede presentar mediante tres subtipos: con predominio del déficit de

atención (subtipo combinado), con predominio de la hiperactividad-impulsividad (subtipo hiperactivo-impulsivo) y combinado (APA, 1995; 2002).

Siguiendo estas premisas, podemos afirmar que se considera TDAH si seis o más de los siguientes síntomas han persistido durante al menos seis meses en un grado tal que es inadaptativo e inconsistente con el nivel de desarrollo (Campanioni, 2011):

Déficit de Atención:

- A menudo fallan en mantener la atención de detalles en las tareas escolares
- A menudo fallan en mantener la atención en actividades de juego
- A menudo parecen no escuchar cuando se les habla directamente
- A menudo no siguen las instrucciones y fallan en los trabajos escolares
- A menudo tienen dificultades para organizar las tareas y actividades
- A menudo rechazan o evitan las actividades hogareñas o escolares que requieren un esfuerzo mental sostenido
- A menudo pierden cosas necesarias para las tareas o actividades (libros, lápices, juguetes, herramientas, etc.)
- A menudo se distraen fácilmente por estímulos externos
- A menudo se muestran olvidadizos en actividades diarias
- Hiperactividad:
- A menudo realizan movimientos innecesarios con manos y pies o movimientos reptantes en el asiento
- A menudo se separan del asiento
- A menudo corren o trepan en situaciones en las cuales es inapropiado hacerlo
- A menudo tienen dificultades para jugar u ocuparse en actividades recreativas tranquilamente.

- A menudo se les describe como que siempre tiene el motor encendido o que tiene un motor dentro
- A menudo hablan excesivamente
- Impulsividad:
- A menudo responden antes que se haya completado la pregunta
- A menudo tiene dificultad para esperar su turno (en el juego y en la clase)
- A menudo se interrumpen pues se entrometen entre los demás (en los juegos y en la conversación)

Hemos de ser conscientes de que todos estos criterios han de ser tenidos en cuenta sólo si los síntomas del déficit de atención e hiperactividad se manifiestan de forma excesiva según el contexto y lo que sería considerado normal teniendo en cuenta la edad y el cociente intelectual del individuo.

Asimismo, hoy día, para poder llevar a cabo un adecuado proceso de intervención que nos permita paliar las dificultades que puedan presentar los niños con este trastorno, debemos tener presente su función ejecutiva entendida como un proceso que incluye una o más de las siguientes capacidades: la autorregulación, la secuenciación de la conducta, la flexibilidad de pensamiento, la memoria de trabajo, la planificación, la inhibición de respuestas y la organización de la conducta. La complejidad del TDAH reside, fundamentalmente, en que cada uno de estos procesos es difícil de definir y evaluar (Barkley, Fischer, Smallish & Fletcher, 2006; Biederman et al., 2003)

Objeto de estudio

El objeto de estudio de la comunicación que presentamos es el de un alumno escolarizado en cuartocurso de Educación Primaria en un centro público de la ciudad de Ávila. Este alumno ya ha repetido segundo curso de Educación Primaria y viene derivado de otro centro. Presenta dificultades concretas por lo que el centro en el que se encuentra actualmente escolarizado decide actuar dotando tanto al alumno como a su grupo-clase de referencia, de más horas de apoyo y refuerzos educativos con el fin de paliar los efectos adversos que pueda tener su adaptación al aula y a sus compañeros.

GM presenta un desfase de dos años en prácticamente todas las áreas y dificultades en la capacidad de concentración y de autocontrol de la conducta. Su adaptación y relación social se caracteriza por presentar: a) impulsividad e hiperactividad que reducen al mínimo sus habilidades sociales, reaccionando de forma violenta a nivel físico y verbal; b) reducido control emocional; c) baja autoestima y tendencia a generalizar situaciones, por lo que un error en una situación concreta tiende a verlo como un fracaso general; y, d) se muestra infantil y demanda continuamente atención de un adulto.

Con respecto a su estilo de aprendizaje se caracteriza porque prefiere trabajar de forma individual, ya que le cuesta la aceptación de normas y seguir las dinámicas de grupo; muy baja capacidad de atención, concentración, motivación y autonomía; baja tolerancia a la frustración y a la aceptación de normas; y, tendencia al abandono de aquellas actividades que le suponen un esfuerzo. Además, podríamos añadir que las relaciones con los iguales son inapropiadas y con los adultos muy irregulares con gran dependencia de una persona en particular.

El comportamiento de GM no se ajusta por norma general a la dinámica del aula por lo que se decide instaurar un plan de rutinas de comportamiento, puesto que se considera básico y primordial llevar a cabo con GM un trabajo de modificación de conducta.

GM ha protagonizado episodios en el aula muy violentos hacia él mismo, hacia los compañeros y hacia los profesores. Este hecho requiere una estrecha colaboración y comunicación entre todos los profesionales del centro, los servicios médicos pertinentes y la familia de GM.

Esta situación hace que en el centro se determine necesaria una recogida objetiva de las conductas del sujeto para su posterior toma de decisiones.

Tras un estudio detallado de estos registros de conducta, la orientadora del centro considera oportuno aplicar un plan de modificación de conducta en el que todos los miembros de la comunidad educativa se impliquen.

Metodología

En el centro en el que se encuentra escolarizado GM, existe un clima de trabajo y compromiso excelente por parte de todos los miembros de la comunidad educativa que se traduce en una gran preocupación por dar respuesta a todas las situaciones que se puedan producir en sus alumnos a lo largo del curso. Existe una gran sensibilidad por este caso en particular y, es por ello, que todos los profesionales del centro se encuentran inmersos en los programas y planes propuestos para lograr la mejora de GM. Siguiendo las orientaciones y recomendaciones de la orientadora del centro, se ha decidido instaurar un plan de modificación de conducta, basado en la técnica de tiempo fuera de reforzamiento (time out).

Esta técnica consiste en retirar las condiciones del medio que permiten obtener reforzamiento, o sacar a la persona de éstas, durante un determinado período, de manera contingente a la emisión de la conducta desadaptada. Se utiliza cuando se conoce cuáles son los refuerzos que mantienen una conducta pero no se puede controlar las fuentes de entrega de estos reforzadores. En este caso, sabemos qué es lo que mantiene su conducta, pero no podemos controlar que los otros niños le atiendan, por ello procedemos a retirar al niño de esa situación, bien sacándolo del aula, bien poniéndole en un sitio donde no pueda ver a sus compañeros (Cruzado y Labrador, 1999, p. 519).

Conclusiones

Cuando hablamos de educación inclusiva nos estamos refiriendo al proceso educativo destinado a todos los alumnos y personas en general, cuyo fin último es que se respeten y valoren las diferencias de todas las personas, como enriquecimiento y recurso educativo, fomentando a su vez los principios que promulga la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), en su artículo 1: a) Calidad de la educación para todos los alumnos; b) Equidad que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación; c) Flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses y necesidades de los alumnos; d) Orientación educativa que propicie una educación integral; e) Participación de la comunidad educativa en la organización y funcionamiento de los centros docentes; y, f) Fomento y promoción de la investigación, experimentación e innovación educativa.

Más adelante, en su artículo 71, hace referencia a otros dos principios – normalización e inclusión- que se concretan, a su vez, en el artículo 74.1, asegurando la no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo. Además, la LOE en el Título II sobre Equidad en la Educación , hace referencia al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo indicando que son aquellos alumnos que requieren de una atención educativa a la ordinaria por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, y por condiciones personales o de historia escolar. Y señala que las administraciones educativas asegurarán los recursos necesarios para que los alumnos que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado. Por consiguiente, adoptarán las medidas oportunas para que los padres de estos alumno reciban el adecuado asesoramiento individualizado así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos.

Esto significa que la escuela debe estar abierta a las nuevas situaciones para dar una respuesta adecuada a la diversidad que proporcione a todos los alumnos un ambiente de aprendizaje que, al margen de sus diferencias, les permita alcanzar su pleno desarrollo (Wang, 1995; citado en Gento, 2003, p. 20). Es necesario adoptar un modelo educativo de carácter comprensivo y personalizado con el fin de garantizar una formación básica común para todos los alumnos, sin que ello implique ignorar sus peculiaridades, motivaciones y capacidad de aprendizaje.

En este planteamiento hay una concepción constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje, que sitúa al alumno, sus características y su propia experiencia educativa, familiar y social, como eje del proceso, y convierte la atención a la diversidad en su principal objetivo (Cantón, 1999, p. 20; citado en Gento, 2003, p. 20). La diversidad es un hecho inherente al desarrollo humano; y la educación, debe asegurar un equilibrio entre la necesaria comprensividad del currículo y la innegable diversidad de los alumnos.

Es en este proceso en el que nosotros nos encontramos con respecto a GM puesto que se está llevando a cabo con el sujeto un plan de modificación

de conducta siendo su objetivo principal disminuir la conducta empleando como procedimiento conductual el aislamiento-time out, que consiste en privar al niño de tener reforzamiento, aislándolo durante un período de tiempo, en un lugar donde no pueda encontrar nada estimulante inmediatamente después de un comportamiento incorrecto. Este procedimiento cumple varios objetivos: 1º) suprimir la atención que pueda estar provocando el mal comportamiento; 2º) detener el conflicto; reduce la probabilidad de que el comportamiento empeore; y, 3º) proporciona al alumno la posibilidad de tranquilizarse.

En cuanto a su aplicación, podemos afirmar que tiene una eficacia óptima cuando se aplica después de que se haya producido la conducta. El lugar donde se lleve a cabo el aislamiento ha de ser aburrido. Debe aplicarse después de una advertencia. Si el alumno continúa después del aviso del profesor, se le lleva al lugar de aislamiento. En este caso se le explica la razón por la que se le aplica el aislamiento. El sujeto debe saber el tiempo que va a permanecer allí con el fin de evitar que se habitúe con el consiguiente peligro de pérdida afectiva. Se deben obviar las argumentaciones cuando se pone al alumno en aislamiento puesto que éstas actúan como reforzadoras y, paradójicamente, aumenta la desobediencia.

Si el individuo se niega, el profesor debe actuar de la siguiente manera: o aumenta un minuto por cada minuto que se retrase en entrar en aislamiento o se le retira algún privilegio. Si intenta salir del aislamiento antes del tiempo estipulado, se le advierte de que se empezará a contar el tiempo de nuevo sin más explicaciones. Para evitar rechazos, el profesor debe alabar al niño por la primera conducta positiva que realice, después de salir del aislamiento.

Referencias bibliográficas

American Psychiatric Association. (1995). *DSM-IV. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Washington. DC: APA

American Psychiatric Association. (2002). *DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson (Edición original, 2000)

Barkley, R. A.; Fischer, M.; Smallish, L. y Fletcher, K. (2006). Young adult outcome of hyperactive children: adaptive functioning in major life

- activities. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 45(2), 192-202.
- Barkley, R.A. (1997 a). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121, 65-94
- Barkley, R.A. (1997 b). *ADHD and the nature of self-control*. New York: The Guilford Press
- Barkley, R.A. (2006). *Attention-deficit hyperactivity disorder. A handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford
- Calvo, I. y Verdugo, M.A. (2011). La familia y la inclusión educativa de niños con necesidades educativas especiales. *Revista de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos*, 109, abril-junio, 2011
- Collings, R.D. (2003). Differences between ADHD Inattentive and combined types on the CPT. *Journal of Psychopathology & Behavioral Assessment*, 25(3), 177-189
- Companiononi, O. (2011). Los Trastornos por Déficit de Atención e Hiperactividad. Tratamiento Psicológico de la Sintomatología. *Revista Educación Inclusiva*, Vol. 4, nº 3, 155-166
- Cruzado, J.A. y Labrador, F.J. (1999). Técnicas para la reducción de conductas operantes. En Francisco J. Labrador; Juan Antonio Cruzado y Manuel Muñoz (1999). *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta* (Cap. 18, pp. 501-530). Madrid: Pirámide
- DeShazo Barry, T.; Lyman, R.D. y Grofer Klinger, L. (2002). Academic underachievement and attention-deficit/hyperactivity disorder: The negative impact of symptoms severity on school performance. *Journal of School Psychology*, 40, 259-283
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). BOE nº 106
- Saumell, C.; Alsina, G. y Arroyo, A. (2011). *Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento (Vol. I) Infantil y Primaria*. Barcelona: Graó

Scahill, L. y Schwab Stone, M. (2000). Epidemiology of ADHD in school-age children. *Child and Adolescent Psychiatric clinics of North America*, 9 (3), 541- 555

NUEVOS INSTRUMENTOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: KINECT COMO HERRAMIENTA (PARTE I)

Juan Jesús Ojeda Castelo

Mercedes Lorena Pedrajas López

Universidad de Almería

Resumen.

Esta comunicación es la primera parte de un conjunto de dos comunicaciones en las que se desarrolla un proyecto donde las nuevas tecnologías son un desencadenante esencial para el logro de los objetivos. En esta comunicación se expone cómo las TIC se están involucrando en diferentes áreas de nuestra sociedad, resaltando el acontecimiento de que estas tecnologías están formando parte en el ámbito de la educación especial, para favorecer en este proceso tanto a alumnos como docentes, describiendo de una forma más precisa el dispositivo Kinect, por el simple motivo de que es la herramienta utilizada en este estudio, sin menospreciar otros proyectos más recientes e innovadores donde se están utilizando este tipo de técnicas para ofrecer una mejora en la sociedad actual.

El uso de las TIC en Educación Especial

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), son usadas en diversos tipos de entornos desde la enseñanza hasta la sanidad contando con la participación de instituciones y empresas, pero su mayor relevancia en el sector educativo, ha provocado que estas herramientas poco a poco se hayan ido haciendo un hueco en los métodos de enseñanza actuales y consolidándose un puesto cada vez más firme, en relación a las metodologías de enseñanzas tradicionales, proporcionándole al alumnado una vía de aprendizaje más interactiva y a su vez efectiva, estando en contacto con las nuevas tecnologías que en la actualidad están muy vinculadas al entorno diario donde el niño realiza sus actividades cotidianas.

Habría que plantearse si el uso de las TIC, puede ser incluso más conveniente en alumnado que presente necesidades educativas especiales (NEE), debido a que este tipo de herramientas poseen la característica principal de mayor posibilidades de personalización, ayudando a superar sobre todo obstáculos de tipo movilidad, despertar el interés y la motivación en los alumnos, lo que provoca que estén más receptivos y colaborativos con las actividades que se proponen para mejorar ciertas habilidades o asimilación de conceptos; estos sistemas permiten una interacción continua con el estudiante lo que incita a prestar más atención y evitar el aburrimiento que fácilmente puede llegar con otras técnicas, puesto que él es el principal protagonista en el modelo de aprendizaje además de que las nuevas tecnologías hacen posible la creación de distintas actividades usando medios audiovisuales, como imágenes y vídeo, lo cual resulta más atractivo para el alumno, contando con la posibilidad de personalizarlo y hacer uso de estímulos con los que el niño se sienta más identificado y confiado, provocando una mayor aceptación.

Así, en los últimos tiempos ha demostrado la mejora de habilidades y cualidades como pueden ser la comunicación, autonomía o su desarrollo social y cognitivo, facilitando el acceso a la información y al empleo; pero para conseguir estos resultados es necesario evitar que los estudiantes sean espectadores de la tecnología y hacer que se involucren y formen parte de ella, como suceden con las pizarras digitales interactivas.

Estas pizarras digitales interactivas confieren una mayor autonomía e independencia a niños/as con discapacidad puesto que carecen de la precisión necesaria para manejar el ratón de un ordenador; así, les permite disfrutar de la experiencia de usar un ordenador exclusivamente con el contacto de sus dedos o manos.

Cuando se piensa en TIC no se debe pensar en utilizar recursos especiales u orientados a un determinado fin específico, de hecho la parte física es la menos importante ya que la que tiene mayor relevancia es la parte software y así lo demuestra ciertas aplicaciones que existen para niños con Trastorno de espectro Autista en iPad; buscamos trabajar con un dispositivo que no tiene nada de especial y, haciendo referencia a que no es especial, pretendemos transmitir que no está destinado a un tipo de público específico, sino que es de uso generalizado, lo que facilita que la parte más económica y

empresarial no deje de lado el diseño y desarrollo de productos que, en el caso de ser adaptados, no le proporcionarían rentabilidad.

Así, como podemos comprobar en el auge de creación de aplicaciones para niños/as con autismo, la tendencia en estos momentos está siendo la utilización de dispositivos móviles, adaptando su rol a la enseñanza con niños de educación especial, haciendo que sea más fácil y cercano el aprendizaje ya que el alumno no estará obligado a depender del centro para mejorar sus conocimientos, sino que le da la libertad de que en su propia casa pueda seguir realizando las actividades educativas y le incita a adoptar una actitud más independiente e incluso autodidacta con las mismas oportunidades que poseen el resto de alumnos de otros centros.

Partiendo de esta idea de amplitud de oportunidades que nos ofrecen las TIC y de adaptación de instrumentos de corte general, una de las apuestas más fuertes en la actualidad es el dispositivo Kinect, que será el centro de nuestro proyecto.

¿Qué es Kinect?

Kinect es el sistema de control por movimiento creado por la compañía multinacional Microsoft para la consola Xbox 360, aunque cada vez más se está utilizando para diversidad de actividades y en diferentes ámbitos, como puede ser la sanidad o la educación. Este dispositivo está formado por una combinación de cámaras y micrófonos, los cuales permiten transformar los movimientos en acciones, dentro de las aplicaciones que se están desarrollando.

El dispositivo Kinect está formado por una serie de componentes:

- **La cámara RGB**, con una resolución de 640 x 480 pixels a una velocidad de 30 frames por segundo (FPS), que permite realizar fotografías y realizar grabación de vídeo. Esta cámara resulta útil para que el alumno pueda identificarse mientras realiza las actividades ya que permite la posibilidad de que se vea él mismo interactuando con el entorno, en vez de una figura abstracta que representa una figura humana y le resultará completamente desconocido.
- **Los sensores de profundidad**, que están compuestos por un emisor y un receptor de infrarrojos. El emisor de infrarrojos está constantemente

emitiendo una luz infrarroja que describe una malla de puntos en cualquier elemento que se encuentre delante de él, mientras que el receptor se encarga de leer esos puntos de luz de los diferentes objetos que se encuentran en el campo de actuación del sensor y transformarlos en información de profundidad para así saber la distancia que se encuentran los diferentes elementos que ha captado el sensor de Kinect. Este elemento del dispositivo Kinect se puede utilizar para decidir qué persona es la que se desea que trabaje con la aplicación, considerando que se le puede indicar que reconozca sólo a la persona que se encuentre más cerca de la Kinect y aunque el educador se encuentre en un segundo plano, realizando labores como indicarle qué acciones tiene que realizar el alumno para conseguir los objetivos de la actividad, el sensor Kinect lo ignorará completamente.

- **El array de micrófonos**, que está compuesto por cuatro micrófonos diferentes que están distribuidos linealmente por el dispositivo Kinect. Este componente no sólo posee la función de capturar el sonido, sino también de localizar la procedencia de éste, lo cual puede hacer que exista la posibilidad de localizar al niño que queremos que actúe, aunque se encuentren diversos alumnos en el aula. La principal ventaja de usar esta distribución de micrófonos, en vez de utilizar un micrófono en particular, es que permite realizar un reconocimiento de la voz más fiable al tener la peculiaridad de poder suprimir el ruido ambiente.

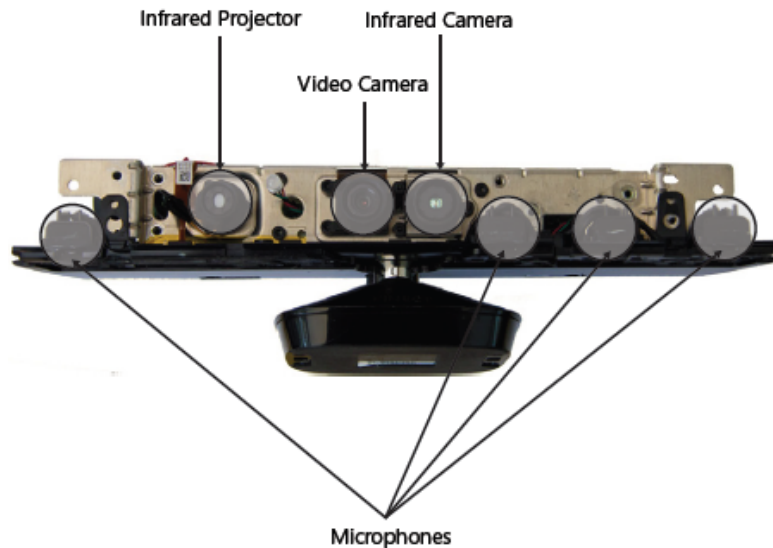


Figura Componentes del dispositivo Kinect, (Miles, R., 2012)

Para el funcionamiento correcto de la Kinect no sólo es necesario poseer el dispositivo y conectarlo al ordenador, sino que además es imprescindible realizar la instalación de los drivers de Kinect, para que así el ordenador pueda reconocer e identificar el dispositivo una vez conectado.

Otro aspecto fundamental para su funcionamiento idóneo es saber la colocación y la distancia a la que se debe situar el usuario que pretenda hacer uso de este dispositivo, puesto que si el posicionamiento es muy cercano al sensor o por el contrario es demasiado lejano, éste no nos reconocerá y por tanto no podremos interactuar con la aplicación en curso o si reconoce al usuario puede que la experiencia de uso no sea tan buena, como si se colocara a la distancia recomendada por la Kinect, que es entre 1.2m y 3.5m procurando disponer de una situación lineal con respecto al dispositivo. En la siguiente figura se puede observar claramente la zona de reconocimiento que permite:

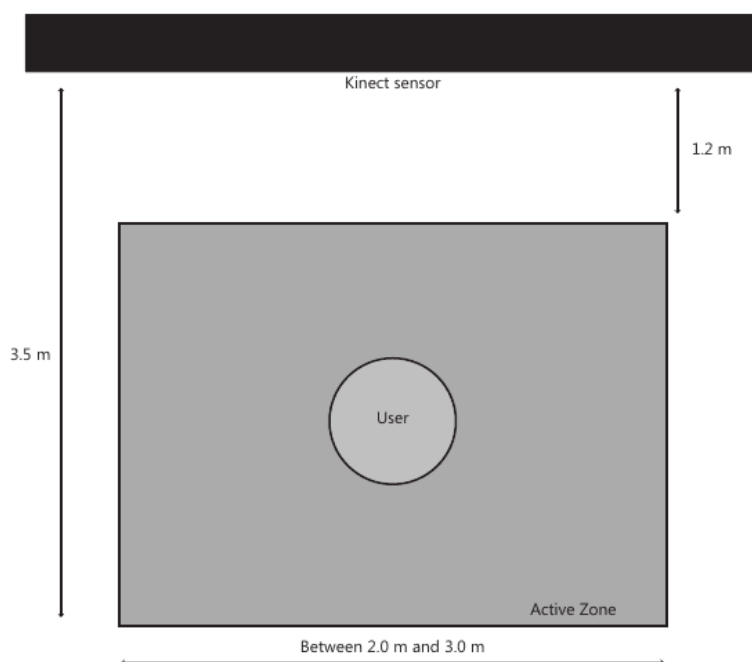


Figura: Zona de reconocimiento del dispositivo Kinect (Catuhe, D., 2012)

Existen una serie de programas gratuitos que están integrados a modo de ejemplo con el SDK de la Kinect y permite probarlos con los alumnos para ver cómo reaccionan ya que puede haber alumnos más predispuestos al uso de esta herramienta, mientras que otros pueden que no la acepten o simplemente la ignoren. También hay que tener en cuenta que un factor relevante es la aplicación que se le muestre al alumno; algunas de las aplicaciones gratuitas ofrecidas con el SDK, que hemos trabajado con las docentes del centro, son:

- *Avateering*: Este programa ofrece la posibilidad de que el alumno se familiarice con un modelo en 3D y se compruebe la reacción al imitar la figura humana los movimientos del alumnado.
- *ShapeGame*: Un sencillo juego que permite analizar la coordinación del alumno y la reacción, al comprobar figuras de distintas formas y colores desplazándose por la pantalla con el objetivo de que el alumno las toque y desaparezcan del entorno de trabajo.
- *Green Screen*: En esta aplicación se hace uso de la realidad aumentada para superponer en todo momento la imagen real del alumno a un fondo que se ha puesto previamente sobre un paisaje y que se pueda

desplazar por él, sin perder en ningún momento el contacto visual consigo mismo.

¿Qué nos permite?

Esta herramienta se puede convertir en un instrumento muy útil respecto a la educación de los niños con necesidades especiales debido a que es un recurso económico e independiente de otros elementos, ya que sólo se necesita el dispositivo Kinect y un ordenador para poder interactuar. La principal ventaja de este dispositivo es que sólo es necesario el movimiento del cuerpo para poder trabajar con él, es el cuerpo es la herramienta principal para poder realizar acciones o actividades, sólo con la realización de gestos en el aire se puede conseguir una respuesta; además se destaca mayor comodidad a la hora de aprender, sobre todo en casos como los que proponemos en nuestro proyecto con alumnado que tienen problemas motrices, por el gran aliciente que supone no tener que coger objetos que en algunos casos puede generar dificultad y retraso en su desarrollo de aprendizaje.

Además de la ventaja de usar el cuerpo como base para la interacción, permite detectar gestos y posturas a través de algoritmos, con lo que se puede personalizar según la movilidad del niño; hay alumnos que quizás puedan hacer un gesto de saludar sin ningún problema pero para otros puede presentar una dificultad mucho mayor, con lo cual se puede limitar para que el recorrido del movimiento sea más corto y así pueda realizar ese ejercicio y que a su vez tenga una respuesta en la aplicación como puede ser elegir qué necesidad tiene en este momento y sin tener que articular un sonido, simplemente con la idea de que el sensor Kinect va asociado con el modelo de motricidad.

Sin embargo, mentiríamos si dispusiésemos que sólo se puede utilizar para el trabajo motriz; aspectos como EyeTracking , que consiste en realizar un seguimiento de los ojos y analizar su movimiento, permitiendo que alumnos que tengan un grado de movilidad muy bajo o nulo en el tronco del cuerpo puedan, realizando un movimiento hacia la izquierda o derecha, provocar un estímulo sobre la aplicación al igual que si levantara el brazo o la pierna, o el audio, la distribución de micrófonos de la Kinect permite realizar un

reconocimiento de órdenes conocido como *speechrecognition* y poder identificar si el alumno ha procedido a la correcta pronunciación de la palabra, fomentan las habilidades de comunicación o incluso un recurso para trabajar sin necesidad de movilidad, en el caso de que no fuera posible.

Por otra parte, tan importante es que se pueda detectar que ha realizado un movimiento como incentivar al niño a realizar dicho movimiento, por ello el uso de realidad aumentada puede ser un recurso muy eficaz y práctico. La realidad aumentada consiste en una combinación entre un entorno físico del mundo real y elementos virtuales, haciendo posible la creación de una realidad mixta. Esta técnica permite la creación de un escenario como puede ser la habitación de una casa y que el niño se sienta más confiado para realizar las actividades o si estuviera realizando un ejercicio para el cual necesitara el mínimo número de distracciones se podría poner un fondo en blanco como si fuera un efecto *chromakey*, pero en estos casos la parte del mundo real sería el niño que siempre estaría superpuesto al escenario que se elija, con el fin de que él se pueda identificar, ya que se ha comprobado que si los niños consiguen identificarse en la pantalla se consigue un efecto de participación mayor.

Como vemos, las posibilidades de este instrumento a grandes rasgos son muy amplias en el terreno educativo, así que vamos a analizar seguidamente algunas experiencias que pueden asemejarse al proyecto que aquí iniciamos, buscando entrar de forma más concreta en la meta que nos ocupa esta comunicación.

Estado de la cuestión

Una de las orientaciones por las que se está apostando con mayor relevancia es el uso de Kinect en ámbitos de salud y medicina, conforme a la rehabilitación se refiere.

Actualmente se están realizando proyectos que tienen como meta que las personas con distintas enfermedades, sobre todo de índole degenerativa, tengan la oportunidad de realizar un tratamiento pero de una forma amena, divertida y relacionándose con otras personas; un claro ejemplo es el Proyecto KND para Alzheimer y otras demencias de ASISPA, del que citaremos

textualmente su influencia positiva en su psicomotriz, su motor cognitivo, su plasticidad neuronal, praxis gestual y la capacidad de lenguaje (Cabello, 2012).

Un paso más allá quizás sea que ya no haga falta acudir a un centro de rehabilitación u otro tipo de centro para realizar las sesiones en personas con esclerosis múltiple, porque se está realizando una línea de tele-rehabilitación, donde gracias al dispositivo Kinect no es necesario que la persona afectada se tenga que desplazar, si no que puede practicar los ejercicios en su casa y con un sistema de evaluación que le permite saber la evolución que está realizando, mediante un sistema cloud con la utilización de Windows Azure, este es el caso de VirtualRehab.

Lo más impactante es que no sólo se utiliza para el tratamiento de enfermedades, si no que existen aplicaciones que están en el quirófano, las TIC han conseguido involucrarse en un tema tan delicado y preciso como puede ser una operación, aunque por ahora no se ha encontrado una aplicación que permita realizar una operación si no es de la forma tradicional con bisturí, sí que se ha creado una aplicación sanitaria denominada TedCas, que afecta al entorno de esterilización de los quirófanos, mejorando sus condiciones y como consecuencia directa evitar las miles de vidas que se sufren en España por esta causa.

En cuanto a educación se refiere, un buen ejemplo del uso educativo general es el que realiza la red de centros educativos SEKespañoles; han introducido este dispositivo en su currículum proponiendo objetivos como los siguientes extraídos de su página web:

- Fomentar la iniciativa personal y la expresión a través del movimiento y la desinhibición corporal.
- Mejorar la percepción kinestésica y la sensibilidad auditiva.
- Aprender a comunicarse en diferentes lenguas.
- Aprendizaje activo y proactivo.
- Trabajar el autoconcepto a través de visualización.
- Etc.

Por no alargar mucho más este aspecto y centrándonos en educación especial, hay varios proyectos de rehabilitación física adaptada muy semejantes a los expuestos anteriormente con mayores, por lo que destacaremos de otra parte el proyecto SAVIA (Sistema de Aprendizaje Virtual

Interactivo para personas con Autismo y dificultades de aprendizaje), del consorcio formado por Indra Software Labs, la Universidad de Valencia y Secuoyas Global , con el objetivo de mejorar el aprendizaje de las personas con autismo mediante la realidad virtual interactiva donde se enmarcan todos los contenidos educativos que proporcionen apoyo al trabajo con alumnado con autismo.

Otros puntos de influencia Kinect con valor de destacar pero no relevantes para nuestro proyecto serán el Turismo y la Moda.

Introducción al Proyecto

Una vez detallado el sensor Kinect y comentadas las distintas funcionalidades que puede llegar a realizar, se completará el escrito con una descripción del proyecto que se está llevando a cabo en el Centro de Educación Especial Princesa Sofía, en colaboración con la Universidad de Almería, demostrando que el dispositivo Kinect puede ser un recurso más en la educación especial, por ahora complementario, pero que probablemente en un futuro no muy lejano se aprecie como un instrumento más en el aula.

Referencias bibliográficas

Cabello, J.M. en Vigón D. [en línea].II Encuentro de inspiración con Microsoft y kinect.

El Efecto Kinect sigue vivo con nuevos proyectos que mejoran el nivel de vida. 2012 [fecha de consulta: 30 Enero 2013].Disponible en: <<http://www.viciojuegos.com/reportaje/II-Encuentro-de-inspiracion-con-Microsoft-y-kinect/697>>

Indra Software Labset al. [en línea]Proyecto SAVIA. 2012.[fecha de consulta: 27 Enero 2013]. Disponible en: <http://www.tecnologiasaccesibles.com/es/savia_index.htm>

Jana, A. (2012). Kinect for Windows SDK Programming Guide [fotografía]. Birmingham: Packt Publishing

Miles, R. (2012). Start Here! Learn the Kinect API [fotografía]. California: S4Carlisle Publishing Services

SEK, Institución Educativa [en línea]. Proyecto Connectwith Kinect. 2012[fecha de consulta: 27 Enero 2013]. Disponible en: <<http://www.sek.es/index.php?section=conocenos/sala-de-prensa/ultimas-noticias&item=3053>>

VALORACIÓN DEL TABLET OP NIKVision COMO UNA HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA TRABAJAR CON ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Sandra Vázquez,
Tatiana Gayán,
Sandra Baldassarri,
Javier Marco,
Eva Cerezo
Universidad de Zaragoza

Resumen

En la actualidad los beneficios de las TIC en los alumnos con discapacidad es un hecho no discutible. Partiendo de esta premisa se ha creado una aplicación interactiva con la que se buscaba innovar en el uso de TIC dentro del escenario educativo. Incorpora programas específicos de *tabletops* (superficies horizontales aumentadas computacionalmente) en el trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales, para fomentar aspectos relacionados con la comunicación y la interacción. En esta comunicación presentamos un avance del trabajo realizado dentro del marco del proyecto de investigación TIN2011_24660, que en este momento se encuentra en la fase de evaluación del TABLETOP NIKVision como herramienta didáctica. En concreto se está trabajando con los alumnos del C.P.E.E. Alborada de Zaragoza.

Introducción

Actualmente estamos viviendo en la Sociedad de la Información y el Conocimiento que según Vivancos (2008) es una de las mayores transformaciones sociológicas desde la Revolución Industrial; cuyo motor de evolución son las TIC, recursos que representan una simbiosis de varios elementos: tecnologías, informática, telecomunicaciones, codificación digital, microelectrónica...(Castells, 1997). Esta digitalización también ha afectado a la educación, en todos sus niveles educativos así como en el proceso de tratamiento de la información (Kellner, 2000, Salinas, 2004).

La utilización de las TIC tiene para el individuo profundas, serias e indiscutibles consecuencias que el sistema educativo deberá tener en cuenta (Negre, 2003). Todas estas medidas de innovación constituyen un intento inestimable para fortalecer el desarrollo curricular en la era digital que estamos viviendo, confiriendo un nuevo enfoque metodológico en los procesos de enseñanza-aprendizaje que pretende dejar constancia del interés y esfuerzo por promover el uso de las TIC en las diferentes etapas de escolarización obligatoria (Buckingham, 2002). Las aportaciones éstas al ámbito educativo son numerosas, Ferro et al. (2009) nos adelantan algunas de las ventajas de las TIC como medios didácticos:

- Ruptura de las barreras espacio-temporales en las actividades de enseñanza y aprendizaje
- Procesos formativos abiertos y flexibles
- Mejora la comunicación entre los distintos agentes del proceso enseñanza-aprendizaje
- Enseñanza más personalizada
- El proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de las TICs habilita la posibilidad de adaptación de la información a las necesidades y características de los usuarios, tanto por los niveles de formación que puedan tener, como por sus preferencias respecto al canal por el cual quieren interactuar, o simplemente por los intereses formativos planificados por el docente (Salinas, 1997).
- Acceso rápido a la información
- Posibilidad de interactuar con la información, el estudiante deja de ser sólo un procesador activo de información, convirtiéndose en un constructor
- Eleva el interés y la motivación de los estudiantes
- Mejora de la eficacia educativa
- Permiten que el profesor disponga de más tiempo para otras tareas
- Actividades complementarias de apoyo al aprendizaje

Los alumnos que llegan a nuestras aulas y que configuran la llamada generación Google , utilizan esencialmente los soportes digitales para buscar información, son autónomos, aprenden por ensayo-error, no podemos obviar este potencial y esta nueva realidad, como docentes no podemos trabajar en el

aula al margen de las demandas y características de nuestra sociedad actual. Por ello no debemos olvidarnos de la importancia de tener una actitud y una conciencia abiertas para alcanzar una utilización óptima de las TIC en educación (Delgado, Arrieta y Riveros, 2009), lo que requerirá seleccionar el material adecuado a las características del alumnado.

Esto es extensible a los alumnos con necesidades educativas especiales, la utilización de las TIC resulta altamente beneficiosa para el desarrollo de su autonomía y constituyen un elemento motivador muy potente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todos estos avances tecnológicos – tablet, móviles, pizarra digital, tabletops, etc.- permiten trabajar de una forma más eficaz y más cercana a la realidad actual, en la que nuestros alumnos están inmersos al margen de su condición de discapacidad. Algunos autores, como Gómez Villa y otros (2002) consideran que es necesario que existan softwares educativos adaptados a los alumnos con mayores necesidades, que es lo que los docentes y los usuarios³⁷ –alumnos- están demandando. Partiendo de esta premisa nos hemos propuesto evaluar el potencial de los dispositivos tabletop como instrumento didáctico orientado a la mejora de la comunicación e interacción de los alumnos con necesidades educativas especiales. En concreto se evaluará NIKVision, prototipo de tabletop y la aplicación educativa ACoTI, creados por el grupo GIGA Affective Lab de la Universidad de Zaragoza ,(Marco, Cerezo, Baldassarri, Mazzone, & Read; 2009)

NIKVision Y ACoTI

NIKVision es una mesa interactiva con superficie activa cuya interacción con el ordenador se basa en la Interacción Tangible (IT) (Ullmer and Ishii, 2001). Los niños interaccionan con los juegos de NIKVision manipulando objetos físicos o mediante el uso de comunicadores. La información del juego la recibirán los niños en forma de imagen proyectada en la superficie con el soporte de imagen y voz del agente virtual en un monitor adjunto a la mesa. La

³⁷ En la investigación realizada por O'Keefe y Kozak (2007) se ponía de manifiesto que una de las prioridades en opinión de las personas con necesidades complejas de comunicación (NCC), que usan SAC, es mejorar la prestación del servicio de sus aparatos de SAAC, lo que supone mejorar la tecnología en los aparatos.

creación de los juegos se realiza mediante el software ACoTI, la cual permite a los docentes crear actividades personalizadas para el tabletop NIKVision.

Lo que nos proponemos trabajar con estos alumnos son aspectos relacionados con la comunicación y la interacción partiendo de la premisa de que sus aprendizajes han de ser funcionales y significativos para que se integren de forma eficaz en el niño y le permitan una adecuada relación con su medio.



Figura 1.: Tabletop NIKVision

Se apostó por este tipo de tecnología porque en la actualidad están recibiendo especial atención aquellas propuestas basadas en interacción tangible (O'Malley, 2004) por las posibilidades de utilización de objetos de uso cotidiano conocidos por los usuarios (Ulmer, 2001). Entre los trabajos más importantes que incluyen interacción tangible y tabletops en educación especial, se pueden citar los realizados por (Hendrix et al, 2009) o (Sitdhisanguan et al, 2012)

Evaluación del Tabletop NikVision como herramienta didáctica

El trabajo que presentamos constituye una parte del proyecto de investigación TIN2011_2466038, que en este momento se encuentra en la fase de evaluación. En la etapa en la que nos encontramos se pretende evaluar el potencial del TABLETOP NIKV sion como herramienta didáctica. Para ello se cuenta con la colaboración del C.P.E.E. Alborada de Zaragoza, donde se nos facilita el acceso para realizar dicha evaluación.

Antes del presentar los instrumentos de evaluación que hemos diseñado, es necesario presentar el enfoque evaluativo por el que hemos optado. Coincidimos con Refiere Galvis (1993), en su visión de la evaluación. Dicho autor entiende que evaluar un software educativo no es una tarea de control de calidad, sino que debe entenderse como la verificación del cumplimiento de criterios deseables en el medio, es un aspecto importante, pero no es sinónimo de un buen software educativo. Será un buen software educativo en la medida en que éste satisface las necesidades de los usuarios (alumnos y docentes), lo cual no es independiente del medio, ni del rol que asuma el profesor. Así mismo, estimamos que para dicha verificación es necesario definir unas características que se consideran deseables y, para ello, es necesario especificar unos criterios e indicadores que permitan objetivar la evaluación, como indica Marqués (1995). Para su presentación hemos diseñado unas listas de cotejo para facilitar la labor de los evaluadores. Estas listas se valoran sobre una escala tipo Likert, que va del 0 –nunca- hasta el 4 –siempre-. Y a través de la observación sistemática, que se detalla a continuación, se realizará la recogida de datos.

Para la elaboración de las escalas se ha contemplado como características deseables –criterios a valorar- las consideraciones realizadas por el Laboratori de Noves Technologies de la Universitat Rovira Virgil sobre la utilización de las TIC como medios de instrucción, recogidas por Belloch (s/f), y que se resumen en:

- 4) *Motivación*. Los medios instructivos y los soportes de la enseñanza deben ser motivadores en cuanto al tema, el diseño y la presentación del mismo.

38 Proyecto: Una nueva generación de agentes de tipo humano . Plan Nacional de I + D + I (2012-2014)

- 5) *Presentación de los objetivos de aprendizaje.* En el proceso de aprendizaje, el aprendiz debe conocer los objetivos que persigue su actuación, para que ésta se realice de una forma más motivante y reflexiva. Por ello, los programas educativos mediante TIC deberían anticipar a los usuarios los objetivos. Es conveniente informar sobre los objetivos a alcanzar con el programa, de forma que el usuario conozca las metas propuestas y oriente su aprendizaje.
- 6) *Conocimiento de los destinatarios y diseño de la acción.* Como en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario que los materiales, documentación, actividades, se basen en un conocimiento de las características, intereses, motivaciones, etc. de los alumnos.
- 7) *Organización y adecuación del contenido.* El contenido deberá ser relevante y significativo para el proceso de enseñanza-aprendizaje, adaptado al nivel de los alumnos y estructurado para facilitar su aprendizaje, produciendo una secuenciación entre los contenidos coherente y con sentido.
- 8) *Respeto a los ritmos y diferencias individuales.* Lograr aplicaciones que se adapten a las características de los usuarios, es imprescindible para que se pueda producir un aprendizaje de calidad, para todos. Por ello, deben diseñarse las aplicaciones desde: el respeto a las características del estudiante, en cuanto a ritmos de aprendizaje flexibles; la adaptación de la comunicación al nivel y capacidad de los estudiantes, uso de diferentes códigos de comunicación (visual, auditivo, etc.); diseño de interface de comunicación adecuados a sujetos con diferentes capacidades o características (acceso para todos), etc. Siempre que sea posible, deberemos integrar varios sistemas simbólicos, en la presentación de la información, con el fin de facilitar el aprendizaje a todos los usuarios, de modo que se adapte a las características y potencialidades de los mismos, pudiendo percibir la información de forma multisensorial.
- 9) *Participación.* Involucrar al alumno en su propio aprendizaje, propicia un aprendizaje más activo y significativo. La participación además de ser frecuente, debe de ser de calidad, no consiste tanto en presentar y realizar muchas actividades, sino en presentar aquellas que son

necesarias, adecuadas y oportunas. Pero la participación va más allá, buscando que el estudiante sea el verdadero protagonista de su aprendizaje, diseñando para ello aplicaciones TIC que permitan la mayor libertad posible al usuario sobre lo que quiere hacer, cómo y cuándo. Incluir preguntas, actividades o tareas encaminadas a motivar la participación del alumno tanto en la búsqueda de información como en la reflexión sobre la información encontrada. Propiciar la interacción con otros usuarios y el trabajo colaborativo.

10) *Interacción*. Al igual que en la interacción persona/persona, la utilización de un tono cordial y motivador en los mensajes del programa al usuario, favorecerá una interacción más adecuada y positiva del usuario hacia el programa, y hacia el proceso de aprendizaje. Propiciar en la medida de lo posible, una interacción programa-usuario inteligente esto es, las respuestas del programa a las interacciones del usuario deben tener presente las acciones y realizaciones del beneficiario, guiando su aprendizaje de una forma personalizada.

A partir de dichas consideraciones más las aportaciones de diversos autores -señalados en cada uno de los instrumentos- se han diseñado los siguientes instrumentos de evaluación:

4. *Escala de valoración del tabletop como instrumento didáctico*. Con la cual se pretende valorar el potencial del tabletop como instrumento didáctico, para ello se observarán aspectos funcionales, aspectos técnicos y aspectos pedagógicos. Respecto a los aspectos funcionales se va a valorar: la facilidad de uso y acceso, la adecuación a las necesidades educativas especiales, la eficacia didáctica y la versatilidad didáctica. En lo que respecta a aspectos técnicos se ha considerado como criterios a valorar: el entorno audiovisual, los elementos multimedia y la originalidad de los entornos. Finalmente, los aspectos pedagógicos que se van a revisar son: los objetivos de aprendizaje, el contenido, la motivación que despierta, la flexibilización del aprendizaje, la autonomía del estudiantes, si facilita aprendizajes significativos y transferibles, la variedad de actividades, la posibilidad de aprendizaje colaborativo, el feed-back que proporciona y la accesibilidad comunicativa. Esta

escala de valoración está fundamentada en las aportaciones de Belloch (s/f) y Marqués (1995; 1999; 2001; 2002).

5. *Escala de evaluación de las actividades* propuestas por el tabletop. Dicha escala está basada en los planteamientos de Marqués (1995; 1999; 2001; 2002), Martínez *et al.* (2002), Ortega y Parras (2002) y Belloch (s/f). El objetivo que se pretende con esta escala es valorar las actividades propuestas en el tabletop desde de un punto de vista didáctico y metodológico. Los indicadores de evaluación que se han establecido se concretan en: objetivos pedagógicos, aspectos pedagógicos y funcionales y tipo de esfuerzo cognitivo que exige la actividad.

6. *Escala de valoración del tabletop desde los elementos básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje.* A partir de esta escala se pretende observar y registrar cómo trabajando con el tabletop se interviene en los diferentes procesos cognitivos, motivacionales y afectivos-emocionales. Dicha escala está fundamentada en Marqués (1995; 1999; 2001; 2002).

Los tres instrumentos de evaluación incluyen una valoración global del tabletop en las diversas dimensiones.

Para la recogida de datos, se va a acudir al centro de forma periódica para realizar sesiones de evaluación –observación sistemática-. Durante las sesiones, dos evaluadores externos al centro, van a realizar la observación guiados por los instrumentos anteriormente mencionados, simultáneamente un observador interno, un profesor del centro irá realizando observaciones de forma sistemática. Para la realizar la observación se ha seleccionado a varios alumnos, éstos serán los mismos en las sucesivas observaciones, de modo que podamos apreciar y constatar los avances conseguidos por dichos alumnos.

Una vez llevado a cabo la recogida de datos a través de esta observación –cada sesión será grabada-, pasaremos al análisis y discusión de los resultados, pero esto constituye una fase posterior de la investigación.

Para terminar no podemos dejar de indicar que a pesar de que la evaluación de la calidad objetiva del tabletop nos parece esencial, tenemos que recordar que la calidad técnica y pedagógica de un recurso educativo no puede garantizar su eficacia didáctica, aunque sí puede propiciarla. La clave de la eficacia didáctica de un recurso educativo está sobre todo en su adecuación a

las circunstancias del contexto formativo en el que se utiliza y en la forma en que el profesor orienta su uso, tal y como indica Marqués (2002). Por ello, cuando seleccionamos el tabletop NIKVision como recurso educativo, además de su calidad objetiva debemos considerar en qué medida sus características específicas (contenidos, actividades, etc.) están en consonancia con determinados aspectos curriculares de nuestro contexto educativo:

- ¿En qué medida el material nos puede ayudar a conseguir los objetivos educativos que pretendemos lograr?
- ¿Los contenidos que presenta el material están en sintonía con los contenidos de la asignatura que estamos trabajando?
- ¿El material resulta adecuado a las características de los estudiantes que lo utilizarán?
- ¿El contexto en el que se utilizará el programa permitirá un buen uso del mismo?
- ¿Qué estrategias didácticas utilizaremos con el material?
- ¿Qué esfuerzo va a suponer organizar y desarrollar estas actividades con el uso del material?

Sucintamente, el valor instrumental no está en los propios medios, sino en cómo se integran en la actividad didáctica, en cómo se insertan en el método porque es éste el que los articula y da sentido en el desarrollo de la acción (San Martín, 1994: 67).

Referencias Bibliográficas

Belloch, C. (s/f). Evaluación de las aplicaciones multimedia: criterios de calidad.

<http://www.uv.es/bellohc/pdf/pwtic4.pdf> Consultado: 5 de Junio de 2012

Buckingham, D. (2002). *Crece en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Morata

Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. (3 vols). Madrid: Alianza.

Delgado, M., Arrieta, X. Y Riveros, V. (2009). Uso de las TIC en educación una propuesta para su optimización. *Omnia*, 15 (3), pp. 58-77.

- Ferro et. al. (2009). Ventajas del uso de las tics en el proceso de enseñanza aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles en EDUTEC, nº 29 (julio)
- Galvis, A. (1993). La evaluación de materiales y ambientes educativos computarizados. *Informática Educativa*, 6(1), 9-27.
- Gómez, M. et al. (2002). Herramientas de autor y aplicaciones informáticas para alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a grave discapacidad en *Educación en el 2000*, pp. 40-45.
- Hendrixa, K. van Herka R., Verhaegha J., Markopoulos P. (2009) Increasing Children's Social Competence Through Games, an Exploratory Study, IDC Conference.
- Sitdhisanguan, K., Chotikakamthorn, N., Dechaboon, A. y Out, P. (2012) Using tangible user interfaces in computer-based training systems for low-functioning autistic children, *Personal and Ubiquitous Computing*.
- Kellner, D. (2000). New technologies/new literacies: Reconstructing education for the new millennium . *Teaching Education*, 11 (3), 245-265.
- Marco, J., Cerezo, E., Baldassarri, S., Mazzone, E., y Read, J. C. (2009). Bringing tabletop technologies to kindergarten children . In *Proceedings of the 23rd British HCI Group Annual Conference on People and Computers: Celebrating People and Technology* (pp. 103-111).
- Marqués, P. (1995). *Software Educativo. Guía de uso y metodología de diseño*. Barcelona: EMA.
- Marqués, P. (1999). Entornos formativos multimedia: elementos, plantillas de evaluación/criterios de calidad. <http://www.peremarques.net/calidad.htm>. Consultado: 1 de Junio de 2012
- Marqués, P. (2001). **Plantilla para la catalogación y evaluación multimedia en** <http://peremarques.pangea.org/evalua.htm>. **Consultado: 9 junio 2012**
- Marqués, P. (2002). Evaluación y selección de software educativo. <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/docs/2002/62002.pdf>. Consultado: 25 mayo de 2012
- Martínez, F. et al. (2002). Herramienta de evaluación de multimedia didáctico. *Revista de medios y educación*, 18

- Negre, F. (2003). TIC y discapacidad implicaciones del proceso de tecnificación en la práctica educativa en la formación docente y en la sociedad en *Píxel-Bit: Revista de medios y educación*, 21, 5-14.
- O'Malley, C. y Fraser, D.S. (2004). *Literatura Review in Learning with Tangible Technologies*. Bristol, UK: NESTA Futurelab
- O'Keefe, B. M. Y Kozak, N. B. (2007). Research priorities in augmentative and alternative communication as identified by people who use AAC and their facilitators in *Augmentative and Alternative Communication*, 23 (1),.89-96.
- Ortega, J. M^a. Y Parra, D. (2002). Escala de evaluación de material multimedia para personas con Síndrome de Down. <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/docs/2002/5-42002.pdf>. Consultado: 8 de agosto de 2012
- Salinas, J. (2004). Perspectivas y posibilidades de los nuevos entornos de formación en *Actas del IV Congreso de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*, Sevilla.
- Ulmer, B. & Ishii, H. (2001). Emerging Frameworks for Tangible User Interfaces en John M. Carroll (Ed.) *HCI in the new millenium*, 579-601.
- Vivancos, J. (2008). *Tratamiento de la información y competencia digital*. Madrid: Alianza.

NUEVOS INSTRUMENTOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: DISEÑO DEL PROYECTO (PARTE II)

Mercedes Lorena Pedrajas López
Juan Jesús Ojeda Castelo
Universidad de Almería

Resumen

Esta es la segunda parte de un conjunto de dos comunicaciones dedicadas al desarrollo teórico de un instrumento muy actual y desconocido llamado Kinect, y su uso para el proyecto educativo que estamos llevando a cabo en el Centro de Educación Especial Princesa Sofía de Almería, con el objetivo de mejorar el trabajo cognitivo y físico de alumnado con trastornos motores a través del diseño de un software personalizable asentado en Kinect. Así, describiremos la fase actual del proyecto, además de las líneas futuras de desarrollo, introduciendo la idea de programa individualizado de trabajo que buscamos.

Introducción al Proyecto

Una vez conocida en profundidad la herramienta de trabajo y antes de comenzar enunciando las características del proyecto, será necesario presentarlo como una labor que, con mucha ilusión, se encuentra en su fase de inicio, estando sujeto a una estructura flexible. Parte de esta flexibilidad recae en que es un proyecto basado en unas necesidades de un grupo de profesionales de un centro educativo concreto y creado para ellos y con ellos, por lo que destacar que Universidad y Centro Educativo se encuentran trabajando codo con codo, abriendo sus puertas de forma recíproca y disfrutando de nuevas ideas y ganas de mejorar.

Contexto de trabajo

El proyecto se desarrolla en el Centro de Educación Especial Princesa Sofía situado en la capital almeriense. Este centro recoge la enseñanza básica del alumnado con necesidades educativas especiales, además de una etapa de transición a la vida adulta.

El alumnado que acude al centro educativo es muy diverso, centrandó nuestra atención en los que tengan mayores problemas motores; a pesar de ello, la selección no ha sido aleatoria dentro del grupo sino que las propias docentes que se han prestado a participar del proyecto han seleccionado al que llamaremos grupo experimental de sus aulas.

Contamos con el trabajo de cuatro docentes, de las cuales no daremos nombres estando al inicio del proyecto, que han escogido de cada una de sus clases al alumno/a con el que más necesidades y posibilidades de trabajo han visto; posteriormente, al avanzar en el diseño iremos trabajando con el resto de compañeros/as de esas aulas, pero nos encontramos en diseño de cero y no podemos abarcar muchos sujetos.

Aunque esta selección puede verse como un aspecto negativo de la investigación, no debemos olvidar que ésta debe luchar por cubrir una necesidad del centro y debe estar hecha por ellos y para ellos, así que el alumnado seleccionado es el que les ha llevado a involucrarse en el proyecto; quizás conforme vayamos avanzando en el trabajo, se agreguen más docentes, alumnos, etc.

Así, desarrollaremos generalmente el proyecto en la sala de audiovisuales del centro, que dispone de los aparatos y espacio necesarios para el mismo.

Para terminar, presentando el resto del equipo de trabajo encontraremos al profesor César Bernal, perteneciente a la actual Facultad de Ciencias de la Educación, Enfermería y Fisioterapia de la Universidad de Almería, director de la parte didáctica del proyecto; al profesor José Antonio Piedra de la actual Escuela Politécnica Superior y Facultad de Ciencias Experimentales de la Universidad de Almería, director de lo que llamaríamos la parte más tecnológica del mismo, y a los propios creadores de esta comunicación: Juan Jesús Ojeda, técnico informático principal del proyecto y Mercedes Lorena Pedrajas, Psicopedagoga y experta en Educación Especial.

Objetivos

Una de las mejores formas de contextualizar el proyecto es la proposición de unos objetivos claramente definidos que sitúen al lector de esta comunicación en el marco de trabajo, ayudándole a forjar sus propias ideas para el desarrollo del mismo y, por tanto, guiándole e incitándole a ampliar la información aquí recogida.

Así, partiremos de la definición del objetivo general, para mostrar posteriormente los objetivos más específicos que marcarán la línea de trabajo.

La columna vertebral de este proyecto será la de crear un Software para la mejora de la rehabilitación física y el trabajo cognitivo del alumnado con N.E.E. a través de programas individualizados y progresivos con Kinect; es decir, no sólo buscamos la rehabilitación física de un alumnado con problemas motores sino un trabajo educativo integral del que puedan servirse todos los profesionales que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del mismo. Aunamos el ejercicio físico a la consecución de unos objetivos cognitivos y viceversa, buscando una progresión tan individualizada como los propios ejercicios que se realicen, tanto en tiempo como en espacio de realización. Partiendo de la idea de que cada persona y niño es un mundo, la motivación es que su programa también lo sea.

Para la consecución de nuestra meta deberemos:

1. Primeramente *formar al profesorado en el uso de Kinect*; necesitamos un profesional autónomo en el trabajo con la aplicación para la introducción de mejoras y nuevas actividades al proyecto según necesidades. Además, conocer las posibilidades del instrumento ayuda a la proposición de actividades más realistas e ideas de mejora más factibles para la configuración.
2. Seguidamente, es importante *familiarizar al alumnado en el uso del instrumento*, tanto de forma individual como colectiva, buscando una mayor comodidad en el modo de juego y una mayor autonomía en el desarrollo del mismo.
3. *Análisis de las necesidades sobre las que diseñar la aplicación*; junto con el profesorado veremos el punto de partida físico para la construcción de las actividades del software, siempre desde un trabajo activo dentro del centro de todos los profesionales que participamos del proyecto.

4. Creación, prueba y modificación de las actividades planteadas en el software según necesidades presentadas en el trabajo diario con la aplicación.

5. Por último, esta aplicación deberá *presentarse con una interfaz atractiva pero sencilla de navegar y configurar de forma personalizada al alumnado*, pudiendo ser utilizada por diferentes profesionales, incluso en el hogar, y con diferentes sujetos.

Vistos los objetivos, es clara nuestra hipótesis de que la construcción de este software facilitará el trabajo de los profesionales que intervienen con el alumno/a, además de ofrecer mejoras mucho más rápidas en la progresión y aprendizaje del mismo. Seguidamente, presentaremos el equipo y zona de trabajo.

Metodología

a. Sujetos o muestra

Actualmente nos encontramos centrados en los primeros diseños por lo que la muestra es más reducida, siendo de cuatro alumnos/as, pertenecientes a la etapa de educación básica especial del centro; este alumnado se caracteriza por problemas motrices, es decir movilidad reducida, sin pérdida total de la misma. Algunos de ellos tienen fuerte movimiento espásmico pero en general se enfrentan bien a los primeros ejercicios propuestos de toma de contacto, destacando su motivación ante el uso de estos nuevos aparatos.

Como ya anunciamos, este alumnado ha sido seleccionado previamente por las docentes pertenecientes al grupo de sus respectivas clases, conforme avancemos en el proyecto se irán sumando usuarios para las pruebas y modificaciones de la aplicación.

b. Planificación

Como ya subrayamos, nos encontramos en las primeras fases del proyecto muy centrados en la planificación del mismo, así que expondremos la idea propuesta y el camino que estamos llevando actualmente.

Dividiremos, por tanto, las necesidades de trabajo en tres secciones: intervención con profesorado, intervención con alumnado y desarrollo del software.

Intervención con el profesorado

Esta sección se desarrollará en dos partes: una formativa y otra experimental.

En cuanto al movimiento formativo, uno de los puntos más importantes para que el proyecto comience con buen pie es hacer conscientes a las docentes participantes de qué y cómo es el instrumento que vamos a utilizar; es por ello necesario una primera toma de contacto formativa a la cual llamamos Taller: ¿Qué es y cómo se usa Kinect? .

En este taller trabajamos con las docentes de forma teórica sobre qué era esta herramienta y para qué nos podía servir, además de enseñarles de forma práctica a instalarla y manejarla con las aplicaciones genéricas y gratuitas que se ofrecen.

El objetivo no sólo era que las docentes fueran autónomas en el uso de la herramienta sino que comenzaran a introducirla en sus clases con estas aplicaciones no específicas, buscando cumplir el objetivo de familiarizar al alumnado con la propia herramienta.

Las docentes estuvieron muy receptivas y animadas a usar Kinect, siendo los resultados mejores a los esperados.

Actualmente nos encontramos diseñando el siguiente taller formativo: El mundo Kinect con el objetivo de abrir la mente de las docentes hacia otras experiencias de trabajo con esta herramienta que se están llevando a cabo en nuestro país, buscando que tomen un punto de vista más crítico y encaminado hacia las posibles actividades a diseñar para la aplicación.

Por ahora no encontramos preciso abarcar ningún taller más, aunque estamos abiertos a las posibilidades y necesidades que plantee el proyecto.

La parte experimental se refiere a la actitud más investigativa del profesorado, es decir, al análisis de necesidades del alumnado y el diseño de las actividades en referencia. Se ha acordado cada semana desarrollar dos tipos de reuniones diferentes: una de ellas propuesta los lunes, en la que trabajamos solo profesorado y especialistas dialogando sobre las necesidades que tenemos, tipo de actividades posibles y cómo desarrollarlas, además de intercambiar las dificultades que hemos visto para añadir mejoras; la otra se propone los viernes para trabajar con el alumnado y profesorado dentro de la

práctica con la aplicación, es decir, para llevar a cabo las pruebas y contrastar el lunes siguiente.

Así, el profesorado no sólo se ve como un mediador entre especialistas y alumnado sino que forma parte de los investigadores del proyecto, lo que lo hace mucho más realista y factible en el proceso de consecución de objetivos.

Intervención con el alumnado

El trabajo con el alumnado también se dividirá en dos partes: una de trabajo individualizado y otra de trabajo colectivo con Kinect.

La parte de trabajo individualizado puede quedar más clara en un inicio ya que se corresponde con la prueba de las aplicaciones Kinect que nos encontramos desarrollando según las necesidades que observamos y que nos apuntan sus docentes. Así, inicialmente mantenemos reuniones con el profesorado que nos introducen los requisitos y actividades, conociendo posteriormente al alumnado, contrastando y probando la aplicación.

Es el punto más importante y base esencial del proyecto ya que es donde nos damos cuenta y analizamos si realmente lo que estamos creando está llevándonos a cumplir nuestro objetivo y mejorar su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este trabajo se desarrollará con las maestras a diario y con los especialistas los viernes.

La parte de trabajo colectivo se refiere al punto quizás más ocioso del proyecto; el alumnado debe desarrollar su motivación ante la herramienta, debe ser autónomo en su uso, en el sentido de saber cómo funciona, cómo colocarse, etc. y esto se aprende mucho mejor en grupo. Así, vamos a realizar, además del trabajo de familiarización en el aula con sus docentes y compañeros, una serie de Jornadas Kinect. En estas jornadas, el alumnado del centro educativo probará la experiencia Kinect con aplicaciones gratuitas, además de las desarrolladas en nuestro proyecto, buscando darle una orientación más divertida con la posibilidad de que más docentes y alumnos/as quieran participar del proyecto, además de para que el alumnado participe de actividades que incitan a otro tipo de relación y a compartir otro tipo de espacios. Por ahora están programadas dos jornadas, por supuesto gratuitas,

que se desarrollarán una en el centro educativo y otra en la propia Universidad de Almería.

Volver a destacar que esto es una planificación sujeta a modificación según necesidades del propio proyecto y sus participantes.

Desarrollo del Software

Según lo recogido hasta ahora, buscamos implementar una serie de aplicaciones que ayuden y motiven a los alumnos, además de que estén perfectamente ajustadas a sus necesidades de aprendizaje y desarrollo; así, en la reunión que anunciamos anteriormente se realizó un análisis de los requerimientos que el alumnado necesitaba, con el propósito de estudiar la viabilidad de las distintas actividades, dejándoles libertad para que presentaran sus propuestas, que describiremos a continuación.

Las actividades se dividieron en dos áreas: rehabilitación y causa-efecto.

La actividad inicial del ámbito de rehabilitación consiste en que vaya cayendo una figura que sea llamativa para captar la atención del niño y éste intente darle con la cabeza; cuando consiga darle, el objeto debe desaparecer y realizar un feedback para que el alumno tenga la percepción de que lo ha hecho correctamente. Se añadirán varios niveles en los que irán aumentando el número de figuras y la velocidad de caída según la dificultad.

Por otro lado las actividades de causa-efecto están definidas para que el alumno/a al tocar algún objeto reciba alguna estimulación o cambio en el entorno; en esta parte se va a hacer uso de los sistemas audiovisuales. Una de las actividades consiste en pulsar un interruptor que puede ir variando de posición una vez se haya tocado, pero el objetivo principal es que este interruptor vaya asociado a una bombilla y se produzca un cambio en el entorno, en este caso particular que se encienda la bombilla; no obstante, cómo hemos dicho trabajaremos con elementos audiovisuales y para ello se les va a acercar a los alumnos a un tipo de expresión como es la música, incluyendo una actividad en la que aparecerán distintos elementos de percusión, con la finalidad de que el discente toque con las manos o con los pies el instrumento y se reproduzca un sonido equivalente al del instrumento interactuado.

Son actividades iniciales del proyecto, totalmente personalizables al alumnado que se proponga a realizarla, tanto en velocidad como en posición de objetos o requerimiento de precisión de movimiento; se elegirá la parte del cuerpo a interactuar e incluso los elementos motivadores. Por ahora estamos en fase de diseño y modificación de las actividades pero, actualmente, están teniendo muy buena acogida por el alumnado.

Conclusiones

Como hemos podido ver en el conjunto de estas comunicaciones, el dispositivo Kinect es una herramienta en pleno auge en multitud de disciplinas y ámbitos sociales, ofreciendo grandes posibilidades en cuanto a rehabilitación se refiere.

Sus características hacen de ésta un instrumento para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, ayudándonos al trabajo de la competencia digital, la abstracción, el reconocimiento del sujeto, y un sinnúmero de aplicaciones que además mejoran el propio uso de otros dispositivos como pizarra digital y ordenador para personas con movilidad reducida con ejemplos como el EyeTracking .

Así pensamos que el uso de este tipo de dispositivos no sólo facilita el desarrollo del aprendizaje sino que hacen que el niño trabaje de forma íntegra todos los aspectos necesarios de mejora para aumentar la calidad y autonomía en su vida diaria. Aún así, es necesaria una introducción sabia de las TIC en el aula porque aunque son un modo imprescindible de desarrollo y acercan al alumnado a participar del movimiento social que nos envuelve, éstas no deben perdernos en el objetivo fundamental de su uso, no sólo son entretenimiento e información sino que deben ser una herramienta de trabajo y un apoyo en nuestro quehacer diario.

Para terminar nos gustaría recalcar que, aunque nos encontremos en las primeras fases de desarrollo, este es un proyecto que está teniendo muy buena acogida en el centro y por los profesionales del mismo, además de encontrar a un alumnado encantado de trabajar con Kinect. En palabras de Adina Popa (2012) *We know student engagement is a key factor in that, and with a tool like Kinect, we are able to strengthen our currículum while engaging our students, making learning more effective and more fun* , el compromiso del estudiante

para su mejora es un factor fundamental con Kinect podemos, además de reforzar este punto, fortalecer la consecución de los objetivos del currículum, asegurando un aprendizaje eficaz a la vez que divertido.

Esperamos poder presentar pronto buenas nuevas del avance del mismo e, incluso, algún ejemplo práctico en el uso de nuestro software.

Referencias bibliográficas

POPA, A. en Microsoft Team [en línea]: Teachers Are Using Kinect for Xbox 360 to Engage Students and Bring Learning to Life. 2012 [fecha de consulta: 30Enero 2013]. Disponible en: <<http://www.microsoft.com/en-us/news/press/2012/mar12/gamingpr.aspx>>.

LA ESCUELA INCLUSIVA, TEMA DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

Fermín Ezpeleta Aguilar
Universidad de Zaragoza

Resumen

A partir de un corpus de unos cuarenta relatos infantiles y juveniles, que tratan la diversidad en contextos escolares, se establece una categorización temática en tres grupos (discapacidad física y psíquica, emigración y etnia gitana) y se comentan los aspectos didácticos que pueden ser tenidos en cuenta en las aulas de primaria y del primer ciclo de secundaria para favorecer una escuela inclusiva. Se trata de una propuesta de ruta de lectura, ofrecida a los profesores de aquellos ámbitos, basada en un criterio de calidad literaria y de adecuación al objetivo de atención creativa a la diversidad.

El trabajo pionero sobre educación inclusiva de Booth y Ainscow (2000, trad. al esp. en 2002) ha suscitado algunas reflexiones que estimulan a la escuela de hoy a la consecución de la aspiración invocada por aquellos profesores³⁹. Por otro lado, la literatura infantil y juvenil aparece fuertemente reivindicada en la última legislación educativa de educación primaria, y dentro de nuestro ámbito, como instrumento de transversalidad, con la virtualidad de contribuir a la consecución de objetivos que tienen que ver con la educación en valores. De modo que no va a resultar extraño que un motivo temático como la atención a las diferencias en contextos escolares haya pasado como tema a la literatura para receptores de corta edad⁴⁰, teniendo en cuenta la preocupación

³⁹ A modo indicativo, Arnaiz, 2003 o Echeíta, 2006.

⁴⁰ Gato Castaño y Carballo López (2009: 753-767) presentan una mirada reciente a la educación especial a través de una selección de cuentos para la inclusión. García Padrino (2007: 125-132) ha insistido en la consideración de la literatura infantil y juvenil como instrumento de interculturalidad, entendiendo este término como convivencia e interacción de culturas. La actual literatura admite un subgénero narrativo, en fin, que envía al lector mensajes que inciden en la diferencia cultural como valor; y que invitan a la aceptación del otro (Mula Franco 2008:9-26), a veces en un marco espacial colegal. Para la LIJ con argumentos de inmigración, ver Sáiz Ripoll (2005: 7-22). En cuanto a los

de los autores por el tratamiento de los aspectos éticos, con continuados llamamientos al receptor para que respete la diversidad humana y cultural⁴¹. Tanto los subgéneros narrativos realistas como los fantásticos van a resultar adecuados para verter historias que recrean los problemas que afrontan los alumnos con necesidades especiales. Formatos sugerentes como el cómic, el libro álbum, el CD o el film de animación se muestran asimismo como receptáculos apropiados para la ideación de estas historias.

La literatura infantil y juvenil española sobre estos asuntos, incluidas las traducciones de las literaturas extranjeras con impacto en nuestro ámbito, se presta a la conformación de un corpus que puede ser explorado desde el punto de vista didáctico. En todo caso, las posibilidades que puedan presentar estos relatos han de fundamentarse en la capacidad de sus autores para armonizar información, sugerencia y estímulo pedagógico, sin incurrir en el didactismo. Asimismo conviene recuperar aquellos relatos que, aun publicados antes del último decenio, han demostrado su capacidad de perduración, debido a su calidad literaria. El recorrido por las distintas narraciones de este tipo lleva a trazar el panorama a partir de una somera categorización temática. Por un lado están los relatos que focalizan anécdotas de alumnos con necesidades especiales, bien sea por discapacidad psíquica o física o por sobredotación intelectual. Constituye casi un subgénero otro grupo de narraciones en las que la problemática escolar se debe a la condición emigrante de los escolares; y una tercera categoría podría incluir la compensación educativa con alumnos pertenecientes a la etnia gitana. La propuesta de esta comunicación consiste en presentar un corpus de calidad comentado, sujeto a esta categorización y susceptible de ser utilizado en la práctica docente de las aulas de los distintos niveles de primaria y primer ciclo de secundaria, al amparo de nuestro actual sistema educativo.

Dentro del primer bloque señalado, y destinado a receptores de primaria de unos nueve años, presenta valores excepcionales un relato que destila

argumentos con protagonistas de etnia gitana, Alonso García (2004: 3-40) se ha ocupado de hacer una indagación didáctica.

⁴¹ La crítica didáctica encuentra en estas literaturas instrumento para formar lectores multiculturales. Esta postura queda resumida, entre otros muchos lugares, en Dearden (1995: 29-37); o en Grasa (1988:93-97), quien establece una serie de criterios de selección de libros infantiles.

sensibilidad y compasión hacia los niños disminuidos psíquicos, pues no otra es la materia del libro de Fina Casalderrey, *Alas de mosca para Ángel* (1998), en ambiente de escuela rural, al modo de un relato precedente debido a Carmen Kurtz, *Chepita*⁴² (1975), donde el maestro Don Genaro estaba puesto al servicio de la inclusión de los alumnos con discapacidad intelectual. Para favorecer la inclusión se insiste por parte del narrador en la necesidad de la participación, como ayudantes, de los propios niños escolares.

Historias de superación de las que se desprenden cantos optimistas a la vida, para receptores infantiles de menor edad aún, son Andrés y el niño nuevo (1991), de Nancy Carlson, con un argumento de niño parapléjico que tiene que sortear algunos escollos antes de ser aceptado por el grupo; o *Si esto es una escuela, yo soy un tigre* (2001), de Monserrat Viza, donde el niño protagonista con disminución psíquica logra superar los problemas de integración escolar con cierta naturalidad. O el relato *La piedra de toque* (1983), de Monserrat del Amo, en este caso para destinatarios en la frontera infantil y juvenil, en el que se da asimismo un llamamiento a favorecer la inclusión en la escuela a través del caso realista de un niño paralítico cerebral. El relato de Rolf Krenzer, *Una hermana como Danny* (1989), para destinatarios de más de nueve años, presenta los sufrimientos del niño que muestra prevención ante el hecho de que los compañeros de colegio sean conocedores del problema de discapacidad de su hermana.

Para lectores adolescentes abundan también las historias vertidas en formatos de novela psicológica en las que se focaliza una anécdota de discapacidad psíquica o física en contexto escolar. Es el caso de *Quisco, mi amigo* (1988), de Isabel Agüera, con el personaje principal que irradia optimismo por su capacidad de creatividad artística; o *Unos chicos especiales* (1993), de Rachel Anderson, donde el autobús que lleva a la escuela a los alumnos con discapacidades diversas es espacio narrativo del que surgen los relatos particulares de casos especiales que afectan a los escolares. El reputado autor Peter Härtling, en *¿Qué fue del Girbel?* (1987), insiste sobre todo en las

⁴² Gómez del Manzano, en su libro sobre el protagonista-niño en la literatura infantil, considera la novela *Chepita* como una narración significativa en la que Carmen Kurtz apunta la superación del niño mediante la incidencia del maestro y de los padres (1987: 147). Relaciona este título con relatos infantiles japoneses como *Harugoma no Uta*, de Hiro Miyagawa y *Owari no Nai Michi* de Akira Nagay.

dificultades de integración de este tipo de niños por medio de un relato con hospitales y orfanatos insatisfactorios. José Luis Olaizola en Senén (1986) presenta una narración optimista en primera persona, tejida por los recuerdos del joven Senén a propósito del colegio especial en el que estudia. El motivo de la diferencia debida a poseer capacidades intelectuales excepcionales da cuerpo a la novela de César Mallorquí, El último trabajo del señor Luna (1997), destinada asimismo a un público adolescente. En ella el colegio Alberto Magno aparece como el primer centro del país que incorpora un programa específico para estudiantes superdotados. El protagonista, de doce años, sufre todo tipo de acoso físico y psíquico y se ve envuelto en ambiente desasosegante de traficantes de droga.

Casos de alumnos aquejados de minusvalías físicas, también destinados a lectores adolescentes, aparecen en los relatos de Mirjam Pressler, A trompicones (1988) y Suelta el globo (1983), de Ivan Southhall. En el primero de ellos, con final esperanzador, la voz del narrador se mete en la piel de un discapacitado que precisa ayuda de muletas. Y en el segundo, el autor indaga psicológicamente en los sentimientos contradictorios generados por la situación del protagonista diferente. Otra historia clásica de superación, esta vez con estudiante ciego, es El mundo de Ben Lighthart (1983), de Jaap Ter Haar, con apelaciones desde las voces editoriales de la narración a los valores de templanza, amistad y perseverancia.

El grueso de la última literatura, dentro del segundo bloque señalado, focaliza el problema de adaptación escolar de los estudiantes inmigrantes. Para el niño o niña inmigrantes la escolarización es ocasión que propicia el conflicto característico de los cuentos infantiles, resuelto generalmente por los autores de modo amable, puesto que la escuela es un espacio afectuoso en el que el infante, también si es inmigrante, sale vigorizado para seguir recorriendo su camino formativo. Para ello cuenta con la ayuda de los compañeros de clase y con la figura del maestro o la maestra, a la que se le concede habitualmente la función de auxiliar desde el punto de vista de la estructura del relato.

En cuanto a libros para las primeras edades, en Mila va al cole (1998) de Teresa Durán la maestra de la niña protagonista, gracias a sus buenos oficios, integra en clase a la alumna y logra además que los demás compañeros se interesen por la cultura búlgara de la que procede. En el desenlace se aboga por

la complicidad y amistad como valores que pueden trabajarse en la propia aula. Del mismo modo, el personaje maestra en Niños de todo el mundo (2006), de Vicente Muñoz Puelles, enseña la variedad de culturas que existen en el mundo, con motivo de la llegada a la escuela de una niña africana. Las buenas estrategias didácticas de la señorita Kocitis, en El brujo del viento (2005) de Paloma Sánchez, ayudan a que el niño inmigrante procedente de Ecuador pueda mostrar a los compañeros sus habilidades futbolísticas. Un cuento infantil del que se desprende energía positiva para conseguir la aceptación de los inmigrantes es La reina de los mares (2003), de Monserrat del Amo. Aquí se glosa la amistad otorgada a la niña procedente del desierto de África, y todo ello como consecuencia de las buenas pedagogías puestas en práctica en el aula.

El profesor que afronta la situación nueva de la diversidad de alumnos inmigrantes, en Un megaterio en el cementerio (2007) de Lalana, mantiene una primera actitud preventiva cuando recibe en la clase a un estudiante inmigrante, pero al final reconduce la situación. El trabajo docente se orienta, como ocurre en El árbol de los abuelos (2003) de Danièle Fossete, a reforzar los lazos de afecto familiar, haciendo incluso partícipes de la tarea escolar a los familiares de los niños inmigrantes, como ocurre con el abuelo del protagonista Malika, convertido en un extraordinario contador de cuentos. O, en Antonio en el país del silencio (1988) de Mercedes Neüschafer-Carlón, que cuenta la historia de un niño español inmigrante en Alemania y en donde se refuerzan asimismo los valores de la amistad y el cariño. Ocurre que en las primeras fases de las historias surgen obstáculos, imputables incluso a los profesores. Así, en Dieciocho inmigrantes y medio (2002), de Roberto Santiago, el director del colegio en el que han recalado un grupo numeroso de alumnos inmigrantes adopta decisiones autoritarias con esos escolares, pero al final del relato, en la sentada reivindicativa del patio de recreo están presentes tanto el director como los profesores, como señal de autenticación de la aceptación de las diferencias.

Es normal que algunos autores, como sucede con otros asuntos infantiles, opten por acogerse a la modalidad de la fantasía, y por eso no son pocos los relatos en los que el personaje inmigrante queda simbolizado mediante animales. Ocurre esto en relatos destinados a un receptor de muy corta edad en los que se funden los motivos de la inmigración y de la escuela. Así, No quiero un dragón en mi clase (2000), de Violeta Monreal, presenta un problema de mala

conducta del niño protagonista que finalmente se resuelve a través de la actitud cooperativa en el colegio con los alumnos diferentes, quienes quedan simbolizados en la figura del dragón. O *El cocodrilo Juanorro* (1997), de P. Zapata, donde se muestra el proceso de aceptación en clase del alumno diferente, encarnado en un cocodrilo. Ahora con la culminación feliz en forma de invitación a los demás niños a pasar las vacaciones en el país de origen del niño inmigrante.

Y es que a veces las propias enseñanzas académicas como la lectura o la escritura constituyen una ocasión propicia para generar aprendizajes. En *Mi hermana Aixa* (1999), de Meri Torrás, la experiencia familiar de un alumno del colegio posibilita que en su composición escolar pueda expresar con verismo una realidad sentida en su propia familia, que ha acogido en adopción a una niña africana mutilada de una pierna. En *Las trenzas de la luna* (2001), de Alfredo Gómez Cerdá, la buena maestra de una escuela rural genera una historia dentro de otra, de la que se obtienen enseñanzas de afecto hacia los inmigrantes. A decir verdad, la figura del docente, frente a las novelas de instituto (género característico de la actual psicoliteratura juvenil), queda revestida de un aura modélica que la capacita para trabajar con eficacia en pro de los valores.

Ciertamente, algunas de estas narraciones para destinatarios adolescentes presentan al instituto ⁴³aquejado del mal social general. Localizado casi siempre en la ciudad, este espacio funciona como laboratorio de exploración de comportamientos juveniles desviados, tales como la violencia, las drogas, las bandas y también la xenofobia. Un ejemplo extremo de esta orientación de las historias da cuerpo a la novela *Un frío viento del infierno* (1997), de Carlos Puerto. Está ambientada en Madrid, y en ella se narra la historia de un joven marroquí enamorado de una chica española. Las bandas neonazis entran en acción, con participación activa del hermano de la joven, que no acepta la relación de su hermana con el chico inmigrante. Las clases de Ortografía del español en el instituto son ocasión para el enamoramiento de la pareja protagonista. La institución escolar propicia, de modo irónico, que en el desenlace de la historia se dé rienda suelta a los peores instintos. El hermano

⁴³ Para la comparación del tratamiento en la última LIJ española del colegio y el instituto, ver mi artículo (Ezpeleta Aguilar, 2010: 7-28).

alienta la idea de asesinar al joven marroquí, pero el final es doblemente trágico, puesto que quien resulta asesinada por error es la propia hermana, que en el momento del crimen llevaba puesto el gorro de su amigo.

Es verdad que otras veces el tono naturalista de documental se ve atenuado cuando el autor incorpora a su relato algunas dosis de idealismo, presente en algunas entregas de la psicoliteratura juvenil, con llamamiento por lo tanto a la salvaguarda de los valores de la inclusión. Así, en *Visitante de las estrellas* (2006), dentro de *Muchachas* de Agustín Fernández Paz. Aquí, aunque la protagonista presencia de forma pasiva episodios de racismo contra los compañeros de clase, la voz editorial hace hincapié en los sentimientos de indignación y de vergüenza como acicate para defender a los alumnos agredidos. O en *El abrazo del Nilo* (1988), de Monserrat del Amo: desde la sección de proyectos extraescolares del propio instituto, se alienta la puesta en marcha de un viaje formativo para luchar contra la discriminación. La adolescente protagonista islámica de este relato ha tenido que emplearse a fondo en contra a veces de su padre, en contravenir, por ejemplo, la norma de ceder los primeros puestos del aula a los alumnos chicos. El final en este caso es feliz, lleno de posibilidades para los personajes quienes, gracias a la valoración del estudio y de la preparación profesional, pueden seguir trabajando para eliminar la discriminación.

En la novela *Frontera* (2003), de Sierra i Fabra, se hace valer igualmente la aventura formativa de una adolescente de quince años que ayuda a la compañera marroquí de enseñanza secundaria a evitar un matrimonio en Marruecos con un hombre mayor. El centro escolar, simbolizado en la persona de la profesora, funciona como coadyuvante para ganar la batalla de la libertad, tal como queda reflejado expresivamente en el final del relato, con el aplauso de los compañeros de clase, quienes también han defendido la causa de la tolerancia y la libertad. Algo de esto sucede en *De una a otra orilla* (1995), de Azouz Begag, con choque cultural entre padre e hijo, debido a que este último asimila algunos valores occidentales no aceptados por su progenitor. La ayuda del profesor vuelve a resultar determinante para la resolución del conflicto.

Un grupo social que se incorpora últimamente a la literatura infantil y juvenil en ambiente escolar es, dentro del tercer bloque, el de la etnia gitana, sujeta a un proceso progresivo de escolarización. Uno de los temas centrales

que recorren estas historias con personajes gitanos es precisamente el de la discriminación a la que ha sido sometido ese pueblo, con reflejos también en la escuela. En la última literatura infantil y juvenil son los modos expresivos realistas los que mejor sirven para la recreación de estas situaciones, adobadas a veces de estereotipos, aunque también hay espacio para la modalidad de la fantasía, sobre todo en los nuevos formatos. De ahí que de estos relatos se desprendan claves de lectura acerca de la superación de los prejuicios que han ido unidos siempre a este grupo humano. Tal vez el relato modelo que recoge bien esta aspiración sea el clásico para pre-adolescentes de María Halasi, *La del último banco* (1970, 1982).

Las transformaciones sociales de las últimas décadas, en efecto, hacen mella en la cultura gitana, por más que se ponga de manifiesto en los relatos la resistencia al cambio. No resulta extraño entonces que el motivo de la adaptación a las nuevas formas de vida se filtre de modo natural como tema de las historias, y uno de los ámbitos en los que se plasma con más nitidez ese intento de normalización es el de la escolarización: podemos encontrar así relatos que presentan la asistencia de niños gitanos a las aulas regularizadas. Unas veces será para mostrar la inadaptación como *La loba y el gitano* (1991) de Günther Feustel. En este relato fantástico para niños de ocho a diez años el rechazo a la escuela provoca en el niño gitano deseo de evasión. Ello se logra a través de las charlas con el abuelo, que es pastor y que convive con los animales. Otras veces, como en la narración antes mencionada de María Halasi, se narra un proceso de integración escolar con maestros y maestras que experimentan un reciclaje positivo, pues consiguen altas cotas de tolerancia con la niña gitana recién escolarizada en la ciudad de Budapest: la protagonista, que sufre en los primeros momentos desprecios por parte de la comunidad escolar, logra finalmente la deseada normalización.

En estos relatos con personajes gitanos las voces de la narración ensalzan igualmente la figura del profesor, hasta tal punto que, gracias a sus buenas condiciones humanas, consigue que el escolar gitano progrese de forma significativa. Tal ocurre en narraciones para destinatarios de corta edad como *Maíto Panduro* (2002) de Gonzalo Moure. Aquí la maestra logra que el niño, a la vez que mejora su competencia lingüística, pueda crecer interiormente. Libros, en este caso de conocimientos, como *Ostelinda: yo vengo de todas partes*

(1998), de Carmen Garriga, presentan una vez más a una niña que da testimonio de adaptación escolar. En relatos como *El gato de los ojos color de oro* (1992), de Marta Osorio, o *Alerta blanca* (1989), de Emilio Ortega, tienen cabida protagonistas gitanos que acuden con regularidad a la escuela. Zincaló (1994), de Carmen Díaz Garrido, da cuenta del mismo modo de las bondades que experimenta un muchacho gitano, escolarizado, a quien su abuelo ha llevado al colegio.

Una de las entregas de las novelas policíacas de instituto de la serie Flanagan, *No te laves las manos*, Flanagan (1993) de Andreu Martín y Jaume Ribera, ahora para lectores de más de doce años, presenta la acción en un barrio marginal de Barcelona donde conviven payos y gitanos. Un personaje romaní, que en realidad es la víctima propiciatoria, aparece sin embargo considerado como culpable por el conjunto social, por lo que, para invertir esta creencia, deberá aplicarse a fondo el joven detective protagonista.

En resumen, este panorama comentado de cuarenta relatos, que tienen como tema situaciones escolares inclusivas, pretende servir como material didáctico básico para uso de profesores de enseñanza primaria y primeros años de secundaria. El repaso conjunto del corpus suministra información sobre la orientación de las formas y usos literarios de la última Literatura Infantil y Juvenil pero, sobre todo, establece una ruta de lecturas, basada en el criterio de calidad, organizada en torno a tres categorías genéricas: discapacidades psíquicas o físicas, inmigración y etnia gitana. El abundante material examinado, en fin, corrobora la virtualidad de este sector literatura para convertirse en instrumento adecuado para el tratamiento didáctico de la atención a la diversidad, en tanto que objetivo insoslayable de nuestro sistema educativo.

REPERTORIO BIBLIOGRÁFICO DE NARRATIVA INFANTIL Y JUVENIL

Agüera, Isabel (1988). *Quisco, mi amigo*. Zaragoza: Edelvives.

Anderson, Rachel (1993). *Unos chicos especiales*. Madrid: Alfaguara.

Begag, Azouz (1995). *De una a otra orilla*. Madrid: SM.

Carlson, Nancy (1991). *Andrés y el niño nuevo*. Madrid: Espasa-Calpe.

Casalderrey, Fina (1998). *Alas de mosca para Ángel*. Madrid: Anaya (traducción del gallego al castellano de Juan Farias).

Del amo, Monserrat (1983). *La piedra de toque*. Madrid: S.M.

- ... (1988). *El abrazo del Nilo*. Madrid: Bruño.
- ... (2003). *La reina de los mares*. Madrid: Alhambra.
- DÍAZ GARRIDO, Carmen (1994). *Zincaló: corteza de pan*. Segovia: Caja-Segovia. Dibujos de Cueva Cristóbal Díaz.
- DURÁN, Teresa (1998). *Mila va al cole*. Barcelona: La Galera.
- FERNÁNDEZ PAZ, Agustín (2006). *Muchachas (Visitante de las estrellas)*. Madrid: Anaya.
- FEUSTEL, Günther (1991). *La loba y el gitano*. Barcelona: La Galera. Ilustraciones de Luis A. Bernal. Traducción de Silvia Komet.
- FOSSETTE, Danièle (2003). *El árbol de los abuelos*. Zaragoza: Edelvives.
- GARRIGA, Carmen y GIMÉNEZ, Anna (1998). *Ostelinda: yo vengo de todas partes*. Barcelona: La Galera. Fotografías de Anna Jiménez.
- GÓMEZ CERDÁ, Alfredo (2001). *Las trenzas de la luna*. León: Everest.
- HALASI, María (1970). *La del último banco*. Barcelona: Juventud. Traducción de Mariano Orta Manzano.
- HAAR, Jaap Ter (1983). *El mundo de Ben Lighthart*. Madrid: S.M.
- HÄRTLING, Peter (1987). *¿Qué fue del Girbel?* Santa Marta de Tormes: Lóquez.
- KRENZER, Rolf (1989). *Una hermana como Danny*. Madrid: Rialp.
- KURTZ, Carmen (1975). *Chepita*. Madrid: Igreca.
- LALANA, Fernando (2007). *Un megaterio en el cementerio*. Barcelona: Bambú.
- MALLORQUÍ, César (1997). *El último trabajo del señor Luna*. Barcelona: Edebé.
- MARTÍN, Andreu y RIBERA, Jaume (1993). *No te laves las manos*, Flanagan. Madrid: Anaya.
- MONREAL, Violeta (2000). *No quiero un dragón en mi clase*. Madrid: Anaya.
- MOURE, Gonzalo (2002). *Maíto Panduro*. Zaragoza: Edelvives. Ilustraciones de Fernando Martín Godoy.
- MUÑOZ PUELLES, Vicente (2006). *Niños de todo el mundo*. Valencia: Algar Editorial.
- NEUSCHÁFER-CARLÓN, Mercedes (1988). *Antonio en el país del silencio*. León: Everest.

- OLAIZOLA, José Luis (1986). *Senén*. Madrid: S.M.
- ORTEGA, Emilio (1989). *Alerta blanca*. Barcelona: Ediciones B.
- OSORIO, Marta (1992). *El gato de los ojos color de oro*. Madrid: Susaeta.
Ilustraciones de Sula Goldman.
- PRESSLER, Mirjam (1988). *A tropicónes*. Madrid: Alfaguara.
- PUERTO, Carlos (1997). *Un frío viento del infierno*. Madrid: SM.
- SÁNCHEZ, Paloma (2005). *El brujo del viento*. Madrid: SM.
- SANTIAGO, Roberto (2002). *Dieciocho inmigrantes y medio*. Barcelona: Edebé.
- SIERRA I FABRA, Jordi (2003). *Frontera*. Madrid: SM.
- SOUTHHALL, Ivan (1983). *Suelta el globo*. Madrid: S.M.
- TORRÁS, Meri (1999). *Mi hermana Aixa*. Barcelona: La Galera.
- VIZA, Monserrat (2001). *Si esto es una escuela, yo soy un tigre*.
Barcelona: La Galera.
- ZAPATA, Pablo y URMENETA, Juan Luis (1997). *El cocodrilo Juanorro*.
Madrid: Bruño.

Referencias Bibliográficas

- Alonso García, R. (2004). Los gitanos en la literatura infantil y juvenil , I
Tchatchipen, 46, 33-40.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Booth, T. y Ainscow M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva*.
(trad. del inglés, Index for inclusión. Bristol: CSIE).
- Dearden, C.D. (1995). La literatura infantil y juvenil como útil aproximación y comprensión de la diversidad cultural , en AA.VV. 24 Congreso Internacional del IBBY de Literatura Infantil y Juvenil. Memoria. Sevilla.
Madrid: OEPLI, 29-37.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*.
Madrid: Narcea.
- Ezpelta Aguilar, F. (2010). La escuela en la última literatura infantil y juvenil .
AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil) 8, 7-28.
- García Padrino, J. (2007) Literatura infantil e interculturalidad: el proyecto europeo Only connect , en *Literatura Infantil: Nuevas lecturas y nuevos*

- lectores. Pedro Cerrillo y Cristina Cañamares (coords.). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 125-132.
- Gómez del Manzano, M. (1987). *El protagonista-niño en la literatura infantil del siglo XX*. Madrid: Narcea.
- Gato Castaño, P. y Carballo L. R. (2009). Una mirada a la Educación Especial a través de los cuentos , en María reyes Berruezo y Susana Conejero (coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*, XV Coloquio de Historia de la educación. Pamplona-Iruñea, vol. 1, 753-767.
- Grasa, R. (1988). El racismo en los libros infantiles y juveniles , *Cuadernos de Pedagogía*, 163, 93-97.
- Mula Franco; A. (2008). Cultura, literatura y educación para la convivencia , en *Actas del I Congreso Internacional de Literatura Infantil Juvenil: los clásicos y su influencia en la literatura infantil y juvenil*. Valencia: Servicio de Publicaciones Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir , 9-26.
- Saiz Ripol, A. (2005). La inmigración en la LIJ actual , *CLIJ (Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil)*, 183, 7-22.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y EDUCACIÓN INCLUSIVA: APRENDIENDO A AMPLIAR LA MIRADA PARA COMBATIR LA EXCLUSIÓN

Juan Cruz Resano López
Universidad de Zaragoza

Resumen

Parece obvio que el trabajo hecho en las aulas mediante la Educación Artística proporciona unos beneficios más que contrastados, pudiendo añadir que el uso del arte contemporáneo como recurso didáctico supone un acertado vehículo tanto para poner en práctica una Educación Inclusiva exitosa como para afianzar el sentir democrático en el alumnado. No obstante, atendiendo al contexto actual de crisis -y no solo económica-, todo apunta a que los más débiles serán, una vez más, los más perjudicados. En este sentido, y dentro de la enseñanza, vuelve a verse un negro horizonte para todo lo relacionado con la Educación Artística, hecho que afectará a su vez a las propuestas pedagógicas más inclusivas. Ante tal panorama, trataremos de demostrar la gravedad que supondría arrinconar ciertas áreas y posturas educativas, traducándose ello incluso en la nula capacidad de aceptación del otro.

Introducción

Es innegable que está más que probada y demostrada la eficacia de la Educación Artística a la hora de llevar a cabo prácticas educativas inclusivas. No obstante, suele ocurrir que aquello que se acepta como algo ya dado acaba dejando demasiado lejana la razón de ser de su presencia o existencia. Así las cosas, como docente e investigador que soy en Didáctica de la Expresión Plástica, consideraré oportuno servirme de este texto para hacer una especie de alto en el camino y recapacitar sobre qué aporta mi área de conocimiento al sistema educativo, incidiendo de forma especial en esta ocasión en el papel que la Educación Artística puede jugar dentro de la Educación Inclusiva⁴⁴, (debiendo aclarar aquí que en esta especie de toma de conciencia que

⁴⁴A partir de este punto he optado por emplear solo las siglas EA y EI para referirnos a la Educación Artística y a la Educación Inclusiva para favorecer una más rápida lectura.

expondré han podido pesarme, quizá de un modo inconsciente, la amenaza que parece cernirse sobre ambas educaciones , pues todo apunta a que nos aguarda un futuro nada halagüeño al respecto).

Dicho esto, comenzaremos haciendo un breve recorrido por algunos de los aspectos más destacados que la EA ha podido –y puede- aportar a la EI (pero también, y por extensión, a la educación en general). Considero muy apropiado empezar apuntando los beneficios y avances logrados a través de la denominada Arteterapia .Evidentemente, el tema es muy extenso y la bibliografía al respecto es inmensa, al tiempo que no son pocos los congresos y estudios que se llevan a cabo en dicho campo, por lo que no ahondaremos mucho en ello si bien era necesario y obligado mencionarlo. No obstante, como muestra podemos señalar una revista de referencia en nuestro país, la que publica la Universidad Complutense de Madrid bajo el descriptivo y revelador título de *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, dejando más que patente en su enunciado la fuerte interrelación entre los ámbitos que venimos anotando⁴⁵.

Como he señalado, no ahondaré en el tema indicado por razones obvias, pero a lo que no me resistiré es a pasar página sin hablar de mi propia experiencia como Doctor en Bellas Artes y docente especializado en la Expresión Plástica y su didáctica. Aclararé que tengo cierto bagaje profesional en labores educativas con niños y adolescentes⁴⁶, habiendo conocido a muchos de ellos con un grado de exclusión más o menos relevante. Así pues, he podido constatar en primera persona el buen resultado obtenido con grupos de alumnos caracterizados por una gran diversidad (y entiéndase ello en el sentido más amplio del término). Quienes conocen desde dentro cómo funciona

⁴⁵Dirigida por Marián López F. Cao, fue fundada en 2006 y tiene una periodicidad anual. Se publica por la universidad anotada desde la Sección Departamental de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Educación, centrándose en aspectos clínicos, educativos y sociales con el fin de buscar una mayor inclusión social a través de medios artísticos.

⁴⁶ He estado más de diez años trabajando en institutos públicos impartiendo la asignatura de Educación Plástica y Visual, la cual, como es sabido, se imparte mayoritariamente en el Primer Ciclo de la ESO (correspondiendo con los cursos que, por cierto, acumulan el mayor número de fracaso escolar, amén de muchas otras problemáticas).

el sistema educativo español ya sabrán que el desdoblamiento de clases se reserva, en un 99%, a las asignaturas llamadas vehiculares, de lo que se deduce que la Educación Plástica y Visual no disfruta del tal privilegio. Con ello quiero subrayar que en mis clases tuve grupos muy amplios y muy heterogéneos que aglutinaban un alumnado de todo tipo: de etnia gitana (muchas veces condenado al absentismo escolar por su propio entorno), a inmigrantes que apenas articulaban monosílabos de nuestro idioma, a niñas y niños con TDAH, otros con síndrome de Asperger, disléxicos, a muchachos provenientes de familias totalmente desestructuradas, otros con discapacidades auditivas, motoras... y así un largo y complejo etcétera. El colectivo que componen los casos descritos, además de estar expuesto a padecer una fuerte estigmatización social, desafortunadamente, corre el riesgo de quedar cada vez más excluido del sistema escolar y, por ende, de ver cada vez más utópica su inclusión social así como su realización personal (al menos si nos atenemos a los negros augurios que parecen dibujarse en el horizonte, ya que la debacle económica actual no hará si no perjudicar a los más débiles una vez más).

No entraremos a profundizar en unas injusticias sociales que, por desgracia, no logramos solventar o atajar correctamente. Sea como fuere, y sin salirnos del ámbito educativo en el que me he movido varios años, sí que puedo corroborar desde mi modesta experiencia la satisfacción vivida al comprobar cómo muchos de los alumnos que cabrían en el colectivo antes descrito se desenvolvían exitosamente sirviéndose del lenguaje plástico. Mediante lo que podríamos denominar una gramática de lo visual, muchos de ellos lograron expresar sus ideas y sentimientos así como alcanzar adecuadamente los objetivos diseñados en el currículo (y la mayoría de las veces sin llevar a cabo modificaciones significativas, sinceramente). Por dar alguna pincelada que ilustre lo anotado, señalaré que en no pocas ocasiones he visto cómo jóvenes y niños con una bajísima autoestima han vivido un reconocimiento inesperado gracias a sus obras plásticas, al tiempo que en otras ocasiones han sabido compartir y transmitir aspectos de sus específicas culturas al resto de sus compañeros de clase de un modo mucho más rápido y eficaz que si lo hubiesen hecho desde otros enfoques o áreas.

Llegados a este punto, sí que me gustaría incidir en algunas cuestiones intrínsecas al campo del arte y que ayudarán a argumentar con más fuerza si cabe su presencia dentro de la educación (y muy especialmente desde un enfoque integrador), dando por sentado, eso sí, que a través de ella se persigue el bien y la mejora tanto del individuo como de la sociedad⁴⁷. Dicho esto, y aprovechando que hemos hablado ya, entre otras cuestiones, de la presencia de miembros de diferentes culturas en nuestras aulas, convendrá sacar a colación la denominada educación a través del arte posmoderno, impulsada por Arthur Efland (2003 [1996]) y acertadamente filtrada a nuestro entorno por R. Marín Viadel (2003: 396-438) y F. Hernández (2000). Tal perspectiva o enfoque educativo daría pie a su vez para realizar un amplio y enriquecedor debate, pero nosotros llevaremos esta cuestión a un punto más concreto, el que concierne a la presencia del arte contemporáneo dentro de la EA. No obstante, consciente como soy de que la aparición de la palabra arte acompañada del adjetivo contemporáneo genera normalmente cierta suspicacia o desconfianza

-incluso en el propio ámbito educativo-, intentaré que dicha sensación quede mitigada dejando claras algunas cuestiones que considero relevantes anotar (especialmente para perder el temor a trabajar apoyándonos en él).

En primer lugar, bastará con recordar que en Educación Infantil y Primaria, por ejemplo, no hay especialistas en dicha materia y no por ello dejan de realizarse actividades realmente atractivas y exitosas (sin pasar por alto, además, que cuando se llevan a cabo salidas a museos y exposiciones de arte contemporáneo suele contarse con el apoyo de los profesionales que trabajan en el área pedagógica de los centros, los cuales, a su vez, disponen casi siempre de recursos adecuados para adaptarse a las distintas especificidades del alumnado que les visita). Curiosamente, y dicho sea de paso, convendrá destacar que muchas veces los niños son más permeables a interpretar y disfrutar de lo que suelen encontrarse en dichas exposiciones que los propios

⁴⁷Resaltamos esta cuestión, aparentemente obvia, porque viene constatándose la presencia de una ideología que parece entender la educación como un derecho que puede verse mermado en aras de una supuesta rentabilidad, algo que muchos docentes consideramos un error de gravísimas consecuencias.

profesores o tutores (algo que yo he podido corroborar *in situ* en el CDAN de Huesca con niños de la ESO y cuyo resultado coincide con el que me han confirmado especialistas consultados de otros centros repartidos por nuestra geografía: Artium, MACBA, Museo Oteiza, etc...).

Dicho esto, convendrá destacar que la permeabilidad de los niños es un aliado perfecto para educarles en un mundo que cada vez se nos muestra más diversificado y cambiante, de ahí que todas las experiencias que ayuden a ampliar su mirada y a aceptar lo nuevo y diferente será una conquista cuyos resultados quedarán plasmados positivamente en el futuro que les (nos) aguarda (de ahí el indudable beneficio de habituar la mirada, y con ello, la reflexión, a propuestas artísticas que, por ejemplo, nos sorprendan o nos resulten desconcertantes y hasta divertidas, por qué no). Considero, además, que la enorme pluralidad que define a las manifestaciones artísticas más actuales puede devenir en uno de los puntos fuertes que ayuden a cimentar una EI exitosa, pues no hay que olvidar que el hecho de favorecer al discapacitado mediante las compensaciones correspondientes no servirá de mucho si a su vez los ojos –es decir, la mirada- del llamado integrado no dejan de ver al primero como un extraño.

Esto me lleva a recordar un descriptivo ejemplo que en su día planteé⁴⁸ comparando la diversidad que caracteriza a los seres humanos con la gran cantidad de estilos que la Historia del Arte nos ha dejado, pues las múltiples idiosincrasias plasmadas por cada individuo o artista en sus obras así lo atestigua. Incido en esta idea porque son numerosísimas las grandes figuras cuya genialidad radica en su intransferible aportación, siendo su personal cosmovisión la que ha ayudado a ampliar el saber de lo que somos y nos rodea.

Por citar algunos ejemplos muy populares pero igualmente válidos –y más dentro del contexto en el que aquí nos hallamos-, recordaremos, dando

⁴⁸Para profundizar en ello puede consultarse un texto mío en: Resano López, J.C. El factor humano como base de la innovación pedagógica en EI y EP , en *Experiencias de innovación en Educación Infantil y en Educación Primaria*, (2012). Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.

esta vez un intencionado salto en la Historia, la peculiar estilización que tan reconocible hace la obra de El Greco, (rasgo que responderá, curiosamente, a una pequeña deficiencia visual), al tiempo que nos detendremos también en las vigorosas e inequívocas pinceladas de Van Gogh, fruto las mismas de su convulsa mente. Lógicamente, no siempre habrá que buscar deficiencias para hablar de grandes autores y estilos, pues entre artistas muy reconocidos –y más actuales- podemos comprobar cómo Botero ha optado por suarchi conocida estética de redondeces mientras que Lucien Freud ha destacado por una particularísima representación de la carnosidad sin sufrir por ello ninguno de los dos deficiencia o estigmatización algunas.

De todo ello debemos llegar a replantearnos que ninguna voz, es decir, ninguna persona, debe ser silenciada o aparcada, siendo precisamente aquellos que poseen una voz más débil y difícil de escuchar quienes más deben ser protegidos y potenciados. De este modo, la conclusión a sacar es que si muchos autores hoy consagrados hubiesen sido privados de su faceta creativa(valga el ejemplo para cualquier otro campo del saber), a buen seguro que sus obras no hubiesen llegado a ver la luz. Llevando esta lectura a nuestro día a día en las aulas, deducimos que de no actuar de la forma adecuada serán muchos los niños y jóvenes que verán cercenado su futuro. Así pues, sin falta de tener que llegar a ser personajes renombrados (¡ojalá que alguno lo consiga!), solo con no quedar excluidos del sistema educativo tendrán la posibilidad de poder jugar sus bazas en igualdad de condiciones con el resto de compañeros (y aquí habrá que admitir que estas cuestiones tendrán que ser resueltas principalmente por quienes nos gobiernan y legislan, de ahí que algunos planteamientos aquí esbozados estén hipotéticamente dirigidos a los oídos de quienes tienen poder de decisión más que a quienes nos movemos en el encerado).

Ejemplo de las muchas voces que podrían haber quedado silenciadas de no haber sido correctamente atendidas es el elevado número de artistas que nos sorprenden con una obra verdaderamente atractiva y válida, a pesar de que dichos autores sean personas incapacitadas para otras labores. Basta con consultar la bibliografía existente así como bucear un poco en internet para descubrir a qué me estoy refiriendo, pues los ejemplos son muchos y

variados⁴⁹. Ello nos hace recordar, a su vez, la vigencia de la teoría de las inteligencias múltiples defendida por Howard Gardner (2005 [1995]), teoría que, no obstante, y a pesar del reconocimiento logrado en el ámbito académico, intuyo que no llegar a calar del todo a la hora de verse reflejada en el mundo laboral y empresarial (pudiendo suceder algo parecido con la aplaudida inteligencia emocional, pero mucho me temo que en un ámbito como el señalado la falta de escrúpulos es un valor en alza y los fines altruistas y humanitarios brillan por su ausencia).

Lamentos a un lado, cerraré mi exposición tomando prestadas las reflexiones, por un lado, del gurú del arte Joseph Beuys (Krefeld, 1921-Düsseldorf, 1986), y por otro, las de un experto en Estética contemporánea, Gerard Vilar (Barcelona, 1954), todo ello en pro de certificar qué es lo que puede aportar en esencia el arte -incluidas sus propuestas más novedosas y escurridizas- a la educación, es decir, al propio ser humano.

No obstante, antes de entrar en materia dejaré bien clara mi postura ante el arte y su enfoque didáctico, anotando que yo siempre subrayo a mis alumnas y alumnos de la Facultad de Educación que no hace falta ser un gran artista para superar mi asignatura (y, mucho menos aún, para trabajar en el futuro como docentes). Ciertamente es que cuando nos hablan de dibujar, pintar, modelar... suele pensarse casi de maneja inmediata en los grandes genios del arte (algo que Beuys siempre quiso desmitificar, como comprobaremos), o, más cercanamente, en ese amigo o familiar que ya de niño coloreaba con tanta gracia las fichas del colegio. Craso error. Por fortuna, el siglo XX trajo una revolución tan grande en el campo de las artes que cabría hablar de un auténtico *big-bang* liberador de viejos cánones, permitiéndonos hablar desde entonces de un punto cero de partida. Sería muy extenso referirnos a ello, pero no estará de más recordar que fueron los movimientos de vanguardia (dadaísmo, futurismo, surrealismo, etc, etc) los que hicieron saltar por los aires

⁴⁹Citaré como ejemplo muy renombrado al artista Stephen Wiltshire (Londres, 1974), famoso porque su autismo potencia su capacidad de observación. No obstante, el listado de artistas discapacitados sería muy amplio (consultar <http://www.artistas.org.ar/> y <http://www.imagina.org/arte/artistas.htm>).

los cimientos estéticos decimonónicos para llegar a aceptar y comprender que TODO puede ser entendido como arte. Fijándonos ahora en uno de los herederos más renombrados de aquellos primeros vanguardistas, descubrimos a su vez que para Beuys TODOS podemos ser también artistas. Sin entrar a profundizar en su figura, indispensable para entender el arte del siglo XX, dicho sea de paso, comprobamos que destacó por una obra de planteamientos más conceptuales o teóricos que productivistas⁵⁰. Su discurso, discutible y discutido, no lo negaremos, a pesar de resultar un tanto hermético para los profanos abogaba paradójicamente por llevar el arte a la vida diaria, propugnando abiertamente que todas las personas eran merecedoras del estatus de artista. Tal es así, que defendió una idea del arte totalmente democratizadora, dejando máximas de este calado: La escultura puede ser cómo modelamos nuestros pensamientos (Beuys, en: Guasch, 1997: 155). Dicho esto, si algo tan supuestamente elitista como el arte llegó a dar semejante paso (recordándonos que nuestros actos cotidianos pueden considerarse pequeñas obras artísticas), deberíamos deducir que no es aceptable ningún gesto de exclusión hacia nuestros congéneres, pues su aportación, por peculiar o pequeña que sea, no deja de ser, en última instancia, su propia existencia, (lo cual nos recuerda, a su vez, los argumentos expuestos cuando nos referíamos a los artistas discapacitados como muestra de la riqueza que todos poseemos y podemos aportar).

Lógicamente, la elección del artista y activista germano no ha sido gratuita, respondiendo la misma a la idea de hacer ver que un creador de culto puede sorprendernos a la hora de saber actuar tanto dentro del aula como cuando somos ciudadanos partícipes de la sociedad (no olvidemos la repercusión del tipo de obras que hizo, caso de la mencionada acción titulada *7000 robles* así como la gran importancia que dio a su rol de educador y comunicador). Evidentemente, podemos encontrar muchos más artistas y

⁵⁰ Para dar una idea de todo ello, señalaremos que una de sus obras más renombradas fue la titulada *7000 robles* (Documenta VII, Kassel, 1982), consistente en plantar los árboles señalados, una acción que se hizo con la colaboración de los ciudadanos y las autoridades y cuyo resultado, además de muy ecológico, generó la implicación y la interrelación de personas de todo tipo.

ejemplos en esta línea de trabajo, siendo innumerables las obras de arte contemporáneo que abordan cuestiones comprometidas para lograr un mundo mejor⁵¹ (abordándose temáticas como el feminismo, el abuso de poder, el racismo, etc., etc.), pero creo que el ejemplo de Beuys es suficiente para entender unos planteamientos que encajan a la perfección con lo que sería una eficiente simbiosis arte/educación inclusiva.

A mi entender, podría aceptarse que el correcto uso didáctico de ciertas corrientes artísticas entroncaría a su vez fácilmente con una educación en valores, respondiendo éstos a cuestiones éticas, integradoras, ecologistas, etc. Es más, bien mirado ahí debería estar la base adecuada para garantizar una educación que conduzca a dar unos ciudadanos maduros y responsables. Ni qué decir tiene que si tomamos como cierta la postura según la cual es conveniente tener una sociedad de personas manipulables y acríticas, a buen seguro que los primeros en salir malparados serán los colectivos más desfavorecidos, ya que pasarían de una situación deficiente a otra pésima, cayendo en el mayor de los ostracismos (entre otras causas, por su poca rentabilidad o eficiencia en un mundo tan materialista como el nuestro).

Metidos de lleno en este tipo de disquisiciones, me apoyaré en las reflexiones del catedrático de Estética Gerard Vilar, tal y como anunciaba, para evidenciar en este punto cómo la ideología de quienes defienden reducir la finalidad inclusiva de todo proyecto educativo es la misma que la de quienes abogan por restar presencia curricular a la Educación Artística. Ello pone de manifiesto el deficitario sentir democrático que palpita en quienes defienden las posturas o inercias anotadas, pues a todas luces chocan con lo que sería una sociedad equitativa y plural.

⁵¹ Creadores como el chileno Alfredo Jaar o los españoles Santiago Sierra y Rogelio López Cuenca (todos ellos con unas *websites* fácilmente localizables en internet) defienden sin tapujos que el arte o es político o no es arte (y aquí recordaremos que si para Aristóteles la política era el arte de lo posible, ¿no habrá que hacer de la educación un arte para un mundo posible?).

En lo que respecta a Vilar, comprobamos que se apoya abiertamente en el arte más actual para fundamentar su discurso. Una representativa idea de lo que expone nuestro experto es la siguiente:

En lo que el arte progresa es en la apertura de aperturas de mundo, no en el conocimiento directo del mundo o de la respuesta correcta a los dilemas morales (...) el arte *progresa* en nuestra conquista del mundo como un espacio de sentido en el que podemos hacer todas las clases de cosas que hacemos los humanos. (2005: 173)

Posiblemente más de uno vea en este tipo de sentencias un brindis al sol, pero el autor no se olvida de concretar sus planteamientos recordándonos una razón más funcional del arte, la relacionada con las tareas compensatorias y críticas (sic) en la cultura democrática contemporánea que apuntan a la lucidez y al despertar frente al adocenamiento y la sumisión. Descargadas *a priori* las obras de arte de finalidad alguna, Vilar encuentra precisamente ahí una correspondencia directa entre el arte contemporáneo y la democracia, pues son las sociedades nostálgicas de un orden social más jerarquizado y menos democrático las que rehúyen este tipo de arte (y, casualmente, como hemos ido apuntando, será en ese tipo de sociedades donde no quedará espacio para los más desfavorecidos –enfermos, inmigrantes, inadaptados...-, viéndose condenados al olvido y a la exclusión desde una temprana edad, ya que la escuela será el primer sitio donde vivirán una segregación que resultará determinante para su futuro).

El propio Vilar nos recuerda, por otro lado, que el arte inventa nuevas estrategias y modos de comprender y transformar las formas de vida (2005: 253), algo que aterroriza a los estamentos más reaccionarios e inmovilistas, obviamente.

Muy elocuente y descriptiva es también otra reflexión que esgrime el pensador catalán: Los artistas deben tomarse muy en serio las sinrazones del mundo y transfigurarlas en las razones del arte (ibid.). Evidentemente, Vilar alude a quienes practican un arte comprometido, implicados con el tiempo y la sociedad que les toca vivir, encarando las sinrazones del mundo (¿los

innumerables renglones torcidos que escribe el ser humano?), para luchar por un mundo mejor y más justo.

Con ello no quiero parecer tan ingenuo como para creer que una revolución intelectual pueda cambiar el actual *stablishment*, pero sí que podrá, al menos, abrigar el germen de un nuevo *status* que abogue por transformar la insostenible situación a la que nos vemos abocados (recordando aquí que el arte progresa en la apertura de aperturas de mundo, no en el conocimiento directo del mundo). Lo que no podrá negarse es que se hacen necesarias posturas creativas menos autocomplacientes y sí más reivindicativas para combatir las sinrazones que nos rodean, las cuales, como todos sabemos, no hacen sino acrecentar el número de damnificados , inocentes la mayoría de las veces.

Dicho de otra manera, parece que nadie es capaz de despojarse de los anteojos que nos han colocado para teledirigir nuestra mirada y pensamiento, por más que el arte no haga sino invitarnos a desprendernos de ellos. Quizá por eso interesa que la Educación Artística, en este caso la centrada en los aspectos más plásticos y visuales, vea mermada su presencia en las aulas. Así las cosas, ¿hacen falta más razones para justificar su presencia en todo currículo educativo que se vanaglorie de poseer un espíritu universalista e inclusivo?

Llegados a este punto, cada uno tendrá de sacar sus propias conclusiones, pero habrá que subrayar que la Declaración Universal de los Derechos Humanos manifiesta lo siguiente: Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten (art. 27.1). Poco más podremos añadir, pues está claro que con quien no quiera escuchar estas razones se antoja muy difícil dialogar. Aún así, no debemos dejar de insistir en nuestra postura, intentando hacer ver a aquellos cuya mirada no va más allá de las frías estadísticas y la obtención de beneficios económicos a cualquier precio razonamientos tan acertados como el siguiente: Los individuos egoístas tal vez aventajen a los altruistas en el interior de los

grupos, pero los grupos altruistas aventajan a los egoístas (Edward E. Wilson, en Marina, 2010: 85).

Dicho esto, que cada cual elija a qué grupo quiere pertenecer, pero teniendo muy presente que el egoísmo cortoplacista no va a conducir a ningún lugar verdaderamente seguro, más bien al contrario. Admitiendo ello, además, como un axioma o una realidad a la que no podemos dar la espalda por mucho tiempo, solo quedará reconocer que una buena educación no deja de ser la única y mejor apuesta de futuro para cualquier sociedad inteligente. Y si a ello se añade que la EA aporta un componente idóneo para fortalecer el andamiaje educacional, reforzando además sus zonas más frágiles, creo que poco más podremos añadir al respecto, salvo una advertencia, eso sí: no dejemos nunca a su suerte dicho andamiaje, no vaya a ser que haya quien esté esperando a sacar ganancias con su derrumbamiento...

Referencias Bibliográficas

- Aguirre, I. (2000). *Teorías y Prácticas en Educación Artística*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad Pública de Navarra.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Efland, A. (2003) [1996]. *Una historia de la educación en el arte*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. W. (2004)[2002]. *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2005) [1995]. *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Guasch, A.M^a. (1997). *El arte del siglo XX en sus exposiciones. 1945-1995*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Marín Viadel, R. (2003). *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearson.
- Marina, J. A. (2010). *Las culturas fracasadas*. Barcelona: Anagrama.

Pujolás, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes: los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Madrid: Octaedro.

Vilar, G. (2005): *Las razones del arte*. Madrid: A. Machado Libros.

INCLUSIÓN DE LA PLÁSTICA NEGROAFRICANA EN EDUCACIÓN.

Alfonso Revilla Carrasco
Universidad de Zaragoza

Resumen.

Las manifestaciones plásticas negroafricanas, se afirman plástica y estéticamente como mucho más que simples objetos curiosos y primitivos. Aún así, fueron y son privadas de un espacio educativo dentro del marco occidental, sino planteado como influencia sobre nuestros artistas o como objeto de mercado del arte. Asimilamos los objetos y los transformamos adaptándolos a nuestros propios términos, desestimando gran parte de su potencial y privándolos de su contenido esencial. La falta de contexto del objeto africano no se debe a los problemas generados en el proceso de introducción en occidente sino más bien en la falta de aceptación del propio marco del objeto subsahariano en sí mismo. La complejidad del arte negroafricano requiere de estudios de contexto y conceptos específicos propios de la obra que han de ser abordados por nuestros sistemas educativos.

Preguntas iniciales y planteamientos generales.

Cada objeto responde a un código cultural que debe ser interpretado de una manera visual, pero la admiración por la destreza y la conciencia de estar fabricados por manos humanas conduce a una identificación con los creadores, es decir, a un acercamiento entre los pueblos. Es como mirarse a los ojos (Costa, 2004, p.11).

¿Cómo enseñar en Educación Plástica y las enseñanzas artísticas la obra negroafricana que ha sido objeto de manipulación, distorsión, proyección y transfusión de categorías occidentales a lo largo de la historia?

¿Cómo explicar una obra ajena a nuestros conceptos plásticos y artísticos, que ni tan siquiera encaja en los límites del concepto de arte?

¿Cómo plantear una didáctica del objeto negroafricano cuando en muchos casos, incluido en ámbitos académicos, tenemos que comenzar por defender la posición de la obra en sí misma en cuanto valoración artística?

¿Cómo plantear una didáctica del objeto negroafricano cuando los prejuicios están altamente imbuidos de corrientes de pensamiento neocolonial, cuando no coloniales?

¿Cómo plantear una didáctica sobre arte negroafricano cuando el marco de análisis del objeto está altamente influenciado por condicionantes externos al propio objeto, esto es, política, desarrollo o economía?

Estas son cuestiones requeridas cuando el objeto de estudio corresponde a culturas diferentes a la nuestra y con escasos puntos en común; más aún en este caso en que la relación entre ambas ha sido conflictiva y basada en parámetros desiguales. La historia de la relación del África negra con occidente ha tenido consecuencias dramáticas ya desde el s. XV, que se han ido manteniendo en diferentes manifestaciones hasta nuestros días.

Las propuestas artísticas se pueden plantear como logro de una sociedad o un grupo humano en la medida que son creíbles por sus miembros, en la medida que responden a sus creencias (en sentido amplio) y dan respuestas a sus inquietudes; en la medida que se ven reflejados y proyectados por las mismas. En parte, este es el sentido del arte o de las propuestas calificadas como artísticas de una sociedad: la identifica, la proyecta, amplía sus márgenes y fronteras, la permite su comprensión. La posición de las enseñanzas artísticas en la cultura occidental es cuanto menos discutible, en lo que se refiera a la utilización de la obra artística, en gran parte por la proximidad de sus planteamientos a fines ajenos al propio arte y por las rigurosas y anquilosadas estrecheces de sus planteamientos.

Actualidad social y educativa.

El progresivo aumento de la diversidad cultural en nuestra sociedad debido a movimientos migratorios hace inevitable una corrección de nuestros planteamientos sociopolíticos, educativos, económicos, etcétera. Asistimos en los últimos años a diferentes acontecimientos políticos y sociales que generan conflictos preocupantes en el seno de las sociedades occidentales que tienen un claro tinte racista, bien explícito, que suele aparecer en medios de comunicación y que degenera en muchos casos en determinados tipos de violencia, o bien implícito, más sutil e intelectualizado que sostiene y alimenta

las manifestaciones del racismo explícito. Una de las manifestaciones del racismo implícito a nivel intelectual es la desestimación de las propuestas de otras culturas presentadas carentes de planteamientos y desarrollos.

Por supuesto es obvia la presencia de alumnos de diferentes culturas en nuestras aulas, como también lo es una concepción comprensiva y crítica de la escuela. Ambos paradigmas no parecen ser capaces de dar respuestas aceptables, al menos hasta que no se libere de sus planteamientos, un eurocentrismo exacerbado que está presente en los contenidos curriculares de las diferentes áreas.

Lamentablemente las opciones tomadas por occidente, que ha basado nuestro desarrollo en los pilares de la economía y la tecnología, han influido negativamente en el respeto hacia otras culturas, a las que occidente ha sometido a fin de mantener y elevar el concepto del estado de bienestar propio. Los valores de libertad e igualdad consignados en las democracias occidentales parecen haber sido aplicados únicamente entre unos iguales, y esto, ni tan siquiera.

Del hecho de que otras culturas opten por otros tipos de desarrollo, no podemos inferir que estas sean subdesarrolladas y mucho menos podemos reafirmar nuestro propio modelo utilizando como herramienta la desestimación y deslegitimación de ámbitos parciales de otras culturas.

Nuestra sociedad está compuesta por personas cada vez más diferentes; junto con los fenómenos migratorios nos encontramos con una mayor movilidad de los miembros del propio marco occidental. Dentro de los fenómenos migratorios que vive nuestro país en las últimas dos décadas, una parte significativa es de origen negroafricano. A las aulas se han ido incorporando alumnos con culturas diferenciadas. Estos alumnos son sin duda diferentes, como hemos de aceptar otro tipo de diferencias en el seno de nuestra sociedad. El sistema educativo ha de incorporar a estos alumnos, y el hecho de incorporar una persona implica también incorporar su bagaje cultural. Nuestro desconocimiento de las culturas subsaharianas mediatizado por la historia, los medios de comunicación, junto con otros intereses de tipo político o económico, ha derivado en prejuicios perniciosos, y en ningún sentido banales. Hemos de intentar corregir estas posiciones.

Vacíos historiográficos específicos en estudios negroafricanos y su aplicación didáctica.

Hemos de aceptar que

prácticamente no tenemos nociones de ni tan siquiera la posibilidad de que África tenga una historia. No podríamos nombrar Imperios, Reyes, o acontecimientos que formen parte de su historia. Las razones de nuestra ignorancia son complejas y las consecuencias nefastas en cuanto que han ido conformando un pensamiento negativo en torno a las posibilidades de desarrollo, siempre configuradas bajo el etnocentrismo más radical, que condenan a gran parte del continente africano a un inmovilismo eterno, incapaz de generar ni aportar nada (Ki Zebro, 1980, p.24).

Cuando Einstein planteaba a comienzos del siglo XX la falta de reconocimiento del objeto africano como arte, no se podría imaginar la actualidad de este mismo planteamiento, a pesar de

que apenas en ninguna otra parte se ha configurado con tanta claridad problemas precisos de espacio, ni se ha formulado de manera tan propia un quehacer artístico como entre los negros (Einstein, 2002, p.30).

Por supuesto que la obra africana no necesita del reconocimiento occidental, ni tan siquiera se crea en este propio reconocimiento; no obstante el problema que radica en este planteamiento es la desestimación y deslegitimación, dentro de su especificidad, al que se ve sometido.

Las artes africanas no tienen por fin el enseñarnos una determinada ideología, sino el enseñarnos a mirar de otra manera (Kerchache, Praudrat y Stephan, 1998, p.217). Necesitamos en la aproximación al arte negroafricano otra forma de aprender a mirar que nos aleje del etnocentrismo que paraliza los límites de nuestro conocimiento.

La vejez artística occidental, tal y como la planteaban los artistas de vanguardia, necesitó, al menos para algunos de ellos, ciertos enfoques en los que ocupó un papel primordial el arte negroafricano, permitiendo ensanchar los horizontes artísticos del panorama occidental.

La ignorancia que tenemos de la historia, la cultura y la ciencia, del África negra roza una prepotencia inadmisibile en el ámbito académico. Prácticamente hemos limitado el conocimiento del mundo africano a reservas

de animales salvajes y dramas humanos; esto resulta tan incomprensible como intolerable. La utilización y manipulación a la que han sido sometidos diferentes ámbitos de los estudios africanos a lo largo de la historia parecen hablarnos de un racismo nada sutil, y con signos evidentes de una intencionalidad pervertida por intereses principalmente económicos y políticos.

Desde comienzos del siglo pasado la presencia de los objetos africanos ha ocupado un lugar en Occidente que, como mínimo, podemos calificar de ambiguo. Esta ambigüedad se extiende a todo el ámbito occidental, tanto europeo como estadounidense; España, se ha mantenido al margen de este discurso, no por tener una mayor claridad de ideas, sino por el mero hecho de no tenerlas. Una vez que el objeto africano se presenta en Occidente, éste se absorbe y entra dentro de la esfera teórica que abarca del interés etnológico-antropológico, al interés artístico.

La asignación de objetos los absorbe bajo conceptos extraños manteniéndolos dentro del ámbito artístico de los paradigmas occidentales. En este sentido se posiciona el objeto tradicional subsahariano dentro de una finalidad específica de carácter plástico y si bien la tendencia comúnmente aceptada es la de considerar el contexto del objeto dentro de un marco funcional, éste, teorizado en un intento de comprensión intelectual de parámetros occidentales que en ningún modo encajan en el mismo, esto es; la brujería, la adivinación, la magia, el culto a los antepasados... todas ellas dentro de sus conceptualizaciones temporales, espaciales y reales. La pretensión de independencia del objeto tradicional subsahariano lo inhabilita de su carácter relacional. El conocimiento del objeto se basa en su propia realidad y es en ésta, que no puede ser recuperada ni histórica ni geográficamente, donde ha desaparecido.

Aportaciones del arte negroafricano; objeto artístico y realidad.

El objeto tradicional negroafricano tiene capacidad para construir la realidad en la medida que es parte de la misma; en una clara vocación de contenerla y proyectarla más que de representarla. El concepto de realidad de muchas culturas africanas es mucho más amplio que la realidad en el pensamiento occidental, ya que en las primeras, está abierto a lo invisible, el mundo de los antepasados y los espíritus; el mundo de la magia, la adivinación y la brujería; todas ellas con claras manifestaciones en lo visible.

La capacidad para crear vínculos entre ambas dimensiones de una misma realidad es parte del trabajo de ciertos objetos africanos. Su dimensión plástica ha de convenir a su dimensión funcional, de manera que ambas se fusionan logrando una intermediación dinámica donde haya comunicación entre las partes.

El objeto artístico tiene un lugar en la realidad tradicional africana. Un lugar que le permite crear interferencias dentro del espacio que ocupa el propio hombre, donde se desenvuelve su labor cotidiana. En función de la especialización del objeto, la distancia con el hombre puede aumentar o disminuir; así como la realidad del propio hombre es variable en función de los grados de iniciación a los que accede. Desde la proximidad más cercana, incluso a los niños, ejemplarizada en las muñecas; a las máscaras y tallas más inaccesibles salvo para los hombres en mayor grado de iniciación.

El objeto africano es orgánico en su comprensión social; pertenece a un todo que aún sin agotarlo, es vital en la comprensión del mismo. No agota la comprensión de la realidad pero es al mismo tiempo una pieza clave para poder aprehenderla; la hace comprensible, la construye, pero siempre en la combinación con otros elementos como la danza o la música. El objeto africano ha pasado al desuso en la medida que desaparece o es insignificante en el conjunto de la evolución plástica negroafricana. Una vez que llega a Europa, o incluso en la tendencia aceptada por África de colocarlas en las vitrinas de los museos, tal y como determinan los parámetros occidentales; se inutiliza. A pesar de ello en los distantes marcos expositivos sigue siendo perceptible su fuerza plástica, nos damos cuenta que esta posición no agota su significado.

Se percibe, como el objeto esconde parte de sí, más allá de su exclusiva configuración plástica.

El objeto guarda restos de su función; la mirada interiorizada, importancia del ombligo, pechos, aproximación del centro de gravedad a la tierra, etcétera. Toda la obra habla de su función ligada a la fertilidad (bien sea humana, agrícola o ganadera), al tránsito, a la protección, en permanencia con las formas del objeto.

La comprensión de la forma del objeto tradicional africano es un permanencia de lo real; y esto se observa en el resultado formal no sólo de las tallas sino también de muchas monedas negroafricanas, que resultan de la evolución formal derivada de las formas asociadas al uso, esto es; las monedas derivadas de la agricultura no llegan a un grado de abstracción formal que las independice, con lo cual, no adquieren autonomía de la realidad a la que se refieren y de la que dependen.

El objeto tradicional negroafricano mantiene una fidelidad en su aprehensión a la realidad que aún con una amplísima variedad y diversidad de formas, todas ellas, aún llevadas a sus límites formales, mantienen reminiscencias de su función; este es su vínculo con la realidad y este, es al mismo tiempo el que nos dificulta una comprensión aceptable, por un lado por la transformación de estas culturas y por otro por la distancia tanto geográfica como conceptual.

El objeto forma parte de la realidad del hombre, en gran parte de su vida, desde los momentos críticos, a los simplemente cotidianos; acompaña la realidad del hombre africano manifestándola y haciéndola comprensible. Es una parte esencial en la vida del hombre tradicional subsahariano en función del vínculo que mantiene con la realidad que no es otro que formar parte de la misma. Al objeto africano el hombre le trasfiere la capacidad de mantener procesos de acompañamiento; la vida es función, el objeto es función.

El objeto africano evoluciona temporalmente pudiendo modificar su posición funcional; no puede ser estudiado fuera de este marco temporal asociado a diferentes procesos funcionales, relacionados principalmente con los ritos. No hay un planteamiento espacial del objeto tradicional subsahariano; no hay conceptualización porque no se estudia al objeto detenido como parte de una sucesión de movimientos. A nivel temporal se asocia a un proceso, y a

nivel plástico, en cuanto a espacio dotado de dimensionalidad (más propio para el estudio), permanece en continuo cambio que le es exigido por su función temporal (pátinas, incisiones, etcétera). Acompaña al hombre, el hombre cambia, el objeto cambia.

Visto de forma plástica el objeto está sometido a los procesos de degradación orgánicos propios de su material (principalmente, la desecación, putrefacción, o ataque biológico) y por otro lado sometido a los procesos de cambio plásticos ejercidos por la aplicación de pátinas, introducción de elementos, evoluciones aditivas (nkisi), evoluciones estilísticas, aportaciones culturales; su forma se va ampliando en razón de su función, tanto espacial como temporal (diacrónica y sincrónicamente). No hay una comprensión del objeto contemplado de forma detenida.

Cuando el objeto mantiene un estado de permanencia formal, dentro de un proceso más lento de cambio, estos están cumpliendo una función; vigilan los restos de los antepasados (relicarios fang), no son estáticos, no permanecen, se mantienen en acto, están ejerciendo una función, no se encuentran posicionados en la realidad, sino que actúan sobre ella. No se les puede estudiar como objeto aislado procurándoles una independencia de la realidad.

Al interrumpir su función se les paraliza, no sólo a nivel formal sino a nivel estético. Lo que contemplamos es una visión detenida del objeto, y aun así, son perceptibles los restos que mantiene del vínculo con la realidad a la que pertenece. Mantiene unos vínculos específicos, resultado de su carácter aditivo: pátinas, incrustaciones, escarificaciones; y vínculos genéricos en la mayoría de los casos en su desarrollo sustractivo: ojos, ombligo, pechos, flexión de rodillas, carencia o pérdida de extremidades, proporciones, etcétera.

Aportaciones del arte negroafricano; tiempo como realidad.

El concepto del tiempo modifica la estructura de nuestras vivencias y elaboramos las mismas según un marco temporal establecido. Ello determina la importancia de este concepto para comprender nuestras manifestaciones y en el caso que nos ocupa, las artísticas y plásticas.

Sin duda este es uno de los conceptos que más nos distancia y diferencia al occidental del negroafricano. Independientemente de la distorsión que genera el tiempo en el mundo occidental, el tiempo está notoriamente presente en nuestras vidas hasta hacernos dudar de una identidad más allá de lo temporal, y en vez de discurrir los sucesos sobre el tiempo, éste nos presiona para encajar los sucesos en el mismo.

Los europeos están convencidos de que el tiempo funciona independientemente del hombre, de que su existencia es objetiva, en cierto modo exterior, que se halla fuera de nosotros y que sus parámetros son medibles y lineales. [...] El europeo se siente como su siervo, depende de él, es su súbdito. Para existir y funcionar, tiene que observar todas sus férreas e inexorables leyes, sus encorsetados principios y reglas (Kapuscinski, 2005, p.22).

El tiempo en el mundo negroafricano es un vínculo con la realidad, ya que no se hace comprensible de forma abstracta sino vinculada a sus efectos, haciendo que éstos sean su propia realidad.

El *día* se divide en momentos marcados por el sol, la luna y según se van desarrollando las tareas o trabajos que se desempeñan a lo largo de éste. Por tanto, no se divide en horas y no existe el día en abstracto. De igual manera, tampoco existe el mes o el año de forma abstracta, sino que se les designa por épocas de sequía o de lluvias, de recolección o de siembra, etc. Así, los años pueden durar 350 días ó 390 (Cuende, 2008, p.28).

En el mundo negroafricano

el tiempo aparece como consecuencia de nuestros actos y desaparece si lo ignoramos o dejamos de importunarlo. Es una materia que bajo nuestra influencia siempre puede resucitar, pero que se sumirá en un estado de hibernación, en incluso en la nada, si no le prestamos nuestra

energía. El tiempo es una realidad pasiva y, sobre todo, dependiente del hombre (Kapuscinski, 2005, p.23).

Para la persona africana existe un tiempo que depende del tipo de vivencia que suceda en un momento concreto, haciendo que éste se dilate o se concentre, en función de la intensidad de la vivencia. Existe así mismo un tiempo social que se plantea como diferente para cada sociedad frente al concepto lineal del tiempo occidental con pretensiones unificadoras y de carácter absoluto.

El mundo africano considera por último un tiempo de carácter cualitativo que ordena y regula el espacio temporal, estableciendo saltos cualitativos y espacios entre los mismos, flexionando, en el momento en que suceden, la temporalidad. Este tiempo es donde se inserta la obra africana como parte funcional del rito. En este tiempo asociada a un suceso ritual, no nos encontramos en lo que el mundo occidental consideraría presente, sino más bien el mundo negroafricano lo considera pasado (aunque sucede en el momento actual). Este tiempo mítico se convierte en acto y es este acto el que dicta la variación del concepto del tiempo presente al pasado, recuperando este momento de inflexión que dictó el estado anterior y posterior del tiempo con respecto a sí mismo.

Este tiempo es el momento en que suceden los ritos, sacrificios y conmemoraciones,

ya que los actos sociales se basan sobre un principio mágico: la reconstrucción simbólica de ese acontecimiento particular puede, en cierto sentido, recrear este suceso y borrar el tiempo transcurrido desde la época original en la que había tenido lugar . (Cuende 2008, p.31).

Al ser un tiempo social no permite al individuo tener una concreción sobre el mismo ni siquiera influir en él como individuo, sino se concibe como grupo social.

Los objetos africanos asociados a todo tipo de ritos han de ser presentados como reguladores del tiempo mítico, como dictados de la identidad social, que son capaces de hacer comprensible al hombre negroafricano como ser social. El hombre está marcado por ciertos sucesos, estos son: nacimiento, pubertad, procreación, vejez, muerte e inmortalidad. El nacimiento en la mayoría de los casos se considera exclusivamente un hecho (no un acto), y

como tal no merece consideración específica. Sí que lo merece, por el contrario, el hecho de tener un nombre (que resulta tan identificativo como tener un rostro), ya que éste, constituye un vínculo con la decisión de los padres y como tal, somos definidos por ellos en el nombre que será nuestro principal identificador a lo largo de nuestra existencia. Poner nombre nos vincula con lo nombrado en nuestra capacidad para dotar de identidad;

el nombre expresa la naturaleza individual del ser, no es una simple etiqueta, sino que es la realidad misma del hombre (Cuende, 2008, p.28).

En este sentido se hacen comprensibles algunas muñecas africanas realizadas por diferentes culturas donde las niñas las cuidan como si fueran verdaderos bebés poniéndoles por supuesto nombre, cuidándolas, vistiéndolas o dándolas de comer. Las figuras biiga o las akua'ba presentan significativas carencias en la representación de muchos de los elementos de un niño; apenas queda un cuerpo reducido a un cilindro básico coronado por la representación de la cabeza que resulta muy significativa en el caso de la ashanti. Tanto extremidades superiores como inferiores desaparecen como partes, o bien se ven reducidas a simples prolongaciones del cuerpo. El niño no es significativo, le faltan muchos elementos para que adquiriera su identidad personal y social. Únicamente tiene lo que es imprescindible, esto es; los orificios que le permiten respirar, comer y defecar. Los de la nariz y la boca son visibles, mientras que el orificio para la defecación suele hacerse en la base en la que se apoya la obra. El tiempo reduce el espacio, reduce las representaciones del cuerpo con las diferentes partes del mismo que actúan en el espacio que hace comprensible a un adulto.

Un tercer tiempo vital en el individuo es el acto de la muerte que se dilata en el tiempo desde el momento concreto de la muerte hasta el momento en que su nombre deja de ser nombrado por otra persona viva (lo que consideraríamos caer en el olvido). Mientras un individuo es recordado, permanece en un estado de inmortalidad, está muerto pero vive; y de ahí pasa a un estado de inmortalidad colectiva donde no se tiene nexos con una familia humana viva a través del recuerdo; de ahí pasa a un estado de espíritu;

tales espíritus no tienen comunicación personal con las familias humanas. En algunas sociedades, no obstante, podrían expresarse a través

de un médium, o convertirse en guardianes de la nación, y ser mencionados o apelados en ritos religiosos de significación local o nacional. En otras sociedades tales espíritus son incorporados al cuerpo de los intermediarios entre Dios y el hombre y los seres humanos se aproximan a Dios a través de ellos o buscan otro tipo de ayuda. En realidad, estos espíritus de los difuntos, junto con otros espíritus que podrían, o no, haber sido una vez seres humanos, ocupan el estado ontológico entre Dios y los hombres (Cuende, 2008, pp. 36-37).

Referencias bibliográficas

- Costa, A., Bouttiaux A. M., Mack, J., y Wastiau, B. (2004). *La figura imaginada*. Barcelona: Fundación la Caixa.
- Cuende, M. J., (2008). *La perspectiva filosófica de LéopoldSédarSenghor sobre el ser humano y su vinculación al existencialismo*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Einstein, C. (2002). *La escultura negra y otros escritos*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Kapuscinski, R. (2005). *Ébano*. Barcelona: Anagrama.
- Kerchache, J., Paudrat J.L., y Stephan L., (1999). *Arte africano SummaArtis XLIII*. Madrid: Espasa Calpe.
- Ki-zerbo, J. (1980) *Historia del África Negra II Del siglo XIX a la época colonial*. Madrid: Alianza.

UN RETO PARA LA PEDAGOGÍA: DIVERSIDAD EDUCATIVA Y SEGURIDAD VIAL

Alberto Castellano Barragán
Universidad de Castilla La Mancha

Resumen

Cuando hablamos de las personas con discapacidad, ésta ha de ser considerada como una habilidad básica, de vida diaria, con aprendizajes prácticos y funcionales que fomenten la autonomía e independencia, la calidad de vida, la normalización y sobre todo la Prevención de los Accidentes de Tráfico. Por tanto sus contenidos deberán estar presentes tanto dentro como fuera del ámbito escolar (entendiéndola como materia transversal según la LOE), como fuera en actividades extraescolares, de ocio y tiempo libre, culturales,....

Es una propuesta de aprendizaje con una metodología participativa, y atendiendo sobre todo a un alumnado con dificultades en el aprendizaje, es un acercamiento desde la pedagogía de la diversidad, para que se derive en conductas de aprendizaje, y estas personas con dificultades, se sientan integradas, normalizadas, para convivir y transitar por sus contextos más cercanos, y puedan ejercer sus derechos sin asumir riesgos innecesarios.

Introducción

La problemática vinculada a la cuestión vial es de conocimiento público y está instalado en el debate social actual. El tránsito constituye un fenómeno cuya presencia en la vida cotidiana es cada vez más relevante y la vorágine del mundo actual genera la necesidad de formar a los sujetos de la educación de manera integral, para que puedan responder a las distintas situaciones que plantea la inseguridad vial en que la sociedad actual está inmersa.

Por esta razón, resulta evidente la necesidad de promover, desde la más temprana infancia, la conciencia que permita identificar las situaciones de riesgo, para poder así responder del modo más eficaz y menos gravoso para su integridad personal y la de los demás. Se debe asimismo reforzar los conocimientos según la etapa evolutiva en que se encuentre el sujeto, pues a

medida que crece se produce un cambio de rol, pasando a desempeñarse activamente en el tránsito. (Navas, 2010)

En virtud de esta realidad consideramos que uno de los tópicos principales a tratar en las aulas es el referido a la Educación y Seguridad Vial; el cual se ha transformado con el correr de los años en uno de los ejes transversales fundamentales que puede ser desarrollado desde diversas disciplinas y áreas del currículo escolar.

La propia naturaleza técnica del fenómeno vial y de la actuación subjetiva dentro del tránsito, determinan que tenga una vertiente pedagógica ineludible. El manejo en la vía pública no es un conocimiento que se pueda adquirir osmótica e inconscientemente del contexto social, sino que requiere ser intencional y conscientemente aprendido . (Malimovca, 1988)

Por eso, la internalización de pautas adecuadas para las distintas situaciones que el tránsito presenta, no se logra mediante una enseñanza basada en la memorización mecánica de lecciones o clases especiales esporádicas, sino merced a un dinámico proceso de enseñanza–aprendizaje, que implique la aprehensión de una amplia variedad de vivencias y experiencias estrechamente relaciones con la circulación en la vía pública; para generar así un aprendizaje significativo para el alumno, permitiéndole concientizarse sobre el peligro concreto, inminente y enorme que lo rodea en su transitar por los espacios públicos. (Tabasso, 1998)

Al ocuparnos de este tema pretendemos cubrir una demanda puntual respecto de una temática que actualmente ocupa un lugar privilegiado en la agenda política y que generó una serie de acciones trascendentales por parte de los Poderes Ejecutivo, Legislativo y de los Municipios.

La escuela, y también la familia y el entorno social, necesariamente debe cumplir un papel protagónico ya que los niños necesitan recibir una Educación Vial sistemática, que debe tener la finalidad de orientarlos para que logren estructurar capacidades que les permita, en su interacción con el medio, tener conciencia de las formas preventivas de accidentes y dar respuestas eficientes y saludables en base al cumplimiento y el respeto de las normas.

Si focalizamos en los grupos de niños con capacidades especiales, se piensa que por sus condiciones constituyen un sector particularmente

vulnerable y el manejo de las herramientas de la Educación Vial, sirven a su autonomía y a su integración social. (Streuli, et al. 2006).

Marco Teórico

El Programa de Educación que planteamos desarrollar dentro de este trabajo, toma a los niños como el terreno fértil y próspero para generar conductas más seguras y más humanas de convivencia en el tránsito. Al incorporar el concepto de prevención de accidentes y el respeto hacia las normas de tráfico en todos los niños con discapacidad, lograremos que en un futuro muy cercano podamos disfrutar de los beneficios que el progreso nos brinda en materia de transporte y así evitar los problemas generados por una incorrecta utilización de ellos.

Mediante el diseño de actividades didácticas específicas procuramos adaptarnos a los procesos de conocimiento y maduración de los alumnos. Si bien no todos aprenden lo mismo y de la misma manera, indagamos proponiendo una modalidad de enseñanza constructiva, de acuerdo a la etapa psicoevolutiva y las necesidades del grupo de alumnos. Trabajamos en conjunto con la Institución educativa, con la familia y el entorno social más próximo, siendo parte transversal de una educación, formal, no formal e informal, y así formar ciudadanos con conductas cívicas en cuestión de tráfico, haciendo especial hincapié en aquellos menores que tienen algún tipo de dificultad en el proceso de aprendizaje, y adaptando nuestra formación en todo momento a ellos, por tanto con una adaptación curricular para un logro de competencias en cuestión de seguridad vial. (Pantano, 1993)

Tras una minuciosa revisión bibliográfica, nos vemos obligados a tenerla en cuenta, y poder hacer un énfasis, en que empíricamente y científicamente está comprobado que los niños que sufren dificultades de aprendizaje, también pueden mejorar sus conocimientos de Seguridad Vial con un programa adaptado a sus capacidades.

Tal y como nos demuestran en su estudio de investigación, Streuli, S. et al (2006) son patentes y comprobados, los conocimientos y la capacidad de comprensión que evidencian los alumnos con diferentes discapacidades

cognitivas, respecto de la Educación Vial. Este estudio nos muestra datos interesantes y concluyentes:

Pudimos comprobar que la mejor forma de impartir la enseñanza de Educación Vial es de manera práctica y que los niños puedan tener un contacto con la realidad, así consiguen entender y comprender satisfactoriamente lo que se les enseña, ya que su principal dificultad es racionalizar en su mente lo que se les está instruyendo.

El desarrollo de la investigación demostró una importante capacidad de respuesta e interés de los alumnos especiales frente al desarrollo de experiencias de información y formación en la temática de Educación Vial, tal los resultados de evaluación aplicados con los grupos de alumnos posteriormente a las clases teórico – prácticas y trabajos de aplicación áulica realizados con ellos.

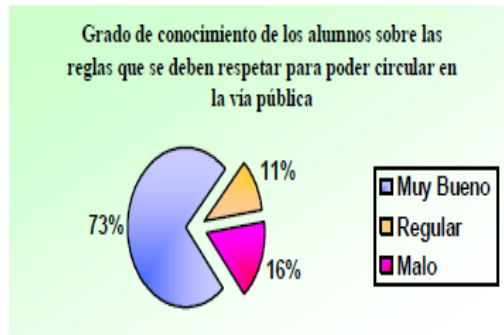
El grupo de alumnos demostró que mayoritariamente reconoce las pautas que se deben respetar para circular en la vía pública e identifican correctamente los diferentes medios de transporte. En tanto que para identificar visualmente y reconocer la función que tienen las señales de tránsito de tipo prohibitivas y preventivas, la mayor proporción del grupo en estudio lo hizo correctamente mientras que para las señales de tipo informativas el mayor número lo plasmó de modo erróneo, lo que consideramos se debería reforzar estos aspectos en la propuesta de formación.

Se evidencia que la Educación Vial no es un contenido escolar sistemáticamente desarrollado en la formación de los niños especiales, pese a su importancia respecto del incremento de la autonomía para desenvolverse en los espacios públicos.

El desarrollo de la investigación demostró una importante capacidad de respuesta e interés de los alumnos especiales frente al desarrollo de estas experiencias de información y formación en la temática de Educación Vial . (Streuli, et al., 2006)

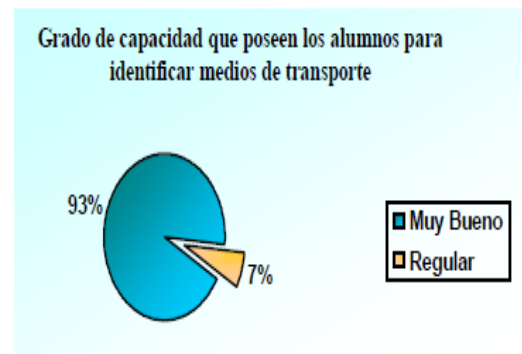
Discusión de Resultados:

Realizado el trabajo de campo y desarrollado las clases teórico – prácticas de Educación Vial con el grupo de alumnos, procedemos al análisis de la información obtenida a través de los test y las observaciones aplicadas a la comunidad estudiantil en estudio, lo que permitió obtener los siguientes resultados:



*Se observa que más de la mitad de los casos tienen un nivel **muy bueno** de conocimiento sobre las reglas que se deben respetar para circular en la vía pública; el nivel es **regular** para 1 de cada 10 niños y es **malo** para aproximadamente 2 de cada 10 de los casos estudiados.*

*Se observa que mayoritariamente la población en estudio identifica de manera **muy buena** los medios de transporte; en menor grado se interpreta la consigna de forma **regular** y en esta categorización no se presentan casos de valores **malos**.*



Streuli, S. et al (2006)

Del mismo estudio se concluye, que los niños aprenden con más facilidad los temas relacionados con la Seguridad Vial, en situaciones prácticas, y los índices de adquisición de conductas positivas, crecen considerablemente en las prácticas.

De todo ello, pensamos, que por tanto, y acercándonos a nuestra realidad social en España, es importante trabajar teniendo en cuenta estos antecedentes de aprendizaje significativo y que han positivizado conductas saludables y seguras en niños con dificultades de aprendizaje, en referente a la Seguridad Vial.

Nuestro programa

La educación siempre es un instrumento de compensación de las diferencias por lo que se hace éticamente inexcusable en aquellos miembros de la sociedad que por diferentes motivos se hallan en situación más desventajosa. La enseñanza de la Educación Vial a través de este programa, tiene como propósito introducir al niño con capacidades especiales en el complejo tema del comportamiento humano en la vía pública.

Los objetivos que se persiguen son, entre otros, que el alumno/a se relacione y familiarice con su ambiente inmediato y el funcionamiento del tránsito, pudiendo distinguir los componentes y características de la vía pública en zonas urbanas y rurales. Pueda reconocer el modo y los lugares correctos por donde deba circular en la vía pública, identificando correctamente el significado y finalidad del señalamiento vial urbano y rural, de manera que logre afianzar su reconocimiento y respeto a las normas y señales de tráfico. Finalmente, perseguimos que los niños puedan desarrollar una conciencia vial que permita reconstruir una nueva cultura en el tránsito, para un respeto de las normas, y una convivencia cívica y respetuosa, primando ante todo la seguridad, tanto de los propios participantes como mejorando la del entorno.

Para ello, diseñamos un programa teórico práctico, donde se vean los aspectos más importantes de las normas de tráfico. Se procederá a una adaptación curricular a las necesidades de los niños y niñas a los que nos dirigimos, siempre teniendo en cuenta sus posibilidades, y sus potencialidades. Trabajando desde ellas, para que se produzca un aprendizaje significativo de la parte teórica y práctica.

Según hemos visto en los estudios de investigación realizados hasta ahora, es muy importante la parte práctica, y se trata de ella donde verdaderamente se da la esencia del aprendizaje, por ser más participativa, dinámica y por tanto atrayente para este colectivo de niñas y niños. (Mendicoa, 2003)

A través de una pedagogía del juego, o lúdica, los niños y niñas estarán en contacto con las normas de tráfico y haremos de ellas algo atrayente, se pretende basarnos en un acercamiento y conocimiento de las formas de transitar, ya que estos niños y niñas, en breve serán viandantes al menos, y por tanto deben conocerlas para mejorar sus condiciones de vida y su propia

seguridad. El conocimiento práctico desarrollado a través de esta pedagogía lúdica, conllevará la participación y por tanto, el desarrollo relacional de estos niños y niñas, consiguiendo así también su integración y normalización con los demás niños y personas cercanas a su entorno, generando entre ellos un conocimiento comunitario, y desarrollando conductas positivas de ayuda y formando un grupo heterogéneo, donde la diversidad este presente y sea objeto de unión y de respeto, así como factor fundamental para la socialización de los menores y sus familias. (Lucarelli y Correa, 1996)

Algunos objetivos a los que debemos hacer referencia y siguiendo a Navas (20190), serían:

- Desarrollar las capacidades de las personas con discapacidad y/o con necesidades de apoyo específico, con el fin de proporcionar una mejora en su Autonomía e Independencia, mejorando los posibles desplazamientos que puedan llegar a realizar evitando posibles accidentes de tráfico.
- Adecuar programas, objetivos y materiales didácticos a las distintas necesidades que la persona pueda presentar, haciendo que los contenidos sean funcionales y prácticos y que tengan presente los intereses de la persona.
- Desarrollar programas de educación vial con las familias o tutores, con el fin de que puedan influir y repercutir en la persona afectada.
- Desarrollar acciones conjuntas con otras administraciones con el fin de tener presente la mejora de la Seguridad Vial de las personas con discapacidad, haciéndoles partícipes en todo momento.
- Es importante que los contenidos de Educación Vial estén incluidos en los diferentes Programas de Intervención que dirijan su atención a las personas con necesidades específicas, dando prioridad a la Persona, a la Calidad de Vida, haciendo que esos aprendizajes sean funcionales y prácticos, como una parte más de habilidades sociales y de desenvolvimiento en el medio físico y social, integrada con otros aspectos del desarrollo evolutivo y de hábitos básicos de la formación de la persona.

A continuación proponemos algunas actividades:

- *Actividades de independencia personal y social*- Desarrollar capacidades y hábitos con los que se den respuestas eficaces en su desenvolvimiento familiar y en el hogar, en su tiempo de ocio y convivencia y en el uso de los servicios de la comunidad. Actividades que están dirigidas a conseguir la independencia personal y social, utilización de los recursos del entorno, transportes públicos (por ejemplo: realización de un determinado trayecto previamente analizado)
- *Actividades de expresión oral*- Mejorar en los destinatarios el nivel de participación y comunicación respetando turnos y normas, así como desarrollar hábitos de escucha (puesta en común, verbalizar experiencias, vivencias personales)
- *Actividades de manipulación plástica*- Manipulación previa a la realización del análisis y reflexión sobre la realidad, desarrollo de capacidades de expresión e interpretación, manipulación de objetos relacionados con los contenidos tratados.
- *Actividades de observación y análisis*- Observación y análisis del entorno, a partir de los conocimientos previos del alumno, potenciar nuevos aprendizajes significativos, observación de láminas y elementos en situaciones reales utilizando todos los sentidos. Los contenidos serán sencillos, teniendo en cuenta la repetición las veces como sea necesario.
- *Actividades de reflexión y pensamiento*- Con ellas se pretende aumentar y mejorar la capacidad de reflexión en los alumnos, sobre su realidad más cercana.

En todas las actividades propuestas se ha de tener en cuenta siempre el factor tiempo que será mayor en función de las dificultades que presenten los destinatarios de forma individualizada, las características de los contenidos que han de ser mucho más sencillos y de fácil asimilación, la presentación de las actividades con todos los apoyos necesarios dependiendo del tipo de discapacidad que presente el individuo. (Navas, 2010)

Proponemos, también, algunos materiales de apoyo, con los que se trabajará la educación vial en contextos normalizados con alumnos con necesidades educativas. Las adaptaciones de las diferentes actividades a las

necesidades concretas del usuarios se incluirán un cuaderno de actividades en papel e interactivo.

Puzzles de secuenciación lógica.

En ellos se representan situaciones y conductas peatonales y de utilización del transporte público, de forma clara y sencilla en donde el alumno deberá secuenciar las viñetas de forma correcta.

Puzzles troquelados con láminas de errores.

Sus características especiales son muy parecidas a las detalladas para el recurso anterior. El colorido de las imágenes que aparecen en ellos, en donde no aparecen elementos distractores, los mensajes claros y la fácil manipulación y cumplimentación del puzzle, ya que las fichas que lo componen son de tamaño grande. En cuanto a las láminas de errores, el índice de dificultad es bajo puesto que es sencillo el ver las conductas que en ellas aparecen analizando las que son positivas y las que son negativas.

Cuentos adaptados.

Cuentos principalmente destinados a niños con dificultades de lectura comprensiva y/o niños con dificultades auditivas o sordas, con las características principales de estar apoyado en mensajes muy visuales (imágenes claras y concisas). Por ejemplo: Tito y Lalín y Gazpacho y Pisto - Pelayo - El Semáforo .

Aquellos contenidos que se hacen necesarios reforzar serán apoyados mediante conceptos sobre las imágenes o elementos que aparecen en las viñetas. Al final de cada uno de los cuentos hay un cuaderno de actividades de uso individual para cada alumno, que servirá para reforzar contenidos.

Sistema multimedia de educación vial para personas con discapacidad.

Programa de Educación Vial con contenidos relativos a conductas peatonales y utilización de los transportes públicos, reforzado a través de juegos y cumplimentar pequeños test de fácil comprensión.

A modo de conclusión

Se trata por tanto de una propuesta metodológica basada en la participación activa de los niños y niñas, especialmente como hemos desarrollado de aquellos que tienen más dificultades en el proceso de aprendizaje. Es un aprendizaje práctico, que servirá para que exista una

calidad de vida, en un colectivo tan vulnerable. Mejoraremos por tanto la seguridad de estas personas.

Evaluaremos en una fase inicial,, conociendo a los posibles participantes y haciendo un análisis de necesidades, para la selección de los contenidos y actividades, desarrollaremos en cada actividad una ficha evaluativa, para conseguir resultados sobre la consecución de los objetivos planteados, modificando, adaptando y rectificando en cualquier momento, por tanto haciendo una programación totalmente flexible, adaptativa y que consiga objetivos. Al final del programa evaluaremos los resultados, de tal forma que cuantifiquemos el esfuerzo y el resultado conseguido.

Referencias bibliográficas

Academia de Tráfico de la Guardia Civil (1991). *Investigación de Accidentes de Tránsito*. Madrid: España, Gráfica Lormo S.A.

Argentina, ministerio de cultura y educacion; ford argentina s.a. (1999). *Defendamos la Vida*. Buenos Aires, Argentina: Educación Vial.

Boggino, N. y Rosekrans, K. (2004). *Investigación – Acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa. Orientaciones prácticas y experiencias*. Rosario, Argentina: Edit. Homo Sapiens.

Borsotl, C. (1981). *La teoría sociológica y la planificación social: diferentes paradigmas y sus consecuencias*. Santiago, Chile: UNICEF.

Dirección de Tráfico (2009). *Informe. Principales cifras de Siniestralidad Vial 2009*. Ministerio del Interior. Madrid: Dirección General de Tráfico.

Dirección General de Tráfico (2004). *Plan Estratégico de Seguridad Vial 2005-2008. Plan de acciones estratégicas Claves*. Madrid: Ministerio del Interior. Dirección General de Tráfico.

Dirección General de Tráfico (2010). *Plan Estratégico de Seguridad Vial 2011-2020 Ministerio del Interior*. Madrid: Ministerio del Interior. Dirección General de Tráfico.

European Road Safety Action. Programme 2011-2020. (2009). Directorate-General for Energy and transport. Bruselas: Euroean Commission.

Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo, de Educación (BOE, nº 106 de 4/05/2006.)

Lucarelli, E. y Correa, J. (1996). *¿Cómo generamos proyectos en el aula?*. Buenos Aires: Edit. Santillana S.A.

- Malimovca, R. (1988). *Educación Vial*. Buenos Aires: Edit. A-Z Editora.
- Mendioca, G. (2003). *Sobre Tesis y Tesistas. Lecciones de enseñanza – aprendizaje*. Buenos Aires: Espacio.
- Montoro, L., et al. (1995). *Seguridad Vial del Factor Humano a las Nuevas Tecnologías*. Madrid: Síntesis S.A.
- Navas, R. (2010). *La Educación Vial como medida de Prevención de los Accidentes de Tráfico y mejora de la Calidad de Vida de las Personas con Síndrome de Down*. Madrid: DGT
- Pantano, L. (1993). *La discapacidad como problema social (Un enfoque sociológico: reflexiones y propuestas), 2da.* Buenos Aires: Edit. Eudeba.
- Programa de Acción Europeo de Seguridad Vial. COM (2003)
- Streuli, S. (2006). *El aprendizaje de la seguridad vial en niños especiales*. Buenos Aires: Universidad Nacional del Nordeste.
- Tabasso, C. (1998). *Fundamentos del Tránsito. Vol. I.* Buenos Aires: Edit. Julio Faira.

APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA TRABAJAR VALORES Y HABILIDADES SOCIALES. UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA CREATIVA DESDE EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA.

Jordi VilàVillalonga,
M. Teresa Segués
Universidad de Vic

Resumen

Nuestra comunicación tiene como finalidad presentar el trabajo de investigación que hemos desarrollado en un Centro Abierto, un espacio de trabajo con menores en situación de riesgo social (Departament de Benestar i Família. Generalitat de Catalunya). Se trata, en concreto, de una propuesta de intervención en el ámbito de la Educación Física, que utiliza el trabajo cooperativo como recurso para promover el desarrollo de valores y habilidades sociales. La metodología utilizada ha sido la de investigación-reflexión-acción. Dicha investigación, fue la base del trabajo final máster de uno de los autores (Máster Interuniversitario en Educación Inclusiva. Universitat de Vic).

Los resultados de esta investigación permiten afirmar el interés del uso de estructuras cooperativas como recurso para generar en los niños y niñas que acuden al servicio, interacciones positivas que incrementan el desarrollo de competencias sociales.

Introducción

Este trabajo se desarrolla desde un enfoque inclusivo, en este marco general, hay algunos aspectos conceptuales que creemos necesario comentar:

El concepto de contexto educativo inclusivo, desde nuestra perspectiva, un contexto educativo inclusivo es aquel que acoge y da una respuesta a todos los educandos que acuden a él, considerando sus diferencias. Se trata de promover una respuesta educativa eficaz que se adapte a las características y necesidades de cada uno de ellos, resultando así un contexto educativo en el que todos y todas pueden aprender juntos por diferentes que sean y seguramente de maneras también distintas, pero

ofreciéndoles las mismas oportunidades de estar, participar y progresar en su aprendizaje.

Para promover este modelo de contexto educativo, hay que cambiar la manera de trabajar dentro de estos. Una de las maneras que se propone para aprender juntos, en un mismo espacio, alumnos o aprendices diferentes, es introduciendo una estructura de actividad basada en el aprendizaje cooperativo (Pujolàs, 2008).

El Programa didáctico Cooperar para aprender / Aprender a Cooperar (Pujolàs, 2008)⁵², es un programa diseñado inicialmente para ser aplicado en un contexto educativo escolar, que parte de la utilización del aprendizaje cooperativo y del trabajo en equipo en grupos reducidos de alumnos, como recurso didáctico, y que tiene como finalidad aprovechar al máximo la interacción que se establece entre ellos, para que todos ellos sin excepción, aprendan con cierto grado de significatividad, los nuevos contenidos escolares y, al mismo tiempo, aprendan a trabajar en equipo, a cooperar para aprender. Que sea un recursos interesante para la enseñanza y el aprendizaje en el contexto educativo escolar, no cierra la posibilidad de que tal vez pudiese ser también un buen recurso en contextos educativos no formales como es el caso de los Centros Abiertos . Este era nuestro reto.

De acuerdo con el objetivo principal de nuestra investigación: promover la adquisición de nuevos valores y habilidades sociales, nos centramos en uno de los tres ámbitos de intervención que el Programa propone para estructurar de forma cooperativa el aprendizaje, en concreto lo que Pujolàs (2008) denomina ámbito A o de Cohesión de grupo.

Este ámbito de intervención incluye un conjunto de recursos didácticos orientados a promover la cohesión del grupo, y tiene como finalidad crear las condiciones mínimas, necesarias y óptimas, para que el trabajo en equipo sea posible. Se trata de preparar y predisponer al conjunto de aprendices, para la cooperación, que éste tome conciencia de grupo, y que se vaya convirtiendo poco a poco, en una pequeña comunidad de aprendizaje (Pujolàs, 2008).

52 Para conocer en más detalle el programa recomendamos la lectura de: Pujolàs, P. (2008). 9 *Ideas Clave: el aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.

Un Centro Abierto se define como un servicio diurno preventivo, fuera del horario escolar, que apoya, estimula y potencia la estructuración y el desarrollo de la personalidad, la socialización, la adquisición de aprendizajes básicos y el ocio, y compensa las deficiencias socioeducativas de las personas atendidas mediante el trabajo individualizado, el grupal, la familia, el trabajo en red y con la comunidad, con el objetivo de proporcionar atención a todos los menores en situación de riesgo favoreciendo su desarrollo personal e integración social y la adquisición de aprendizajes, previniendo y evitando el deterioro de las situaciones de riesgo y compensando déficits socioeducativos (Generalitat de Catalunya, www.gencat.cat, recuperado el 18/08/2011).

Podemos entender entonces, que un centro Abierto es un espacio que realiza un servicio de acción socioeducativa que prioriza la atención de aquellos niños y adolescentes que presentan un alto riesgo de exclusión y de desestructuración familiar y social, y que actúa de acuerdo con:

- El planteamiento de una **Educación Inclusiva** ya que intenta ofrecer atención a la diversidad y proporcionar una respuesta educativa eficaz con la intención de ayudar a los niños y niñas que acuden a ese servicio, a encontrar los recursos necesarios para sentirse incluidos de forma activa en el entorno sociedad.
- La manera cómo funcionan y se planifican las actividades en **un contexto educativo escolar**, en cierto grado, bastante parecida a la que se utiliza en centros abiertos, en lo que se refiere a la sistematización de la tarea de enseñar, ala delimitación de unos objetivos, contenidos y actividades de aprendizaje que ayuden a desarrollar unos conocimientos y competencias acordes a las necesidades de los aprendices.

Entender el área y los contenidos de la Educación Física como herramientas para generar situaciones que permitan desarrollar valores y habilidades sociales. McHugh (1995) señala que la práctica de la educación física y los entornos, situaciones e interacciones que de ella se derivan, aportan diferentes aprendizajes y beneficios para el desarrollo integral de la persona y para adquirir cualidades que ayuden a desarrollar valores y habilidades sociales necesarias para convertirse en un miembro más de la sociedad actual

en la que vivimos. Estas herramientas sin embargo, no trabajan solas, es decir, la actividad física y la práctica deportiva se configuran inicialmente como un instrumento neutro (Heinemann, 2001), las prácticas de Educación Física pueden tener un amplio potencial educativo si se tiene en cuenta la manera como se utilizan y se regula de forma adecuada las condiciones en las que tiene lugar esa práctica. Una de las maneras en que los educadores pueden promover el trabajo y el aprendizaje de unos valores y actitudes morales y éticas, es incorporando una estructura de la actividad basada en el aprendizaje cooperativo en el diseño de las intervenciones educativas.

El diseño de la investigación

El principal objetivo de esta investigación era explorar si, en contextos educativos no formales como un centro abierto en nuestro caso, aprender a trabajar de manera cooperativa ayudaba a los aprendices, a aprender y desarrollar más y mejor, algunos valores, actitudes y habilidades sociales que se erigen como necesarias para insertarse socialmente.

Como objetivos asociados a este objetivo principal, también nos propusimos por un lado, escuchar la voz y las impresiones de los niños y niñas que formaban parte del grupo, en clave de entender cómo se sentían y cómo creían que el trabajo cooperativo les podía ayudar en su desarrollo personal y en el funcionamiento del grupo; y por otro lado, escuchar como las educadoras del Centro valoraban el trabajo cooperativo a través del área de Educación física, y su posible efecto en el grupo en general y en cada niño o niña en particular. El trabajo se proponía, además, iniciar un cierto proceso de reflexión en las educadoras sobre cómo el trabajo cooperativo en el ámbito de la Educación física, podía contribuir a mejorar la cohesión del grupo y el desarrollo de habilidades personales de los niños ayudándoles a relacionarse de una manera más positiva y adecuada entre ellos y cómo ese trabajo se podría generalizar a otros ámbitos dentro del mismo Centro.

La metodología empleada para llevar a cabo la investigación fue la de un estudio de caso (Stake, 1998). El caso singular con el que trabajamos fue el grupo de niños y niñas que formaba parte del Centro Abierto Xalesta, un centro abierto situado en un barrio periférico y en cierto modo degradado de la pequeña ciudad de Manresa y dirigido por una educadora social y una

animadora sociocultural. Los participantes con los que trabajamos además de las educadoras, fueron un grupo de 20 niños y niñas de entre 5 y 12 años de edad, en riesgo de exclusión en diferentes áreas de sus vidas y que presentaban una gran diversidad cultural, de intereses, conocimientos, experiencias y motivaciones.

Para abordar los objetivos y las preguntas planteadas por la investigación, se utilizó una metodología de investigación con un enfoque cualitativo-interpretativo basado en la observación participante (Riba, 2007), ya que esta permitía al investigador, interaccionar, observar de cerca y establecer una relación social con los participantes. En este caso el investigador era el propio educador que conducía el taller de Educación física del centro a través de una intervención diseñada específicamente, para cumplir con los objetivos de la investigación.

Respecto a la intervención diseñada, previamente se realizó una primera valoración de las necesidades y capacidades que presentaban los niños y niñas que asistían al centro en relación a habilidades sociales que se querían promover con la intervención e identificar el grado de cohesión grupal, esta valoración se realizó conjuntamente con las educadoras y, posteriormente, se decidió planificar una intervención educativa compuesta por una serie de dinámicas y actividades desde el ámbito de la educación física y con una estructura de aprendizaje cooperativa, para cubrir las necesidades detectadas. En concreto, la intervención diseñada pretendía:

Dar respuesta a las necesidades de niños y niñas, en el ámbito del desarrollo personal y social. Se quería promover que los participantes poco a poco, fueran mejorando aquellas habilidades sociales y de relación interpersonal, ante las cuales presentaban más necesidades y que, al mismo tiempo, fueran adquiriendo un mayor sentimiento de pertenencia al grupo con el fin de mejorar la cohesión de este y su autoestima personal. Las actividades realizadas giraron en torno a los siguientes objetivos (Pujolàs, 2008):

- Fomentar el consenso y la toma de decisiones de forma conjunta.
- Favorecer la interrelación entre los niños y niñas, el conocimiento mutuo y la distensión dentro del grupo.

- Facilitar la participación de los niños y niñas en la inclusión de algún compañero o compañera con más dificultades para la participación y el aprendizaje, y favorecer el conocimiento mutuo.
- Demostrar la importancia del trabajo en equipo, y demostrar su eficacia.
- Preparar y sensibilizar a los niños y niñas para trabajar de forma cooperativa de manera habitual y continuada.

La intervención se planteó en 6 sesiones de 50 minutos cada una, teniendo en cuenta que disponíamos de 8 sesiones de trabajo. La primera de las 8 sesiones se dedicó como ya se ha comentado, a recoger información que permitiera conocer y valorar el estado y las necesidades de los niños y niñas respecto a la problemática planteada, y poder así acabar de delimitar los objetivos de trabajo y definir las actividades concretas a realizar con los aprendices. La última sesión se utilizó para evaluar de todo el proceso a través de entrevistas a las educadoras y el desarrollo de entrevistas de grupo con los niños, además del autoinforme del propio educador-investigador.

El tiempo de cada sesión se distribuía en tres fases: calentamiento, parte principal y vuelta a la calma; y las dinámicas y actividades cooperativas realizadas podían estar situadas en cada una de las 3 fases de la sesión, según el impacto motivador que supusiesen, sin embargo acabaron por configurar un espacio de la sesión o toda ella.

Todos los participantes forman un círculo cogidos de las manos menos uno que se queda en el exterior. Con las manos delante los participantes que forman el círculo avanzan hacia el centro del círculo con los ojos cerrados y cada una de sus manos tiene que coger otra mano, la primera que encuentren. El grupo queda maniatado y deben conseguir deshacerse y formar de nuevo un círculo pero sin dejarse nunca de las manos. El participante que se había quedado fuera los debe ayudar y guiar al grupo para que lo pueda conseguir.

Cuadro I. Ejemplo de actividad: **Deshacer el nudo**

Finalmente, para recoger los datos, optamos por una estrategia combinada que nos permitiera su triangulación y ganar validez ecológica. En este sentido partimos de las siguientes estrategias e instrumentos:

- La **observación participante**. Supuso la grabación en vídeo de las actividades mientras se hacía el taller de deportes para conocer de primera mano que sucedía durante las actividades.
- La utilización de un **diario de campo** para complementar la observación participante. Se escribía una vez finalizadas las sesiones de actividad física se relataban observaciones, reflexiones y reacciones percibidas por el observador-educador.
- La **revisión de algunos documentos valorativos** elaborados por las educadoras del centro. Permitieron extraer más información relativa a la investigación.
- El uso de **cuestionarios y de entrevistas semiestructuradas con el grupo de educandos**, antes y al final de la intervención. Permitieron obtener su punto de vista respecto a las relaciones interpersonales establecidas y sobre cómo valoraban su participación en las diferentes tareas que conformaban la intervención.
- El uso de **entrevistas semiestructuradas con las educadoras**, al inicio y al final del proceso. Supuso la evaluación previa de los niños y niñas y para conocer, posteriormente, cómo habían valorado la intervención.
- La elaboración de un **sociograma** al inicio y al final de la intervención con el objetivo de observar la posible evolución de las relaciones interpersonales.

El análisis de los datos

Con los datos recogidos se llevó a cabo un análisis de contenidos, una metodología (...) que permite aislar unidades, categorizar, medir y establecer relaciones en corpus de mensajes o textos y se destina, principalmente, al tratamiento y resolución de datos verbales, transcritos o escritos (Riba, 2007, p. 211). Este análisis se hizo de manera exhaustiva con las transcripciones y registros narrativos de las actividades y con las transcripciones de las

entrevistas realizadas a las educadoras y a los niños y niñas. No se hizo un análisis en detalle de los documentos elaborados por las educadoras ni del diario de campo efectuado por el observador-investigador, materiales usados puntualmente para aclarar y mejorar las interpretaciones de los resultados analizados a partir de las entrevistas y las observaciones participantes de las actividades.

Primero se analizaron las entrevistas con los niños a través de la lectura y la categorización de las respuestas. Posteriormente se hizo el cálculo de porcentajes sobre las respuestas categorizadas con el fin de obtener información relevante en relación a las preguntas planteadas.

Con la información recogida en las entrevistas también se elaboró un sociograma para observar como habían evolucionado las relaciones interpersonales dentro del grupo y la cohesión del mismo.

Se analizaron en segundo lugar, las entrevistas con las educadoras con varias lecturas y procediendo a la selección de la información más relevante teniendo en cuenta los objetivos de investigación y las preguntas formuladas.

Finalmente, se procedió al análisis de las actividades registradas en las sesiones de educación física. El proceso fue su siguiente:

1. Primero se hizo el cálculo del *índice del calidad del trabajo cooperativo* (Pujolàs, 2008) para cada actividad realizada en las diferentes sesiones, con el objetivo de conocer y valorar en qué grado los educandos habían actuado de forma cooperativa y cuál era la calidad de su trabajo en equipo frente a las actividades en que habían participado; conocer la evolución a lo largo de las sesiones de la mejora de este índice de calidad para saber si los educandos iban mejorando y alcanzando los objetivos planteados a través de la intervención; poder valorar y considerar y en consecuencia, comprobar, si la intervención planteada nos estaba ayudando a nosotros como educadores a promover el logro de los objetivos, y si se estaba ayudando a los niños y niñas a alcanzarlos. Para ello se utilizó una adaptación de la propuesta de factores y contra factores de calidad de un equipo cooperativo y el índice de calidad del trabajo en equipo propuestos por Pujolàs (2008).
2. Posteriormente se analizó la información obtenida mediante las actividades en relación a los objetivos del ámbito A del programa CA /

AC mencionados anteriormente (Pujolàs, 2008) para conocer si las actividades propuestas en la intervención servían realmente para el objetivo propuesto.

3. Finalmente se identificaron y analizaron los conflictos e incidencias surgidas durante las sesiones, identificando el momento, la fuente, los niños y niñas implicados y su resolución, para ver cómo estos iban evolucionando a lo largo de las sesiones y del trabajo realizado a través de la intervención planteada.

Resultados y conclusiones extraídas de la investigación

Entre otros resultados extraídos a través del análisis de datos se observó que, a lo largo de las sesiones en que se iban aplicando las actividades diseñadas, se daban muestras de un incremento paulatino del índice de calidad de trabajo cooperativo. Esto coincidió con una mejora notable de las relaciones interpersonales y un descenso de las situaciones negativas durante el proceso. En este sentido, se pudo concluir que la implementación de actividades y dinámicas desde una estructura de la actividad cooperativa en el ámbito de la Educación física, permitía aproximarnos al objetivo que nos habíamos propuesto, y afirmar que el trabajo cooperativo promovido resultaba una buena manera de potenciar el trabajo de valores y habilidades sociales, así como para promover la mejora de las relaciones interpersonales y cohesión de un grupo en situación potencial de exclusión social.

No obstante, el trabajo y la intervención también permitía identificar algunas situaciones que denotaban ciertas necesidades y limitaciones con respecto a las habilidades sociales, por ejemplo, el sociograma, mostraba aún una estructura de grupo poco cohesionada, con lo cual se consideró necesario proseguir con el trabajo realizado hasta el momento e intentar introducirlo en otros ámbitos de atención educativa al grupo. Asimismo, se planteaba la necesidad de promover un trabajo más específico que permitiera a los niños y niñas desarrollar una mayor autonomía para resolver conflictos y situaciones negativas.

Por otro lado, los resultados obtenidos mostraron que los niños y niñas se sentían satisfechos y contentos del trabajo realizado; se sentían mejor y lo pasaban mejor trabajando y jugando de forma cooperativa. El grupo, que había percibido cambios y mejoras en su funcionamiento desde el inicio hasta el final del proceso, era consciente de los problemas de convivencia que les caracterizaba, sintiéndose en parte responsable, y era capaz de identificar aquellos aspectos en que era necesario mejorar aportando sus propuestas para conseguirlo. Estos resultados nos llevan a remarcar la importancia de escuchar y contemplar la voz y las aportaciones de los aprendices para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el contexto educativo –formal o no-.

Finalmente, los resultados obtenidos también nos daban a entender que las educadoras del centro habían observado una mejora de la dinámica general del grupo respecto a la participación, la responsabilidad, la autonomía y el compañerismo, así como una mejora en las conductas individuales y grupales, y de la convivencia del grupo. Estas comentaron que la experiencia vivida les aportaba una nueva manera de enfocar su acción socioeducativa.

Como conclusión, conjuntamente con las educadoras, afirmamos que la posibilidad de mantener el aprendizaje cooperativo y en la medida de lo posible generalizarlo, se presentaba como un nuevo recurso con capacidad para generar dinámicas de mejora en el ámbito de un Centro abierto donde el trabajo cooperativo no es una práctica habitual.

Referencias bibliografía

- Durán González, L.J. & Jiménez, P. J. (2006). Valores en movimiento. La actividad física y el deporte como medio de educación en valores. Madrid: Ministerio de Educación i Ciencia, Consejo superior de deportes.
- Generalitat de Catalunya. El Govern, catàleg de serveis: Centres Oberts per infants i adolescents. Disponible a www.gencat.cat[Recuperat el 18/08/2011].
- Gutiérrez, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós.
- Martínez, L. et al. (2008). *Educación física, transversalidad y valores*. Las Rozas (Madrid): WoltersKluwer

- Pujolàs, P. (2008). *9 Ideas Clave: el aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P. (2008) Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: El treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut. *Suports*, 12 (1), pp 21-37.
- Riba, C.(2007), *La metodología cualitativa en l'estudi del comportament*. Barcelona: EdiUOC.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

DE LA LECTURA COMPARTIDA A LA ESCRITURA VIRTUAL: PROPUESTA DE UN MODELO INCLUSIVO CON ADOLESCENTES INMIGRANTES

Virginia Calvo Valios

Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las CC.HH. y Sociales

Grupo ELLIJ. Universidad de Zaragoza

Resumen

La lectura literaria posibilita en el individuo el desarrollo de su propio pensamiento, el conocimiento de uno mismo y del otro, y además es una herramienta de apertura cultural e integración social. En este estudio se reflexiona sobre cómo fomentar el encuentro entre el lenguaje literario y el lector principiante inmigrante en los procesos de acogida, partiendo del supuesto de que el discurso literario es un medio para la construcción de las identidades. Se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de las respuestas lectoras y producciones escritas de adolescentes inmigrantes ante la recepción del texto literario. Así, se concreta un modelo metodológico para la lectura y la escritura en las aulas de español, y se aportan variables significativas en relación al uso de la Web 2.0 como un medio de acceso a la cultura escrita y de creación de un espacio transcultural en el que el adolescente inmigrante se hace visible en la sociedad receptora a través y por medio de su escritura.

1.- Introducción y justificación del estudio

En los últimos años estamos asistiendo a sucesivos cambios sociales que tienen su reflejo en el ámbito educativo. Uno de estos cambios, de gran alcance, es la progresiva incorporación de adolescentes con orígenes culturales y lingüísticos diversos en los centros educativos de la Educación Secundaria Obligatoria. Este fenómeno ha dibujado un mosaico en las aulas de jóvenes procedentes de varios países europeos, de Asia, de América Central y del Sur,

del Centro de África y del Magreb –entre otros. Así, el diseño de la sociedad del siglo XXI se caracteriza por contextos multiculturales que marcan el desarrollo de las distintas identidades.

La acogida de jóvenes preadolescentes y adolescentes de culturas heterogéneas en el sistema educativo supone contemplar una serie de variables específicas relacionadas con el nivel académico de partida, los niveles de lectoescritura en la lengua materna y las necesidades objetivas y subjetivas que subyacen en el proceso de incorporación a la sociedad receptora, donde existen nuevas normas, nuevos valores y un sistema de relaciones ya establecidos.

Aunque el proceso migratorio se adopta porque se considera que puede aportar mejoras, provoca desorientación, desculturización, crisis en la construcción de la identidad y aislamiento en el individuo, tal y como han estudiado Funes (2000), Atxotegui (2000) –entre otros- en sus trabajos sobre adolescentes inmigrantes. Por ello, el alumno inmigrante, para adaptarse al país de acogida, necesita crear nuevas construcciones de la realidad, encontrar sentido a sí mismo (¿quién soy?), y conciliar dos mundos: el mundo del país de origen y el mundo del país de acogida. De esta situación de desorientación vital y cultural que viven muchos jóvenes inmigrantes a causa del proceso migratorio emprendido por sus familias, deriva un particular sesgo en las necesidades del adolescente inmigrante en tanto a su relación social y a su inclusión en la nueva comunidad, ya que el joven adolescente puede llegar a ser invisible en la sociedad receptora.

El propósito de este estudio ha consistido en investigar sobre las posibilidades que puede ofrecer el discurso literario como un medio para la reconstrucción de las identidades de los jóvenes inmigrantes. Esta premisa supone concebir la literatura como una oportunidad para la formación del individuo (Barthes, 1987; Bruner, 2002; Larrosa, 2003; -entre otros-)y como discurso estético que posibilita el acercamiento a diversas alternativas y nuevas posibilidades para observar la realidad, tal y como expresan Taberner y Mora (2011:3): La literatura es, en definitiva, una creación estética y, al mismo tiempo un instrumento de intercambio cultural que permite reconocer similitudes y

diferencias entre sus valores y los de la cultura del grupo social de la nueva lengua .

Comprendemos que el aprendizaje de una segunda lengua implica no sólo saber decir, saber descifrar y entender enunciados y conocer su sistema lingüístico, sino también adentrarse en la cultura y en los valores que representa participando de ellos. La lengua es un pasaporte para encontrar un lugar en la sociedad, el individuo se integra en la medida en que domina el lenguaje. En este sentido, la lectura literaria puede ejercer un papel fundamental ampliando, enriqueciendo y fortaleciendo la identidad del adolescente inmigrante puesto que dotar de palabras al sujeto implica no sólo razonar o argumentar sino construir sentidos para interpretar el mundo (Sánchez Corral, 1992).

Por tanto, el proyecto de investigación que se presenta, se centra en el análisis de las respuestas lectoras del lector inmigrante ante el texto literario – corriente de investigación que ha sido menos estudiada en la relación entre la LIJ y el discurso multicultural. Para ello, nos planteamos como hipótesis, si el paradigma *Dime* de Aidan Chambers (2007a, 2007b, 2008) podría reportar la flexibilidad necesaria para la formación de lectores principiantes inmigrantes – A2- que se inician en la lectura de textos literarios en su L2. Asimismo, pensamos que quizá este enfoque pudiera aportar un modelo metodológico de lectura para orientar al profesorado en la incorporación de la literatura en sus programaciones, y de esta manera, modificar esas creencias en lo que concierne al discurso literario como modalidad discursiva compleja (Mendoza, 1994; Martín Peris, 2000; Calvo, 2010). Por otra parte, hemos estudiado las posibilidades que puede reportar la Web 2.0 como una vía de acceso, de participación y de visibilidad del adolescente inmigrante en la cultura receptora. Los **objetivos** del estudio se refieren a:

- Proponer un enfoque de lectura y escritura que facilite la reconstrucción de identidades a través del discurso literario en las aulas de español (Calvo, 2011).
- Analizar la escritura del joven inmigrante como un procedimiento para la reconstrucción de identidades a través del discurso literario, siendo un constructo fundamental el intertexto lector.

2.- Constructos teóricos

Las aportaciones de Morgado (2006) sobre el concepto de discurso multicultural han sido claves en este trabajo en lo que se refiere a la promoción de perspectivas y marcos de interpretación de los lectores. En la misma línea, las teorías de Aguado (2009) en cuanto a la creación de espacios sociales y el desarrollo de habilidades de comunicación intercultural. Asimismo, hemos optado por el paradigma transcultural de Meyer (1991) que incita al acercamiento entre culturas heterogéneas y al establecimiento de vínculos más allá de la cultura misma. Según este autor, el docente de una segunda lengua debería pretender que sus alumnos adquiriesen este estadio puesto que conlleva el desarrollo de la identidad del aprendiz. Desde la perspectiva del constructivismo social, Ortigosa Pastor e Ibáñez Moreno (2006) inciden en el carácter social de la identidad como un producto de encuentros y relaciones sociales.

Por otra parte, este marco teórico se configura desde la teoría de la identidad narrativa de Ricoeur (1980, 1996), la noción de lectura distanciada de Lewis (1961; trad. 2008) y los estudios de Bruner (2002, 2004) sobre la narración literaria como un medio para la reconstrucción de la identidad en tanto que el lenguaje literario permite tomar una distancia de la realidad inmediata.

También han sido fundamentales las teorías sociológicas de Bourdieu (1991), las investigaciones de Norton (1995) y de Menard-Warwick (2005) – entre otros- sobre la relación entre el proceso de adquisición de una segunda lengua, la literatura y la reconstrucción de la identidad. Estos enfoques nos han permitido reflexionar sobre la lengua como un medio de construcción social, de inclusión en la sociedad y de visibilidad del alumno inmigrante en la cultura receptora.

A este respecto, nos ha interesado profundizar sobre la escritura como un andamiaje de acceso a la cultura escritura de la sociedad de acogida y como un procedimiento para la reconstrucción de la identidad del sujeto (Ong, 1987; Olson, 1998, 2009; Ferreiro, 2008). Así, hemos asumido la concepción que Barthes (1987) confiere a la experiencia con la palabra escrita como medio a

través del cual el lector se construye a través de aquellas lecturas que engendran una escritura.

Otra de las bases teóricas que sustenta este estudio se refiere a la vertiente sociológica y la corriente emocional de la educación literaria (Larrosa, 2003; Petit, 2001, 2009; Meek, 2004). A su vez, hemos seguido los presupuestos de la Estética de la Recepción, la corriente de las Respuestas Lectoras (Sipe, 2010) y las teorías de la educación literaria de Mendoza (2004, 2010), Taberero (2009, 2011) y Sanjuán (2011). Estos referentes teóricos se han aplicado al contexto multicultural de este trabajo con el propósito de investigar en las interacciones que se pueden producir entre el lector inmigrante y el intertexto lector, en el intercambio de opiniones con lectores de diferentes lenguas y culturas de origen, y en la creación de una comunidad interpretativa y textual (Ong, 2009).

3.- Diseño de la investigación e implementación en las aulas

Comenzamos el trabajo de campo en el inicio del curso 2008/2009 hasta marzo de 2011 en tres aulas de español ubicadas en diferentes centros educativos de la Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Aragón. En este microcontexto se constituyeron tres grupos de lectura, compuestos entre seis y ocho alumnos inmigrantes con edades comprendidas entre los trece años a los diecisiete, de diferentes lenguas y culturas de origen, con niveles A2 de competencia comunicativa en español. En relación a la modalidad de la investigación se optó, teniendo en cuenta la temática y la finalidad del estudio, por la investigación-acción participante de cariz cualitativo/interpretativo y de corte etnográfico. Para ello, se utilizó una variada gama de estrategias cualitativas de recogida de datos: observación participante, entrevistas semiestructuradas y cuestionarios abiertos, y producciones escritas de los informantes.

Como se ha explicado anteriormente, nos propusimos experimentar con los jóvenes inmigrantes el enfoque de lectura de Chambers ya que está orientado a lectores que se inician en la lectura, en el caso de este estudio se

trata de lectores principiantes en español como L2. Este investigador recorre detenidamente todos esos factores que los maestros o profesores pueden facilitar en el ámbito escolar: espacios y tiempos para leer, diversificación de las prácticas de lectura, variedad, disponibilidad y accesibilidad a los textos, etc. De entre todos ellos, destaca la posibilidad de conversar sobre las lecturas como el factor más decisivo. La propuesta de Chambers se concreta en las siguientes fases que se implementaron en los escenarios de este proyecto:

1ª.- Fase: la lectura en voz alta por parte del investigador y la escucha activa de los adolescentes inmigrantes. Consideramos que esta modalidad de lectura como forma de la oralidad podría posibilitar el acercamiento de los jóvenes inmigrantes a la lectura literaria. Según Chambers la experiencia con la narrativa oral familiariza al alumno con el lenguaje, facilita el almacenamiento de palabras y el reconocimiento de la arquitectura narrativa.

2ª.- Fase. Si la lectura en voz alta se presenta como uno de los elementos fundamentales en el ambiente de la lectura, conversar y hablar sobre lo leído, hacer visible el pensamiento, escuchar la experiencia propia que tiene el lector con el texto constituye el punto esencial de Dime . Al sentido del texto –como apunta Bruner- se llega descubriendo, negociando y construyendo sentidos con los otros. Por tanto, la segunda fase corresponde a la conversación literaria generada a partir de los cimientos de la estructura de las cuatro preguntas básicas diseñadas por Chambers :¿qué te ha gustado del texto?, ¿qué no te ha gustado?, ¿has encontrado algo extraño, nuevo?, y ¿te ha recordado a algo?. Así, se trató de potenciar un diálogo conversacional entre los informantes a la manera de conversación literaria conductiva (Chambers, 1993; trad. 2007b: 102) en tanto comunidad de lectores que seleccionan los temas para la discusión. La aplicación de este enfoque sesión tras sesión fue construyendo un andamiaje que nos conducía hacia una nueva fase.

3ª.- Fase. LaWeb 2.0 como medio de acceso a la cultura escrita. Distintos teóricos (Ong, 1987, 2009; Barthes, 1987; Ferreiro, 2008; Meek 2004 – entre otros) aluden a la escritura como procedimiento que le permite al individuo tomar distancia de la realidad para forjar su identidad, organizar su pensamiento y como medio de conocimiento del ser humano. Para Olson (1998) la cultura escrita se define como una condición social, al leer y escribir textos se participa en una comunidad textual, de tal manera que la identificación de inferencias interpretativas con otras personas contribuye a la integración en una comunidad que comparte los mismos textos y códigos de lecturas. La asunción de estos constructos teóricos en los escenarios de la investigación, nos llevó a proponer la escritura como tercer acto del paradigma metodológico y nueva propuesta que emerge en el círculo de lectura. La siguiente cita ilustra con claridad este proceso:

10. Youness: yo no voy a cambiar nada I está bien como está II también podemos escribir un cuento I cambiando las fechas:: I que se enamoran los dos:: II me gusta la palabra I si no es mi mujer I será mi árbol II me haces una fotocopia y voy a escribir una historia. (IES. Goya, Zaragoza)

En este marco creamos un blog con todos los informantes utilizando la plataforma gratuita *Blogger*, <http://leemosymas.blogspot.com.es/>. Nuestro propósito ha consistido en profundizar y analizar las posibilidades que ofrece la **weblog** como herramienta de comunicación y dinamizadora de la lectura y la escritura, como plataforma para la creación de comunidades de aprendizaje, y como modalidad de escritura en red compartida por diferentes usuarios (LLuch, 2011, 2012; Morduchowicz, 2012; Sloep y Berlanga, 2011). Así, se ha tratado de poner en contacto al joven inmigrante con las nuevas herramientas de uso social y comunicación, y con el fin de realizar actividades dinámicas de leer, pensar y escribir, tal y como sugiere Landow (1992; cit. Leibrandt, 2010:139). Por ello, creemos que el uso del entorno digital podría formar **comunidades multiculturales** de lectores y escritores creando vínculos entre el texto, intertexto y el mundo hipertextual de blogs (Leibrandt, 2010:140).

4.- Análisis y resultados

En relación a la hipótesis de la investigación, es decir si el paradigma Dime se adecua y sirve para la formación de lectores principiantes inmigrantes de niveles A2 en español, los datos obtenidos, a partir del marco de categorías subyacente del análisis de las respuestas lectoras de los informantes, indican las siguientes variables significativas:

4.1.- Una de las claves fundamentales en las sesiones de lectura fue la **lectura en voz alta** por parte de los investigadores a los alumnos inmigrantes que escuchan sin tener el texto delante de ellos. Esta modalidad originó en todos los círculos alusiones al placer de compartir esta experiencia, así se expresa en estas citas:

Binta: Lo que más me gusta es la manera que usted cuenta como si fuera verdad y realidad, como si pasara cuando tú cuentas el cuento. (IES. Lucas Mallada, Huesca)

Massamba: (...) me gusta porque cuando lee oigo un sonido extraordinario es como las cosas pasan delante de mí. (IES. Lucas Mallada, Huesca)

Nisrine: Me gusta la lectura en voz alta por saber cómo leen las gentes que saben muy bien español. Me gusta que nos juntemos todos en clase y Virginia nos lee cuentos y nosotros hablamos y discutimos. (IES. Ramón y Cajal, Zaragoza)

Como consecuencia de la lectura en voz alta, se producen procesos de apropiación del léxico y de estructuras narrativas de los textos leídos como se refleja en la expresión de opiniones en la discusión literaria, sirva a modo de muestra este segmento sobre *Mi familia* (2006):

2. Youness: a mí lo que me ha gustado son las palabras I por ejemplo dice de mi casa a la fuente estaba como a dos kilómetros y el sol a millones de kilómetros I hay muchas palabras parecidas que repite (IES. Goya, Zaragoza)

Esta modalidad de lectura por la gratuidad y los efectos que produce en el alumno inmigrante, sirve como base para aproximar al lector principiante de español en la lectura de textos literarios. Además, de acuerdo con Ong (1987),

la oralidad es la primera experiencia del lenguaje a la que se enfrenta el individuo y todos nos iniciamos en la cultura escrita a través de los relatos que nos leen en voz alta. Por ello, esta concepción de la oralidad resulta muy pertinente en este estudio puesto que algunos de los adolescentes procedían de culturas orales en las que la oralidad constituye una forma de comunicación y de pensamiento.

4.2.- La segunda variable se refiere a la **discusión literaria**. Las cuatro preguntas básicas de Dime generan –unido al papel del facilitador quien sugiere un diálogo conversacional– un proceso dinámico de recreación y unos cimientos para el desarrollo de las competencias de lectura en español como L2 de unos lectores que necesitan construir su intertexto en el espacio de la cultura receptora. Estas preguntas se fueron interiorizando sesión tras sesión con la aplicación del enfoque, de modo que el *facilitador* intervenía menos y eran los propios miembros del círculo de lectura quienes dinamizaban la discusión, construían sentidos con las aportaciones de cada informante que compartía sus inferencias sobre el texto leído, y de manera cooperativa generaban nuevos sentidos a modo de una comunidad interpretativa. A modo de ejemplo esta secuencia extraída durante la discusión literaria sobre *El cumpleaños* (1996), la descripción de esa mujer joven con un aire de gran señorío, el rostro de una palidez extrema, los ojos, claros, casi transparentes, ribeteados por un hilito sanguinolento, actúa como un estímulo textual que provoca un proceso activo de construcción de sentidos en el que cada interlocutor interviene con sus aportaciones, así se va elaborando una interpretación desde las marcas o indicadores del propio texto:

94.Inv.: ¿a quién representa esta mujer?

95.Aissatou: ((risas)) a Dios

96.Zined: ¿no podría ser un fantasma?

97.Binta: ¿un bruja?

98.Fátima: ¿un ángel?

99.Inv.: la dama de blanco y azul

100.Aissatou: ¿un fantasma? II ha tenido un encuentro con su propio destino

101.Fátima: su destino

102. Inv.: la dama de blanco-

103.Aissatou: ES LA MUERTE II como aparece de blanco II ¿por qué no se cumplió el destino de este señor?(IES. Lucas Mallada, Huesca)

Según los resultados obtenidos, el diálogo se muestra como un método de conocimiento y la discusión literaria como un punto de encuentro entre jóvenes de culturas heterogéneas a través del intertexto lector. La flexibilidad que comporta este paradigma de lectura facilita la construcción de un andamiaje lingüístico e interpretativo en la formación de un lector más reflexivo, activo y creativo.

4.3.- La tercera clave que emerge del marco conceptual de categorías, se trata de la **escritura virtual** en el blog. Así, se distinguen **comentarios personales** sobre la experiencia de la lectura en los que se recogen en muchos casos frases de los textos leídos. Estas respuestas se articulan a partir de las cuatro preguntas básicas que dinamizaron la discusión literaria, de manera que en la escritura aparecen interiorizadas actuando como guía para expresar ideas, sugerencias, reflexiones e interpretaciones y, también, para nombrar sentimientos y emociones producidos en la lectura. A modo de muestra estos comentarios:

Ahmed, IES Goya: Me gusta este mito porque es una historia para saber las cosas que pueden pasar a las personas en la vida. También es una historia de amor. Apolo es un dios muy inteligente, ha matado al dragón y ahora todos quieren a Apolo.

Yingzi, IES Goya: Me gusta el cuento, me gusta el principio cuando Cupido y Apolo discuten. Apolo dice que es como el mármol por eso la flecha no puede entrar en su corazón. Dafne se convierte en un laurel. Pero Apolo le habló así: Está bien. Si no puedes ser mi esposa, serás mi árbol .Me gusta la oración, y me gusta el final.

Zineb, IES Lucas Mallada, Huesca: No me gusta porque el final es muy triste. Me gusta la frase: si no quieres ser mi esposa,

serás mi laurel . Dafne me recuerda a mi misma porque soy como ella. Esta historia me recuerda cuando los chicos persiguen a las chicas.

El segundo tipo de entradas corresponde a alumnos, profesores y familiares dejando comentarios a los escritos publicados por los informantes objeto de la investigación. La comunicación e **interacción con otras comunidades de lectores** (Lluch, 2011), la conexión a través de la escritura digital con personas de diferentes culturas a modo de una red de aprendizaje en un espacio transcultural (Meyer, 1991). Así fue el caso de un grupo de alumnos de otro centro educativo que escribieron en el blog sus comentarios e interpretaciones sobre la fábula de Apolo y Dafne (2007):

Hola, somos unas alumnas de 1º de ESO del Instituto Gaudí de Reus y también hemos leído la historia de Apolo y Dafne. Nos ha parecido una forma muy original - y terrible- de dar calabazas (...). (IES. Gaudí, Reus).

Por otra parte, entradas a modo de **reescrituras** de los hipotextos leídos en las sesiones en los que se refleja el intertexto lector de los informantes, la apropiación de esquemas narrativos y estructuras de los hipotextos para crear sus hipertextos (Mendoza, 2010). De este modo, los informantes inmigrantes –de manera voluntaria- manipulan lúdicamente el hipotexto para usarlo según sus propósitos expresivos y creativos, parece como si el texto funcionase como una plataforma de lanzamiento hacia la creatividad y la imaginación. Un ejemplo de este tipo de producciones escritas, lo encontramos en la reescritura de *Los diarios de Adán y Eva* (2010) realizada por una adolescente con el título El diario de Caín:

Cuando yo nací mi padre me comparaba con los animales que había en el paraíso. Él creyó que yo era un pez, pero a lo largo del tiempo vio que no me parezco a un pez. Después pensó que era un mono en la forma que andaba. Cuando vio que se decir algunas palabras (...) (IES. Lucas Mallada, Huesca).

Se trata de una reescritura plagada de palabras, frases, metáforas y marcas discursivas del hipotexto. La informante adopta la primera persona para

configurar el mundo de Caín que nos remite constantemente al texto de origen en relación a la incorporación de recursos narrativos y estrategias discursivas.

5.- A modo de conclusión

Los resultados obtenidos en este estudio, nos conducen, por una parte, a proponer la discusión literaria como un espacio para desarrollar el discurso intercultural y crear espacios transculturales (Meyer, 1991) regidos por principios de negociación, cooperación y creatividad. Por ello, la discusión literaria sería un ejemplo de transculturalismo a través del bagaje personal de cada receptor o del intertexto, jóvenes de diferentes lenguas y culturas de origen comparten un hecho en común, la recepción del texto literario. Por otra parte, la categorización de las respuestas ha permitido establecer un marco conceptual que ha facilitado la concreción de un modelo metodológico para la lectura y la escritura en las aulas de español, y ha aportado variables significativas en relación al uso de la Web 2.0 como un medio de acceso a la cultura escrita, de creación de un espacio transcultural y de **visibilidad** del adolescente inmigrante en la sociedad receptora a través y por medio de su escritura.

(...) Después de meses tuvieron una hija preciosa a la que pusieron como nombre Tisbe igual que su madre. Le enseñaron el juego que jugaban ellos cuando eran niños. Decía Píramo yo jugaba haciendo cálculo y a la vez dibujando con un palo en la tierra , y yo decía Tisbe jugaba con treinta y dos leones y veinte antílopes igual a treinta y dos leones con la panza llena (...) (Aissatou, IES. Lucas Mallada, Huesca)

Referencias bibliográficas

- Aguado, M^a T. (2009). El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación . *Educación Intercultural perspectivas y propuestas*. Ed. Aguado, T. y Del Olmo, M., 13-29.
- Atxotegui (2000). Los duelos de la migración: una aproximación psicopatológica y social . *A tu salud*.
- Barthes, R (1987). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power* (G. Raymond & M. Adamson, Trans.). In J. B. Thompson (Ed), Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2002). *Making stories. Law, Literature, Life*. New York: Farrar, Straus and Giroux. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Calvo, V. (2011). Claves para seleccionar un itinerario constructor de identidades en el proceso de acogida y aprendizaje del español como segunda lengua . *Ocnos*, 7, 123-137.
- (2010). La lectura de textos literarios en el aula de español . *Lenguaje y textos*, 32:113-119.
- Chambers, A. (1991; trad. 2007a). *El ambiente de la lectura*. México: FCE.
- (1993; trad. 2007b). *Dime*. México: FCE.
- (1995; trad. 2008). *Conversaciones*. México: FCE.
- Funes (2000). Migración y adolescencia . *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundación La Caixa , Colección Estudios Sociales, 1, 119-144.
- Ferreiro, E. (2008). *Narrar por escrito desde un personaje. Acercamiento de los niños a lo literario*. México: FCE.

- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.
- Leibrandt, I. (2010). Leer y escribir es nuestro mundo hipertextual , en MENDOZA, A. y ROMEA, M.C. (Coords.). *El lector ante la obra hipertextual. (Un análisis de la interacción y de la metacognición en la recepción)*. Barcelona: Horsori.
- Lewis C.S. (2008). *La experiencia de leer*. Barcelona: Alba Editorial.
- Lluch, G. (2011). *Proyecto: Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información*. Colección Lectura y Escritura, CEARLAC: Colombia.
- (2012). *Del oral, audiovisual y digital a la lectura (y la escritura) en secundaria*. Madrid: Fundación SM.
- Martín Peris, E. (2000). Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera . *Lenguaje y Textos*, 16, 101-131.
- Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: FCE.
- Menard Warwick J. (2005). Both a fiction and existential fact: Theorizing identity in second language acquisition and literacy studies , en *Linguistics and Education*, 16, 253-274.
- Mendoza, A. (1994). La selección de textos literarios en la enseñanza de ELE. Justificación didáctica . *Las lenguas extranjeras en la Europa del Acta Única*. Barcelona: ICE-UAB, 126-133.
- (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Ediciones ALJIBE: Archidona (Málaga).
- (2010). La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector . En Mendoza, A. y Romea, M.C. (Coords.): *El lector ante la obra hipertextual. (Un análisis de la interacción y de la metacognición en la recepción)*. Barcelona: Horsori.
- Meyer, H. (1991). Developing transcultural competence: case studies advanced language learners , en D. BUTTJES y BYRAM, M. (Eds.). *Mediating*

languages and cultures: towards and intercultural theory of foreign language education. Clevedon: Multilingual Matters, 142-44.

Morduchowicz, R. (2012). *Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la identidad juvenil en Internet*. Buenos Aires: FCE.

Morgado, M. (2006). Nuevos libros, viejos libros: una perspectiva desde la Educación Intercultural . *Primeras Noticias*, 216, 7-20.

Norton, B. (1997). Language identity and ownership of English . *TESOL Quarterly*, 31, 3, 409-429.

Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económico.

Olson, D. (2009). Language, Literacy and Mind: The Literacy Hypothesis . *Psyche* [online]. 2009, vol.18, n.1, 3-9.

—(1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.

Ortigosa Pastor e Ibáñez Moreno (2006). Comunicación en Internet: constructivismo social e identidad virtual . *Comunicar*, 27, 179-186.

Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: FCE.

— (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México: Océano.

Ricoeur, P. (1980). *La metáfora viva*. Madrid: Trotta.

— (1996). *Tiempo y narración*. Volumen III. Madrid: Siglo Veintiuno.

Sánchez Corral, L. (1992). La literatura infantil y aprendizaje significativo . *Glosa*, 3. Córdoba: Universidad de Córdoba, 269-282.

Sanjuán, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia . *Ocnos*, 7, 85-101.

Sipe, L. (2010). Conferencia en el Máster de Libros y Literatura para niños y jóvenes de la Universidad Autónoma de Barcelona. [en línea]. 5 de febrero,

2010. [ref. de 20/01/2011]. Disponible en Internet:
<http://www.literatura.gretel.cat/>

Sloep y Berlanga, (2011). Redes de aprendizaje, aprendizaje en red .
Comunicar, 37, 55-64.

Taberero, R. (2009). Leer mirando. El libro-álbum en la promoción de hábitos lectores. Claves para una poética de su lectura . *I Encuentro Internacional de Estudio y Debate. Literatura Infantil y Matices*. Tarazona: Fundación Tarazona Monumental, 9-44.

Taberero, R. y Mora, L. (2011). El libro infantil y juvenil y sus claves desde la diversidad cultural en la escuela y las bibliotecas españolas . IV Congreso Ibérico de OEPLI sobre el Libro Infantil y Juvenil: Leo Diferente: El Libro Infantil y Juvenil desde la Diversidad Cultural (San Sebastián, 3-5 de julio de 2008).

Corpus citado de LIJ

Docampo, X. (2001). *Cuando de noche llaman a la puerta*. Madrid: Anaya.

Guillot, L. (2007). *Las Metamorfosis de Ovidio*. Madrid: Clásicos a medida, Anaya.

Nesquens, D. y Arquilé, E.(2006). *Mi familia*. Ilustraciones de Elisa Argillé. Madrid: Anaya.

Twain, M. y Meléndez, F. (2010). *Los Diarios de Adán y Eva*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo.

TENDENCIA EDUCATIVA BILINGÜE-BICULTURAL PARA LA EDUCACIÓN DEL SORDO. POSIBILIDAD DE APLICACIÓN Y EFECTIVIDAD

Ana Valenciano Oliva

Maestra del C.P.R. Tresfuentes (Alájar, Huelva)

Resumen

El debate sobre el modelo de comunicación más efectivo para desarrollar el concepto de inclusión en el caso de los alumnos sordos ha sido y es en la actualidad el origen de una gran controversia. En este trabajo se analizan el modelo de bilingüismo, planteando por qué y para qué es necesario y cómo ha de desarrollarse para que garantice un desarrollo integral de los niños sordos a nivel lingüístico, cognitivo, social, afectivo... asegurando su acceso a las lenguas y a la identidad personal y social. Una educación de calidad para los alumnos sordos debe propiciar el acceso a los aprendizajes escolares en igualdad de condiciones a los compañeros oyentes. Eso significa ofrecer el currículo ordinario (con las adaptaciones que sean precisas), posibilitando que el alumnado comprenda y participe de las situaciones de aula, para lo cual, muchas veces será preciso emplear la lengua de signos.

Introducción

Frente al intenso debate existente en torno a la educación del alumnado sordo, a través de este trabajo pretendo hacer una revisión de las distintas propuestas educativas existentes, centrando el análisis en la **tendencia educativa bilingüe- bicultural**, argumentando su posibilidad de aplicación y efectividad. Del Río (1997), tomando como referencia las definiciones establecidas por la OMS, define la discapacidad como la restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma, o dentro del margen de lo que se considera normal para el ser humano. Así una pérdida auditiva causa una *deficiencia auditiva*, ya que produce una dificultad o imposibilidad de hacer uso de la audición en las actividades y circunstancias en las que es habitual hacerlo. Además también afecta - y muy especialmente por la importancia que éste tiene - al lenguaje, a su adquisición y uso, generando entonces una **discapacidad auditiva**.

Antes de analizar la educación bilingüe, veamos las posibilidades comunicativas que pueden ser empleadas por el alumnado sordo. De este

modo, se distinguen actualmente dos orientaciones:

<p>ENFOQUE MONOLINGÜE:</p> <p>Pretende enseñar sólo la lengua oral, con los complementos y apoyos necesarios.</p>	<p>1. Oralista/Unisensorial: se potencia el uso del lenguaje oral como único medio de comunicación, aprovechando los restos auditivos.</p>
	<p>2. Oralista/Multisensorial⁵³: el lenguaje oral es el único utilizado, pero se estimulan otros sentidos para acceder a él.</p>
	<p>3. Audio-oral complementado⁵⁴: utiliza posiciones y figuras con las manos (que no tienen significado propio) para complementar el acceso al lenguaje oral.</p>
	<p>4. Comunicación bimodal: Se utiliza de manera simultánea el lenguaje oral y los gestos, signando al tiempo que se habla, siguiendo el orden y la estructura del lenguaje oral.</p>
	<p>5. Método verbotonal: es la aplicación del Sistema Verbotonal al ámbito de la sordera. Sus bases científicas residen en las investigaciones fonéticas de su autor (Petar Guberina).</p>
<p>ENFOQUE BILINGÜE:</p> <p>El niño aprenderá dos lenguas, primero la Lengua de Signos y después la Lengua Oral, como segunda lengua.</p>	<p>1. Bilingüismo simultáneo: desde el principio se estimula en ambas lenguas, Lengua de Signos y Lenguaje Oral.</p>
	<p>2. Bilingüismo sucesivo tipo 1: se enseña en primer lugar la Lengua de Signos y posteriormente el Lenguaje Oral.</p>
	<p>3. Bilingüismo sucesivo tipo 2: en primer lugar el niño/a adquirirá la Lengua de Signos, posteriormente el lenguaje escrito y por último, siempre que se considere necesario, el lenguaje oral.</p>

⁵³ Entre estos métodos se encuentra el *Método Maternal Reflexivo de Van Uden*.

⁵⁴ Destacan aquí métodos como, el *Método Rochester* o el *Método Sorel-Maisonny*.

Una vez descritas en líneas generales las diferentes tendencias educativas, a continuación pasaré a analizar de manera más exhaustiva la tendencia educativa bilingüe – bicultural, a partir de la formulación de una serie de preguntas:

¿Qué es la educación bilingüe?

Los **enfoques bilingües**, plantean que, en el caso de los alumnos con graves pérdidas de audición, es imprescindible el empleo de la lengua de signos con fines comunicativos y educativos (además del aprendizaje de la lengua mayoritaria en su modalidad oral y/o escrita). Estos planteamientos tienen aplicaciones y desarrollos muy diferentes según el contexto en donde se desarrollen, pero todos coinciden en que es a través del trabajo con estas dos lenguas como los alumnos sordos van a conseguir una educación más inclusiva. Salvando determinadas diferencias comparten una serie de elementos comunes, entre los que destacan cuatro:

- El *primero* tiene que ver con el uso de la lengua de signos como herramienta de interacción comunicativa, desde las primeras edades y como lengua de enseñanza, posteriormente.
- El *segundo* aspecto hace referencia a la incorporación de un área curricular específica para la lengua de signos.
- El *tercer* aspecto que se abordará, se centra, principalmente, en el análisis de los contextos educativos en los que están teniendo lugar estas experiencias bilingües, para llamar la atención sobre cómo todos estos contextos necesitan modificar e incluir nuevos esquemas de trabajo para poder abordar el reto de trabajar con dos lenguas.
- El *cuarto* y último elemento, tiene más bien un carácter instrumental y transversal a los anteriores y, hace referencia a la necesidad de incorporar adultos sordos competentes en lengua de signos a las escuelas (Alonso y Rodríguez, 2004; Rodríguez, 2006).

En lugar de que la terapia de la voz, las listas interminables de vocabulario por vocalizar y la frustrante lectura labiofacial (frustrante para los niños y jóvenes que no dominan el español, pero a quienes se demanda que lo comprendan descifrando las bocas de sus maestros) sustituyan a la

comunicación en español, la comunicación escrita y la lectura significativa del español deben pasar al primer plano y subordinar a las técnicas terapéuticas. En definitiva, la **intención comunicativa** es lo **primordial**, y para establecer los primeros puentes sin sacrificar la identidad y la dignidad del sordo se requiere de la Lengua de Signos.

Sería un error si la educación bilingüe sólo se atuviese a reflejar y reproducir una determinada situación socio-lingüística y cultural. Por el contrario, **la educación bilingüe debería:**

- Crear las condiciones lingüísticas y educativas apropiadas para el desarrollo bilingüe y bicultural de los sordos.
- Generar un cambio de estatus y de valores en el conocimiento y uso de las lenguas en cuestión.
- Promover el uso de la primera lengua, la lengua de señas, en todos los niveles escolares.
- Difundir la lengua de señas y la cultura de los sordos más allá de las fronteras de la escuela.
- Determinar los contenidos y los temas culturales que especifiquen el acceso a la información por parte de los sordos.
- Promover acciones hacia el acceso de los sordos a la profesionalización laboral.
- Definir y dar significado al papel de la segunda lengua en la educación de los sordos.

Para conocer las **posibilidades de aplicación y efectividad** de la tendencia educativa bilingüe- bicultural, analicemos los elementos a favor y en contra.

Como **elementos a favor** del bilingüismo, pueden destacarse los siguientes factores:

- Para que el niño sordo adquiriera cierta competencia en lenguaje oral han de pasar alrededor de 7 años, por lo que carece de un sistema de comunicación eficaz en los primeros años de su vida. Sin embargo, la Lengua de Signos la adquiere siguiendo las mismas pautas evolutivas que los oyentes en la adquisición del lenguaje oral. Actualmente hay estudios que demuestran que la adquisición de la Lengua de Signos favorece el

aprendizaje del lenguaje oral (*Pinedo Peyró, La Lengua de Signos Española, una verdadera lengua. En Torres Monreal, 1994*).

- La Lengua de Signos es un sistema lingüístico estructurado con una coherencia interna y un sistema de reglas capaz de producir todo tipo de expresiones y significados.
- La presencia de una comunidad de personas sordas que utilizan la Lengua de Signos como lengua propia.

Y como **aspectos negativos**, podemos mencionar:

- La integración puede marginar la Lengua de Signos.
- En muchos casos los profesores de los centros de oyentes no tienen una preparación suficiente.
- Los alumnos/as con discapacidad auditiva tienen dificultades de comunicación oral, por lo que la integración puede no producirse aunque estén en la misma clase.
- No pueden seguir las informaciones orales, por lo que aumentan sus problemas de aprendizaje.

Si bien, *no existe un modelo único a seguir* en la educación bilingüe para los sordos, sí se plantean unos **objetivos generales** que pretenden abarcar los pilares de una **propuesta educativa significativa** para los sordos:

1. Crear las condiciones que garanticen el desarrollo del lenguaje de los niños sordos y faciliten su óptimo desarrollo cognoscitivo, social y afectivo - emocional, asegurando su acceso a las lenguas y a la identidad personal y social.
2. Crear ambientes educativos fundamentados en una organización curricular para la construcción de conocimientos y saberes sociales, culturales, disciplinares y científicos entre otros, mediados por la LSC posibilitando la formación de los estudiantes sordos hacia niveles de profesionalización laboral.
3. Facilitar el proceso de aprendizaje de la lengua escrita como una segunda lengua por parte de los niños y los adultos sordos, promoviendo su valor social y su uso significativo dentro de la comunidad.
4. Propiciar la participación directa y efectiva de la comunidad de los sordos en el sistema educativo fomentando los intercambios, el

conocimiento mutuo y la cooperación entre sordos y oyentes en el ámbito escolar y social.

5. Promover desde la comunidad educativa y hacia la sociedad en general, el cambio de la representación social que existe sobre los sordos y la sordera, divulgando sus formas particulares de ser, de vivir y de aprender todo esto en beneficio de su integración educativa y social.

¿Por qué una educación bilingüe?

Los primeros intentos para llevar a cabo el bilingüismo en la educación de las personas sordas (que en España aparecen recogidos con detalle en APANSCE, 1998, 1999 y en Fernández-Viader y Yarza, 2004), surgen tras constatar las *elevadas tasas de fracaso escolar* que se estaban produciendo en los niños con sordera expuestos a una educación exclusivamente oralista (Valmaseda, 1998). Al finalizar la escolaridad obligatoria la mayoría de estos niños obtenían unos rendimientos académicos muy por debajo de la media, especialmente, en cuanto a lectura, habilidad en la que no superaban los niveles de los niños oyentes del primer ciclo de Primaria (Conrad, 1979; Asensio, 1989).

Estos resultados no sólo influyeron en la aparición de las primeras experiencias bilingües, sino también en la educación oral que estaba recibiendo el alumnado con sordera hasta el momento, perfeccionándose los procesos de detección y estimulación tempranas, incluyendo sistemas complementarios a la lengua oral, desarrollándose pautas para la mejora de la interacción comunicativa con los niños con sordera y aumentando la calidad de las ayudas técnicas.

Es así, como poco a poco se va demandando una educación bilingüe. Prueba de ello la encontramos en la *resolución del Parlamento Europeo de 17 de junio de 1988, sobre lenguajes gestuales para sordos*, que reconoce y acepta las lenguas de signos de cada país como lengua natural de la comunidad sorda (Rodríguez, 1992; Storch, 2004) o en la *resolución aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas, el 10 de diciembre de 1993*, que afirma que: Se debe considerar el uso de la lengua de signos en la educación

de las niñas y niños sordos, en sus familias y comunidades. Se debe proporcionar servicio de intérpretes para facilitar la comunicación entre las personas sordas y las personas oyentes (Weseman, 1994:59).

En conclusión, los bajos resultados académicos de los niños con sordera educados en escuelas exclusivamente oralistas, junto con los resultados de las investigaciones y el espíritu de tolerancia y respeto hacia las diferencias reinante en la mayoría de las sociedades actuales, contribuyen a provocar que una pequeña parte del profesorado de los alumnos con sordera, un grupo de padres y madres de estos niños y la comunidad sorda al completo terminen demandando un cambio en la educación de las personas sordas, que desemboca en las primeras experiencias bilingües.

¿Cómo desarrollar una educación bilingüe?

Hace algunos años Valmaseda (1998) opinaba que para asegurar el éxito de la educación bilingüe eran necesarias las siguientes **condiciones**:

1. Criterios claros acerca del modelo bilingüe que se pretende desarrollar.
2. Asegurar la calidad del modelo lingüístico que recibe el alumnado o, lo que es lo mismo, contar con profesorado sordo y oyente competente en lengua de signos.
3. Diseñar la enseñanza de la lengua oral en su modalidad oral y escrita.
4. Profundizar en las relaciones que puedan establecerse entre la lengua de signos y la lengua escrita.
5. Desarrollar el área curricular de la lengua de signos.
6. Desarrollar materiales didácticos que utilicen la lengua de signos (vídeos, CD, etc.).
7. Seguir y evaluar los progresos del alumnado de manera continua.
8. Reflexionar y dialogar con todas las personas implicadas en la experiencia.
9. Favorecer el contacto entre familia y escuela.

Estas condiciones tienen plena vigencia en la actualidad pero, teniendo en cuenta que las actuales experiencias bilingües necesitan modificar e incluir nuevos esquemas de trabajo para poder abordar el reto de trabajar con dos lenguas (Domínguez y Alonso, 2004), es preciso añadir, además, las siguientes **consideraciones**:

- Se hace imprescindible que todas las decisiones relativas a la puesta en marcha de un programa bilingüe queden reflejadas en el proyecto educativo del centro.
- El proyecto bilingüe debe contar con respaldo institucional y comunitario para llevarse a cabo. Dentro del respaldo comunitario, desempeñan un papel importante las relaciones que puedan establecerse entre el centro educativo y las asociaciones de personas sordas más cercanas.
- También debe contar con el respaldo de la propia comunidad educativa en la que se aplica. Para ello es muy importante trabajar las actitudes de esta comunidad hacia la lengua de signos. Los cursos de formación, la presencia de personas sordas en el claustro, etc. pueden servir para desarrollar actitudes positivas hacia esta lengua.
- Hay que asegurar el prestigio de las lenguas que intervengan en la experiencia, es decir, las lenguas deben tener un mismo estatus y, en ningún caso, la lengua de signos debe ser concebida como el último recurso para aquellos niños con sordera que no desarrollan la lengua oral.
- Se debe favorecer el uso académico de la lengua de signos como lengua de instrucción, al margen de que exista el área curricular de lengua de signos, pues esto permitirá desarrollar en los niños con sordera las habilidades académicas, que incluso podrán incluir el desarrollo de la lengua oral.
- Lo anterior nos lleva a la necesidad que tienen los contextos bilingües de analizar y seleccionar, de manera coherente, los contenidos que habrán de ser impartidos en lengua de signos y los que habrán de serlo en lengua oral (en su modalidad oral y escrita) (Domínguez y Alonso, 2004).
- El área curricular de la lengua de signos deberá ser lo suficientemente flexible como para poder adaptarse a los distintos niveles de competencia en lengua de signos de los niños con sordera que acuden a la escuela (nativos, aprendices tardíos de una primera lengua, aprendices tardíos de una segunda lengua).
- Para poder conseguir lo anterior es imprescindible desarrollar instrumentos y criterios de evaluación que permitan valorar el grado de competencia en lengua de signos de las personas signantes.
- La educación bilingüe exige un alto grado de profesionalización y unas buenas habilidades en comunicación signada en todas las personas

implicadas, porque *«asumir el valor de la LSE para enseñar a los alumnos sordos es asumir también que la LSE es igualmente necesaria para todo el profesorado del centro, sordo y oyente»* (Domínguez y Alonso, 2004).

- Los primeros años de vida de una persona son cruciales para la adquisición de una lengua, por ello, las experiencias de educación bilingüe deberían extenderse hasta la educación infantil, garantizando la continuidad de las experiencias en la educación primaria, la educación secundaria y postsecundaria mediante la colaboración entre los profesionales implicados.
- Es importante desarrollar en los niños con sordera sentimientos positivos sobre sí mismos, su lengua y sobre la comunidad sorda.
- Las decisiones sobre en qué lengua desplegará cada niño con sordera sus mayores competencias deberán estar basadas en el desarrollo del propio niño. Habrá niños con sordera cuya lengua vehicular sea la lengua de signos y otros cuya lengua vehicular sea la lengua oral e incluso esto puede ir variando a lo largo del tiempo de acuerdo con la evolución de los propios niños.
- El bilingüismo (plurilingüismo) es el conocimiento y uso de dos (o más) lenguas por parte de una misma persona. Esta meta se puede alcanzar por varios caminos y se puede conseguir admitiendo diferentes grados en el dominio de cada una de las lenguas implicadas (Kyle, 1994), es decir, habrá niños con sordera que tengan el mismo grado de dominio de la lengua oral y la de signos, otros que tengan mayor dominio de la primera que de la segunda y, finalmente, otros alcanzarán un dominio más elevado de la lengua de signos que de la lengua oral. La educación debe aceptar esta circunstancia y adaptarse a la diversidad del alumnado porque lo esencial debe ser que el alumno o alumna con sordera pueda contar con una lengua con la que pueda desarrollar su aprendizaje y su interacción con los demás.

Conclusión

En conclusión, con la educación bilingüe se espera que *el alumnado con sordera pueda ser competente en dos lenguas y siempre en la medida de sus posibilidades*. El trabajo con la lengua de signos garantiza que, al menos, los niños con sordera dominen una lengua que favorezca su desarrollo. Pero la lengua oral también debe estar presente (en su modalidad oral y escrita) porque ésta es la lengua de la mayoría de los padres, madres, hermanos de los niños con sordera, del resto de sus familias, de sus posibles amistades, de sus futuros jefes y de los medios de comunicación. Gracias a este aprendizaje y a esta interacción su bilingüismo irá progresando a lo largo de toda su vida, de ahí que sea necesario que los niños con sordera adquieran cuantas más herramientas de comunicación con los demás, mejor.

En fin, el niño sordo tiene derecho a comunicarse en su lengua, el niño sordo tiene derecho a que en su aula se use su lengua y, finalmente, tiene derecho a que en su educación se plasme una realidad bilingüe y cultural más equitativa.

Como Maestra de Educación Especial, siempre debemos tener presente la diversidad como signo de enriquecimiento y no como impedimento para el crecimiento y desarrollo personal. Tenemos que evitar medir y tratar a todo nuestro alumnado con el mismo rasero, ofreciéndoles distintas alternativas pedagógicas para cada forma de aprender, que se adapte y responda a las peculiaridades y características individuales, en este caso, del alumnado con discapacidad auditiva.

Las personas sordas no son capaces de oír
ni de entender el habla, pero sí pueden expresarse con un lenguaje .

(Fernández Viader)

Referencias bibliográficas

C.N.S.E. (2003). *Libro blanco de la lengua de signos española en el sistema educativo*. Madrid: C.N.S.E.

C.N.S.E. (2007). *Propuestas curriculares orientativas de la lengua de signos española para las etapas educativas de Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria*. Madrid: C.N.S.E.

Consejería de Educación y Ciencia (2003): *Guía para la atención educativa a*

- los alumnos/as con discapacidad auditiva*. Sevilla: C.N.S.E.
- Consejería de Educación y Ciencia (2003): *Propuestas curriculares orientadas de la L.S.E para etapas educativas de infantil, primaria y secundaria*. Sevilla: C.N.S.E.
- Domínguez, A.B. y Alonso, P. (2004). *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Málaga: Aljibe.
- Fernández Viader, M.P. (1995). *Sordera y educación bilingüe*. Congreso Nacional de FEPAL.
- Fernández Viader, M.P. (1996). *Interés de la educación bilingüe para los niños sordos*. FIAPAS.
- Gascón-Ramos, M. (2006). *Tendencias en la formación del profesorado: reflexiones para la educación bilingüe-bicultural*. En V. Acosta (Dir.). *La sordera desde la diversidad lingüística y cultural. Construyendo escuelas inclusivas en la educación de las personas sordas*. Barcelona: Masson.
- Moreno, A. (2000). *La Comunidad Sorda: Aspectos Psicológicos y Sociológicos*. Madrid: CNSE.
- Río, M.J. (1997). *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Rodríguez, P. (2006). *El bilingüismo en la educación de los alumnos sordos*. En V. Acosta (Dir.). *La sordera desde la diversidad lingüística y cultural. Construyendo escuelas inclusivas en la educación de las personas sordas*. Barcelona: Masson.
- Torres, S.; Rodríguez, J.M.; Santana, R. y Rodríguez, A. (1995). *Deficiencia auditiva: aspectos psicoevolutivos y educativos*. Granada: Aljibe.
- Valmaseda, M. y Gómez, L. (1999). *La intervención educativa con los alumnos sordos*. En J.N. García Sánchez (Coord.). *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo*. Madrid: Pirámide.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN CON LA MÚSICA COMO RECURSO

Paloma Antón, Universidad Complutense de Madrid
M^a Ángeles Bermell y Vicente Alonso
Universidad de Valencia

Resumen

La atención a la diversidad está siendo objeto de estudios multidisciplinares. Se realizan aportaciones que contribuyen a la intervención y estimulación para mejorar el desarrollo y las capacidades de las personas.

En este trabajo se facilita información sobre estudios que señalan los beneficios que la música ofrece cuando el profesorado la utiliza en el aula para enriquecer y aplicar estrategias de aprendizaje adaptadas. También se presenta una actividad didáctica, diseñada para la atención a la diversidad, en el nivel educativo de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), su metodología y resultados, utilizando la música como recurso socioeducativo.

1. Introducción

Las actividades musicales en el aula, requieren interacción grupal, su práctica favorece las relaciones sociales, estimulan el desarrollo de la atención y mejoran la autoestima de los alumnos Antón y Bermell (2007); Vallejo y Bolarín, (2009). La implicación de los alumnos, adaptándose al ritmo y a la práctica genera mejoras a nivel cognitivo propiciando un aprendizaje significativo (Bermell 2002).

Resultan de interés las contribuciones de la Organización Mundial de la Salud (1997), Skevington, Bradshaw y Saxena (1999); Newton, Horner, Lebaron y Sappington, (1995); Newton, Ard, Horner, y Toewa, (1996); Peretz, y Zatorre (2005); Rivière y Núñez (1996); Ruiz y Villalobos (1994); Schalock, Bonham y Marchand (2000), con el denominador común de mejorar la calidad de vida de las personas con diversidad funcional.

En lo concerniente al diseño de programas de apoyo para desarrollar y ampliar la socialización de éstos, puntualizan Newton, Ard, Horner, y Toews

(1996) los beneficios e importancia de la utilización frecuente de prácticas musicales para facilitar la capacidad de expresar las ideas y constatar su influencia en la mejora conductual y de las emociones Dalla Bella, Giguère, Peretz, (2007); Kirk, Juslin y Sloboda (2001) y Gallagher, (1979).

Autores como Lazarus y Folkman (1986); Newton et al. (1995); Trehub y Hanon (2006), coinciden en señalar que dicha práctica mejora las relaciones interpersonales favoreciendo cambios conductuales. Asimismo, señalan que las relaciones sociales, además de ser un elemento necesario para el cambio personal, inciden de forma directa en el estado de salud y los vínculos sociales, Dalla Bella, Giguère y Peretz, (2006), Pfordresher y Dalla Bella (2011), Pearlin (1989) y Schlosser (1990).

Son motivadores los resultados obtenidos cuando se utiliza la música como recurso educativo y rehabilitador en las personas con discapacidad visual, en base a los trabajos de Stankov y Spillsbury (1978); Coddington (1997); Cooper y Taylor (1998); Lumbreras y Sánchez (1998); Mereu y Kazman (1996); Sánchez y Jorquera (2000); Sánchez, (2001).

2. Implicaciones de la música en la educación

Desde los primeros momentos de la vida, el ser humano manifiesta el sentido de la musicalidad como algo biológicamente innato. La educación musical, ha experimentado un importante cambio en la conceptualización y práctica, adquiriendo a finales del siglo XX y en la primera década del siglo XXI mayor consideración como vehículo idóneo para atender a la diversidad en general. García Corona, et al. (2010), Peretz y Zatorre (2005), valoran su aplicación en el campo de la educación y de la terapia. Asimismo, destacan su eficacia como factor de desarrollo de la orientación, lateralidad y ejercicios de movilidad Lahav y Mioduser (2000); Juslin y Sloboda, (2001), etc. Los estudios y la experiencia docente nos muestran que se pueden estimular aspectos neurofisiológicos, cognitivos, motores y de personalidad Bermell (2002), Antón y Fernández (2012).

El análisis y seguimiento de los procesos musicales muestra el importante papel que éstos desempeñan, tanto para la adquisición de competencias básicas, como para estimular aprendizajes transversales. Son

muchas sus posibilidades en y para la atención a la diversidad, entendida como una atención educativa por encima de los estereotipos sociales y culturales preestablecidos Monsalvo y Carbonero, (2005).

Desde nuestra perspectiva la atención a la diversidad, en la práctica que presentamos, se focaliza en favorecer la autonomía e iniciativa personal, el trabajo cooperativo y los agrupamientos flexibles. Creando espacios en los que este tipo de alumnado, compartiendo la clase, puede aprender a su propio ritmo, sin ser excluido del transcurso cotidiano del aula (Martínez, 2011). Se atiende a todos y a cada uno, adaptando la actividad a las capacidades e intereses del alumnado.

Desde esta mirada vinculada a la experiencia en el ámbito de la educación especial, venimos realizado diferentes proyectos basados en la música y el movimiento. A continuación referimos uno de ellos, dedicado a fomentar valores, está basado en la obra del Rey León.

2.1. Aplicación de la música en la atención a la diversidad

Como hemos señalado con anterioridad, la música es un fenómeno transcultural, su lenguaje es universal y se identifica, de forma activa y pasiva, con las emociones de los participantes. Como medio de comunicación ayuda a percibir el entorno y los ambientes, influyendo en el estado de ánimo y favoreciendo la interacción con el medio.

La práctica musical implica una actitud activa, de atención y de memorización comprensiva, procesos muy importantes en el tratamiento del alumnado con problemas de atención y con características o necesidades específicas. Su práctica posibilita educar en el respeto “al otro”, al requerir atención y escucha. Asimismo, se contempla la música como manifestación cultural, vinculada a valores como el respeto a los derechos humanos, la protección cultural y artística y a competencias como la autonomía e iniciativa personal, trabajo cooperativo, competencia social y ciudadana, tratamiento de la información, competencia digital, comunicativa, etc. Sin lugar a dudas, desde un enfoque interdisciplinar, puede ser complementada con otras áreas del currículo.

2. Medidas para la realización de propuestas de intervención musical

Consideramos que el cine ofrece importantes posibilidades de trabajo de valores ciudadanos y transversalmente sus opciones son también considerables. Así pues, las películas musicales ofrecen unas interesantes opciones: por ejemplo, *El Rey León* permite trabajar transversalmente la naturaleza (fauna y flora) al tiempo que el respeto a la misma (relación con la competencia en interacción con el entorno), los valores familiares, todo un sistema de vínculos y apegos que son necesarios para la competencia social y ciudadana y que contribuyen a la adquisición de la autonomía e iniciativa personal.

2.1. Objetivos

Con la finalidad de favorecer el desarrollo y reducir las dificultades de aprendizaje de los alumnos del nivel educativo de secundaria, periodo en el que el alumnado es más vulnerable a la exclusión del sistema educativo, Alonso y Lafuente, (2000), Martínez (2011), Toboso et al. (2012), desde el argumento del “Rey León” se establecieron los siguientes objetivos:

Activar los procesos cognitivos junto al tratamiento de la información como:

- Trabajar la atención por medio del tacto, la audición, el movimiento.
- Propiciar la capacidad de autorregulación del aprendizaje empezando por el seguimiento de la audición, lenguaje musical, lenguaje del cuerpo e instrumentos,
- Incrementar la motivación de logro y el aprendizaje significativo,
- Mejorar el clima del aula.
- Fomentar actitudes de colaboración y respeto ante el trabajo ajeno,
- Mejorar el autoconcepto.
- Desarrollar estrategias de autocontrol, interiorizar y cumplir las normas del equipo y del grupo.
- Fomentar la educación en valores en el trabajo en equipo.

2.2. Metodología

Para llevar a cabo el aprendizaje **cooperativo en el aula de música** se requiere:

1° El profesor, ha de trabajar para integrar y atender a la diversidad.

- Motivar. Incentivando el interés y el gusto estético de la música.
- Adecuar actividades para despertar interés por el gusto por la interpretación, la audición, el acompañamiento, etc., Graduando las actividades.
- Será tolerante y propiciará la relación entre los alumnos y el trabajo en equipo.

2° Mejorar la imagen personal, desarrollo del autocontrol e interdependencia positiva.

- La partitura es una herramienta que permite alcanzar las metas del equipo. El esfuerzo y el aprendizaje son valorados por los compañeros, aumentando la motivación y la ayuda recíproca.

3° Construcción de la solidaridad.

- Escuchar, observar e interpretar como pedir y proporcionar ayuda.
- Mejora su habilidad social mediante la espera y la escucha de los compañeros para integrarse, en el momento adecuado, en la interpretación.

4° Realización compartida de actividades y activación de la zona de construcción del Conocimiento, zona de desarrollo próximo, ZDP.

- Resolver/interpretar el problema/acorde o movimiento donde se establezca la tarea compartida: por ejemplo, un alumno interpreta dos notas (sol y mi) y, al mismo tiempo, el otro alumno sólo una (do grave), favoreciéndose la participación.

5° Oportunidad de tener éxito y reconocimiento.

- Se favorece al escuchar y memorizar la interpretación. Con el desarrollo del movimiento acompasado. Graduando el nivel de dificultad y su complejidad.

6° Aprendizaje cooperativo.

- Cumplir dos requisitos: se recompensa el trabajo en grupo . La

evaluación es la suma del rendimiento individual y de todos.

- Gradación de las actividades y ampliando a otras nuevas que parten de los conocimientos previos.

3. Implementación

- 46) Difundir la estrategia desde un marco o Plan de Atención a la Diversidad. Con el equipo directivo, constituir y crear un grupo de trabajo. En caso de ser necesario, dotarlo de asesoramiento externo.
- 47) El profesor ha de conocer la estructura y procesos internos del grupo, valores, normas. Siendo facilitador de dinámicas de desarrollo grupal e integradores.
- 48) Crear un clima de trabajo grupal, con identidad compartida, trabajando hacia metas comunes. Esto ha de concatenarse con el esfuerzo y la responsabilidad individual.
- 49) El alumnado debe disponer de información concreta de las exigencias, objetivos, cumplimiento de tareas y responsabilidades. Ser consciente de que pertenece a un grupo y contemplar la reciprocidad.
- 50) El profesor ha de proveer recursos, facilitar situaciones, dinamizar, orientar la tarea, evaluar los procesos y potenciar el aprendizaje.

3.1 Estrategias de organización cooperativa

28. *Planificación de la actividad:* objetivos del trabajo, dinámica grupal y toma de decisiones sobre la estructuración de los grupos:

- Mejorar el hábito de escucha mediante la música de la película.
- Interpretar escenas tratando de imitarlas.
- Interpretar e improvisar con el instrumental Orff.

29. *Presentación del trabajo al alumnado:*

- El profesor presenta el lenguaje “*musivisual*” para abordar los objetivos, contenidos, actividades de forma innovadora y motivadora, utilizando actividades de reflexión.
- La explicación de los objetivos y contenidos se relaciona con contenidos previos desde el punto de vista musical para que el alumno lo enlace e incorpore a sus conocimientos. Se complementa

explicando nuevos conceptos del análisis y lenguaje musical, aplicación instrumental y acompañamiento del movimiento.

- Elección de la partitura y explicación de los criterios de evaluación y control del trabajo.

30. *Formación de los equipos:* por parte del profesorado atendiendo al objetivo de la estrategia, movimiento e instrumentos.

4. *Entrenamiento en los distintos roles:* en el equipo los alumnos adoptan roles como: coordinador, director, coreógrafo, controlador del tiempo..., en función de sus características.

5. *Entrenamiento en habilidades de colaboración y comunicación:*

- No interrumpir. Respetar la escucha.
- Prestar apoyo y crear espacios específicos.
- Brindar ideas, ser partícipes y respetuosos con los demás.
- Desarrollar actitudes asertivas como: pedir ayuda, dirigirse a los demás, consultar, seguir instrucciones de otro, ayudar a los compañeros, compartir sugerencias...
- Sesiones de aprendizaje colaborativo: deben estar divididas por bloques de contenido. Se comienza motivando y explicando la importancia de la escucha sobre el ciclo de la vida (sesiones vinculadas al área de ciencias). La composición musical que acompaña a diferentes secuencia de la película (audición).
- Orientación y apoyo debido al ritmo propio de la obra y la supervisión del trabajo.
- Se facilita la interpretación mediante musicogramas, movimientos relacionados con el ritmo del animal a imitar, y cambios de armonía para facilitar la interpretación.
- Al terminar la clase, se hace una síntesis de lo realizado.
- En clases sucesivas, se revisa lo realizado con anterioridad y su interpretación. Los coordinadores se entrevistan con los grupos y observan la evolución, para apoyar a quienes precisen orientación y refuerzo.

6° *Sesiones de evaluación:* Favorecer la coevaluación positiva. Se procede a evaluar de forma global e individual.

7° *Puesta en común:* exposición de cada grupo al resto de la clase,

presentando paso a paso su participación.

3.2 Directrices metodológicas

- Ficha técnica de la historia, las características musicales, el tema de la película y los objetivos de la actividad.
- Sinopsis del film, ubicación del fragmento musical, letra, compositor y letrista.
- Análisis durante la audición: análisis musical (estructura, forma, timbre, estilo), de la letra (tipo de versos...) y del vídeo-clip.
- Actividades en el aula: 10 actividades interdisciplinares consistentes en investigar el idioma original de la letra, redactar historias, interpretar gestos y movimientos, realizar musicogramas, identificar instrumentos e interpretarlos, dibujar cómics, crear murales colectivamente y buscar información en internet.
- Analizar fragmentos para la transmisión de valores musicales y extra musicales.

Conclusiones

La evaluación de esta actividad ha promovido el desarrollo de capacidades perceptivas y expresivas, exteriorizar sentimientos y fomentar la fantasía. Unido al desarrollo de habilidades instrumentales específicas.

Se ha comprobado que la Música es un importante instrumento de educación que ha favorecido la “integración e interacción de los adolescentes”. Las actividades de improvisación e imitación han posibilitado el desarrollo de la autonomía y la iniciativa personal.

El sistema educativo ha de ser capaz de garantizar la igualdad de oportunidades a todos los alumnos y actuar como elemento compensador de las desigualdades. Es un espacio multicultural y de inclusión donde los problemas son atendidos para construir una sociedad mejor. El realizar proyectos con actividades musicales fomenta la convivencia y favorece la tolerancia.

La acción de mejorar la práctica profesional es fundamental en cualquier propuesta de intervención educativa que pretenda garantizar, al mismo tiempo, la atención a la diversidad. La educación emocional que ofrece la experiencia

musical es una educación en valores que pretende ofrecer respuestas a todas las dimensiones de la persona: cognitiva, conductual y efectiva, “pensar, hacer y sentir”. Con este estudio, se reafirma y apoya la necesidad de una educación musical que se ajuste a la realidad actual, a las demandas sociales y a la necesidad de ofrecer más posibilidades de acción y aplicación para una enseñanza inclusiva de calidad.

Referencias bibliográficas

- Alonso, V. y Lafuente, J. (2000). Optimización de la atención por medio de un programa de intervención musical. *Música y Educación*, 41, 65-80
- Antón, P., Bermell, M^a Á. (2007). Música e Inclusión en el tratamiento de la hiperactividad. En: Ipland García, J.(Coord.) Atención a la diversidad una responsabilidad compartida. Huelva. Universidad de Huelva pp. 120-136.
- Antón, P., Fernández - Carrion, M. (2012). Estimulación Temprana y Música: Propuesta de Intervención. En Manuel J. Cotrina García, M.J. y García García, M. (Coord.). *Prácticas en Educación Inclusiva: Diálogos entre Escuela, Ciudadanía y Universidad*. Universidad de Cádiz. Cádiz. pp. 252-259.
- Arnau, J. (2005) El modelo catalán de atención educativa a los escolares inmigrantes, p. 265-282, *Cultura y Educación*, 17: 3.
- Bermell, M^a Á. (2002). Estrategias educativas de la expresión musical y movimiento en la formación del profesorado. *Música y Educación*. 52, 99-116.
- Bermell, M. Á. (2003). La experiencia de la música y la danza con la calidad de vida: programa de intervención. *Música y Educación*. Revta. trimestral de Pedagogía. Madrid.
- Castaño, R. (2010) El Currículum y la Atención a la Diversidad en las etapas de la Educación Básica, Primaria y Secundaria Obligatoria, en el marco de la Ley Orgánica de Educación, pp. 5-26, Hekademos. Revista educativa digital, 6.
- Comes, G., Díaz, E. M^a, Luque, A. y Ortega, J. M^a (2009) Análisis de la legislación española sobre la educación del alumnado con altas capacidades, pp. 9-31, *Escuela Abierta*, 12.

- Flores, S. (2007) Principales acercamientos al uso de la música popular actual en la Educación Secundaria. LEEME, 19.
- García, D., García, M., Biencinto, C., Pastor, L. y Juárez, G. (2010) Propuestas educativas para favorecer la equidad en ESO: respuestas educativas inclusivas a la diversidad, pp. 297-312, Cultura y Educación, 22: 3.
- Juslin, P. y Sloboda, J. (2001). Music and Emotion: Theory and Research. Oxford University Press.
- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2009) Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria, pp. 485-496, Cultura y Educación, 21: 4.
- Lozano, A. M^a y Etxebarria, I. (2007) La tolerancia a la diversidad en los adolescentes y su relación con la autoestima, la empatía y el concepto del ser humano, pp. 109-129, Infancia y Aprendizaje, 30: 1.
- Martinez, B. (2011) Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa, pp. 165-183, Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, 25: 1.
- Monsalvo, E. y Carbonero, M. A. (2005) La atención a la diversidad como ideología educativa, pp. 93-102, Revista de Psicodidáctica, 10: 1.
- Peretz, I. y Zatorre, R.J. (2005). Brain organization for music processing. Annu Rev Psychol 56: 89–114.
- Toboso, M., Ferreira, M. A. V., Díaz, E., Fernández-Cid, M., Villa, N. y Gómez, C. (2012) Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas, pp. 279-295, Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico, 6: 1.
- Vallejo, M. y Bolarín, M^a J. (2009) Los programas de atención a la diversidad y los centros de educación secundaria: claves organizativas, recursos, adscripción del profesorado y valoración de los programas por el profesorado, pp. 143-155, Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 13: 3.
- Vez, J. M. (2009) Educación lingüística y cultural para una ciudadanía diversa y diferente, pp. 469-483, Cultura y Educación, 21: 4.

UNA PROPUESTA EDUCATIVA CREATIVA BASADA EN LAS CANCIONES PARA LA EDUCACIÓN DE TODOS

Rosa María Serrano Pastor
Universidad de Zaragoza

Resumen

Desde nuestro rol docente, plenamente concienciados de la importancia de la aplicación de la investigación-acción en el contexto natural del aula, resulta esencial explorar contextos educativos creativos que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje y de socialización de todos los alumnos en su propia aula de referencia. Nuestra experiencia ofrece un modelo de propuesta curricular interdisciplinar basada en las canciones para la educación primaria, para favorecer dichos procesos, potenciando la creatividad y la implicación de todo el alumnado, con especial atención a la diversidad existente en el aula, principalmente de aquellos niños con mayores dificultades de aprendizaje y de relación social. La experiencia ha sido analizada desde la perspectiva cualitativa resaltando los beneficios de dicha programación para el desarrollo socio-educativo del alumno, para el docente y para las áreas trabajadas.

Introducción

Desde nuestro rol docente, plenamente concienciados de la importancia de la aplicación de la investigación-acción en el contexto natural del aula (Reason & Bradbury, 2001) y con especial énfasis en el ámbito de la investigación colaborativa (Casals, Vilar & Ayats, 2008; Lieberman, 1986), nos resulta esencial explorar contextos educativos innovadores que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los alumnos en su propia aula de

referencia. Nuestra investigación ofrece un modelo de programación curricular interdisciplinaria creativa con el fin de implicar en el proceso a todo el alumnado, con especial atención a la diversidad existente en el aula, principalmente de aquellos niños con significativas dificultades de aprendizaje y de relación social. La experiencia es una propuesta para educación primaria que presenta como eje transversal las canciones. A partir de ellas se pretende integrar las áreas de lengua, conocimiento del medio, educación física, plástica y música, como medio para favorecer el desarrollo global del alumnado, desde el enfoque tanto cognitivo, como afectivo y social, potenciando la creatividad y la implicación de todos los niños y niñas.

Esta propuesta surge de un trabajo en equipo interdisciplinar del que forman parte tanto los maestros generalistas como los especialistas e investigadores de tal manera que se lleva a cabo una investigación colaborativa en el que la creatividad de cada docente viene favorecida por la complementariedad ofrecida por los compañeros. La investigación colaborativa aparece como una modalidad que busca hacer compatible dos grandes binomios, teoría-práctica y las visiones emic-etic (Casals, Vilar & Ayat, 2008). Parte de la visión del docente como un investigador, innovador y práctico reflexivo que integra en su práctica la función investigadora como medio de autodesarrollo profesional para mejorar la calidad de la educación, al tiempo que permite al investigador participar activamente en situaciones de enseñanza-aprendizaje (Lieberman, 1986; Latorre, 2003). De esta manera unos y otros colaboran con un objetivo de mejora educativa conjunto desde una propuesta creativa de mejora del proceso a lo largo del mismo. En nuestro caso el objetivo de nuestra función investigadora y de acción en el aula tenía como fin una educación inclusiva de calidad, en la que realmente se potenciara el aprendizaje de cada alumno y otros aspectos como la cohesión e integración al grupo clase, la autoestima y la confianza en sí mismo que les permitiera participar activamente en el proceso escolar, y se potenciara que el alumno desarrollara su creatividad y la compartiera con el grupo.

La legislación educativa actual en la que se enmarca esta experiencia (Ley Orgánica, 2006; Real Decreto 1513/2006, 2006) destaca la importancia de la atención a la diversidad de todo el alumnado desde una perspectiva inclusiva

y compensadora, a fin de dar respuesta a sus necesidades educativas, considerando sus intereses, motivaciones y capacidades para el aprendizaje en el contexto natural de su aula de referencia. Igualmente alude a que los procesos de enseñanza y aprendizaje deben tender a un enfoque globalizador e integrador de las áreas del currículo como principio didáctico de esta etapa, de modo que permitan la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado en las diferentes situaciones de los procesos de enseñanza. La observación de la realidad de las aulas en educación primaria nos muestra que las prácticas se encuentran frecuentemente alejadas de esta filosofía. Nuestro interés se centraba en integrar estos dos principios, la interrelación de áreas y, por tanto de docentes, como medio de favorecer la integración del alumnado en el proceso socio-educativo del aula habitual. Para ello se proponía la música como el eje transversal integrador y motivador de la experiencia.

Encontramos algunas investigaciones cuyas propuestas se centran en la investigación-acción colaborativa en proyectos interdisciplinares en los que la música se presenta integrada con otras áreas en el currículo escolar, convencidos de que los niños aprehenden la realidad de forma global en lugar de hacerlo de un modo parcelado y que la música puede facilitar ese proceso (Trinick, 2011; Lowe, 2002; Miller, 1996). Además, existe un creciente cuerpo de investigación que muestra una gran relación entre el currículo de integración artística y la mejora del ambiente y actitudes escolares y los logros académicos (Barry, 2008). Se ha encontrado que los alumnos mostraron reacciones positivas hacia clases de matemáticas que incluían proyectos de artes visuales (Schramm, 1997), manifestaron gran entusiasmo en proyectos de clases de lengua y arte que incluían componentes de dramatización y arte visual junto con el aprendizaje de la lectura y la escritura tradicional (Blecher&Jaffee, 1998) y mostraron su interés por un proyecto interdisciplinar que incluía el aprendizaje de danzas nativas, muestras musicales, mitos y leyendas tradicionales (Drake, 1998). Además, se ha observado que no solo son los alumnos los que se ven favorecidos por este currículo integrador sino también los profesores al poder utilizar nuevas técnicas de enseñanza y

disfrutar de un ambiente más positivo basado en la colaboración (Andrews, 2006; Barry & Schons, 2005).

Sin embargo, pese a estos resultados, todavía son insuficientes las investigaciones que profundizan en el tema y no lo hacen de una manera sistemática (Giles & Frego, 2004). Nuestra investigación pretendía ser un modelo de cambio en el que se favoreciera la participación activa, el trabajo entre iguales y el desarrollo creativo, integrando en lo posible las áreas implicadas para ofrecer un aprendizaje realmente significativo y contextualizado con la realidad y favoreciendo la integración escolar y social de todo el alumnado.

Método y contexto

El objetivo fundamental de la investigación fue elaborar y llevar a la práctica una programación interdisciplinar que favoreciera la participación activa, tanto vivencial como creativa, en búsqueda de un mayor aprendizaje e integración socio-educativa de todo el alumnado. Como objetivos específicos nos propusimos analizar cómo influían las actividades programadas interdisciplinariamente, así como qué estrategias metodológicas y didácticas favorecían dicha integración social y aprendizaje en los alumnos. Igualmente nos interesó examinar cómo afectaba el trabajo en equipo docente en el proceso educativo innovador.

Contexto

El contexto donde se ha llevado a cabo la experiencia es un Centro Público del extrarradio de Zaragoza, en una zona de nivel socio-cultural medio-bajo, con una gran diversidad de familias; siendo creciente el número de familias desestructuradas. Se llevó a cabo con los alumnos de 2º Ciclo de Educación Primaria, 1º y 2º cursos, haciendo un total de 42 los niños y niñas de 6 a 8 años que participaron de la experiencia. El alumnado de primero era muy disperso y todavía no había asentado el sentido de grupo. En ella existían 3 alumnos de etnia gitana que habían comenzado el curso anterior en el sistema escolar. Dos de ellos mostraban retraso muy significativo con respecto a sus

compañeros a nivel de aprendizaje escolar y dificultades de interacción social con el resto de los compañeros. Además había otros dos alumnos que estaban siendo estudiados por la orientadora del Centro por sus graves dificultades de aprendizaje y déficit de atención y comprensión. Uno más presentaba significativos problemas de aceptación en el grupo. El aula de 2º de E. Primaria contaba con un alumno repetidor de etnia gitana que empezó en el sistema escolar el año anterior y tuvo graves problemas de relación social con sus compañeros del curso pasado. Dos de los alumnos estaban diagnosticados como alumnos con necesidades educativas especiales desde infantil, con gran retraso de aprendizaje. Uno de ellos con ciertas dificultades para ser aceptado en el grupo. Además en el aula había otros cuatro niños con graves dificultades de aprendizaje, posibles repetidores para el próximo curso, una de ellas de etnia gitana y otro con problemas socio-familiares que no favorecían el apoyo desde casa.

Todo esto hacía de las clases unos entornos muy heterogéneos donde se hacía necesario una intervención innovadora y creativa en la que se viera implicado todo el profesorado. Uno de los mayores intereses de los docentes era favorecer que estos niños nombrados con mayor dificultad de aceptación y de integración en sus grupos pudieran desarrollar hábitos saludables de interacción con el resto de los alumnos y a su vez que estos últimos aumentaran sus habilidades de aceptación y valoración. Del mismo modo, se pretendía plantear una programación que potenciara la participación activa de todo el alumnado como paso necesario para el aprendizaje, por lo que las actividades trabajaron especialmente el desarrollo vivencial y creativo.

El equipo docente estuvo constituido por las dos maestras generalistas, tutoras de 1º y 2º de Educación Primaria respectivamente, el maestro especialista de Educación Física y la maestra especialista de Música que participó activamente en las reuniones aportando sus conocimientos en el ámbito musical, así como de observadora participante en el aula grabando las sesiones y ayudando al profesorado en aquellas actividades que lo requerían. Desde esta perspectiva, la investigación-acción colaborativa situó a los maestros en un rol activo en la investigación y en la toma de decisiones y permitió que la investigadora aportara sus conocimientos teórico-prácticos en

el ámbito musical y participara activamente en situaciones de enseñanza-aprendizaje (Lieberman, 1986). El equipo docente realizó diferentes reuniones tanto previas a la aplicación de la experiencia con los niños como a lo largo de dicha experiencia y de manera especial al finalizar el trabajo con cada una de las canciones para evaluar conjuntamente todo el proceso y planificar propuestas creativas integradoras de mejora.

La experiencia se realizó a lo largo de un trimestre escolar, de manera periódica en las áreas de Lengua, Conocimiento del Medio, Educación Física y Plástica. El ámbito musical se integró de manera transversal en todas ellas. Se partió del eje de las canciones que fueron trabajadas en todas las áreas partiendo de una experiencia vivencial hacia la experiencia creativa gracias a la reflexión sobre el proceso vivido.

Metodología

La investigación se enfocó dentro del marco de la investigación cualitativa que nos permitió obtener información detallada de cómo las personas atribuyen significado a su actividad en contextos socioculturales definidos (Spindler & Hammond, 2000). Metodológicamente se centró en la investigación-acción colaborativa (Lieberman, 1986, Casals, Vilar & Ayats, 2008).

Para analizar la experiencia se utilizaron diferentes instrumentos con el fin de obtener una completa combinación de datos que permitieran la interpretación y reinterpretación de los mismos en una espiral de comprensión hasta la obtención de las conclusiones definitivas. Destacamos en primer lugar por su importancia tanto en el proceso como en los resultados finales las grabaciones audiovisuales de las sesiones de aula ya que permitieron volver sobre lo vivido una y otra vez. Además fueron utilizadas en las reuniones de evaluación del profesorado, siendo un recurso muy potente para que los propios maestros se integraran en el proceso investigador, conocieran mejor el trabajo de los compañeros y se favoreciera así la respuesta creativa compartida en la construcción progresiva del contexto innovador.

Complementarios a estas resultaron las grabaciones audio de las reuniones periódicas con el profesorado, los sumarios y registros anecdóticos de los implicados y las fotografías de momentos clave que favorecieron su recuerdo. Este archivo audiovisual permitió el análisis de las actividades desarrolladas, la transcripción y análisis de los diálogos surgidos, la observación de la participación, el grado de consecución de los objetivos propuestos y la aplicación de recursos por parte del profesor. Además, los documentos escritos tales como la programación, los sumarios y los registros anecdóticos por parte de todo el profesorado, permitieron un análisis exhaustivo y la obtención de los resultados que a continuación se exponen. Para el almacenamiento ordenado y análisis en paralelo de los diferentes datos obtenidos se utilizó el programa informático Transana.

Resultados

Resultó una experiencia creativa innovadora donde la interdisciplinariedad y el desarrollo de manera integrada de la programación, favoreció la integración social y escolar de todo el alumnado, especialmente de aquellos que cognitivamente y socialmente presentaban mayores dificultades; así como el trabajo colaborativo y creativo del profesorado y la profundización en las áreas.

En primer lugar destacamos la importancia de la programación interdisciplinar planificada e implementada bajo el eje de la canción, aspecto cercano y natural al entorno infantil, que favoreció la comprensión y la inmersión en el trabajo global que se llevaba a cabo en el aula. Analicemos brevemente la reflexión de los alumnos recogida por la maestra:

Los niños reconocen que les ha gustado la experiencia y que han aprendido mucho con todos los profesores. Les ha parecido bien el tiempo utilizado porque les servía para entender mejor, para resolver dudas y para recordar y son conscientes de que ha facilitado el aprendizaje a los compañeros que les costaba más escribir. Se han dado cuenta de que los diferentes docentes estaban trabajando sobre lo mismo y lo han relacionado perfectamente con las áreas de matemáticas, lengua, plástica, música, conocimiento del medio y

educación física. Del igual modo han valorado que las actividades a la vez trabajaban varias áreas.

Como observamos los niños son conscientes del trabajo unificado entre todas las áreas, lo que valoran positivamente. Así mismo, se observó que la motivación y el interés despertada en unas áreas era trasladada a otras. Un ejemplo muy potente de ello lo encontramos en el caso de un alumno con grave dificultad de aprendizaje y concentración quien, gracias al trabajo vivencial previo sobre la primera canción, pone un significativo interés en leer la primera ficha del taller con el texto de la misma. Su interés es tal que no cesa en su empeño hasta que llega al final, siendo felicitado por la maestra, lo que reforzó positivamente su interés por leer en futuras intervenciones. Del mismo modo, las maestras en sus propias valoraciones destacan la alta capacidad de sus alumnos que en otras circunstancias no les permitían mostrar:

Los contenidos los han pasado a otros contextos. Por ejemplo, el concepto de estrofa lo han pasado a lengua, a la lectura diaria, y a inglés con la canción. Pensaba que era muy difícil y lo han hecho(...)Ellos nos sorprenden, tienen más conocimientos y más herramientas de lo que nosotros nos creemos.

Por otro lado resultó esencial el trabajo específico de secuenciación realizado por el equipo que partió de un trabajo inicial vivencial y manipulativo en el que se fue profundizando y diversificando en función de las áreas, llevando a momentos de mayor reflexión sobre la acción previa, para llegar al desarrollo creativo, tanto en el ámbito de la expresión corporal, plástica, lingüística y musical, con la creación de sus propias canciones, coreografías, poesías, historias y expresiones plásticas. Veamos en las siguientes figuras algunos de los ejemplos.



Figura 1. Interpretación conjunta de su creación corporal

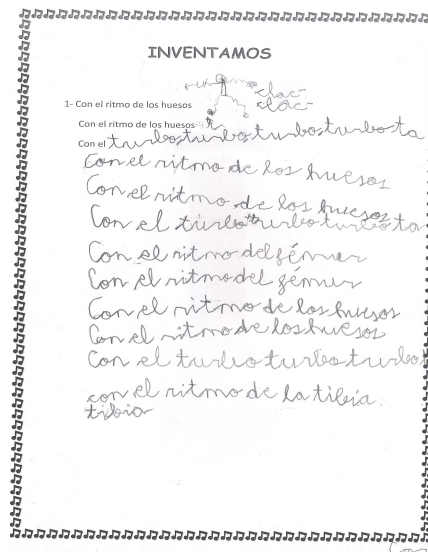


Figura 2. Creación en grupos heterogéneos de una variante de la canción



Figura 3. Uno de los alumnos con dificultades muestra orgulloso su creación plástica.

Esta secuenciación y profundización se fue logrando progresivamente gracias a la implicación del profesorado y la investigación-acción realizada en su propia aula y fue un aspecto positivamente valorado tanto por los alumnos como por los docentes. Los alumnos se sintieron altamente motivados hacia las actividades cuyo fin era la elaboración propia, lo que conllevó una participación más activa, con mayor interés y más alto grado de esfuerzo. En el caso de los docentes podemos resaltar la siguiente observación:

Yo hasta ahora utilizaba alguna canción pero no le sacaba partido. Sin embargo, de esta manera hemos conseguido trabajar muchos contenidos (...) El último ejercicio de inventar por parejas no se me hubiera ocurrido. Parecía muy difícil pero han sacado sus propias ideas y han sido muy diferentes e interesantes. Y el hecho de compartirlas, de ser los protagonistas y que todos los demás tengan que imitarles, ha resultado muy positivo.

Este ejemplo nos muestra cómo también el desarrollo creativo ha sido protagonizado por los propios docentes quienes han desarrollado toda una serie de conocimientos, destrezas y actitudes alrededor de la canción.

En el ámbito de las estrategias metodológicas, si bien algunas ya se han dejado entrever en los ejemplos anteriores, es necesario destacar en esta experiencia el rol protagonista de los niños en su propio aprendizaje, ocupando el docente un rol de guía. Una de las bases clave fue la motivación hacia la investigación, el trabajo y la creación en grupos de alumnos de diferentes características. Analicemos la reflexión de la maestra ante uno de los trabajos en grupos heterogéneos sobre una canción que trabajaba el cuerpo humano: Motivarles hacia la investigación les ha creado curiosidad por seguir investigando más en sus casas. De esta manera quizás han aprendido más de lo que yo les he enseñado.

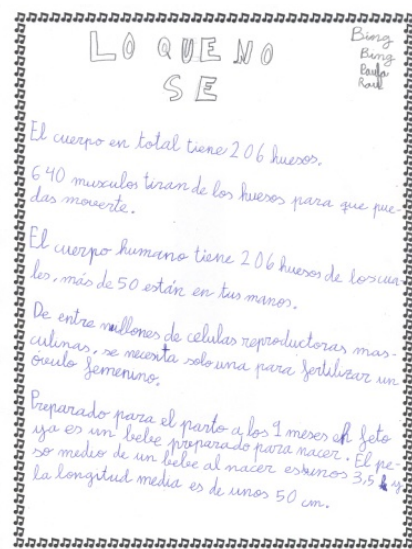


Figura 4. Ficha de investigación de uno de los grupos

Este ejemplo muestra cómo los niños y niñas aprendieron a trabajar en grupos heterogéneos, se ayudaron mutuamente y entre todos buscaron en los libros aquella información que sobre los huesos desconocían y que después tuvieron que defender conjuntamente en una puesta oral. Todos los integrantes de cada grupo supieron explicarla información obtenida de manera colaborativa, lo que favoreció no solo el aprendizaje de todos sino el sentimiento de cohesión grupal y de autoestima.

Te das cuenta que hay alumnos que son muy buenos y que son capaces de ayudar a los que tienen dificultades y que hay niños que les cuesta más pero que son muy capaces de opinar y dar una buena idea aunque no la sepan escribir. (...) A mí me gusta trabajar en grupos de tres o cuatro porque funcionan estupendamente. Es algo increíble y lo hacen muy bien. Voy cambiando de grupos y funciona igual de bien.

Como observamos, la docente destaca la doble positividad del trabajo en equipo, tanto por parte de aquellos niños que ayudan al resto como de aquellos que muestran más dificultades en algún aspecto concreto. El caso más habitual es el de la dificultad lectora, pero que una vez leído por otro, todos lo pueden comentar, aportar sus ideas y aprender. La propia investigadora, fruto de la observación participante en las diferentes clases destaca:

Me ha gustado mucho la flexibilidad de agrupación con la que habéis trabajado en función de la actividad. Los niños han elaborado creaciones por parejas, en pequeños grupos y en gran grupo. Además los niños que más les cuesta están mostrando un mayor enganche en la clase. Están adquiriendo los roles y hábitos de la clase de escuchar, levantar la mano, esperar, participar, colaborar con los demás. Reclaman ayuda porque quieren hacer el trabajo como los demás e integrarse socialmente con los compañeros.

Finalmente, revisando la importancia de la programación e investigación en equipo docente interdisciplinar resaltamos la valoración altamente positiva de todos los miembros. Destacaron que la didáctica y los enfoques metodológicos compartidos por el resto de compañeros favorecieron su creatividad y pudieron introducirlas de manera paulatina y cada vez más integrada en sus propias prácticas, que de esta manera se vieron enriquecidas. Igualmente tanto la investigadora como los propios docentes observaron que su autonomía y autoestima en el ámbito musical fue aumentando.

Algunas actividades nunca se me habrían ocurrido (...) Poco a poco conseguí más mezcla con mi forma de trabajar, el trabajo de creatividad corporal con la música y el de cambio de pareja, por ejemplo, en el juego de aros. Me sorprendió la colaboración porque había parejas muy dispares y trabajaron bien, no pasaba nada, mostraban respeto y ayuda mutua.

Por otro lado, el visionado en las sesiones de evaluación de fragmentos de vídeos favoreció la auto y coevaluación, la comprensión del trabajo de los compañeros y la propuesta creativa conjunta de nuevas ideas.

Conclusiones

Como conclusión general destacar que el currículo interdisciplinar diseñado desde la investigación colaborativa por el equipo docente repercutió positivamente tanto en el alumnado como en el profesorado y las áreas trabajadas. La integración de áreas en las actividades planteadas con un mayor desarrollo vivencial y con la potenciación de la creatividad en todas las asignaturas, así como la flexibilidad de las agrupaciones propuestas, favorecieron el aprendizaje curricular y la integración socio-escolar de todos los alumnos. Los docentes también se vieron reforzados al sentirse parte activa de un grupo que permitía la reflexión, investigación y crecimiento conjunto, lo que favorecía sus respuestas creativas e innovadoras en su propia programación. Las áreas trabajadas se vieron igualmente beneficiadas al ofrecer una mayor contextualización con la realidad, mayor interrelación con las otras áreas, mayor cercanía y comprensión para el alumnado y, por ende, su enseñanza resultó más significativa.

Creemos necesario seguir profundizando en la investigación colaborativa en este ámbito interdisciplinar, partiendo de la música como recurso enriquecedor e integrador del resto de áreas. Esta experiencia junto con otras desarrolladas en esta línea de trabajo, podrán servir como base teórico-práctica sólida para orientar la labor docente y ser transmitidas a los alumnos universitarios futuros docentes para formarlos y desarrollar en ellos las competencias necesarias para su puesta en práctica.

Agradecimientos: Los datos que aquí se presentan forman parte de una investigación realizada gracias al apoyo de la Diputación General de Aragón.

Referencias bibliográficas

- Andrews, B.W. (2006). Re-play: Re-assessing the effectiveness of an arts partnership in teacher education. *Review of Education*, 52, 443-459.
- Barry, N.H. (2008). The role of integrated curriculum in music teacher education. *Journal of Music Teacher Education*, 18(28), 28-38.
- Barry, N.H. & Schons, S. (2005). Integrated curriculum and the music teacher: A case study. *Contributions to Music Education*, 31(2), 57-72.
- Blecher, S. & Jaffee, K. (1998). *Weaving in the arts: Widening the learning circle*. Westport, CT: Heinemann.
- Casals, A., Vilar, M. & Ayats, J. (2008). La investigación colaborativa: reflexiones metodológicas a partir de su aplicación en un proyecto de música y lengua. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 5(4).
- Drake, S.M. (1998). *Creating integrated curriculum: Proven ways to increase student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Giles, A.M. & Frego, R.J.D. (2004). An inventory of music activities used by elementary classroom teachers: An exploratory study. *Update: Applications of Research in Music Education*, 22, 13-22.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lieberman, A. (1986). Collaborative research: Working with, not working on. *Educational Leadership*, 43(45), 28-32.
- Lowe, A. (2002). Toward integrating music and other art forms into the language curriculum. *Research Studies in Music Education*, 18, 13-25.
- Miller, B.A. (1996). Integrating Elementary General Music: A Collaborative Action Research Study. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 130, 110-115.

Ministerio de Educación (2006). *Ley orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo de 2006*. B.O.E. 4/05/06.

Ministerio de Educación (2006). *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre*. B.O.E. 8/12/06.

Reason, P. & Bradbury, H. (Eds). (2001). *Handbook of action research: Participative Inquiry & Practice*. London: Thousand Hoaks Sage.

Spindler, G. & Hammond, L. (2000). The use of anthropological methods in educational research: Two perspectives. *Harvard Educational Review*, 70(1), 39-48.

Schramm, S. (1997). *Related webs of meaning between the disciplines: Perception of secondary students who experienced and integrated curriculum*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting.

Trinick, R.M. (2011). Sound and Sight: The Use of Song to Promote Language Learning. *General Music Today*, 25(2), 5-10.

INDAGANDO UN CURRÍCULUM PARA LA VIDA INDEPENDIENTE: EXPERIENCIA EN JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Elías Vived Conte. Down Huesca

Eva Betbesé Mullet. Down Lleida

Mónica Díaz Orgaz. Down España

Resumen

El avance de los jóvenes con discapacidad intelectual hacia mayores desarrollos de su autonomía personal requiere de nuevos planteamientos educativos, centrados en la autodeterminación, la inclusión social y la vida independiente. Down España en colaboración con Down Huesca y Down Lleida han desarrollado un proyecto que va en esta dirección. El proyecto formativo se ha contextualizado dentro de los cambios que se producen en la concepción de la discapacidad. Autodeterminación, calidad de vida, modelos de apoyos, modelo social, accesibilidad universal, etc. son algunos de los conceptos que guían nuestro proyecto. Los módulos y talleres tienen como referente los proyectos de vida independiente. La metodología didáctica que se desarrolla en la aplicación de los programas está fundamentada en el modelo didáctico mediacional, en el aprendizaje cooperativo, en el enfoque globalizado y en la generalización de los aprendizajes.

Introducción

La consideración de las personas con discapacidad intelectual ha evolucionado a lo largo de la historia. Uno de los aspectos más importantes del cambio al que nos referimos ha sido el proceso de normalización. Actualmente se pretende que las personas con discapacidad desempeñen el papel más normalizado posible en la sociedad. Para conseguir su total inclusión social se busca, desde diferentes ámbitos, la eliminación de barreras para la participación y el aprendizaje y la propuesta de acciones educativas centradas en las habilidades para una vida más autónoma e independiente.

Se pretende que las personas con discapacidad desempeñen el papel más normalizado posible en la sociedad, defendiendo su total integración social. La formación en comportamiento adaptativo y adquisición de habilidades para la vida diaria se deben empezar a trabajar de manera sistemática desde la escuela y desde las asociaciones, y lógicamente desde las familias, para favorecer su inclusión social y sus relaciones interpersonales, así como su autonomía personal y su autodeterminación. También consideramos que es importante crear espacios que les permitan seguir adquiriendo, una vez terminada la escolarización obligatoria, estas habilidades y que estos espacios sean lo más normalizados posibles. La vida independiente se plantea como una oportunidad para tomar las propias decisiones respecto de dónde, con quién y como vivir.

Para que las personas con síndrome de Down puedan alcanzar mayores cotas de autonomía necesitan tomar sus propias decisiones en diferentes ámbitos de sus vidas, ofreciendo para ello la formación adecuada y los apoyos precisos. Los jóvenes con síndrome de Down dejaron claro en el XII Encuentro Nacional de Familias (celebrado en Huesca en noviembre de 2012) que se preparan con empeño para autorrealizarse como personas autónomas, y que disfrutan comprobando cómo crecen sus responsabilidades y posibilidades. Destacaron que durante mucho tiempo han tenido que confiar en la familia y en las asociaciones para que se expresaran por ellos, pero que hoy en día poseen la suficiente independencia y autonomía para expresarse en libertad y reclamar sus derechos innegables. Tan sólo pidieron que la sociedad reflexione un poco y se pare a escucharles para que comprenda que son ciudadanos de pleno derecho.

Capacitar para la vida autónoma e independiente supone plantear una orientación educativa que, iniciada en la familia, se extienda a lo largo de los años en los diferentes escenarios de aprendizaje por los que discurre la persona (centros escolares, asociaciones, centros de formación laboral, otros centros educativos). Dicha orientación educativa debe incidir en el desarrollo de la autonomía y la vida independiente, en la inclusión social y en la autodeterminación. Con este proyecto que estamos desarrollando se pretende

indagar nuevas respuestas educativas centradas en los ámbitos que señalamos. Esta indagación, que surge desde el movimiento asociativo, se está planteando dentro de una red colaborativa con las familias y los centros educativos en los que están escolarizados los alumnos con los que se está experimentando. Y esta colaboración se plantea tanto a nivel de diseño, elaboración y planificación como a nivel de aplicación y valoración.

El proyecto formativo que hemos definido se contextualiza dentro de los cambios que se producen en las normativas (particularmente la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad) y en la concepción de la discapacidad en general y de la discapacidad intelectual en particular. En este contexto de cambio, se exigen nuevos marcos de comprensión, nuevas actitudes hacia la discapacidad desde el respeto a las diferencias y la igualdad de oportunidades de todos los hombres y mujeres, nuevos enfoques organizacionales, nuevas prácticas profesionales y parentales (Vived y cols., 2012 a). El proyecto que hemos elaborado reflexiona sobre todas estas cuestiones.

Inclusión social y vida independiente: programa formativo para jóvenes con discapacidad intelectual

Marcos referenciales del proyecto

El plan de formación que se propone en el proyecto se fundamenta en los nuevos conceptos sobre discapacidad; también pretende orientarse a partir de los derechos fundamentales de las personas con discapacidad. Por otro lado, hemos considerado como referentes curriculares del programa educativo tanto los proyectos de vida independiente como la necesaria cooperación de la familia, destacando su papel primordial en el desarrollo de la autonomía de los jóvenes.

Fundamentación teórica: nuevos enfoques sobre la discapacidad

Este proyecto educativo quiere ubicarse en los nuevos modelos de concepción de la discapacidad, que pretenden ofrecer una imagen de las personas con discapacidad centrada en sus competencias y en su normalización. La conceptualización de la discapacidad va a influir en la

percepción que tenemos sobre el papel que las personas con discapacidad deben jugar en el trabajo y en la sociedad y tiene implicaciones en el modo de actuar y relacionarnos con ellas, en las prácticas parentales y profesionales y en la promoción de determinados programas educativos, que deben estar más centrados en la autonomía y vida independiente, en la autodeterminación y en la inclusión social.

La discapacidad no puede identificarse exclusivamente como una característica del individuo, sino que debe entenderse como un estado del funcionamiento de la persona, que depende no solo de las condiciones individuales, sino que está muy influido por las oportunidades que tiene la persona para desarrollarse, así como por los apoyos que se le ofrecen para facilitar tal desarrollo. Ahora bien, ambos aspectos, oportunidades y apoyos, dependen del contexto, de la conceptualización que se tiene de la discapacidad intelectual y del modelo de intervención que se plantea con ella.

Los nuevos enfoques sobre discapacidad, que van a ser determinantes en el desarrollo del proyecto educativo, podemos concretarlos en los siguientes:

- Evolución del concepto de discapacidad intelectual: El modelo de apoyos de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (Luckasson y cols., 2002; Verdugo, 2010)
- Calidad de vida (Schalock, 1996)
- Autodeterminación y autonomía personal (Wehmeyer, 1996)
- Accesibilidad universal, adaptabilidad de los contextos y diseño para todos (Alonso, 2007)
- Vida independiente (Vidal, 2003; www.forovidaindependiente.org)
- Modelo social de la discapacidad (Jiménez, 2007)

Uno de los principales cambios derivados de estas perspectivas es el énfasis creciente en el reconocimiento de las personas con discapacidad como agentes y beneficiarios del desarrollo de las sociedades en que viven, en lugar de considerarlas únicamente desde la óptica de los servicios biomédicos y el bienestar social. La preocupación ha pasado a centrarse en los factores que determinan el entorno en que se desenvuelven las personas con discapacidad

(sociales, económicos, institucionales y formativos) y en la importancia de eliminar obstáculos y promover entornos accesibles para que las personas con discapacidad puedan mejorar su participación en la vida social y económica.

Referentes curriculares: los proyectos de vida independiente y la colaboración con las familias

Si los ámbitos conceptuales influyen en el planteamiento general del proyecto formativo que presentamos, los proyectos de vida independiente suponen el principal referente que consideramos para la determinación del programa de formación para personas con discapacidad. En los últimos años se está avanzando de manera intensa hacia nuevos modelos de intervención cuya finalidad es el desarrollo de los proyectos de vida independiente.

El objetivo básico del proyecto de vida independiente es ofrecer oportunidades y apoyos que fomenten el desarrollo de habilidades sociales, de autonomía personal, de autorregulación y de autodeterminación de las personas con capacidades diversas, además de mejorar su autoestima y su calidad de vida, acercándolas cada vez más a la normalización plena en todos los ámbitos personales y en diferentes contextos (laboral, vivienda, social, contextos formativos, etc.). El proyecto de vida independiente para personas con discapacidad intelectual, promovido a partir del modelo social, de la autodeterminación y de la inclusión social, se puede concretar en los siguientes componentes: participación laboral (acceso al empleo), vivienda compartida (emancipación de la familia), participación ciudadana (inclusión social) y formación permanente (en entornos inclusivos).

La estrecha colaboración de los padres constituye una señal de identidad del proyecto de formación. La participación de los padres constituye un elemento esencial para el éxito de la intervención educativa en los niños y jóvenes con discapacidad intelectual. En el presente programa se plantea la colaboración de los padres en tres ámbitos importantes: en el diseño de los programas educativos (colaborando en la definición de los proyectos de vida independiente y en las repercusiones que tienen sobre las prácticas parentales), en la aplicación de los programas (colaborando en la consolidación

y generalización de los aprendizajes), y en la valoración del desarrollo del hijo/a y en la valoración del propio programa.

Objetivos y actividades

Los objetivos que se han planteado en el proyecto han sido los siguientes:

1. Diseñar un programa formativo para jóvenes con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales que tenga como referencia los proyectos de vida independiente.

2. Aplicar y evaluar el programa de intervención en una muestra de alumnos/as con necesidades específicas de apoyo educativo.

3. Indagar nuevos planteamientos didácticos, coherentes con los perfiles de aprendizaje de los alumnos.

4. Plantear medidas formativas para las familias de los jóvenes y medidas de colaboración entre padres y profesionales en base a las implicaciones que sobre las prácticas parentales tienen los nuevos conceptos y enfoques sobre la discapacidad intelectual.

5. Establecer mecánicas sensibilizadoras y formativas de todos los agentes educativos que intervienen con este alumnado (directivos y técnicos de las asociaciones, profesorado de centros educativos, voluntarios y estudiantes en prácticas que colaboran en el desarrollo del proyecto).

6. Desarrollar mecanismos de colaboración entre las Asociaciones de discapacidad con los centros educativos para ofrecer una respuesta educativa integral y coordinada, centrada en la satisfacción de las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad intelectual y coherente con los nuevos conocimientos y conceptos sobre discapacidad en general y discapacidad intelectual en particular.

7. Divulgar el proceso seguido y los resultados obtenidos en el proyecto a las Asociaciones de la red de Down España, así como a los centros educativos que tienen integrados a los alumnos con discapacidad intelectual.

En el proyecto se plantearon distintos tipos de actuaciones, relacionadas con los objetivos señalados. Fueron las siguientes: acciones de diseño, elaboración y planificación; actuaciones realizadas con los alumnos; actuaciones desarrolladas con la familia; actuaciones con profesionales de las

Asociaciones y con los voluntarios y alumnado en prácticas que han colaborado en el proyecto; actuaciones con los centros escolares; actuaciones de investigación e innovación; actuaciones de elaboración de material didáctico; actuaciones de divulgación y multiplicación de efectos.

Planteamientos didácticos

Las orientaciones didácticas que guían la aplicación de los distintos programas y/o talleres están basados en el trabajo de Molina y cols. (2008), que presenta un modelo didáctico validado en una muestra de niños con síndrome de Down. Dicho modelo ya se ha utilizado en la aplicación de distintos programas: programa de habilidades sociales, autonomía personal y autorregulación (Vived, 2011); programa de autodeterminación, participación social y participación laboral (Vived y cols., 2012 b). Los principios didácticos que se derivan del modelo señalado son los siguientes:

- a) El principio de globalización: eje vertebrador de la metodología didáctica
- b) La Zona de Desarrollo Próximo: base de la programación didáctica
- c) La mediación como estrategia de enseñanza
- d) El aprendizaje cooperativo, base de la Experiencia de Aprendizaje Mediado
- e) Generalización de los aprendizajes: papel de los padres en una red coordinada

Por el interés que tiene la mediación como estrategia de enseñanza, nos parece oportuno establecer algunas consideraciones sobre el papel del profesor como mediador. Un aspecto importante de la mediación lo constituye el estilo docente mediacional, que es el modo que tiene el profesor de interactuar con los alumnos para desarrollar procesos de aprendizaje. La mediación capacita a los alumnos para aprender procesos más que contenidos de aprendizaje. Para facilitar el aprendizaje, el profesor ha de manifestar determinadas conductas consideradas como líneas directrices de su actuación (Haywood y cols., 1992): destacar las interacciones entre los alumnos durante las situaciones de aprendizaje; explicitar la evidencia del pensamiento de los alumnos; plantear cuestiones y preguntas sobre los procesos seguidos por los alumnos; animar al alumno a razonar todas sus respuestas; potenciar en el

alumno la formulación de reglas y conclusiones de los ejemplos estudiados; crear confianza en el niño fomentando el sentimiento de su competencia cognitiva; etc.

Con estas acciones el profesor ayuda al alumno a organizar sus observaciones sobre los procesos de pensamiento que ha puesto en funcionamiento para resolver la tarea y a analizar la aplicabilidad de los mismos a otras situaciones. Para que una interacción entre un profesor (u otro mediador) y un alumno pueda considerarse como interacción mediada y potenciadora del desarrollo cognitivo, debe guiarse por algunos de los criterios que se relacionan a continuación, ya señalados por Feuerstein (1986) y citados algunos de ellos por Haywood y cols. (1992) y por Prieto (1989): intencionalidad y reciprocidad; transcendencia; comunicación del significado y propósito cognitivo; mediación de los sentimientos de competencia; regulación y control de la conducta; participación activa y conducta compartida; individualización y diferenciación psicológica; mediación de la búsqueda, planificación y logro de objetivos de conducta; adaptación a la novedad; mediación del conocimiento de la modificabilidad y del cambio; transmisión mediada de valores y actitudes

Evaluación y seguimiento de las acciones

Entendemos que la evaluación debe extenderse a todo el programa educativo y no sólo a los/las alumnos/as. Con respecto a la evaluación del funcionamiento de los alumnos utilizamos diversos instrumentos de evaluación continua: registros del desarrollo de las sesiones, cuestionarios para la valoración continua del funcionamiento de los alumnos y cuestionarios de autoevaluación.

Con respecto a la valoración del programa se planteaba un sistema de evaluación basado en los estándares profesionales. Actualmente, hay una preocupación creciente por la calidad. El diseño y la aplicación de los programas educativos no deben ser ajenos a esta tendencia orientada a la calidad, cuya meta es incrementar la eficacia, la competencia y la satisfacción de los alumnos. La calidad de los servicios y/o programas que una organización pone en marcha para atender a las necesidades específicas de

determinados colectivos es uno de los retos más importantes que puede afrontarse en la actualidad. Es necesario avanzar en una cultura profesional centrada en la calidad y que se base en las coincidencias prácticas que muestran grupos de profesionales.

Población destinataria

La población destinataria de este proyecto de formación estaba constituida por el colectivo de personas con discapacidad intelectual, de edades comprendidas entre los 12 y los 20 años, aunque también había actuaciones dirigidas a familiares y a profesionales. Las actividades programadas para las personas con discapacidad intelectual se desarrollaron en una muestra de 52 jóvenes con síndrome de Down y con otras discapacidades intelectuales que pertenecían a Down Huesca y Down Lleida. La muestra de alumnos que ha participado en el proyecto y el lugar en el que se ubican se recoge en la siguiente tabla.

Provincia	Localidad	Nº de jóvenes
Huesca	Huesca	15
	Monzón	10
	Barbastro	6
Lérida	Lérida	21

Resultados

Diseño del programa de formación. A lo largo del periodo de aplicación del programa de formación se estableció un primer diseño curricular centrado en la inclusión social y la vida independiente, que contiene una serie de módulos, en cada uno de los cuales se incluyen algunos talleres y/o programas. Esta primera propuesta curricular, organizada en módulos, permite mantener una estructura flexible que facilita la adaptación de los contenidos a las necesidades del grupo y a las necesidades personales de cada alumno. Por ello, los contenidos de cada módulo pueden tener distinto formato metodológico: talleres, programas, bloque de contenido, etc. Una primera

estructura curricular que hemos planteado para este periodo, diferenciada en niveles, es la siguiente:

Nivel I (12-16 años)	Nivel II (17-20 años)
<p>Comunicación y creatividad I</p> <ul style="list-style-type: none"> - Taller de comprensión lectora y creatividad I - Taller conversacional I - Taller de periodistas I - Programa de música /danza 	<p>Comunicación y creatividad II</p> <ul style="list-style-type: none"> - Taller de comprensión lectora y creatividad II - Taller conversacional II - Taller de periodistas II - Programa de música /danza
<p>Autodeterminación e inclusión social I</p> <ul style="list-style-type: none"> - Programa de habilidades sociales, autonomía personal y autorregulación - Educación afectivo-sexual 	<p>Autodeterminación e inclusión social II</p> <ul style="list-style-type: none"> - Programa de autodeterminación, participación social y participación laboral - Educación afectivo-sexual
<p>Habilidades para la vida independ. I</p> <ul style="list-style-type: none"> - Destrezas en el contexto familiar I - Destrezas en el contexto social I - Destrezas en el contexto laboral I 	<p>Habilidades para la vida independ. II</p> <ul style="list-style-type: none"> - Destrezas en el contexto familiar II - Destrezas en el contexto social II - Destrezas en el contexto laboral II

En cada módulo se han planteado diferentes unidades didácticas. Algunos contenidos de esta estructura curricular podrán modificarse en el futuro. La ordenación definitiva de la parrilla curricular estará sujeta, como todo, a un proceso de investigación-acción, en el que la fase de reflexión (a partir de la observación sobre la aplicación y resultados) será fundamental.

Desarrollo de las actividades programadas con los alumnos.

- Aplicación de los diferentes módulos, programas y actividades educativas programadas en los términos previstos. Esta aplicación se ha llevado a cabo en la muestra de alumnos de las diferentes localidades. Los módulos que se han trabajado en el programa formativo han sido los siguientes: programa de habilidades sociales, autonomía personal y autorregulación; taller de autodeterminación, participación social y participación laboral; destrezas en el contexto familiar y social; talleres de comunicación y creatividad; educación afectivo-sexual. Como consecuencia de dicha aplicación se ha observado una mejora de las habilidades para la vida independiente y las habilidades para la participación social de los alumnos/as participantes, evaluadas a través de registros de observación del funcionamiento de los alumnos en las actividades realizadas y a través de cuestionarios de valoración de las diferentes unidades didácticas.
- Determinación de las orientaciones didácticas que guían la labor del profesorado en cada uno de los talleres y/o programas.

Colaboración y coordinación con la familia. Determinación de un plan de formación para las familias, a partir de un debate con los padres sobre esta cuestión. Este de plan de formación para las familias está constituido por 10 módulos.

- Establecimiento de un sistema de relación con las familias que constituye un plan de apoyo y un plan de colaboración, con los siguientes elementos: cursos para familiares; encuentros de padres; orientación familiar; colaboración de las familias. Este esquema de funcionamiento se expone en un documento de trabajo titulado *Familias y discapacidad intelectual: enfoques, apoyos y marcos de colaboración*.
- Elaboración de documentos para padres.

Colaboración y coordinación entre los profesionales de las Asociaciones y otros agentes educativos.

- Se mantuvieron reuniones con las respectivas Juntas Directivas para la explicación del proyecto, su evolución y sus resultados, con una frecuencia trimestral.
- Se llevaron a cabo reuniones de coordinación y seguimiento entre las personas responsables del proyecto de las entidades participativas, con una frecuencia mensual.
- Reuniones de formación, programación y planificación de acciones, evaluación de procesos y resultados, etc. con los profesionales de cada asociación encargados de aplicar los diferentes módulos del programa. Con una frecuencia semanal (en ocasiones quincenal).
- Actividades de formación de los voluntarios y/o alumnado en prácticas de distintas facultades universitarias que han colaborado en el desarrollo de algunos módulos.
- Elaboración de un plan de formación para los profesionales, a partir de debates mantenidos con ellos. Este plan formativo estaba constituido por 13 módulos.

Colaboración y coordinación con los profesores de los centros escolares

- Explicación al profesorado de los diferentes centros escolares en los que están escolarizados los alumnos del programa de formación para la inclusión escolar y la vida independiente. Este contacto se estableció a partir del programa de coordinación y seguimiento escolar. Con una frecuencia trimestral.
- Presentación de materiales didácticos, documentos formativos, etc., relacionados con los contenidos del programa formativo, al profesorado de los diferentes centros.

Actuaciones de investigación e innovación

- Indagación sobre nuevos planteamientos didácticos, coherentes con los perfiles de aprendizaje de los alumnos. A partir de los principios didácticos que se han expuesto anteriormente y a partir del análisis del papel del profesor como mediador, hemos concretado una serie de

orientaciones didácticas (generales y específicas para cada uno de los talleres y/o programas que configuran el proyecto de formación) y hemos definido la secuencia didáctica que guía el desarrollo de las unidades didácticas de los distintos talleres y programas. Otro aspecto relacionado con la mediación que también hemos indagado es la valoración de la mediación, llevada a cabo a través de un cuestionario sobre la mediación, que pretende evaluar el estilo de interacción del profesor con los alumnos dentro de un modelo didáctico mediacional.

- Diseño y valoración de la utilidad de un sistema evaluador del programa formativo. Este sistema de evaluación nos permite la identificación de los puntos fuertes y débiles del programa de formación para la inclusión social y la vida independiente. Dicho sistema está basado en los estándares profesionales.

Elaboración de material didáctico. Se han elaborado diversos materiales didácticos vinculados a los diferentes módulos del programa formativo que se han incorporado a la página web de Down España para que se puedan descargar, en función de las necesidades. Se elaboraron 12 documentos didácticos

Actuaciones de divulgación. Los contenidos, desarrollos y resultados de este proyecto se presentaron a distintos encuentros y en algún artículo:

– Comunicación en Congresos: VIII Jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad; organizadas en Salamanca, los días 14, 15 y 16 de marzo de 2012 por el Instituto de Integración en la Comunidad(Universidad de Salamanca). XII.

– Encuentro de Familias de Personas con Síndrome de Down, organizadas por Down España y Down Huesca, los días 1-4 de noviembre de 2012, en Huesca.

– Publicación de artículo en revista especializada: Vived, E., Betbesé, E. y Díaz, M. (2012). Formación para la inclusión social y la vida independiente. *Revista Síndrome Down Adultos*, 11, 2-14.

– Participación en cursos de formación: Cursos de Verano de la Universidad de Zaragoza, Jaca, 9 y 10 de julio 2012. Título del Curso: Formación para el empleo y discapacidad.

– Diseño de los contenidos de formación para profesionales de la Red de Educación de Down España

Algunas conclusiones

1. Este proyecto tiene un marcado carácter innovador, que trata de poner en práctica la nueva conceptualización sobre discapacidad y los nuevos planteamientos sobre los proyectos de vida de las personas con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales. En este sentido, se presenta este proyecto como una primera fase piloto llevada a cabo por dos entidades pertenecientes a la Red Down, próximas geográficamente y ubicadas en distintas Comunidades Autónomas.

2. El desarrollo de los proyectos de vida independiente va a depender, en gran medida, de la definición de oportunidades adecuadas y apoyos que respondan a las necesidades de las personas con discapacidad intelectual y en este sentido ya hemos comentado que estas oportunidades se pueden concretar en, al menos, los siguientes entornos inclusivos: a) un entorno de vivienda que podemos definir como piso de vida independiente (o vivienda con apoyo); b) un entorno laboral normalizado, donde los jóvenes con discapacidad intelectual puedan acceder al empleo a través de metodologías adecuadas (empleo con apoyo); c) entornos comunitarios accesibles que permitan la participación de todos los ciudadanos, también de los ciudadanos con discapacidad intelectual; d) entornos formativos inclusivos, que ofrezcan currículos apropiados a las características y necesidades personales, socio-culturales y laborales de los jóvenes con discapacidad intelectual.

3. Los nuevos conceptos y principios mencionados deben orientar nuestras acciones y modificar el funcionamiento de los servicios y sistemas de atención a las personas con discapacidad. A los profesionales, a los familiares, y a las instituciones públicas y privadas que apoyan a las personas con discapacidad nos corresponde el reto de transformar las prácticas

profesionales y parentales, los programas y servicios, en función de los nuevos conceptos, para poder ofrecer una mayor calidad de vida a las personas con discapacidad intelectual.

4. Los proyectos de vida independiente deben ser referentes de las propuestas formativas que se dirigen a las personas en las etapas previas a su vida adulta; es decir, en las últimas etapas de su itinerario educativo. Es necesario establecer, dentro de la respuesta educativa que reciben los alumnos, una línea formativa orientada a la vida independiente. Y esta es la razón del proyecto que hemos desarrollado. Además del impulso en el desarrollo de los ámbitos contextuales (vivienda, trabajo, comunidad, formación), que van a permitir el desarrollo de itinerarios individuales de vida independiente, basados en la autodeterminación y en la inclusión social, se requiere también una formación específica para la inclusión social y la vida independiente que se presente con los nuevos planteamiento teóricos que hemos definido y con una metodología didáctica mediacional, basada en el sentimiento de competencia, en los procesos y en la generalización de los aprendizajes. Dicha formación debe ir dirigida tanto a las personas con síndrome de Down o con otra discapacidad intelectual, como a sus familias y a los profesores y técnicos que se relacionan con ellas.

5. El programa para la inclusión social y la vida independiente se ha mostrado como un programa orientado al desarrollo de varias habilidades personales necesarias para potenciar la autonomía personal y una disposición favorable a participar en la sociedad. La aplicación del programa incide en el desarrollo de un itinerario individualizado hacia la inclusión social y la vida independiente.

6. Por lo que respecta a los centros escolares, una de las finalidades de este proyecto es el desarrollo y la potenciación de los mecanismos de colaboración entre las Asociaciones de discapacidad con los centros educativos, para ofrecer una respuesta educativa integral y coordinada, centrada en la satisfacción de las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad intelectual y coherente con los nuevos conocimientos y conceptos sobre discapacidad en general y discapacidad intelectual en particular. Tras

esta primera fase de indagación curricular (desarrollada en colaboración con padres y con profesores) se tratará de ir incorporando determinados contenidos en los proyectos curriculares de los centros escolares, otros contenidos se desarrollarán en las asociaciones, siempre en una red coordinada y colaborando estrechamente con las familias.

Referencias bibliográficas

Alonso, F. (2007). La accesibilidad universal y el diseño para todos. En DE LORENZO, R. y CAYO, L. (coords.), *Tratado sobre discapacidad*. Cizur Menor (Navarra): Aranzadi.

Feuerstein, R. (1986). *Mediated Learning Experience*. Jerusalén: Hadassah - Wizo - Canada Research Institute.

Haywood, H.C., Brooks, P. y Burns, S. (1992). *Bright Start: Cognitive Curriculum for Young Children*. Watertown, M A: Charlesbridge Publishers. (Ed. española: Bright Start, curriculum cognitivo para niños. Zaragoza: FUNDAFE, 1997).

Jiménez, A. (2007). Conceptos y tipologías de la discapacidad. En DE LORENZO, R. y cayo, L. (coord.), *Tratado sobre discapacidad*. Cizur Menor (Navarra): Aranzadi.

Luckasson, R., y cols. (2002). *Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports*. Washington, D.C.: American Association on Mental Retardation. (Traducción al castellano de Verdugo, M.A. y Jenaro, C. Madrid: Alianza Editorial, 2004).

Molina, S., Alves, A. y Vived, E. (2008). *Programa para el desarrollo de habilidades básicas en alumnos con síndrome de Down*. Zaragoza: PUZ.

Prieto, M.D. (1989). *Modificabilidad Cognitiva y P.E.I.* Madrid: Bruño.

Schalock, R.L. (1996). *Quality of life: Vol 1. Conceptualitation and measurement*. Washington, D.C.: American Association on Mental Retardation.

- Verdugo, M.A. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con Discapacidad Intelectual. *Siglo Cero*, 41 (4): 7-21.
- Vidal, J. (2003). *El movimiento de vida independiente*. Madrid: Fundación Luis Vives.
- Vived, E. (2011). *Habilidades sociales, autonomía personal y autorregulación*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Vived, E., Betbesé, E. y Díaz, M. (2012 a). Formación para la inclusión social y la vida independiente. *Revista Síndrome Down Adultos*, 11: 2-14.
- Vived, E., Carda, J., Royo, M. y BETBESÉ, E. (2012 b). *Autodeterminación, participación social y participación laboral*. Zaragoza: Mira Editores.
- Wehmeyer, M.L. (1996). Self-determination in youth with severe cognitive disabilities: From theory to practice. En POWERS, L., y COLS. (Eds.), *Making your way: Building self-competence among children and youth with disabilities*. Baltimore: Brookes.

INTEGRACIÓN DE LA EDUCACIÓN SEXUAL EN EL CURRÍCULO. UN PASO MÁS PARA HACIA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Davinia Heras Sevilla
Sonia Rodriguez Cano
Universidad de Burgos

Resumen

La Educación Sexual forma parte de la educación por y para la persona. Contribuye al desarrollo integral del alumnado (Barragán, 1999), porque la sexualidad es una cualidad propia todos los seres humanos. Se haya presente en su biología, en su cultura, en su psicología y en su forma de ver, interpretar y valorar el mundo. Es necesario por ello, formar a ciudadanos capaces de realizar estas tareas con éxito, y con las competencias necesarias para interpretar su sexualidad y vivirla su de acuerdo a la ética. La Educación Sexual permite la comprensión, expresión y aceptación tanto de la propia identidad sexual, como la del otro (López, 2005). De esta manera el alumnado desarrolla su empatía, y otras habilidades y valores, como el respeto, la tolerancia, la comunicación, la autoestima, etc. lo que favorece una mejor convivencia tanto en el aula como fuera de ella, constituyéndose así una sociedad inclusiva.

Introducción

La Educación Sexual forma parte de la educación por y para el ser humano, ya que contribuye al desarrollo integral del alumnado (Barragán, 1999). Aborda la realidad sexuada del mismo, permitiéndole la comprensión, expresión y aceptación tanto de su identidad sexual, como la del otro (López, 2005). La Educación Sexual favorece además, el desarrollo de diversas competencias indispensables para vivir una sexualidad satisfactoria y una vida feliz, en la que primen la comunicación, el respeto, la tolerancia, la empatía, etc. Desde nuestro punto de vista, una adecuada Educación Sexual debe facilitar la construcción del conocimiento sexual, a través del contraste de las

preconcepciones del alumnado con una información lo más objetiva, completa y rigurosa posible a nivel biológico, psíquico y social del hecho sexual humano, y fomentar la adquisición de actitudes positivas de respeto y responsabilidad ante este hecho. Su objetivo básico es favorecer la aceptación positiva de la propia identidad sexual, desligada de elementos discriminatorios de género, y las vivencias de unas relaciones interpersonales equilibradas y satisfactorias.

La UNESCO (2005:14), define la educación inclusiva como un constructo, un todo capaz de formar una visión educativa en sí misma: *La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños/niñas.*

Esta reflexión acerca de los cambios estructurales y metodológicos del sistema educativo nos lleva a replantear los cambios curriculares adecuados para realizar una educación inclusiva. La educación sexual y su aportación a la formación de una persona más empática, plena y respetuosa consigo mismo y con los demás favoreciendo de este modo la convivencia son las bases para la construcción de una educación inclusiva.

La Educación Sexual puede ser enmarcada dentro la Educación para la Salud (EpS), de las Ciencias Humanas y Sociales o de la actual Educación para la Ciudadanía (citas). Más allá del enfoque desde el que se aborde constituye un aspecto clave en la educación integral de las personas, por lo que debe ser integrada de forma explícita en los currículos escolares (Urruzola, 1999). Esto conlleva la concreción de los distintos elementos del currículo, es decir, los componentes básicos que forman parte de cualquier currículo educativo, los cuales pretenden dar respuesta a las preguntas ¿Qué enseñar? ¿Cuándo enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Qué, cuándo y cómo evaluar?, es decir, son los objetivos, los contenidos, la metodología, y la evaluación.

En la presente comunicación nos centraremos en las directrices que deben regir el currículo en materia de sexualidad y afectividad, así como los objetivos y contenidos que han de ser abordados a lo largo de la escolaridad obligatoria.

La educación sexual: reto curricular

La sexualidad humana y la formación para su comprensión y vivencia, son realidades complejas que deben ser tratadas teniendo en cuenta en primer lugar la esencia de la primera y las consecuencias de esta en la segunda.

La sexualidad es inherente al ser humano, puesto que se haya presente en la biología, en la cultura, en la psicología y en la forma de ver, interpretar y valorar el mundo. Además le acompaña a largo de la vida, configurándose a través de la misma de diversos modos, por lo que es susceptible de ser educada. El resultado de todo ello es cómo nos sentimos, nos relacionamos, nos expresamos, nos conceptualizamos como varones o mujeres, en los distintos momentos de la vida; así cómo nos comunicamos y nos mostramos ante los demás. Es decir, es individual pero también compartida, por lo que resulta única e inseparable de la propia existencia. No podemos por tanto formar ciudadanos plenos sin abordar un aspecto tan significativo de su personalidad.

El debate ya no es, ni puede ser, educación sexual ¿si o no? P La puesta en marcha contribuye exitosamente a la eliminación de las prácticas sexuales de riesgo, si como al desarrollo de actitudes positivas hacia la sexualidad propia y hacia la del otro (López, 2005; ONUSIDA, 1997; Sueiro, *et al.*, 2005; Ubillos y Navarro, 2004). La polémica se centra ahora en el cómo hacer esa obligada educación.

Para realizar esta tarea hemos de tener en cuenta algunas características propias de la Educación Sexual que condicionan su diseño curricular (Ariza *et al.*, 1991; Beiztegui, 2006; Barragán, 1999; De Marinis y Colman, 1995; García Ruiz y Suárez, 2007; Gómez Zapiain *et al.*, 2004; Fernández Costa *et al.* 1999; Font y Catalán, 2000; Lena *et al.*, 2007; López, 2005; Padrón *et al.*, 2009; Santos Guerra, 2009; Urruzola, 1999).

1. La sexualidad es multidimensional, por lo que su educación debe ser integrada desde diversas áreas y actividades del currículo, es decir, exige un planteamiento interdisciplinar y es de carácter transversal
2. La Educación Sexual exige continuidad, progresión y ajuste al desarrollo psicosexual del alumnado.
3. La Educación Sexual debe plantearse desde un modelo educativo de carácter biográfico, democrático, profesional y ético, que emerja y promueva actitudes positivas hacia la sexualidad.
4. Es conveniente que la Educación Sexual la realicen los mismos educadores del centro escolar-
5. La Educación Sexual debe proporcionar información adecuada, variada y correcta, pero no limitarse a este aspecto. En palabras de Font (2005:87) *la información es considerada como una condición necesaria pero no suficiente* . Se deben abordar otros contenidos como las actitudes o la habilidades sociales, etc.

Objetivos y finalidades de la educación sexual

Desde el punto de vista pedagógico, es importante diferenciar entre finalidades y objetivos, en el campo de la Educación Sexual. Las primeras, las finalidades, son metas a largo plazo de carácter general. Se refieren por tanto, al fin último de la Educación Sexual en las personas. Los objetivos por su parte poseen un carácter más concreto y operativo, vertebrando el diseño y el desarrollo del currículo de la Educación Sexual. Dentro de estos podemos distinguir entre objetivos generales y objetivos específicos. Los objetivos generales son metas a alcanzar en medio plazo, a lo largo de una etapa educativa por ejemplo. Éstos *traducen los enunciados de las finalidades en términos de contenidos educativos* . (Ariza et al., 1991:144). Los objetivos específicos son aún más concretos y operativos. Surgen de la parcelación de los generales, y suponen metas a corto plazo, durante el curso o la unidad didáctica por ejemplo (Figura 2.6). Para Font (1990) los objetivos específicos

deben ser pertinentes, precisos y comprensibles, realizables, lógicos, observables y evaluables o medibles. Este tipo de objetivos, debe tener una formulación precisa y clara, exenta de ambigüedades o contradicciones.

El fin último de la Educación Sexual es que sus destinatarios vivan de forma satisfactoria, feliz y saludable su sexualidad, aceptando la diversidad de biografías sexuales y ejerciendo su *libertad ética* (López, 2005). La consecución de esta compleja meta, pasa por alcanzar una serie de objetivos educativos que deben ser explicitados en los currículos. A continuación mostramos algunos de los objetivos señalados por los distintos autores.

Objetivos Generales de la Educación Sexual en la Escolaridad Obligatoria:

La revisión de distintos programas y propuestas sobre Educación Sexual nos permiten extraer los siguientes objetivos que debería alcanzar el alumnado a lo largo de su escolaridad (Barragán, 1991; De la Cruz, 2003; García Ruiz, 2007; JCyL, 2006; López, 2005; Salvador y Suelves, 2009). Los límites entre algunos de ellos son difusos, pero poseen ciertos matices que los diferencian:

1. Desarrollar actitudes erotofílicas, que permitan reconocer y aceptar la sexualidad como una dimensión positiva del ser humano
2. Asumir positivamente el hecho sexual humano y los procesos de sexuación, así como el desarrollo psicosexual en cada etapa.
3. Comprender y conocer el desarrollo sexual humano, así como las posibles dificultades que pueden aparecer en cada momento para prevenirlas y optimizar un adecuado desarrollo.
4. Aceptar la sexualidad en todas sus dimensiones, como fuente de placer, salud, afectividad, fecundidad, comunicación, etc.
5. Adquirir conocimientos sobre sexualidad, adecuados a su edad y sus necesidades, para relacionarse consigo mismo y con los demás de forma saludable.
6. Analizar de forma crítica los determinantes socioculturales en la sexualidad de las personas, a fin de evitar y eliminar mitos, estereotipos, falsas creencias, miedos, prejuicios etc.
7. Desarrollar la autoestima, asumiendo la identidad sexual, así como tomar conciencia y aceptar la propia figura corporal.

8. Valorar la dimensión ética de la sexualidad, basada en el respeto a los demás, el trato igualitario entre los sexos, el placer compartido, la responsabilidad y la comunicación y el consenso en la pareja.
9. Comprender y conocer los mecanismos de la reproducción para asumir esta capacidad con responsabilidad.
10. Conocer los elementos básicos de la respuesta sexual, tanto masculina como femenina, y los afectos y emociones asociados a ésta.
11. Conocer y analizar el deseo sexual humano, su orientación y sus manifestaciones; así como aceptar y comprender la diversidad en las orientaciones del deseo.
12. Adquirir actitudes y conductas sensibles a aspectos de género, así como rechazar la violencia en cualquiera de sus manifestaciones.
13. Apreciar y cultivar la comunicación entre padres e hijos, educadores y educandos, chicos y chicas, hombres y mujeres, padres y madres, pareja, etc.
14. Comprender y expresar mensajes en relación con el hecho sexual humano, incorporando un vocabulario preciso y no discriminatorio-
15. Desarrollar habilidades interpersonales y sociales, como la capacidad de comunicación íntima, la asertividad, la empatía, resolución de conflictos, etc. Es decir, todas aquellas competencias indispensables para un buen funcionamiento interpersonal, que permiten además vivir la erótica y las relaciones personales de manera adecuada.
16. Identificar las situaciones de riesgo en el comportamiento sexual, así como valorar positivamente el uso de medidas preventivas y anticonceptivas a fin de evitar Embarazos No Deseados o Infecciones de Transmisión Sexual.

Contenidos de la educación sexual

Los contenidos, junto con los objetivos, responden a la pregunta pedagógica ¿Qué enseñar? La respuesta a ésta condiciona y determina el diseño y desarrollo curricular. La explicitación realizada de los objetivos, evidencia la pluralidad de contenidos que deben ser tratados en Educación Sexual. No podemos por ello, convenir y establecer cuáles son los contenidos

obligados, pero sí generar una guía orientativa para la selección de los diversos contenidos. Hemos de partir de tres requisitos previamente subrayados:

- Los contenidos deben adaptarse a las características evolutivas y psicológicas del alumnado y deben ser progresivos a lo largo de su escolaridad. Esto es denominado por Ferrer (1986:104) *gradualidad cíclica*, y supone la base de un currículo en espiral (Ariza *et al.*, 1991; De Marinis y Colman, 1995; López, 2005; Urruzola, 1999).
- El tratamiento de los contenidos ha de contemplar distintos enfoques que emerjan de las distintas áreas de conocimiento (Ariza *et al.*, 1991; López, 2005; Urruzola, 1999).
- Los contenidos no se limitan a la información, los conceptos, los hechos o los datos. Son prioritarios contenidos relacionados con actitudes, estrategias, habilidades y valores.
- Teniendo en cuenta estas premisas, planteamos un modelo de selección de contenidos basado en el análisis multidimensional y pormenorizado de bloques de contenidos (Figura 1).

Los contenidos educativos provienen de teorías científicas de distintas disciplinas: Biología, Psicología, Sexología, Medicina, Sociología, Antropología, Filosofía, etc. Este carácter interdisciplinar ha de aparecer en las programaciones curriculares, tratando cada aspecto desde sus múltiples facetas (Ariza *et al.*, 1991; Barragán, 1999). Para ello proponemos agrupar los contenidos en bloques, aportando una visión global que tenga en cuenta la dimensión biológica, social y cultural, psicológica y ética del hecho sexual humano. De esta manera, cada bloque refleja la esencia multidimensional de la sexualidad, y estará compuesto por contenidos de naturaleza variada: actitudes, conceptos, datos, estrategias, habilidades, etc.

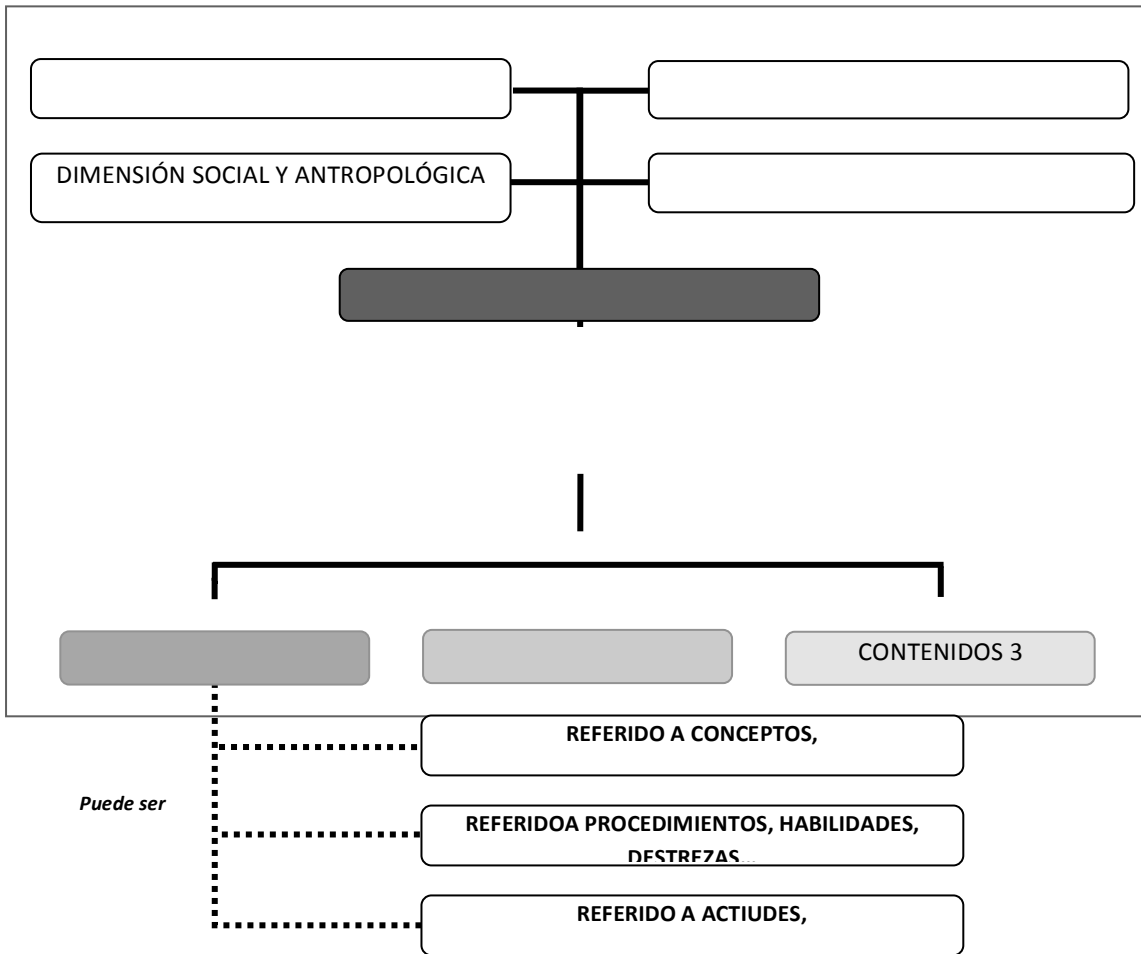


Figura 1. Selección multidimensional de los contenidos

En Educación Infantil (0 a 6 años):	En Educación Primaria (6 a 12 años):	En Educación Secundaria (6 a 12 años):
El cuerpo, la identidad sexual y el rol de género.	El cuerpo, la figura corporal, la identidad sexual y el rol de género.	El cuerpo y los afectos son sexuados.
Familia y vínculos afectivos.	Vínculos afectivos y familia.	Funciones de la sexualidad.
La amistad y el compañerismo.	La amistad, el compañerismo, el consuelo, la ayuda, la empatía, etc.	Los cambios en el cuerpo y la fisiología: La pubertad.
El origen del ser humanos: reproducción y gestación.	Habilidades sociales y asertividad.	Respuesta sexual humana.
La comunicación, preguntas y lenguajes sobre sexualidad y afectividad.	Erección y reproducción.	Identidad sexual y rol de género.
	Conductas Sexuales	Afectos sexuales: Deseo, atracción y enamoramiento.
	Abuso sexual.	Conductas sexuales de los adolescentes.
	La comunicación.	Riesgos asociados a la actividad sexual.

	Eyaculación y menstruación (último ciclo de EPO).	La anticoncepción y la prevención.
	Riesgos asociados a la actividad sexual (último ciclo de EPO).	Las relaciones interpersonales.
		Abusos y violencia sexual.
		Comercialización de la sexualidad

Tabla 1. Contenidos de la Educación Sexual

De forma orientativa, López (2005) propone una serie de temas básicos a tratar en cada una de las etapas educativas. Estos pueden ser utilizados como bloques de contenidos recomendables, analizando sus dimensiones y extrayendo contenidos de diversa índole. Siguiendo su propuesta los contenidos abordables en cada etapa son los que aparecen en la tabla anterior (Tabla 1).

Cada uno de estos bloques es fundamentado desde diversas disciplinas científicas, lo que aporta interdisciplinariedad y variedad en los contenidos. A la hora su selección, se ha de tener en cuenta un criterio fundamental, señalado por Barragán (1991): los contenidos han de conectar con los intereses del alumnado. Para esta tarea este autor (1999, 1991) propone que sean los propios alumnos quienes elijan las temáticas, puesto que existe relación entre las capacidades de comprensión de los temas y la selección que realizan los alumnos y alumnas. Indica además, que en la práctica docente estos temas conducen a otros, por lo que se amplía el currículo, sin olvidar los intereses del alumnado. A las propuestas de Barragán y López, añadimos la exigencia de que los contenidos sean de distinta naturaleza, es decir, que sean conceptuales, procedimentales y actitudinales, prestando especial atención a estos últimos debido a la influencia de las actitudes en la vivencia saludable y

feliz de la sexualidad (Fisher *et al.*, 1988; Johnson *et al.*, 1999, McKelvey *et al.*, 1999; Minichiello, *et al.*, 2001; Oliva *et al.*, 1997; Ortega *et al.*, 2005; Perla *et al.*, 2009; Santín *et al.*, 2003; Smith *et al.*, 1993; Sueiro *et al.*, 2004).

Referencias bibliográficas

Ariza, C., Cesari, M. D. y Gabriel Y Galan, M. R. (1991). *Programa Integrado de Pedagogía Sexual en la escuela*. Madrid: Nancea.

Barragan, F. (1991). *La educación sexual. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Barragán, F. (1999). *Programa de Educación Afectivo Sexual. Educación Secundaria* (Vols. I-VI). Materiales Curriculares. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia e Instituto de la Mujer, Junta de Andalucía.

Beiztegui, J.L. (2006). Hacia una nueva educación contraceptiva y sexual: reflexiones en torno a la eficacia de la pedagogía contraceptiva actual en las relaciones eróticas de nuestros jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud*, 73, 59-67.

De la cruz, C. (2003). *Educación de las Sexualidades. Los puntos de partida de la educación sexual*. Madrid: Cruz Roja Juventud.

De Marinis, D. y Colman, O. (1995). *Educación Sexual. Orientaciones didácticas para la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Visor.

Fernández Costa, S., Juárez, O. y Díez David, E. (1999). Prevención del SIDA en la escuela secundaria: recopilación y valoración de programas. *Revista española de salud pública*, 73 (6) 687-696.

Ferrer, F. (1986). *L' Educació sexual a preescolar i E.G.B.* Barcelona: CEAC.

Fisher, W.A., Byrne, D., White L. A. y Kelly K. (1988). Erotophobia-erotophilia as a dimension of personality. *The Journal of Sex Research*, 25 (1), 123-151.

- Font, P. (1990). *Pedagogía de la Sexualidad*. Barcelona: Graó - ICE Universitat de Barcelona.
- Font, P. y Catalán, E. (2000). Presente y futuro de la educación afectivo-sexual. *Aula de Innovación Educativa*, 91, 41-44.
- Frago, S. (1993): ¿De que hablamos cuando hablamos de Educación Sexual? Invitación a una definición de objetivos. *Comunidad Educativa*, 205,15-17.
- García Ruiz, M. (2007). Sexualidad. *Boletín de la Sociedad de Pediatría de Asturias, Cantabria, Castilla y León*, 47 (1), 37-40.
- Gómez Zapiain, J., Del Campo, A., Inza, A. y Ibiaceta, P. (2004). *Programa de educación afectivo-sexual para Asturias*. Asturias: Consejería de Salud y Servicios Sanitarios. Gobierno del Principado de Asturias.
- Gómez Zapiain, J., Ibiaceta, P. y Pinedo, J. (2000). Programa de educación afectivo-sexual. Guía para el profesorado. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Johnson, L.S., Rozmus, C. y Edmisson, K. (1999). Adolescent sexuality and sexually transmitted diseases: attitudes, beliefs, knowledge, and values. *JournalPediatrNurs*, 14 (3), 177-185.
- Junta de Castilla y León (2006). *Guía para la promoción de la salud en los centros docentes de Castilla y León*. Consejería de Sanidad y Bienestar Social. Valladolid:Autor.
- Lameiras, M., Rodríguez, Y., Ojea, M. y Dopereiro, M. (2004). *Programa Agarimos. Programa coeducativo de desarrollo psicoafectivo y sexual*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Lena, A. (Coord.) (2007). *Ni ogros ni princesas. Guía para la educación afectivo-sexual en la ESO*. Oviedo: Consejería de Salud y Servicios Sanitarios – Instituto Asturiano de la Mujer.
- López, F. (2005c). La educación sexual. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Mckelvey, K.S., Aubry, K.B. y Ortega, Y.K. (1999). History and distribution of lynx in the contiguous United States pp 207-264. En L.F. RUGGIERO, K.B. AUBRY, S.W. BUSKIRK, G.M. KOEHLER, C.J. KREBS, K.S. MCKELVEY y J.R. SQUIRES (Eds.), *Ecology and Conservation of Lynx in the United States*. Colorado: University Press of Colorado and the USDA, Rocky Mountain Research Station.
- Minichiello, V., Mariño, R., Browne, J. (2001). Knowledge, risk perceptions and condom usage in male sex workers from three Australian cities. *AIDS Care*, 13, 387-402.
- Oliva, A., Serra, L. y Vallejo, R. (1997). Patrones de comportamiento sexual y contraceptivo en la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 77, 19-34.
- Onusida (1997). *Impacto de la educación en materia de salud sexual y VIH sobre el comportamiento sexual de los jóvenes: actualización de un análisis*. Programa Conjunto de las Naciones unidas sobre VIH/SIDA.
- Ortega, V.; Ojeda, P., Sutil, F. y Sierra J.C. (2005). Culpabilidad sexual en adolescentes: Estudio de algunos factores relacionados. *Anales de Psicología*, 21 (2), 268-275.
- Padrón, M.M., Fernández, L., Infante, A. y París, A. (2009). *Libro Blanco sobre Educación Sexual de la provincia de Málaga*. Málaga: Área de Juventud, Deportes y Formación - Centro de Ediciones de la Diputación de Málaga.
- Perla, F., Sierra, J.C., Vallejo, P. y Gutiérrez, R. (2009). Un estudio psicométrico de la versión española reducida del HurlbertIndex of Sexual Fantasy. *Boletín de Psicología*, 96, 7-16
- Salvador, T. y Suelves, J. M. (2009) *Ganar salud en la escuela. Guía para conseguirlo*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Santín, C., Torrico, E., López, M. J. Y Revilla, C. (2003). Conocimiento y utilización de los métodos anticonceptivos y su relación con la prevención de enfermedades de transmisión sexual en jóvenes. *Anales de Psicología*, 19, 81-90.

- Santos Guerra, M.A (2009). Prólogo (pp. 4-14). En M.M. Padrón, L. Fernández, A. Infante, y A. París. (2009). *Libro Blanco sobre Educación Sexual de la provincia de Málaga*. Málaga: Área de Juventud, Deportes y Formación, Centro de Ediciones de la Diputación de Málaga.
- Smith, E.R, Becker, M.A., Byrne, D. y Pryzbyla, D.P.J (1993) Sexual attitudes of males and females as predictors of interpersonal attraction and marital compatibility. *Journal of Applied Social Psychology*, 23,1011-1034.
- Sueiro, E., Diéguez, J.L., Chas, M.D. y Diz, M.C. (2004). Primeras fuentes de información, conocimientos, actitudes y prácticas sexuales. Su interrelación. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, 69/70, 95-114.
- Trudel, G. (2002).Sexuality and marital life: Results of a survey. *Journal of Sex and Marital Therapy*, 28, 229-49.
- Ubillos, S. y Navarro, E. (2004) Adolescencia y Educación Sexual. En D. PAÉZ, I. FERNÁNDEZ, S. UBILLOS y E. ZUBIETA, *Psicología social, cultura y educación* (pp. 255-259). Madrid: Pearson Educación S. A.
- Unesco (2005).*Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. París:Autor.
- Urruzola, M.J. (1999). *Educación de las relaciones afectivas y sexuales, desde la filosofía coeducadora*. Bilbao: Maite Canal Editora.

DESAFÍOS Y AVANCES EN LA INVESTIGACIÓN.



GRUPOS FOCALES PARA COMPARTIR EXPERIENCIAS EDUCATIVAS Y ELABORAR PROPUESTAS DE MEJORA INCLUSIVAS

Igone Arostegi, Zuriñe Gaintza, Naiara Berasategi, Leire Darretxe,
Nagore Ozerinjauregi, Javier Monzón, José Ramón Orcasitas
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

Resumen

La aportación de esta comunicación corresponde al proyecto de investigación Reflexión y Diseño de pautas para la mejora de las prácticas de escolarización de personas con discapacidad –Espina Bífida e Hidrocefalia (EBH) y Enfermedades Raras (ER) del País Vasco– desde la perspectiva y el análisis de sus protagonistas, desarrollado conjuntamente por el equipo INKLUNI de la EHU/UPV y un grupo de usuarios/as y familiares de ambas asociaciones. Dicha investigación, con una duración de diez meses, tiene como finalidad proponer algunas pautas de mejora que redunden sobre los procesos de innovación escolar desde la recuperación de las vivencias y experiencias y la reivindicación de la voz de sus protagonistas. De esta manera dar voz a las vivencias y experiencias de escolarización de las personas afectadas por EBH y ER y a sus familiares nos va a permitir determinar necesidades en los procesos de escolarización y elaborar propuestas de innovación y mejora dentro de un proceso de transición hacia la Escuela Inclusiva.

Marco teórico

Esta investigación parte de un acercamiento y un análisis sobre las vivencias en los procesos de escolarización de personas con EBH y ER, pero su objetivo propone un alcance más amplio: el desarrollo de una escuela y una sociedad más inclusiva y democrática.

De esta manera, desde la recuperación y reivindicación de la voz de los protagonistas de la escolarización a través de sus narraciones compartidas en un grupo de iguales, se pretende elaborar un catálogo de experiencias de escolarización (desde distintos tramos de edad, cursos y etapas). Estas

experiencias y vivencias serían el termómetro y el punto de partida de un análisis que pretende hacer una serie de propuestas de mejora e innovación para el sistema escolar que repercuta en la calidad de vida de todo el alumnado escolarizado y, por consiguiente, en toda la sociedad.

Un sistema escolar es inclusivo en la medida que cuenta con la participación de toda la comunidad en los procesos de decisión, de elaboración y evaluación de las propuestas curriculares y organizativas. Es un sistema vivo que proporciona de esta guisa un crecimiento adecuado de las siguientes generaciones. Las innovaciones (Fullán y Hargreaves, 1991; Hargreaves, 1992 y Angulo y Blanco, 1994) no se producen en un vacío de significados, éstas se desarrollan e implantan en culturas escolares concretas con la pretensión normalmente explícita de penetrar la espesa capa de significados que se encuentran en la cultura actual de los grupos de trabajo (educativo) y establecer nuevos significados (Angulo y Blanco, 1994).

Pretendemos que los procesos educativos vivenciados por los protagonistas se conviertan en relatos que devuelvan una visión de lo que el sistema escolar está ofreciendo a todo el alumnado. Aunque aparentemente el trato o propuesta de escolarización sólo afecta al alumnado con EBH y ER este trato o propuesta supone un aprendizaje para todo el alumnado que ve y aprende que es posible aprobar, superar cursos y que un compañero/a suyo no lo haga (Susinos y Parrilla, 2008; Fielding, 2011). Ya que la inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Una visión excluyente no tiene cabida en un proyecto inclusivo (Booth, 2000).

Siguiendo el principio hologramático (Morin 2003) las partes están presentes en el todo y el todo en las partes. Cada práctica es un reflejo de la institución y la institución se refleja en cada práctica. Pretendemos que las buenas prácticas propias identificadas mejoren el conjunto del sistema escolar.

La escuela supone un reflejo de la sociedad y, a la vez, el espacio ideal para proponer y experimentar nuevas formas de hacer y relacionarse que se transmiten a la sociedad a través de la participación de su alumnado en distintos espacios sociales.

Metodología

El proyecto constituye una investigación cualitativa, orientada desde un enfoque basado en los grupos focales que tradicionalmente ha sido entendida como una forma de recolectar datos cualitativos, la cual, esencialmente, implica involucrar a un pequeño conjunto de personas en una(s) discusión(es) de grupo informal(es), 'enfocada' hacia un tema o una serie de temas específicos (Wilkinson, 2004, citado por Onwuegbuzie, Leech, Dickinson y Zoran, 2011, p.177). Son muchas las ventajas de emplear los grupos focales (Onwuegbuzie, Leech, Dickinson y Zoran, 2011): el aumento de sentimiento de cohesión entre los participantes (Peters, 1993), la posibilidad de generar un sentimiento de seguridad entre los participantes para compartir información (Vaughn, Schumm & Sinagub, 1996), se pueden obtener datos importantes (Morgan, 1998), se genera un ambiente en donde los participantes discuten problemas y sugieren soluciones (Duggleby, 2005).

Este enfoque se utiliza para analizar las situaciones, interacciones y experiencias en los procesos de escolarización, incidiendo en aquellos aspectos que menos y más han contribuido al desarrollo de prácticas inclusivas. Una de las características es la participación de los protagonistas y destinatarios en diálogo junto con las personas del equipo investigador. Para ello se cuenta con la colaboración de 20 participantes distribuidos en dos grupos de trabajo (uno compuesto por los jóvenes usuarios de las asociaciones y el otro por familiares) con encuentros quincenales para poner en común, junto con el equipo de la UPV/EHU, sus experiencias, exponer las necesidades percibidas y elaborar propuestas de buenas prácticas educativas, prácticas inclusivas y para todos/as.

La investigación se desarrollará en tres fases. Una primera fase de definición de las características del trabajo, revisión bibliográfica sobre metodologías participativas, diseño del procedimiento y de las sesiones de grupos focales, ya realizada. En la actualidad estamos trabajando en la segunda fase que consiste en la inmersión del proceso de los grupos focales (de enero a abril). Durante el mes de enero se realizó la toma de contacto con posibles participantes y se han constituyeron los dos grupos de trabajo (personas con EBH y ER y otro grupo con familiares de personas con EBH y

ER). En la actualidad nos encontramos desarrollando las sesiones de grupos focales.

En la última fase del proyecto daremos lugar la triangulación de resultados, devolución y contraste con los grupos y la elaboración de conclusiones y propuestas de buenas prácticas inclusivas. Además está previsto realizar un Curso de Verano en la UPV/EHU para compartir los resultados de la investigación con los propios protagonistas y profesionales implicados.

Contribuciones del proyecto

Entre las principales contribuciones el proyecto destacar las siguientes:

En primer lugar pretendemos tener la posibilidad de conocer de forma directa, desde la voz de los implicados, las necesidades que detectan en sus procesos de escolarización. Habitualmente los procesos de innovación y mejora están basados en la participación de expertos y/o profesionales de los diferentes ámbitos en los que las personas afectas no tienen la palabra. Pretendemos pues, como principal contribución de este proyecto, elaborar un catálogo de prácticas democráticas contrastadas que permitan un ajuste entre las necesidades de los participantes y la oferta del servicio público educativo. La idea principal es desarrollar al máximo el concepto de servicio público y ciudadanía comprometida, más allá del concepto de usuario, afectado o cliente, como garante de la calidad de un servicio.

Como medio para esto pretendemos que la propia metodología de trabajo, los grupos focales, supongan un aprendizaje de las personas que participan pero también de las instituciones públicas implicadas de manera que crear un espacio para compartir experiencias de escolarización desde historias de vida personales y establecer puntos en común suponga diseñar un mapa de ruta hacia una escuela más inclusiva para toda la comunidad.

Por otra parte pretendemos que las personas que habitualmente son objeto de investigación pasen a ser sujetos activos de un proceso en el que están implicados. De esta manera posibilitamos aunar dos ámbitos (Universidad/Sociedad) a través del diálogo entre personas para reflexionar conjuntamente dando sentido al proceso de investigación y transferencia crítica y comprometida socialmente.

Por último pretendemos contrastar los resultados con profesionales de diferentes ámbitos y difundir los resultados del trabajo conjunto en diferentes medios con el fin de iniciar un camino de sensibilización y de construcción de una escuela de calidad para toda la ciudadanía.

Referencias bibliográficas

- Angulo, F., y Blanco, N. (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Madrid: Aljibe.
- Duggleby, W. (2005). What about focus group interaction data? *Qualitative Health Research*, 15, 832-840.
- Booth, T. (2000). Inclusion and exclusion policy in England: Who controls the agenda? In Armstrong, D., Armstrong, D., & Barton, L. (arg.), *Inclusive Education. Policy, contexts and comparative perspectives* (78-98). Londres: David Fulton Publishers.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)*, 70 (25,1), 31–76.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1991). *What's worth fighting for in your school? Working together for improvement*. Buckingham, Open University Press.
- Hargreaves, A. (1992): Cultures of teaching: a focus for change , en Hargreaves, A. y Fullan, M. G. (Eds): *Understanding teacher development*. New York, Teacher College Press.
- Morgan, D. L. (1998). *The focus group guidebook*. Thousand Oaks, CA.: Sage.
- Morin, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa. Madrid: Cátedra
- Onwuegbuzie, A. J., Leech, N. L., Dickinson, W. B. y Zoran, A. G. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas: Una Revista Disciplinar De Investigación*, 3(2), 127-157. Recuperado el 30 de enero de 2013, de: <http://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3798215.pdf>
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2008). Dar voz en la investigación inclusiva. Debate sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo.

Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6(2), 157–171.

Vaughn, S., Schumm, J. S. y Sinagub, J. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. Thousand Oaks, CA, EE. UU.: Sage.

Wilkinson, S. (2004). Focus group research. En D. Silverman (ed.), *Qualitative research: Theory, method, and practice* (pp. 177-199). Thousand Oaks, CA.: Sage.

EL APOYO EN EL AULA ORDINARIA DE LA ESO. ANÁLISIS DE BARRERAS Y DESAFÍOS PARA LA INVESTIGACIÓN

Dolors Forteza Forteza, Francisca Moreno Tallón
Universitat de les Illes Balears

Resumen

Durante un curso escolar nos adentramos en un aula de educación secundaria para analizar el modelo de apoyo. Desde una perspectiva de investigación cualitativa intentamos escudriñar cómo trabajan dos profesores en la misma aula y hasta qué punto el proceso interactivo que se produce mejora la atención del alumnado. Las evidencias muestran que se desaprovecha esta coyuntura para crear un clima favorable y se acrecienta la exclusión de los alumnos que presentan dificultades en su aprendizaje. Un modelo terapéutico de apoyo prevalece en una estructura de clase tradicional anclada en la transmisión de conocimientos a través del libro de texto. Los profesionales de apoyo quedan relegados a un segundo plano como especialistas que han de atender únicamente a aquellos alumnos que por causas muy diversas se diferencian del resto por sus especiales dificultades. Así planteado, el apoyo es una barrera a la inclusión de estos alumnos.

Introducción

La construcción de una escuela inclusiva supone, a grandes rasgos, responder a la diversidad de necesidades del alumnado; se trata de un proceso de búsqueda continua para atender esas necesidades, proceso en el que cabrá analizar los elementos que promueven la exclusión juntamente con otros que favorecen la inclusión.

Situarse en una perspectiva inclusiva de educación tiene una serie de implicaciones relevantes entre las cuales modificar la manera de trabajar del profesorado, a partir de la reflexión conjunta y el trabajo cooperativo, es una de las más sustantivas. Y ello requiere un conjunto de actitudes, un sistema de valores sobre los que sustentar un enfoque del aprendizaje, del alumno, y de la enseñanza.

A propósito del aprendizaje, hablamos de este proceso suponiendo que entendemos unánimemente qué es y cómo se produce y lo asociamos al proceso de enseñar en los centros escolares, dando por sentado que la

enseñanza da lugar al aprendizaje. No obstante, cuando nos referimos a alumnado que por múltiples causas presentan dificultades se atribuye el no aprendizaje a factores externos (desestructuración familiar, discapacidad, trastornos, influencia negativa de los iguales, entorno sociofamiliar deprimido...), como si enseñar, de repente, nada tuviera que ver con el verbo aprender ; se elude, en estos casos, la responsabilidad de los docentes en la movilización del aprendizaje. Pozo (1999) y Claxton (2001) agudizan en esta idea al señalar que el aprendizaje sin enseñanza es una actividad usual en nuestras vidas, pero el problema radica en la escuela cuando se da la enseñanza sin aprendizaje.

Esta es la situación que viven muchos alumnos y muchas alumnas en su día a día en las aulas. Una realidad que se enmarca en propuestas estereotipadas, encorsetadas (léase libros de texto, programaciones rígidas, ACIs...) para prácticas movedizas, nunca, por tanto, estables ni con certezas permanentes.

De acuerdo con Darling-Hammond (2001, 155) garantizar más y mejor aprendizaje a todos los estudiantes dependerá en última instancia de que desarrollemos una enseñanza adecuada para ello, que lo favorezca y estimule . En esta línea, hay que proveer oportunidades valiosas para que el alumnado pueda desarrollar sus competencias, hay que motivarle, desafiarle para que vaya más allá de las capacidades con las que llega al aula, y es básico proporcionar andamiajes que le ayuden a aprender. Aquí entran en juego los apoyos, esa malla tejida estrechamente para fortalecer la competencia personal de cada uno de los alumnos, de todos los alumnos, para que aprendan en comunidad, con sentido de pertenencia al grupo.

Este es nuestro objeto de estudio, el apoyo en el aula ordinaria, que forma parte de una investigación más amplia de análisis de programas específicos para alumnado con dificultades en la ESO. Si bien entendemos el apoyo educativo en un sentido global (entre profesorado y entre alumnado), únicamente nos ceñimos al trabajo que realizan los maestros de apoyo en un centro de educación secundaria, teniendo en cuenta que, todavía, se identifica apoyo con intervención respecto a los alumnos con necesidades especiales. Así, pretendemos mostrar qué factores, relacionados con el profesorado y los

mismos profesionales de apoyo, están impidiendo el avance hacia un enfoque educativo centrado en la escuela o el instituto, un enfoque más inclusivo.

Como veremos se mantiene un enfoque fijado en el alumno, ese otro que requiere recursos y prácticas específicas en manos de profesionales especializados. Un enfoque en el que las diferencias marcan una línea divisoria entre los alumnos especiales, cuya responsabilidad es del profesorado de apoyo, y el resto, que son responsabilidad de cada uno de los docentes que van pasando por el aula. Así entendido el apoyo, desde una perspectiva terapéutica, se conforma como una barrera para el cambio y refuerza la exclusión de un colectivo de alumnos que irán pasando por diferentes alternativas llegando, al final de su trayecto, sin alcanzar las competencias básicas que le permitirían proyectar su futuro.

En los apartados que siguen a continuación puntualizaremos la metodología de investigación y las características del centro, los aspectos más relevantes que afloran del análisis, para concluir con una serie de propuestas a modo de desafíos para la investigación educativa.

2. Metodología

El estudio se enmarca en una investigación de corte cualitativo, el estudio de casos, para indagar en el modelo de apoyo en un centro de educación secundaria. En consonancia con Yin (2003), el estudio de casos como método de investigación estratégico contribuye al conocimiento de individuos, grupos, organizaciones, políticas, etc., con el fin de comprender su complejidad, reteniendo las características holísticas y significativas de los fenómenos estudiados.

La finalidad de esta investigación era indagar sobre las propuestas específicas y extraordinarias que se ofrecen al alumnado con alteraciones de comportamiento en la ESO, concretamente los programas de intervención educativa (PIE) y socioeducativa (PISE), analizando también el apoyo educativo que si bien no es considerado un programa propiamente dicho sí que es la primera fase por la que pasan estos alumnos en su trayectoria por la secundaria obligatoria. Más adelante se podrá observar que este apoyo representa un primer eslabón en el proceso de segregación y exclusión de estos alumnos.

El objetivo principal de investigación por lo que respecta al apoyo educativo era, por tanto, conocer desde dentro cómo se lleva a cabo y analizar la experiencia de alumnado y profesorado en distintas situaciones de aula.

La investigación se desarrolla en un Instituto de Educación Secundaria situado en una localidad turística de la isla de Mallorca, con una población dedicada al sector servicios. Para una parte importante del alumnado su objetivo es incorporarse al mercado laboral, siendo ésta una de las razones por la cual la estructura del centro es piramidal; de los 6 grupos que se matriculan en primero de ESO, en cuarto se reducen a 4. Aproximadamente un 15% del alumnado es extranjero, de procedencia diversa, aunque la gran mayoría es de origen británico.

En la investigación, que se inicia en el curso escolar 2009-10 y finaliza en el curso 2011-12, han participado cuatro docentes, dos de área y dos de apoyo. Los de área pertenecen al departamento de Matemáticas y de Lengua y Literatura Catalana respectivamente. La profesora de Matemáticas, licenciada en esta disciplina, tiene 19 años de experiencia como profesora de educación secundaria cuando comenzamos el estudio, es definitiva en el centro desde hace 15 años, y ha sido jefe de estudios de bachiller durante 7, etapa en la que ha impartido mayormente su docencia. La profesora de Lengua y Literatura Catalana, lleva trabajando 4 años en secundaria (antes lo hizo en Centros de Educación de Adultos y en la Escuela Oficial de Idiomas); tiene la plaza definitiva en el instituto desde hace un año.

De los maestros de apoyo destacar que una es licenciada en Psicopedagogía y posee también los títulos de diplomada en Educación Infantil y en Audición y Lenguaje; sus años de experiencia son 14 de los cuales 6 trabaja en este centro. El otro maestro de apoyo es diplomado en Educación Primaria, licenciado en Geografía e Historia y está en posesión de un título de postgrado en Educación Especial; de sus 12 años como docente, durante 6 ocupa la plaza de maestro de apoyo como interino y es el primer año que está en el instituto. Ambos combinan su función en un grupo de 1º de ESO, atendiendo a dos alumnos con alteraciones de comportamiento aunque hay otros tres con necesidades educativas especiales. Jorge y Mario, de ahora en adelante, tienen un diagnóstico de TDAH; Jorge repite primero y tiene 15 años; Mario, con 13 años, repitió 4º de primaria.

3. Resultados. Evidencias del modelo subyacente en el caso analizado

En las sesiones de apoyo observadas hemos contrastado que la responsabilidad del aprendizaje del alumnado que tiene dificultades recae exclusivamente en los docentes de apoyo, a los que se les atribuye la formación especializada para atender sus necesidades específicas.

Esta visión restrictiva del apoyo, propio de una concepción terapéutica, se nutre no sólo de las actitudes del profesorado de las áreas disciplinares sino también de la actitud y posicionamiento de los maestros de apoyo. Mientras que las profesoras de Matemáticas y Lengua y Literatura Catalana orquestan las explicaciones dirigidas al gran grupo, el profesorado de apoyo se encarga de las explicaciones individuales al alumnado que presenta dificultades.

Se desaprovecha, así, las oportunidades que ofrece el trabajo en equipo y los beneficios que reporta la colaboración de dos docentes en el aula. Esta es una barrera muy importante para la inclusión de todo el alumnado, y para aquél que presenta dificultades puede aumentar el riesgo de ser excluido (recuérdese que estamos hablando de alumnos de primero de ESO y que, por tanto, todavía les queda un recorrido largo en la educación obligatoria). No es baladí decir que bajo la expresión apoyo educativo se enmascara una realidad que segrega; la clase se divide en dos: los que quieren aprender y los que no, los que quieren trabajar y los que no. Y esto delimita el espacio así como también la dinámica de las sesiones, la organización y las funciones claramente establecidas de cada profesor.

Los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo se ubican al fondo de la clase a la par con el maestro de apoyo. Los alumnos que muestran interés se sitúan en las primeras filas y a medida que se alejan se encuentran aquellos con menor rendimiento académico. Esto no es casual, forma parte de como conciben la enseñanza las profesoras: A partir de ahora os vais a sentar como yo diga. Los que quieran trabajar delante y los que no quieran se ponen detrás y hacen otra asignatura (...) Tú conmigo, tú con el maestro de apoyo (profesora de Matemáticas).

Con la ubicación ya están diferenciando, etiquetando a los alumnos; alumnos que realizarán actividades distintas. Por otra parte, alimentados por la visión que tiene el profesorado sobre el apoyo, los alumnos también lo perciben

como algo negativo, como un castigo, lo que se ve reflejado en esta manifestación dirigida a Jorge: Lo que no va a ser es que estés aquí y no hagas nada, o estás aquí o te vas detrás con el maestro de apoyo y trabajas, pero estar sin hacer nada no (profesora de Catalán).

Ahondando un poco más en el tema, la diferenciación de roles se muestra en una sesión también de catalán donde la profesora borra de la pizarra y Mario todavía no ha acabado de copiar la información:

Mario: Nooooo... me faltaban dos.

Profesora: Ahora te ayudará (señalando a la maestra de apoyo).

En ambas asignaturas el rol de las profesoras de área y de los maestros de apoyo está muy delimitado; las primeras son responsables de la programación y de las explicaciones para todos los alumnos, mientras que los de apoyo se dedican únicamente al alumnado con dificultades para seguir la programación curricular establecida.

Otro aspecto a destacar relacionado con la diferenciación de roles hace referencia a la actitud amenazante de las profesoras, bastante habitual en las aulas de secundaria. El control de la disciplina, fundamentada en amenazas, es función de los docentes, poco o nada tienen que aportar los maestros de apoyo. Las amenazas se concretan en amonestaciones, expulsiones del aula o de centro, eliminación de refuerzos positivos, etc.; esta actitud amenazante genera en los alumnos, sobre todo en el caso de los que presentan alteraciones de comportamiento, un rechazo, una barrera de defensa hacia esa amenaza, o bien la ignoran y retan al docente, y en algunas ocasiones provoca temor ante el hecho de que pueda llevarse a cabo.

Esta manera de actuar se contradice con los cauces normativos que están especificados en el centro; es decir, ante una situación de conflicto el plan de convivencia, aprobado por el claustro de profesores, señala otras formas de actuar para crear un clima de aula favorable. Sin embargo, lo que en un principio sólo es una amenaza, muy a menudo se convierte en realidad; el alumnado con alteraciones de comportamiento son frecuentemente expulsados fuera del aula o del centro. Incluso el profesorado de apoyo asume esta actitud amenazante que se manifiesta en esta actuación:

Maestro de apoyo: Déjame ver tu cuaderno, a ver qué actividades tienes.

Mario: ¡No!

Tras este comportamiento el maestro de apoyo coge el jersey de Mario y también su mochila y lo saca fuera del aula durante la sesión de Matemáticas.

En esta línea es importante destacar la falta de profesionalidad del maestro de apoyo, al que se le atribuyen de partida una serie de cualidades y competencias. La profesionalidad engloba una serie de comportamientos que tienen que ver con la trayectoria de los docentes, su formación, cómo van conformando su propio perfil, su motivación y respeto hacia la profesión, entre otras cosas. Un ejemplo de ello se refleja en la actitud del maestro que llegaba tarde a la clase durante todo el curso; esto perjudicaba a los alumnos por cuanto mostraba un modelo incorrecto, creando tensión entre él y la profesora de Matemáticas que siempre llegaba puntual; a la vez, este comportamiento era irrespetuoso porque interrumpía el trabajo ya iniciado por la docente. Otro ejemplo se refiere a su posicionamiento como colega del alumnado, limitándose en las clases a conversar con los alumnos durante toda la sesión, sin trabajar los contenidos de la asignatura.

Bien es cierto que esta actitud no puede generalizarse puesto que la maestra de apoyo, a pesar de las limitaciones que tiene para ejercer sus funciones desde una perspectiva más global, curricular, intenta que los alumnos con dificultades sigan su ritmo de aprendizaje alentándolos en las tareas y ofreciendo ayuda cuando lo necesitan.

Profundizando ahora en la visión que tienen los docentes sobre la figura del profesorado de apoyo la siguiente manifestación da cuenta de ello:

Fatal, que no haces nada. Los de Orientación siempre somos los mal vistos, los que no hacemos nada, los que vivimos muy bien porque solamente tenemos cuatro alumnos y nos quedamos dentro del aula, fatal. Esto es una lucha (maestro de apoyo).

A lo que añade:

Yo tengo autonomía para los chicos con necesidades educativas especiales. El Departamento de Matemáticas te lo deja bien claro, la clase es mía y los tuyos son éstos y además tú lo viste, te ponen detrás...esto lo viste en 1º de ESO pero en 2º de ESO es de escándalo.

Así mismo la maestra de apoyo aporta sucintamente otra perspectiva:

La relación con los demás compañeros y como me ven hay diferencia pero no por el hecho de ser de apoyo sino por ser profe de primaria. Hay más

profesores igual que yo, no pasa solamente con los profesores de apoyo, con los profesores de catalán, inglés,... A lo mejor esta diferencia de Primaria y de Secundaria sí que está pero por ser de apoyo no.

Hasta aquí se puede señalar que lo que podría ser una oportunidad extraordinaria para trabajar coordinadamente con el fin de facilitar la participación y el progreso de los alumnos, empieza y acaba siendo una lucha de poder en la que siempre la profesora de materia gana (su criterio prevalece en la programación, en la selección de los recursos materiales, etc.) y siempre pierden los alumnos (para los que se mantienen expectativas muy bajas, y quedan excluidos de la dinámica general de la clase al responsabilizar de su aprendizaje al profesorado de apoyo).

No menos relevante es resaltar que el profesorado en las situaciones de aula relega también la voz de los maestros de apoyo; una voz que es molesta y por ello debe reducirse al susurro a la hora de trabajar con el alumnado que presenta dificultades. La profesora de catalán vislumbra esta idea:

Un aspecto negativo de realizar el apoyo dentro del aula es cuando estás explicando que oyes una voz al mismo tiempo...

La perspectiva de la maestra de apoyo muestra las dificultades desde otro ángulo:

Depende mucho de la persona, tú tienes que saber cuál es tu papel y depende mucho del feeling con el otro profesor y de tus habilidades porque cada uno es diferente y es muy difícil trabajar juntos.

Tal y como se lleva a cabo el apoyo en el aula, con división de roles muy marcada, también lo perciben y lo viven los alumnos:

La profesora de apoyo. Me incitaba. Me venía y me decía ¡venga hazlo tío, venga, venga! y de lo pesada que era decía yo ¡venga, y va tío lo hago y te callas! Estos profesores son iguales que los otros pero son mejores personas y se interesan más por nosotros, por los que nos cuesta. La profesora de la materia solo ponía los ejercicios. Si se lo decía a la profesora también me venía a ayudar pero quien me solía ayudar era la profesora de apoyo. Me dirijo primero a la profesora de apoyo porque la otra estaba explicando a la clase y no le iba a interrumpir y si quería mejorar tenía que mejorar eso de interrumpir. Porque también interrumpía mucho en las clases.

Hay un tema recurrente que surge a lo largo de la investigación. La coordinación entre el profesorado que trabaja con un mismo grupo de alumnos para crear un espacio de reflexión y de actuación conjunta es inexistente; las reuniones son más burocráticas que pedagógicas –sesiones de evaluación- y, en todo caso, se habla más de la indisciplina de algunos alumnos que de cuestiones centrales de la actividad diaria en las aulas. La falta de coordinación se extiende también al trabajo de los maestros de apoyo en tanto que no se había contemplado un espacio de tiempo en el horario para poder acordar con el equipo docente de un grupo el plan conjunto a desarrollar; aunque era unánime la necesidad de que existieran estos momentos de trabajo.

En síntesis, la presencia de dos profesores en el aula no es suficiente para mejorar las prácticas; obviamente son muchas las variables que influyen entre las que cabe destacar: la metodología, la sintonía entre los dos docentes, el horario fijo e inamovible, el estado de ánimo y la motivación de los alumnos y del profesorado, los espacios de coordinación, el libro de texto como único recurso para el proceso de enseñanza y aprendizaje, las concepciones implícitas del profesorado sobre el aprendizaje y la capacidad del alumnado, etc.

Al fin y al cabo las posibilidades de estar dos profesores en el aula son malgastadas porque no favorecen la inclusión a pesar de lo que se dice en la documentación del centro (Plan de Atención a la diversidad): el profesor de apoyo no es el profesor exclusivo de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo sino que puede ser considerado como un + 1 con la finalidad de completar la acción del profesor de área . La realidad nos muestra que el profesorado transfiere su responsabilidad de enseñar a los maestros de apoyo cuando en sus aulas están presentes alumnos con dificultades; y con estas circunstancias tampoco ayuda el posicionamiento de los maestros que tienen la función de apoyo, se acomodan a la situación de intervención individualizada a través de explicaciones directas al alumno y en voz baja para no molestar la dinámica de aula instaurada. En la práctica el libro de texto conduce la secuencia lineal de explicación – ejercicios – corrección , y en esta secuencia los maestros de apoyo no pueden hacer más que un seguimiento, de lo que entiende el alumno problemático , ayudándole en la realización de

las actividades e intentando controlar su comportamiento, esto en el mejor de los casos y en función de su actitud.

4. Discusión. Algunos desafíos para la investigación

Un centro escolar que se hace a sí mismo para el aprendizaje de todo el alumnado y profesorado se construye, magnificando el sentido de pertenencia; rompe con los obstáculos institucionales; quebranta, también, las relaciones e interacciones desagradables y hostiles que contribuyen de manera acumulativa a la marginación, la discapacidad y la exclusión (Barton, 2001)

Desde esta perspectiva, es responsabilidad de los centros, de los docentes, conocer a los alumnos, no como si estuvieran de paso fugazmente por la secundaria; es responsabilidad de todos entrar en sintonía con ellos, proporcionándoles, en su diversidad, esa materia viva y significativa de contenidos y valores hecha, también, de relaciones, normas, palabras, interpretaciones..., y sin la cual la interacción pedagógica está destinada al vacío o, cuando no, enredada en los corsés de la compartimentación (curricular, del propio profesorado, de los libros de texto...).

Entre la singularidad del profesorado y la singularidad del alumnado se trata de recrear un espacio de educación; o dicho en otras palabras, un espacio que ofrezca seguridad a los que son más vulnerables, un espacio en el que puedan progresar, tener éxito en su aprendizaje.

El apoyo educativo en los centros lleva ya una larga andadura y sin embargo se mantienen prácticas tradicionales ancladas en un modelo deficitario que conducen a los alumnos difíciles (en palabras de los docentes) hacia la exclusión; son excluidos cuando están en las aulas ordinarias para acabar, después de la repetición de uno o varios cursos, en programas específicos que más allá de solucionar la situación que viven estos alumnos, agravan sus problemáticas y las del propio centro (tal es el caso del programa de intervención educativa –PIE- que se conforma como grupo homogéneo de alumnado con alteraciones de comportamiento).

El apoyo dentro del aula está aceptado sobre papel, en el Plan de Atención a la Diversidad, pero lo que trasluce es una falta de reflexión conjunta sobre cuestiones importantes en torno al qué queremos ser como centro y al para qué y al servicio de qué y con qué condicionantes ; reflexión que tiene

el potencial de transformar las prácticas en el aula y la misma concepción del apoyo educativo. Del análisis de estas cuestiones sería posible plantear otro modelo de educación, otro modelo de apoyo; apoyo, de acuerdo con Muntaner (2009), que se enriquecería a través del diálogo, de la confianza en el trabajo común, de la participación colaborativa de todo el equipo docente.

Una visión restrictiva del apoyo (que afecta sólo al alumnado con necesidades educativas especiales y a otros colectivos a los que la LOE dedica un apartado) se erige, en estos momentos, como barrera para avanzar hacia la inclusión, aunque no es, sin duda, la única. Y es una barrera porque aboca al alumnado con dificultades a una trayectoria escolar lineal, de la que no tienen escapatoria (en los primeros años de la ESO reciben apoyo en el aula ordinaria, luego se les orienta hacia programas específicos o extraordinarios – PIE i PISE- o, en el mejor de los casos, hacia un programa de diversificación curricular). Como señalan Escudero y Martínez (2011, 99): segundas oportunidades han supuesto para muchos estudiantes algunas atenciones que lograron remediar, a agua pasada, huellas académicas, personales y sociales negativas surgidas en su paso por las aulas ordinarias .

Considerar una perspectiva amplia de apoyo (entre el profesorado, entre este y los que tienen una especialización, entre el propio alumnado, incorporando a las familias, etc.) supone encaminarse hacia la mejora educativa, hacia la inclusión, sobre la base de la colaboración; implica aumentar la capacidad de los centros para responder a la diversidad desde la confianza en las capacidades del alumnado y en la competencia del profesorado para establecer vínculos valiosos en el proceso interactivo de enseñanza y aprendizaje.

Es una cuestión de opciones: quedarse en un sistema en el que la enseñanza y el aprendizaje tienden a vivirse como un problema; o bien, optar por la enseñanza y el aprendizaje saludable, por el deseo mismo que suscitan, como acto nunca acabado, señala Meirieu (1998), que consiste en hacer sitio al que llega.

Desde esta idea la investigación educativa tiene múltiples y variados desafíos entre los que destacan, sin agotar otras muchas posibilidades:

- Mostrar evidencias sobre los beneficios de una pedagogía de la acogida y del reconocimiento de las biografías personales (Tort, 2000, 13);

aquella que apela al sentido común y a la aceptación de que la calidad del aprendizaje se relaciona con la afectividad, esto es, con la autoconfianza y la seguridad de quien aprende. Una enseñanza que tiene en cuenta las diferencias, las celebra, propicia entornos en los que todos los alumnos y todas las alumnas puedan tener éxito en su aprendizaje a partir de la calidad de la relación que los docentes establecen con ellos y ellas.

- Evidenciar de qué manera el profesorado tiene el poder de determinar el éxito o el fracaso de un alumno; la falta de confianza en el alumnado recrea escenas de desencuentros en las aulas, o lo que es lo mismo, genera una barrera para transformar los espacios de enseñanza y aprendizaje en auténticos ambientes de interacción comunicativa, creando un clima de seguridad emocional. Es difícil de explicar, pero a menudo solo basta una mirada, una palabra amable, una frase de adulto confiado, claro y estable, para disolver esos pesares, aliviar esos espíritus, instalarlos en un presente rigurosamente indicativo (Pennac, 2008, 60).
- Probar que sólo conociendo las trayectorias de los alumnos es posible personalizar la atención. La personalización, de acuerdo con Echeita y Domínguez (2011), es uno de los ejes centrales sobre el que se debería reflexionar, investigar e innovar: nada hay que entorpezca más las posibilidades de participación y aprendizaje del alumnado en un contexto común, inclusivo, que la estandarización y despersionización de la enseñanza (hacer todos lo mismo, al mismo tiempo, con los mismos medios o apelando a idénticas formas de motivación (p. 29).
- Revelar cuán importante es la transición de la primaria a la secundaria; si aceptamos la afirmación de que el éxito escolar está en función de que sea posible vivir una biografía satisfactoria en el interior de una comunidad... (Puig Rovira, 2001, 9) y ello obliga a conocer la historia escolar del alumnado, el paso de una etapa a otra debería ser objeto de indagación profunda. Los procesos de exclusión se fraguan, a menudo, en la educación primaria y se legitiman en la secundaria; los buenos y los malos, los que se sientan delante (los buenos) para el profesorado y los que se sientan detrás (los malos) para el maestro de apoyo, el

especialista. Fernández Enguita, Mena Martínez, Riviere Gómez et al. (2011, 162) dan cuenta de ello:

El paso del colegio al instituto es un momento especialmente arriesgado; y se vincula a un cambio en la relación profesor-alumno: los profesores del instituto sólo hacen caso a los que tienen buenos resultados; el resto, únicamente les preocupa que no molesten [...]. La experiencia demuestra que cualquier retraso es muy difícil de recuperar porque se acumulan esfuerzos pendientes y acaba provocando un desánimo que conduce al abandono.

Otros tantos desafíos son necesarios para avanzar en la inclusión, para entender la compleja naturaleza de las barreras que impiden u obstaculizan una educación de calidad para todos. Una extraordinariamente potente es la mirada miope con la que se analiza la situación particular de algunos alumnos, focalizada en sus dificultades como causa única de las problemáticas que aparecen en el aula. El fracaso no está predeterminado, se forja día a día en los procesos interactivos de comunicación que se producen en las aulas, en las familias, en la sociedad, y como señalan Escudero y Martínez (2011) es remediable, no es una fatalidad. Desde esta perspectiva la concreción de un modelo de apoyo más inclusivo en un contexto determinado puede hacer tambalear esas verdades fijas e inamovibles (los alumnos son los que son y nada puede hacerse para mejorar su situación) que acrecientan los procesos de exclusión.

Referencias bibliográficas

- Barton, L. (2011). La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25, 63-76.
- Claxton, G. (2001). *Aprender. El reto del aprendizaje continuo*. Barcelona: Paidós (título original en inglés, *Wise Up*, 1999).
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel Educación.
- Echeita, G. y Domínguez, A.B. (2011). Educación inclusiva, argumento, caminos e encrucijadas. *AULA. Revista Pedagógica de la Universidad de Salamanca*, 17, 23-35.

- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105. Recuperado de [www.rieoei.org/rie55a03pdf].
- Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L., Riviere Gómez, J. et al. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundació la Caixa.
- Merieur, Ph. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Muntaner Guasp, J.J. (2009). *Escuela y discapacidad intelectual. Propuestas para trabajar en el aula ordinaria*. Sevilla: MAD.
- Parrilla, A. (1996). *Apoyo en la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Pozo Municio, I. (1999). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza
- Puig Rovira, J.M. (2001, septiembre). Educación en valores y fracaso escolar. Comunicación presentada en la conferencia Valores sociales y fracaso escolar . Madrid (documento policopiado).
- Tort Vardolet, A. (2000). Identitat i afectivitat en l'aprenentatge dels sabers escolars. *Escola Catalana*, 371, 12-14.
- Yin, R. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. London: Sage Publications.

PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR Y SOCIAL, TRABAJANDO JUNTOS POR LA INCLUSIÓN DE LA INFANCIA EN SITUACIÓN DE RIESGO DE DESPROTECCIÓN ⁵⁵

Begoña Martínez Domínguez; Amaia Mendizabal Ituarte;
Virginia Pérez-Sostoa; Arantza Uribe-Echeberria
Universidad del País Vasco UPV/EHU

Resumen

En esta comunicación se presenta un avance del trabajo realizado, en una investigación que se está realizando en la Comunidad Autónoma Vasca contando con la participación de diferentes instituciones y agentes educativos, escolares y sociales. Surgió con un doble objetivo: Analizar las relaciones y percepciones que tienen l@s diferentes profesionales que trabajan con la infancia en situación de desprotección desde el ámbito escolar y social. Así como el impacto que tienen en la mejora o no de los procesos de inclusión que tratan de desarrollar en los menores y sus familias. Se está realizando con la metodología comunicativa crítica y el estudio de caso, tomando al barrio como el escenario de intersección en el que los profesionales de los dos sistemas han de coordinarse. Tiene como finalidad elaborar propuestas de acción dirigidas a mejorar las relaciones entre todos los profesionales que intervienen, para que su trabajo colaborativo contribuya a la mejor inclusión de esos menores.

Introducción

La intervención desde el sistema educativo y el sistema social, tiene como finalidad garantizar el desarrollo de los derechos fundamentales de la infancia y adolescencia y su desarrollo integral. En el entramado de respuestas educativas que se articulan desde el sistema escolar y desde el sistema de protección, es donde educadores-as sociales y profesores-as estamos obligados-as a desarrollar nuestras prácticas profesionales de manera conjunta, a partir de la complementariedad y la corresponsabilidad exigibles,

⁵⁵ Este artículo es resultado de un proyecto de investigación titulado Percepción de las relaciones entre los y las profesionales de la educación escolar y social que intervienen con la infancia desprotegida en la Comunidad Autónoma Vasca, financiado por la U.P.V./E.H.U., proyecto nº US11/18. Sus autoras son miembros del Grupo de Investigación en Inclusión Socioeducativa, reconocido por la U.P.V./E.H.U. con el nº GIU11/09 y de la Unidad de Formación e Investigación Educación, Cultura y Sociedad (UFI 11/54) de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibersitatea UPV/EHU.

en favor del interés y los derechos de la infancia y la adolescencia, favoreciendo su inclusión vital sin riesgos.

Entendemos la escuela como un contexto más en la vida de los y las menores y adolescentes, donde se reproducen y generan conflictos y relaciones sociales que se dan fuera de ella, los-as profesores-as y los-as educadores-as sociales, y por extensión la escuela y el sistema de protección, deben realizar prácticas profesionales que reproduzcan y generen respuestas integradas e inclusoras; dentro y fuera de la escuela. Es en este contexto donde todos los agentes socioeducativos deben tener presencia e intervenir trabajando en colaboración con la comunidad y de manera especial con las familias de los menores en riesgo, para que tanto la escuela como los servicios sociales, puedan dar respuestas adaptadas a las realidades y necesidades sociales de la infancia y adolescencia en situación de desprotección, dirigidas al logro de su socialización efectiva.

Para poder llevar a cabo esa labor, es necesario el conocimiento y reconocimiento mutuo de los profesionales que están trabajando en los dos sistemas y de sus metodologías de trabajo. La construcción y desarrollo de este tipo de relaciones se sustentan en determinados principios tales como: la vinculación, la producción del saber cómo elaboración colectiva, la articulación de saberes para abordar problemáticas multi-causales y el criterio ético transversal (Abril & Ubieto, 2008). Además, para construir un nuevo modelo de intervención común, es necesario que en el mismo se incorporen las miradas fragmentadas de la infancia que actualmente tienen los profesionales que intervienen desde cada uno de esos ámbitos. En este sentido, consideramos que los numerosos y diversos profesionales a los que estamos haciendo referencia, deberían desarrollar una intervención compartida desde un enfoque comunitario, aunque ello implique situarse a contra corriente de la tendencia a ofrecer respuestas fragmentadas en función de las competencias y responsabilidades de los servicios y programas socioeducativos de los que nos hemos ido dotando.

Diferentes barreras dificultan dichas alianzas. Aún así, las razones que nos impulsan a trabajar en esta dirección; tanto en las ideas como en las prácticas; y tanto en la intervención directa como en la investigación, se deben al impacto que podría tener la acción coordinada de los profesionales que

trabajan con la infancia en situación de riesgo de exclusión, si estuvieran remando juntos en la misma dirección .

Un equipo mixto compuesto por Profesorado de la Universidad del País Vasco, con dedicación académica en el grado de Educación Social, y profesionales del Colegio de Educadoras y educadores Sociales del País Vasco, tomando las reflexiones anteriores como marco de análisis, propuso realizar la investigación que presentamos. Con la intención de facilitar su comprensión, la expondremos articulada en los apartados siguientes: sentido y propósitos; metodología y técnicas de investigación; fases y avance de los resultados hasta ahora obtenidos.

Sentido y objetivo de la investigación: Construyendo juntos propuestas de investigación e intervención más inclusiva

El proyecto que presentamos parte de un trabajo anterior (2005-2008), financiado por la UPV/EHU, en el que se estudió la situación de los y las educadoras sociales en el ámbito de la infancia desprotegida en la CAV. En esa ocasión identificamos algunas características contextuales relativas a la organización y gestión de los servicios sociales en los que trabajan los y las profesionales que intervienen con la infancia desprotegida (Haurbabesa Lanbide, 2009a, 2009b). Entre ellas caben destacarse: la heterogeneidad y diversidad de los entramados institucionales, la necesidad de una coordinación interinstitucional, la limitada existencia de marcos metodológicos de trabajo, la diversidad de perfiles profesionales que intervienen y el escaso desarrollo del enfoque de carácter comunitario en la intervención con niños, niñas y adolescentes. En aquel momento, pudimos constatar que la diversidad de abordajes metodológicos y profesionales y de niveles de dependencia institucional mencionadas, inciden en el quehacer de los y las educadoras sociales y en su relación con el resto de profesionales de la educación con los que comparten ámbitos de intervención. Igualmente, pudimos intuir que los mismos tienen un impacto no siempre deseado en las personas a las que dirigen su intervención.

Por todo ello, el trabajo de investigación que estamos realizando surge con la intención de avanzar en el conocimiento de aquellos elementos que refuerzan o impiden una mirada positiva entre sí, para elaborar propuestas de

acción que mejoren las relaciones entre los-as profesionales educativos desde una perspectiva comunitaria e incidan en su desarrollo profesional, y recoger alguna evidencia de su impacto en algún colectivo concreto.

Para ello, diseñamos un proyecto nuevo que ahora presentamos, y que tiene la originalidad de orientar la mirada hacia los espacios de intersección profesional que se generan en torno a la actuación socioeducativa con menores en situación de desprotección, tanto desde el campo de lo social como desde el escolar en su etapa obligatoria. La manera que hemos encontrado para poder acotar y operativizar dicha intersección, ha sido considerar el barrio como el escenario donde desarrollamos cada estudio de caso, por ser el espacio comunitario (escenario) en el que se pueden acotar las diversas entidades y agentes que con su intervención están ordenando cada territorio y modelo de intervención. Al mismo tiempo, la escuela es considerada como el lugar de intersección en el que se encuentran y conocen los-as profesionales que trabajan con la misma infancia en situación de desprotección, superando así, la tendencia de su estudio por separado, dado que en la actualidad uno y otros sistema están llamados a interactuar, tal y como queda reflejado en la literatura científica más actual.

En ese sentido, son cada vez más numerosas las investigaciones realizadas en las que podemos constatar cómo la diversidad de abordajes metodológicos y profesionales y de niveles de dependencia institucional, inciden en el quehacer de los y las profesionales que intervienen y en el tipo de relaciones que mantienen. El Proyecto Integrado INCLUD-ED (2006-2011, prioridad 7 del VI Programa Marco de la Comisión Europea, diseñado para lograr objetivos científicos ambiciosos que tengan un efecto estructurador en el tejido de la investigación Europea), por ejemplo, señala la necesidad de centrarse en el estudio de las interacciones entre los sistemas educativos, los agentes y las políticas del nivel obligatorio de escolaridad, uno de los condicionantes para el éxito educativo y la inclusión social de los grupos socialmente vulnerables. Al mismo tiempo, organizaciones como la UNESCO (2009), o la OCDE (2007, 2011), continuamente nos van recordando la necesidad de crear nuevas alianzas sociales, incluso internacionales, en orden a realizar avances más significativos en la educación inclusiva. Incluso en un contexto más cercano, el Ararteko -Defensoría del pueblo de la Comunidad

Autónoma del País Vasco- (2011) viene incidiendo en numerosos informes sobre Infancia y Adolescencia, publicados durante esta última década, en los que se refleja la necesidad de desarrollar la coordinación interinstitucional e interprofesional, a fin de ofrecer un tratamiento garante de los derechos de este grupo de población.

Por todo ello, el proyecto que estamos realizando avanza en la atención hacia las prácticas en red, como una realidad que está produciendo cambios sustantivos en el panorama de las políticas públicas y de atención a las personas (Balsells, 2006). La red socioeducativa es entendida como una relación colaborativa, estructurada y orientada por la interdependencia de finalidades sociales y educativas (Longás y otros, 2008). Esto significa que entre los y las agentes socioeducativos se privilegia un tipo de vínculo positivo en torno a la persona atendida. Además en la dinámica de su práctica profesional emergen ciertas características tales como: se conocen, se relacionan mutuamente; comparten la mirada hacia la infancia en situación de riesgo y desamparo y la participación de las familias; tienen estilos y formas de trabajo profesional *puzzle* ; y capacidad para acompañar (evita derivaciones innecesarias); comparten criterios sobre la intervención global e integradora (Funes, 2008). La construcción y el desarrollo de esas relaciones se sustenta en determinados principios: la vinculación, la producción del saber como elaboración colectiva, la articulación de saberes para abordar problemáticas multi-causales y el criterio ético transversal (Ubieto, 2009; Abril, 2009).

Superando jerarquías: Aspectos metodológicos y técnicas de recogida y análisis de la información

Respecto a la metodología empleada, cabe destacar que el proyecto actual se está desarrollando dentro del marco del paradigma cualitativo, con un enfoque metodológico comunicativo crítico (Gómez y otros, 2006). La metodología comunicativa crítica parte de la consideración de las personas objeto de investigación como actores capaces de hacer interpretaciones reflexivas y crear conocimiento sobre su propia situación. Se rompe, así, con el desnivel interpretativo entre persona que investiga y persona investigada. También, con el presupuesto de jerarquía interpretativa por parte del investigador o investigadora de modo que se construye el significado de la

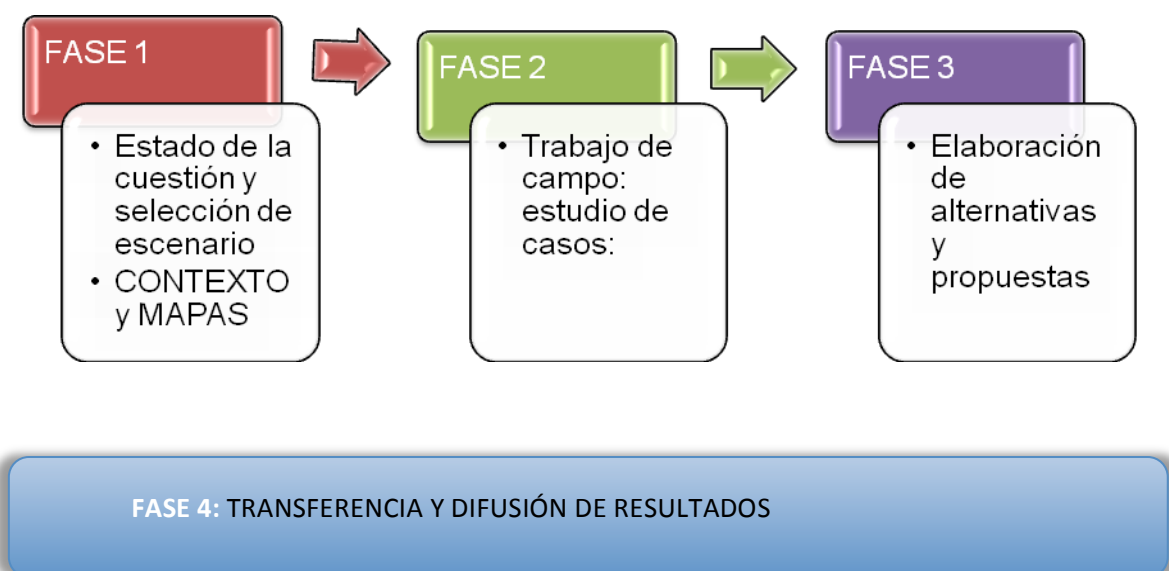
realidad a partir de las contribuciones de las personas. Esto implica la inclusión de las personas participantes en la investigación en todas las fases del proceso investigador y el avance en propuestas transformadoras de la realidad social objeto de estudio.

Por ello, en el equipo de investigación participan directamente profesionales de la Educación Social junto con las investigadoras de la Universidad. Asimismo, forman parte del *Consejo Asesor*, profesionales del mundo escolar junto con otros de ámbito social. Este Consejo tiene un papel clave como estructura de apoyo y contraste en las diferentes fases del proyecto. Está previsto que los profesionales socioeducativos de diferentes ámbitos, y en la medida que sea posible los menores y sus familias, participen no sólo en la fase de recogida de los datos, sino también en la interpretación de los resultados, a través de *Grupos de Discusión Comunicativos*, en los que se les presentan las conclusiones para discutir y consensuar las interpretaciones que se realizan. Igualmente, serán agentes activos en los *Grupos de Trabajo* que establecerán pautas para la construcción de un proceso transformador de trabajo en red, a partir de la reconstrucción de sus imágenes y relaciones.

Por último, el carácter comunicativo de la investigación se manifiesta, asimismo, en las técnicas de recogida y análisis de la información. Tal como puede deducirse del objeto propuesto, analizar las percepciones de las relaciones entre los profesionales que trabajan con infancia desprotegida y las consecuencias que ello tiene en los menores y sus familias, implica recoger datos de carácter interpretativo y comunicativo, lo que justifica el uso de técnicas cualitativas a lo largo de la investigación. Por ello, a partir de la revisión bibliográfica de la literatura científica y documentos, el trabajo de campo se realiza a través del *Estudio de Casos*, recogiendo la información con técnicas cualitativas como las *Entrevistas en profundidad* y los *Grupos de Discusión Comunicativos*.

Fases de la investigación y avance de resultados

El estudio que presentamos se comenzó en enero de 2011 y a lo largo de dos años se articula en cuatro grandes fases (Cuadro 1).



Cuadro 1. Fases de la investigación

I

Inmersos en el trabajo de campo como actualmente estamos, y sabiendo que la fase 4 del diseño se está desarrollando de forma transversal a lo largo de todo el proceso, a través de la comunicación y presentación de los resultados parciales de la investigación, en estos momentos podemos avanzar de forma provisional y siguiendo un criterio cronológico, algunos datos y conclusiones extraídos sobre todo de las dos primeras fases.

En relación a la revisión bibliográfica realizada consultando diferentes bases de datos, cabe señalar la escasa importancia otorgada en la literatura científica al trabajo colaborativo entre profesionales y cultura profesional, y que la misma se centra sobre todo en el ámbito escolar y en menor medida en el ámbito socioeducativo. No obstante, la revisión realizada sobre programas, proyectos y experiencias de intervención socioeducativa, evidencian una práctica profesional colaborativa y reflejan la existencia de diferentes escenarios de intersección entre profesionales. Lo cual, nos lleva a concluir, que estamos en un campo profesional muy centrado en la práctica, sobre el que todavía no hay una producción científica de impacto.

Situados de nuevo en el contexto de la Comunidad Autónoma Vasca, y al objeto de obtener el mapa de los servicios y agentes socioeducativos que intervienen con la infancia en riesgo, para establecer el objeto de estudio, el primer nivel de análisis de la legislación vigente se inició revisando la normativa existente tanto en el marco social como educativo. Así pudimos constatar, cómo en la Ley 12/2008 de Servicios Sociales se entiende que la intervención socioeducativa es un elemento clave de la intervención social desde el enfoque comunitario por el que se opta. Por tanto, orienta la acción de los profesionales hacia un trabajo colaborativo y coordinado. En el caso del sistema educativo, nos encontramos que la Ley Orgánica de Educación, de 3 de mayo de 2006, incide igualmente en la participación de la comunidad en la educación, y en la colaboración de las administraciones públicas con la educativa, aunque no exista claramente una orientación de trabajo colaborativo. No obstante, en la Comunidad Autónoma Vasca, el Plan estratégico de atención a la diversidad en el marco de la escuela inclusiva, de 19 de abril de 2012, recoge de forma más clara las directrices de la UNESCO para el 2015, sobre el trabajo en red y comunitario.

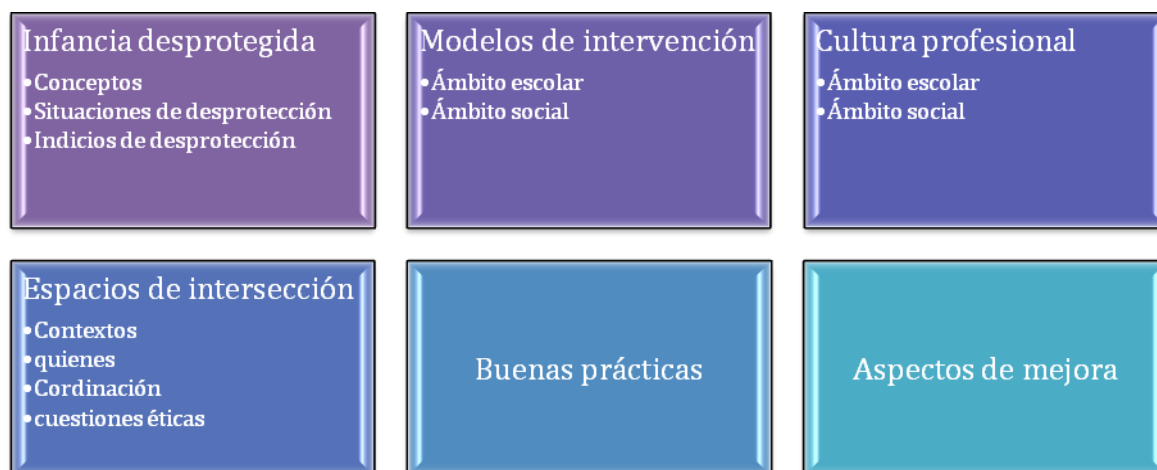
De manera que podemos concluir que en la base de la legislación que en nuestro contexto regula las prácticas de los profesionales en los dos sistemas, existe una filosofía que apoya un trabajo compartido de los y las profesionales que trabajan con los y las menores de edad en situación de desprotección. Además, existen proyectos de innovación en el País Vasco, que avanzan desde su práctica en este enfoque comunitario y colaborativo, aunque no sean prácticas siempre generalizadas. De ahí que en el momento de elegir los centros para este trabajo se haya optado por unos de ellos como son las Comunidades de Aprendizaje.

El segundo nivel de análisis documental se ha realizado en cada uno de los tres territorios históricos de la CAV, y ha supuesto reforzar la idea de la importancia que están teniendo las diferencias territoriales (Haurbabesa Lanbide 2009a, y 2009b) en la práctica. Y ello a pesar de la reciente aplicación del BALORA (Instrumento utilizado oficialmente para hacer la valoración de la gravedad de las situaciones de riesgo y desamparo en los servicios sociales municipales y territoriales de atención y protección a la infancia y adolescencia en la Comunidad Autónoma Vasca). Ya que la valoración forma parte del

proceso de evaluación de este tipo de situaciones y ha de ser llevada a cabo en diferentes momentos del proceso de intervención (investigación, evaluación y reevaluación del plan de intervención), resultando fundamental para la adopción coordinada de muchas decisiones en los Servicios Sociales de Atención y Protección a la Infancia y Adolescencia –tanto de atención primaria como secundaria, en cada municipio.

Todas las cuestiones mencionadas fueron posteriormente contrastadas y puestas en evidencia en la segunda fase del proyecto, al iniciar el estudio de campo propiamente dicho. Para ello seleccionamos tres barrios, uno en cada territorio histórico de la CAV, en los que hubiera un centro escolar y unos servicios sociales de base de referencia, y que cumplieran los criterios siguientes: que hubiera un número significativo de menores en riesgo y/o desprotección; que en el centro hubiera cierta trayectoria de colaboración con el sistema social y que en su proyecto educativo hubiera un enfoque comunitario. Reunidos todos esos criterios, se eligieron tres barrios como escenarios para realizar los Estudios de Caso, situados en Irun (Gipuzkoa), Bilbao (Bizkaia) y Vitoria-Gazteiz (Araba).

Seleccionados los tres espacios de intersección de las intervenciones que en cada uno de ellos realizan los agentes y servicios escolares y sociales, continuamos el trabajo de campo. Entrevistamos a 17 personas, que tiene responsabilidades con la infancia en riesgo en los ayuntamientos de los tres territorios de la Comunidad Autónoma Vasca y perfiles profesionales diferentes: inspección educativa, coordinadores de proyectos de innovación de centros escolares, técnicos de servicios sociales municipales y educadores-as sociales que trabajan en dichos servicios. Dichas entrevistas fueron transcritas, contrastadas y completadas con las personas entrevistadas y más tarde analizadas, partiendo de las siguientes dimensiones y categorías (Cuadro 2):



Sobre los resultados de su análisis podemos señalar en un primer avance, que todos las personas informantes, coinciden en afirmar la validez que tiene y la necesidad de este enfoque comunitario y colaborativo para mejorar el trabajo socioeducativo con la infancia en situación de desprotección, así como visibilizar las dificultades que encuentran para ello. La coordinación se presenta como una de las mayores preocupaciones, sobre todo, cuando está unida a casos de menores de edad con situaciones complejas y diferentes, porque se contempla como una necesidad y obligación, pero no como una función importante dentro de las tareas de los y las profesionales. Es decir, que se pide coordinación, pero no se contemplan tiempos y estructuras que la faciliten. Sobre todo en los casos más graves, cuando la infancia pasa de una situación de riesgo a una de desprotección y la atención pasa a depender de los servicios sociales de base de los Ayuntamientos, a los servicios especializados que depende de las Diputaciones.

A modo de conclusión los conceptos que recogen la esencia de la investigación que presentamos son: Intervención comunitaria, trabajo en red, trabajo colaborativo, interdisciplinariedad, interinstitucional. Ya que, por un lado, la temática sobre la que trata el estudio gira en torno a la interacción de diferentes profesionales, por las repercusiones que puede tener en la atención dirigida a la infancia en situación de desprotección; y, por otro lado, el planteamiento metodológico que hacemos impulsa el trabajo interdisciplinar e interinstitucional. Y ello con el aval de un planteamiento teórico, cada vez más consolidado, así como un marco institucional cada vez más consciente de la necesidad de establecer conexiones con la realidad. Pues pensamos que es a

través de un diálogo igualitario y participativo como podemos llegar a dotar de sentido e, incluso, a transformar la realidad en la que estamos trabajando.

Referencias bibliográficas

- Abril, T. y Ubieto, J. R. (2008). Interxaxes. Una experiencia de treball en xarxa al Dte. D'Horta-Guinardó. *Revista Àmbits de Psicopedagogia*, 22, 25-30.
- Abril, T. (coord.) (2009). *Escuela y territorio, experiencia desde los centros y desde la comunidad*. Barcelona: GRAÓ.
- ARARTEKO (2011). *Infancias vulnerables*. Informe extraordinario. Disponible en http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1_2354_3.pdf. Consultado el 8 de enero de 2013.
- Ballcells, M.A. (2006). Québec y Cataluña: redes y profesionales para la acción socioeducativa con familias, infancia y adolescencia en situación de riesgo social. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 365-387.
- CREA (2006-2011) *INCLUD-ED*. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. Sixth Framework. Programme Prioriti 7: Citizen and Governace in a knowlegde-based society European Commision.
- Flecha, R. (2008). *Comunidades de aprendizaje*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Funes, J. (2008). *El lugar de la infancia. Criterios para ocuparse de los niños y niñas hoy*. Barcelona: Grao.
- Gobierno Vasco (2011). *BALORA: Instrumento para la valoración de la gravedad de las situaciones de riesgo y desamparo en los Servicios Sociales Municipales y Territoriales de Atención y Protección a la Infancia y Adolescencia en la Comunidad Autónoma Vasca*. Vitoria-Gasteiz: Departamento de Empleo y Asuntos Sociales.
- Gobierno Vasco (2012). *Plan Estratégico de Atención a la Diversidad en el marco de un Escuela Inclusiva 2012-2016*. Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- Gómez, J; Latorre, A; Sánchez, M. y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure Editorial.
- Haurbabesa Lanbide (2009 a). El contexto institucional de la práctica profesional sobre infancia en desprotección en los tres territorios de la

Comunidad Autónoma del País Vasco. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 215-250.

----- (2009 b): Educadores y educadoras sociales: hacia una cultura profesional asentada en la colaboración y el trabajo en red. 5º AIEJI XVII World Congress. *The Social Educator in a globalised world* . Copenhagen, Denmark, 4-7 May 2009.

Ley Orgánica, 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE) en: http://www.boe.es/g/es/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2006/07899.

Longás J. y otros (2008). Escuela, educación y territorio . *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, nº 15, 137-151

OCDE- OECD (2007). *Education at an Gance. OCDE Indicators*. Revisado el 28 de diciembre 2012. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/indicadores-educativos/Indicadores-Internacionales/OCDE.html>

OCDE (2011): *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. Revisado el 28 de diciembre del 2012. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/61/2/48631582.pdf>

Ubieto, J.R. (2009). *El trabajo en red. Usos posibles en Educación, Salud Mental y Servicios Sociales*. Barcelona: Gedisa.

UNESCO (2009). *La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra. Oficina Internacional de Educación.

¿CÓMO APOYA LA ESCUELA EL PROCESO DE LA TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA? EXPERIENCIAS DE JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EL CONTEXTO DE UNA INVESTIGACIÓN INCLUSIVA.⁵⁶

Maria Pallisera, Raquel Martín, Carolina Puyaltó, Judit Fullana, Montserrat Vilà,
Paco Jiménez, Montse Castro
Instituto de Investigación Educativa. Universidad de Girona

Resumen

El proceso de transición a la vida adulta es especialmente complejo para los jóvenes con discapacidad intelectual. El sistema educativo juega un papel importante en este proceso, puesto que es en el centro educativo donde los jóvenes viven experiencias significativas a partir de las cuales se desarrollan trayectorias personales. Esta comunicación tiene como objetivo aproximarnos a las experiencias vividas en la etapa escolar por jóvenes con discapacidad intelectual que están realizando su proceso de transición a la vida adulta. Concretamente, se presentan los datos obtenidos a partir de un estudio de casos en el que se han realizado entrevistas en profundidad a jóvenes con discapacidad intelectual que han finalizado recientemente su escolarización obligatoria. Asumiendo los presupuestos de la investigación inclusiva, en la investigación se incorpora un Consejo Asesor integrado por personas con discapacidad. El consejo asesor coopera con el equipo de investigación en el diseño de la entrevista y en la interpretación de los datos obtenidos.

Introducción

El trabajo que se presenta se enmarca en una investigación dirigida a conocer en profundidad cómo se produce en la actualidad el tránsito a la edad adulta y vida activa de los jóvenes con discapacidad intelectual en nuestro país con la intención de plantear propuestas de actuación que mejoren sus oportunidades de conseguir objetivos relacionados con la inclusión laboral y social en la vida adulta. En la primera fase de la investigación se realiza el diagnóstico del sistema de dispositivos o servicios (escolares y postescolares) donde las personas con discapacidad intelectual desarrollan los procesos de tránsito a la edad adulta y vida activa en nuestro país. Se persigue, a partir de este diagnóstico, detectar los principales problemas con los que se enfrentan

⁵⁶ Proyecto: La transición a la edad adulta y vida activa de jóvenes con discapacidad intelectual desde una perspectiva inclusiva: identificación de problemas, buenas prácticas y propuesta de un plan de mejora (EDU2011-22945)

los jóvenes con discapacidad para realizar su transición desde una perspectiva inclusiva, así como los puntos fuertes y prácticas facilitadoras. Para alcanzar dicho objetivo se ha usado de la combinación de distintos instrumentos (entrevistas y cuestionario) aplicados a varias fuentes de información (profesionales y personas con discapacidad).⁵⁷

La segunda fase de la investigación tiene como objetivo identificar los problemas y dificultades que las personas con discapacidad intelectual encuentran en los procesos de transición. Se utiliza la metodología de estudio de casos como estrategia para aproximarnos a las experiencias de los jóvenes. Se van a realizar dos estudios de casos: uno centrado en jóvenes que han finalizado recientemente su escolarización obligatoria y están recibiendo formación para su inclusión laboral, y otro constituido por personas con discapacidad intelectual de mayor edad que han finalizado su proceso de transición. El trabajo realizado busca responder a las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de trayectorias encontramos en los jóvenes con discapacidad intelectual? ¿En los dispositivos donde han transcurrido sus itinerarios, qué elementos son los que favorecen la transición de los jóvenes con discapacidad intelectual? ¿Cuáles son los factores o condiciones que la dificultan?

Defendemos que las experiencias y valoraciones de las personas con discapacidad intelectual son imprescindibles para obtener información acerca de las dificultades y apoyos experimentados en su proceso de transición a la vida adulta. En este sentido, la investigación se enmarca en el modelo de investigación inclusiva (Walmsley, 2001, 2004 y Walmsley y Johnson, 2003), que defiende que las personas con experiencias personales relevantes en relación al tema investigado deben ser incluidas en el estudio, y debe facilitarse su participación todas las fases del mismo, desde el planteamiento de los

⁵⁷ Para realizar este diagnóstico hemos utilizado un enfoque cualitativo, basado en entrevistas en profundidad, y a la técnica Delphi. Entre los resultados obtenidos, cabe destacar las discrepancias entre distintas visiones acerca del propio concepto de transición de los profesionales entrevistados, en función de las características del servicio (ordinario/especial) y el escenario (escolar/postescolar) donde trabajan. También se plantean observaciones acerca de la adecuación de los distintos dispositivos para facilitar una trayectoria inclusiva, a nivel curricular, profesional y organizativo. Asimismo, se discute la idoneidad de la articulación o coordinación entre los distintos servicios y agentes que intervienen en los distintos momentos del proceso de tránsito. (Pallisera et al, 2012)

objetivos de investigación a su difusión. Concretamente, Walmsley y Johnson (2003:64) establecen las siguientes características básicas para la investigación inclusiva: “el problema de investigación debe pertenecer a las personas con discapacidad, aunque no hayan iniciado la investigación; se debe promover los intereses de las personas con discapacidad; los investigadores sin discapacidad deben estar en el lado de las personas con dificultades de aprendizaje; el proceso de investigación debe ser colaborativo: las personas con discapacidad deben implicarse en el proceso de realizar la investigación; las cuestiones, proceso e informes deben ser accesibles a las personas con discapacidad intelectual; las personas con discapacidad de aprendizaje deben poder ejercer cierto control sobre el proceso y los resultados”.

Estos planteamientos nos han orientado en la toma de decisiones relacionadas con el proceso de investigación, la selección de los participantes y el establecimiento de acciones colaborativas con personas con discapacidad a lo largo de la investigación. En este sentido, asumiendo los planteamientos de la investigación inclusiva, se constituye un Consejo Asesor integrado por personas con discapacidad. Este consejo se incorpora a la investigación, con el objeto de ayudar a tomar decisiones en distintos momentos del estudio. Concretamente, el consejo asesor está formado por diez personas con discapacidad intelectual. El consejo y el equipo de investigación realizan reuniones bimensuales. En la primera reunión, antes del inicio del estudio de casos, se discuten los temas que los miembros del consejo consideran clave en el proceso de tránsito, a partir de sus experiencias personales. A partir de este trabajo se definen los subtemas que van a tratarse en la entrevista que se realiza en la primera fase del estudio de casos. En la segunda reunión, el consejo ayuda al equipo de investigación a interpretar los datos obtenidos en las entrevistas, y a plantear las nuevas etapas de recogida de datos a través de grupos focales. En las siguientes reuniones, los datos obtenidos en las sucesivas etapas del estudio de casos son presentados y discutidos por parte del equipo de investigación y del consejo asesor.

En estos momentos se está realizando el primer estudio de casos, y en esta comunicación se presenta información de una de las dimensiones estudiadas, concretamente aproximarnos a las experiencias de escolarización de los jóvenes con discapacidad que están realizando su tránsito a la vida

adulta. A partir de esta información pretendemos obtener datos acerca de los elementos que han apoyado o dificultado sus trayectorias educativas.

Método

Han participado en el estudio 7 jóvenes con discapacidad intelectual que están cursando en estos momentos un curso sobre Transición a la Vida Adulta en un servicio de empleo con apoyo. La mayoría se han incorporado al proyecto recién salidos del instituto o centro de educación secundaria. También se ha solicitado información a sus familiares directos (padres y, en un caso, abuela). En la tabla 1 se presentan datos sobre los participantes y su proceso de escolarización.

Se diseñan dos entrevistas semiestructuradas, una dirigida a los jóvenes con discapacidad intelectual y otra a los padres. Los temas son los siguientes: itinerario educativo seguido hasta el momento presente, situación actual a nivel formativo, relaciones y actividades de ocio, familia, emancipación y expectativas de futuro. En la primera reunión realizada con el Consejo Asesor se analiza cada uno de los temas y se determinan subtemas. Estos subtemas se corresponden a los elementos que los integrantes del Consejo Asesor perciben como factores clave, para facilitar la transición a la vida adulta. En la tabla 2 se muestran los subtemas específicos establecidos en la dimensión que analizamos en esta comunicación, concretamente el itinerario educativo seguido:

-Escuela
<ul style="list-style-type: none">• Adaptaciones (del currículum, de materiales, exámenes...)• Apoyo de profesionales específicos dentro de la escuela• Apoyo extraescolar• Apoyo por parte de los compañeros de la escuela• Apoyo por parte de los maestros• Valoración de la escuela y los aprendizajes realizados en la escuela• Percepción de haberse sentido “diferentes” en la escuela
-Instituto

- Adaptaciones (del currículum, de materiales, exámenes...)
- Apoyo de profesionales específicos dentro del instituto
- Apoyo extraescolar
- Apoyo por parte de los compañeros del instituto
- Apoyo por parte de los profesores
- Valoración de la escuela y los aprendizajes realizados en el instituto
- Percepción de haberse sentido “diferentes” en la escuela
- Graduado en Educación Secundaria Obligatoria
- Opciones propuestas por el centro de secundaria al finalizar la ESO ⁵⁸

Tabla 2: Temas acerca de los cuales se pretende obtener información a partir de los instrumentos desarrollados en el estudio de casos

Las entrevistas se realizan individualmente. Se transcriben y analizan con el programa Atlas.ti. Los subtemas se utilizan como códigos para la categorización de los datos. Se redacta un informe individual que recoge los datos relevantes de cada participante y finalmente se realiza un informe en el que se analizan la información conjunta considerando cada categoría. El siguiente apartado presenta los principales resultados obtenidos en relación al itinerario educativo seguido.

Resultados

Nos referimos en primer lugar, brevemente, a la escolarización en la etapa de educación infantil y primaria. De los siete participantes, 6 han acudido a escuelas ordinarias, en cinco casos centros públicos. Un participante ha estado escolarizado en un centro de educación especial. En todos los casos los participantes han recibido apoyo específico en la escuela. Aunque el apoyo se ha iniciado en cursos distintos, en los seis casos de los participantes que han asistido a escuelas ordinarias el apoyo ha consistido en adaptaciones curriculares, y se ha realizado en clases específicas realizadas en grupo pequeño, generalmente para trabajar las asignaturas instrumentales. Se

⁵⁸

aportan algunas frases textuales de los participantes en la que aportan información sobre los apoyos y adaptaciones realizadas en la escuela primaria:

“Por ejemplo me hacían como un grupo separado, las lenguas, y hacíamos más adaptado porqué así si te cuesta entonces te cuesta menos” (Rosa)

“También tenía los mismos libros que ellos, pero también cuando iba a refuerzo llevaba los mismos libros, pero también hacía algunas otras fichas. Pero también, cuando hacía 5º o 6º, tenía unos libros diferentes de los demás” (Mario)

En el caso de Elena, no se realizaron adaptaciones hasta el último año de la escuela primaria. En su caso, comenta las dificultades experimentadas para poder aprobar el curso. “yo hacía los mismos exámenes, por las tardes a veces estudiaba con mi padre muy fuerte y los aprobaba. Al principio no estudiaba mucho y sacaba tres o cuatro o hasta menos. Y cuando me puse con mi padre, sacaba 5, 6...” (Elena)

Además, todos los participantes han asistido durante la escolarización primaria a clases de apoyo extraescolares, y algunos de ellos a apoyos específicos como logopedia. La valoración del apoyo recibido por parte de los compañeros y profesores en la escuela es en general buena por parte de cinco de los participantes que han acudido a centros ordinarios y por parte del participante que ha acudido a un centro especial. También se valoran positivamente los aprendizajes realizados en la escuela. Ahora bien, dos de los participantes empiezan a experimentar en esta etapa la percepción de “sentirse diferentes” (tema comentado por Elena y Ramón), a consecuencia de la relación con algunos de sus compañeros: “tuve una amiga... después había otro grupo que eran más... bueno, que a veces me aceptaban, a veces no, pero bueno... Yo las dejaba estar por tontitas, ¿no? Y ahora aún lo son bastante (...), te miran así raro...” (Elena)

En la etapa de secundaria obligatoria, los participantes acuden a distintos centros de secundaria, en su mayoría ordinarios (sólo Miguel continúa su escolarización en el CEE donde cursó la primaria). En los distintos institutos donde han sido escolarizados, solamente Rosa permanece prácticamente

todas las horas de clase en el aula ordinaria. Sus compañeros se incorporan parte de la jornada escolar en aulas específicas⁵⁹.

“Sí, a tercero de ESO iba al desdoblamiento, que era un grupo más pequeño. Éramos diez, no, doce personas, que son niños que les costaba mucho, que bueno que sí que les costaba estudiar y les costaba. Le costaba mucho las materias de castellano, catalán, mates, y ya está”. (Sonia).

En todos los casos se han adaptado materiales, y en la mayoría de ellos los exámenes. Sonia lo explica como sigue: “Los exámenes un poco especiales porque claro, yo, yo hay cosas que a mi si me dicen, “bum, bum, bum”, no me entero. Si me lo explican pausado y eso, sí. Ahora, si van del tirón, yo no me entero de nada. Y bueno, es un poco... bueno, los exámenes eran un poco diferentes. O sea, era lo mismo pero con preguntas más sencillas. Y bueno, gracias a los exámenes aprobé, no todos, pero si algunos” (Sonia).

Destaca, por inusual, el caso de Mario, que asiste a un centro concertado y al que se le alarga un año la escolaridad y se le otorga el papel de ayudante de profesor: “hacíamos como experimentos. Uno hacía esto y el otro hacia otra cosa, y teníamos que ir explicando el porqué (...) Desde que lo hice me gustó”.

En esta etapa la percepción del apoyo recibido por parte de los compañeros difiere de la manifestada en el caso de primaria. En el caso de los 5 participantes que han asistido a centros ordinarios que responden la pregunta, tres manifiestan abiertamente haberse sentido rechazados por algunos de sus compañeros. Elena manifiesta haberse sentido especialmente mal en el grupo clase: “En el aula abierta⁶⁰ todos nos respetábamos, no había ningún conflicto (...). Era un buen grupo en general pero las relaciones no me gustaron mucho porque la gente era muy conflictiva. Tanto en clase como fuera eran muy conflictivos y pasé una época muy mala (...) Quizás al ser la más débil o no sé, me decían cosa y yo no podía escuchar al profe. Yo oía que los

⁵⁹ En cada centro la atención a la diversidad de necesidades del alumnado puede realizarse bajo distintas fórmulas y con distintas denominaciones. En este trabajo utilizamos la expresión genérica “aula específica” para indicar que la atención se ha llevado a cabo fuera del aula ordinaria, en un entorno especial.

⁶⁰ Modalidad de programa de diversificación curricular en la que se atiende en grupo a jóvenes con dificultades de aprendizaje.

otros decían: “mira, yo que sé, la Elena” Y cuando iba por los pasillos la gente me decía cosas”.

Mario, aunque en general tiene un buen recuerdo de los compañeros, reconoce que a veces algunos de ellos le molestaban: “A veces se metían conmigo... y yo decía ¡basta! Yo les decía que pararan y entonces paraban, y después si volvían, yo les decía ¡basta!”. Una cuarta participante, Carmen, aunque no reconoce abiertamente haber sufrido rechazo por parte de sus compañeros, evitaba realizar exámenes adaptados para evitar sus burlas: “yo dije “no”, porque tenía miedo que mis compañeros se rieran de mi”.

En general, los participantes muestran que en la etapa de secundaria se han sentido diferentes, por diversas razones. Elena lo pasó mal con los compañeros. Manifiesta haber sentido mucha soledad, y el rechazo provocó la intervención de los profesores, hecho que le generó malestar al evidenciar más la situación: “la tutora dijo a mis compañeros de clase “por favor, respetad a Elena”. Pero claro, yo me sentí así “ahora ya lo ha dicho delante de toda la clase”. Me quedé así, vergüenza, ¿no?”.

La percepción del apoyo por parte del profesorado también es desigual. Elena destaca que “en el aula grande (ordinaria) no me ayudaban demasiado, había momentos que estaba sola y no sabía qué hacer”. Dos de los participantes destacan el apoyo recibido por su tutor (el profesor de apoyo). “Tenía mi tutora, Luisa, y bueno, ella aparte de ser mi tutora era también, es la psicóloga del instituto. Y ella, pues bueno, entonces les dijo a los profes que, bueno, que a mi me costaba estudiar y tal”. En cambio, Rosa ha recibido apoyo y adaptaciones en el aula ordinaria, y valora positivamente esta situación.

La valoración de la etapa de secundaria varía sensiblemente en función de las experiencias vividas por cada participante. En dos casos se ha producido un cambio de centro en la etapa de secundaria, por valorar los participantes y sus padres que no recibían una buena atención en el instituto. Uno de ellos, Ramón, explica la situación como sigue:

“Sí, porqué en el centro XXXX lo que pasa que me machacaban mucho los profesores y, claro, yo a veces no tenía la culpa de nada y, claro, los niños se quejaban de que hacía cosas que yo no había hecho. Claro, los maestros los apoyaban a ellos antes que a mi, y yo les decía la verdad. Por esto cambié

de centro en secundaria. Y también había una profesora que, claro, me cogió manía, no sé porqué, y por eso también tuve mucha suerte de salir de allí”.

En general se valoran los aprendizajes académicos desarrollados (matemáticas, lenguas): “En mates tocas también el dinero. Me han servido mucho para el manejo del dinero las mates” (Carmen). Por su parte, Elena manifiesta que “A mi el instituto me han ayudado pero no tanto. O sea, no nos han hablado de vida adulta y todo esto”.

Cuatro de los siete participantes obtienen el Graduado en Educación Secundaria. Tres no lo obtienen. “Desgraciadamente, no obtuve el graduado, por esto estoy aquí. Mira que lo intenté y puse ganas, pero al final no pude. No se pudo, por decirlo así. Y si pudiera volver atrás y sacarme el graduado, lo haría” (Sonia).

El apoyo recibido en el proceso de transición desde el centro de secundaria a otro dispositivo formativo o laboral es valorado de distinta manera por parte de los participantes y sus familias. Carmen accede al proyecto de transición a los 23 años, después de dos intentos fallidos de cursar un ciclo formativo de peluquería en el mismo instituto y en un centro de formación ocupacional privado. “Mi madre había llevado chicos más discapacitados que yo aquí. Y bueno, están muy bien”⁶¹.

En el caso de Elena, Rosa, Mario, Sonia y Ramón, los padres escogen el servicio también a partir de la información facilitada por el propio instituto. La abuela de Miguel, que asistió a un CEE, opta por TRESA después de acudir al Consell Comarcal del Gironès para buscar información sobre diferentes centros de Girona.

Reflexiones

Seguidamente apuntamos algunas reflexiones a partir de los datos aportados por los jóvenes en la narración de sus experiencias.

En primer lugar, se ha realizado el apoyo específico, tanto por parte del profesorado como las adaptaciones curriculares y de materiales se ha producido. Ahora bien, las acciones de refuerzo y las adaptaciones curriculares se han desarrollado en la gran mayoría de los casos en espacios segregados. En este sentido, puede cuestionarse la participación de estos jóvenes en la

⁶¹ La madre de Clara es orientadora en el instituto donde Clara cursó la secundaria

vida del centro, puesto que han visto considerablemente limitada su participación en las actividades y experiencias educativas que han vivido la mayoría de sus compañeros.

En segundo lugar, se evidencia en la etapa de secundaria una mayor percepción por parte de los jóvenes con discapacidad que han asistido a centros ordinarios no sólo de no haber recibido apoyo por parte de sus compañeros, sino incluso de haber experimentado rechazo explícito por algunos de ellos. Nos preguntamos en qué medida el hecho de haber recibido atención educativa en espacios segregados puede haber condicionado sus relaciones interpersonales.

En tercer lugar, se observa que los profesores citados como apoyos importantes en el instituto por parte de los propios participantes o sus padres suelen ser el profesorado que se ha responsabilizado del apoyo de los jóvenes. Parece pues común que el interlocutor con los padres en los casos de jóvenes con discapacidad es el psicopedagogo o profesional responsable del aula especial del centro. Ello refuerza la impresión de la situación de un cierto aislamiento que han experimentado los jóvenes, especialmente en su paso por la educación secundaria.

En relación a los itinerarios seguidos, en tres de los participantes se han producido cambios de centro, provocados por la percepción, por parte de los participantes y sus familias, de no haber recibido una atención correcta en el centro educativo.

Otro elemento destacable es el esfuerzo realizado por los jóvenes y sus familias para poder realizar los aprendizajes escolares. Los jóvenes han invertido horas de su tiempo formativo, tanto dentro como fuera de la escuela, en el logro de los aprendizajes académicos. En la etapa de escolarización primaria, probablemente este esfuerzo se ha visto recompensado por el hecho de facilitar el progreso a lo largo de los cursos y en una situación de inclusión educativa. Sin embargo, en la etapa de secundaria los itinerarios educativos de los jóvenes empiezan a desarrollarse en espacios específicos donde, cada vez suelen pasar más tiempo.

En relación con el punto anterior, observamos que las familias han dedicado, y algunas lo continúan haciendo, recursos económicos a sufragar clases particulares y otros profesionales de apoyo. En algunos casos, los

recursos económicos de las familias ha obligado a priorizar estas actividades por encima de otras actividades extraescolares más lúdicas pero también formativas, y que posiblemente se podían haber realizado en espacios inclusivos. Nos cuestionamos hasta qué punto ello puede haber condicionado las relaciones interpersonales de los jóvenes.

Por último, aparecen algunas cuestiones a explorar en posteriores fases de nuestra investigación y que apuntamos como retos de trabajo:

¿Cómo ofrecer apoyos a los jóvenes en el centro educativo desde espacios y metodologías inclusivas. El aula especial es la solución mayoritaria que se ha ofrecido a los jóvenes con discapacidad intelectual en el período de secundaria. ¿Qué alternativas pueden ofrecerse a estos jóvenes para facilitar su formación pero también para prepararles para la vida adulta?

¿Por qué razón es tan difícil establecer relaciones interpersonales positivas entre los jóvenes con discapacidad intelectual y sus compañeros para que puedan desarrollarse apoyos entre ellos? ¿Qué estrategias deberían establecerse para potenciar la creación de vínculos positivos entre compañeros?.

¿Por qué razones el itinerario educativo de los jóvenes con discapacidad intelectual se trunca a los 16 años? ¿Qué estrategias deberían plantearse para facilitar a los jóvenes continuar su formación en el marco del sistema educativo?

Referencias bibliográficas

Pallisera, M., Vilà, M., Fullana, J., Jiménez, P., Castro, M., Martín, R., Montero, M., Gómez, C. (2012) *La transición a la edad adulta y vida activa de jóvenes con discapacidad intelectual. Análisis de los procesos y propuestas de cambio. Póster presentado en el Seminario sobre Transiciones a la vida adulta en las sociedades del conocimiento.* Universidad Illes Balears, 29 y 30 octubre 2012.

Walmsley (2001) *Normalisation, emancipatory research and inclusive research in learning disability.* Disability & Society, 16: 187-205.

Walmsley, J. y Johnson, K. (2003). *Inclusive Research with People with Learning Disabilities.* Past, Present and Futures. London: Jessica Kingsley Publishers.

Walmsley, J. (2004) *Involving users with learning difficulties in Health improvement: lessons from inclusive learning disability research*. *Nursing Inquiry*. 11: 54-64.

ANEXOS. Tabla 1: Participantes: edad e itinerario educativo

	Carmen	Elena	Rosa	Mario	Sonia	Ramón	Miguel
Año nacimiento	1989	1996	1995	1995	1995	1995	1993
Edad	23 anys	16 anys	17 anys	17 anys	17 anys	17 anys	19 anys
Itinerario formativo en el sistema educativo							
Educación infantil y primaria	-Centro educativo de Educación infantil y Primaria (CEIP) (escuela pública ordinaria)	-CEIP (escuela pública ordinaria)	-CEIP (escuela pública ordinaria)	-CEIP (escuela pública ordinaria)	-CEIP (escuela pública ordinaria)	-CEIP (escuela pública ordinaria hasta 1º) -CEIP (escuela concertada desde 2º curso)	- CEIP (escuela pública ordinaria hasta 2º) -Centro de educación especial concertado desde 3er curso
Educación secundaria	-Instituto público (1º y 2º ESO) -Centro de Educación Especial público, 1 curso -Instituto público 2º, 3º y 4º ESO)	-Instituto público	-Instituto público	-Instituto concertado	-Instituto público	- Instituto concertado (1º y 2º ESO) - Instituto público (3º y 4º ESO)	-Centro de educación especial concertado desde 3er curso

INVESTIGANDO COLABORATIVAMENTE EL DISEÑO CREATIVO DE GRUPOS DE APOYO MUTUO EN CONTEXTOS ESCOLARES INCLUSIVOS

Mayka García García, Manuel J. Cotrina García y Carmen Gallego Vega
Universidad de Cádiz, Universidad de Sevilla

RESUMEN

Esta comunicación presenta la puesta en marcha de Grupos de Apoyo Mutuo (GAM), como herramienta para el desarrollo de un modelo de apoyo colaborativo inclusivo, en dos centros educativos. Se orienta a ilustrar como, a partir de un diseño común, se pueden articular estructuras funcionales diversas que se ajustan a las necesidades e intereses de cada centro. El proceso creativo de diseño del GAM es guiado por un análisis de necesidades que orienta la recreación de los mismos. Esto es posible dada la orientación colaborativa de la investigación donde son los propios centros los-as protagonistas en la toma de decisiones, asumiendo un empoderamiento que denota coherencia con una naturaleza inclusiva.

Introducción

En esta comunicación se presentan los primeros pasos en el desarrollo de Grupos de Apoyo Mutuo (GAM) en dos centros públicos de la provincia de Cádiz⁶². A través de la misma se pretende ilustrar como dos realidades, tomando como punto de partida un núcleo de diseño común, articulan configuraciones idiosincráticas para responder a sus necesidades, las cuales se derivan de las características diferenciales de los contextos de desarrollo. Este hecho resulta posible porque la investigación de partida asume rasgos intrínsecamente inclusivos, como son:

- Que las políticas de equidad (y la consecuente articulación de medidas educativas) no han de partir de la base de proporcionar a todos-as los mismos recursos, sino que estos van a depender de las necesidades del contexto. Y más aún, que estos tienen que configurarse y definirse en

⁶² Intencionalmente, en este espacio vamos a identificar a los centros, porque como participantes así lo han decidido, en un proceso de puesta en valor de su compromiso con el desarrollo de la educación Inclusiva. Se trata del IES La Pedrera Blanca y la EI La Algaida.

ese contexto⁶³ previo análisis de su situación y de los condicionantes en los que se sumerge (Ainscow, Dyson, Miles y West, 2012).

- Que el desarrollo de la colaboración en sus distintas formas (apoyo colaborativo, investigación colaborativa, etc.) supone una herramienta irrenunciable (Gallego Vega 2002; 2012) siendo esta una constante presente en las distintas investigaciones en educación inclusiva.
- Que los procesos de transformación escolar (y social) no pueden partir únicamente tener en cuenta la voz de los-as participantes en los procesos, sino también en la articulación de procesos de participación efectiva en la toma de decisiones sobre dicha transformación (Susinos y Rodríguez- Hoyos, 2011).

Teniendo en cuenta lo anterior, aquí se presenta una investigación colaborativa (Le Compte y Preissle, 1984; Lieberman, 1986; Schensul y Schensul, 1992) en entornos escolares, donde los-as participantes se empoderan en el proceso porque estos-as adquieren la capacidad de tomar decisiones sobre la transformación de su realidad (García y Cotrina 2012). Y en ese empoderamiento hacen suya la investigación y se constituyen como miembros activos en su construcción metodológica y ajustan la propuesta conforme a lo que son y lo que quieren ser. Como investigación colaborativa, supone un proceso colectivo de creatividad (Martín-Mariscal, et al 2011). En consecuencia, en este texto vamos a presentar modelos distintos resultantes del diseño de GAMs en dichas escuelas, así como los procesos de toma de decisiones que han desencadenado en dicho resultado, que nos parece de sumo valor en el desarrollo de una propuesta educativa inclusiva.

El punto de partida: un proyecto de desarrollo del modelo de apoyo colaborativo “Grupos de Apoyo Mutuo”

La iniciativa de acción se encuadra en el marco de un proyecto i+d⁶⁴ y en concreto en el subproyecto titulado “Un proyecto de mejora escolar:

⁶³ Ainscow, Dyson, Miles y West (2012) indican que para avanzar en los análisis en relación con equidad/inequidad han de articularse trabajos en torno a tres ejes-clave y sus relaciones entre sí: La escuela en sí y su configuración interna, la provisión de recursos a las mismas y cómo las escuelas los hacen suyos; y los bagajes experienciales y recursivos del alumnado y sus familias.

⁶⁴ Proyecto de Investigación Coordinado I+D+I, período 2012-104 titulado “Escuelas que caminan hacia la Inclusión Educativa: trabajar con la comunidad local, la voz del alumnado y el apoyo educativo para

Creación y desarrollo de Grupos de apoyo mutuo en centros escolares”⁶⁵, coordinado desde la Universidad de Sevilla. Como señalan Parrilla y Daniels (1998), Parrilla y Gallego (1998) y Gallego (2002) estos grupos se conforman como estructuras organizativas y funcionales de apoyo, que son creadas por el profesorado dentro de los centros, para dar respuesta a la diversidad de necesidades de alumnado y profesorado. Suponen la constitución de pequeños grupos de iguales de un mismo centro donde se trata de trabajar colaborativamente sobre problemas planteados por sus propios colegas. Lo particular de esta investigación frente a otras desarrolladas en nuestro contexto es la extensión del modelo de “grupos de apoyo entre el profesorado” a otros colectivo, en concreto familias y estudiantes.

El diseño metodológico de la misma se articula a través de estudios de caso⁶⁶ de corte etnográfico donde se liga la investigación y la acción de creación y desarrollo de Grupos de Apoyo Mutuo. El esquema básico del proyecto (Gallego, 2012) comprende tres fases: una fase de selección de casos (fase 0), otra de evaluación diagnóstica (fase 1) y otra de acción propiamente dicha (fase 2) donde se ponen en marcha y desarrollan los GAM.

promover el cambio” (EDU 2011-29920-C03-02). IPs: Ángeles Parrilla Latas; Teresa Susinos Rojas; Carmen Gallego Vega.

⁶⁵ Coordinado por Carmen Gallego Vega, participan como miembros del equipo de investigación Carmen Corujo Vélez, Manuel Cotrina García, Mayka García García, Soledad García Gómez, María José Gómez Torres, Antonio Montero Alcaide y Margarita Rodríguez Gallego.

⁶⁶ En concreto 5 casos en distintas provincias andaluzas (2 en Sevilla, 2 en Cádiz y 1 en Málaga), de los cuales 3 corresponden a IES, 1 a un CEIP y 1 a una EI.

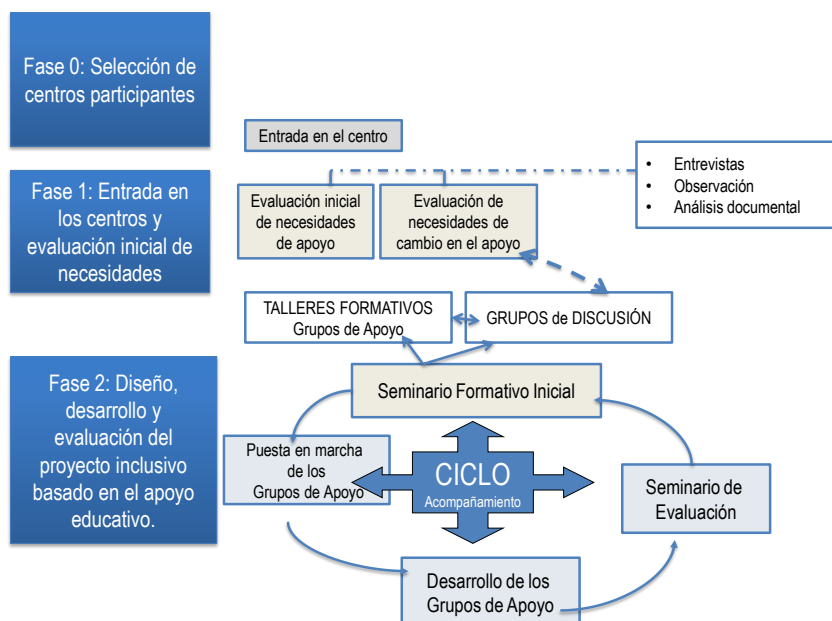


Figura 1. Esquema gráfico del diseño metodológico del proyecto. Adaptado del material de formación del mismo.

Resulta relevante señalar que, como podemos apreciar en la figura anterior, los límites entre la fase 1 y 2 son difusos en lo que se refiere a evaluación diagnóstica, puesto que los seminarios iniciales formativos también suponen un proceso de recogida de información que nutren la evaluación. Ello contribuye de manera decisiva a la conformación de los GAMs bajo formatos idiosincráticos en cada centro.

De la selección de casos: la existencia de una orientación inclusiva... y algo más.

Los casos seleccionados en la provincia de Cádiz respondieron a un muestro intencional. En dicho muestreo se tuvieron en cuenta dos criterios fundamentales: de un lado, la existencia de una cierta orientación inclusiva en el centro y, de otro, que se dieran condiciones para el desarrollo de una investigación colaborativa (Bartolomé, 1986) como la propuesta, donde los-as participantes se transforman en protagonistas. Respecto al primero de criterios podemos destacar que, en ambos centros:

- Comparten los valores y la cultura de la inclusión.
- Articulan un proyecto educativo cuyo eje es la atención a la diversidad.

- Desarrollan prácticas estratégicas acordes a la diversidad, entre las que destacan las de apoyo inclusivo.

En cuanto al segundo de los criterios cabe destacar que:

- Existe un clima positivo colaboración que denota una cultura escolar en el mismo sentido.
- Disponibilidad de medios para el desarrollo de la investigación.
- Una formación básica en inclusión o una predisposición positiva a recibirla.

Con objeto de contextualizar la investigación, se pasa a caracterizar a cada uno de los casos, aportando rasgos que resultan significativos para el desarrollo de actuaciones educativas inclusivas. Los datos que se presentan tienen como fuente un análisis documental de los proyectos educativos y las entrevistas iniciales en los centros.

	Caso 1 Instituto de Enseñanza Secundaria	Caso 2 Escuela Infantil 0-3
ALUMNADO (diverso de partida) y su organización	Fuentes de diversidad: nivel económico y cultural de las familias, niveles de desarrollo, procedencia, género, discapacidad. 650 estudiantes. Cuenta con 5 líneas de ESO y además se imparten enseñanzas de bachillerato de Ciencia y Tecnología y Humanidades y Ciencias Sociales y un PCPI de Fontanería. Se escolarizan jóvenes de la zona.	Fuentes de diversidad: nivel económico y cultural de las familias, niveles de desarrollo. 65 niños y niñas de edades entre 16 semanas y 3 años, distribuidos en 4 aulas.
EQUIPO EDUCATIVO	51 docentes, siendo solo la mitad de la plantilla estable. Equipo directivo consolidado y estable-liderazgo.	Estable. 5 maestras, de las cuales 4 son tutoras de aula y una desarrolla la coordinación, 3 alumnas becarias, 2 técnicos de apoyo. Dirección administrativa, no pedagógica.
FAMILIAS	Nivel económico medio y cultural medio-bajo.	Comunidad educativa de UCA (docentes, estudiantes

	Participación en AMPA activa, padres-a y madres delegados-as y consejo escolar.	y PAS) y de la zona del pueblo – semi-deprimida. Coexisten niveles económicos y culturales altos, medios y bajos. Participación en consejo escolar y colaboraciones esporádicas.
AGENTES DE APOYO	2 orientadoras, Maestras de PT y AL (itinerante). Apuesta pro apoyo en aula, aunque este curso existe una cierta regresión.	2 docentes en el aula. El apoyo no sigue un modelo experto. 4 de las 5 maestras son además licenciadas en psicopedagogía y 1 en proceso.
MEDIDAS Y ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	Todas las contempladas normativamente (opcionalidad, optatividad, PCPI, diversificación, agrupamientos flexibles, apoyo en aula, alumnado ayudante mediador, grupo de autoayuda para el alumnado	Agrupamientos multiedad, más centrados en niveles de desarrollo. Apoyo colaborativo en aula: dos adultos. Evaluación cualitativa personalizada. Estrategias de individualización.

CARACTERÍSTICAS COMUNES A LOS DOS CASOS

- El eje de su proyecto educativo es la atención a la diversidad desde una óptica exclusiva. Se esfuerzan en minimizar las barreras para el aprendizaje, la participación (c1, c2) y el juego (c2)
- Desarrollan prácticas educativas innovadoras. P.e. Aprendizaje por proyectos y utilización de TICs.
- Cuentan con un equipo educativo comprometido con una educación alternativa de corte humanista y crítica.
- Conciben la investigación como una oportunidad de desarrollo profesional.
- Desarrollan prácticas de apoyo colaborativo.
- Destaca una preocupación particular por la colaboración con las familias y su inclusión en la vida del centro.

Tabla 1. Caracterización de los casos de la provincia de Cádiz.

¿Qué puede aportar el GAM a mi centro? La detección de necesidades como toma de conciencia de las mismas.

La detección de necesidades diseñada en el proyectos se articuló a través de un doble proceso, de una lado, la recogida de información a través de entrevistas iniciales en cada uno de los centros y de otra, el desarrollo de

grupos de discusión que se llevan a cabo durante la formación inicial que se proporciona a los-as participantes. En la fase 1, a través de entrevistas, informantes claves (agentes de apoyo) fueron cuestionados en relación con las necesidades de su centro para el desarrollo de GAMs, así como las oportunidades que este modelo de apoyo colaborativo podía ofrecer al centro; Por su parte, en la fase 2, la información se recogió a través de talleres donde los-as participantes en la formación, fueron ahondando en el sentido del GAM querían conformar, las posibilidades y límites de su desarrollo y la configuración formal del mismo.

Una primera idea que podemos apuntar es que en ambos centros, tras la presentación inicial del proyecto, el desarrollo de GAMs ya se percibía como algo positivo que podía contribuir a la mejora de la escuela.

“Desarrollar grupos de apoyo mutuo no solo me parece necesario, es imprescindible. Lo que no me explico es cómo no hemos hecho ya esto antes”. (Caso 2. Sesión de formación 1, maestra)

“Cuando me pediste que te ayudara a buscar un centro para el desarrollo de este proyecto y me lo presentaste me dije, ¿qué centro? Esto lo quiero yo para el mío...”. (Caso 1. Entrevista inicial, agente de apoyo)

El proceso de detección de necesidades ha sido de utilidad para los-as participantes para comprender y tomar conciencia del modelo de apoyo que desarrollan, conociendo las señas de identidad del suyo. Así, en el caso 1, el modelo de apoyo, aunque experto, denotaban rasgos inclusivos, en cuanto que perseguía la detección de barreras para el aprendizaje y la participación, desarrolla la cooperación como eje (ayuda entre estudiantes desde la perspectiva del alumnado mediador y los grupos de desarrollo emocional) y apuesta por la acción en espacios no discriminatorios (dentro del aula). En el caso 2, el apoyo es colaborativo y no experto, articulado a través de la presencia continua de dos o más adultos en el aula. En este caso, la detección de necesidades también ha sido de utilidad para poner en valor, frente a las

familias, lo innovador de su modelo de apoyo, lo que ha reforzado la percepción de profesionalidad docente⁶⁷.

De la misma forma, se desarrolló un análisis grupal de las posibilidades y límites del GAM en cada uno de los contextos, donde los tiempos y la necesidad de compromiso aparecen como principales obstáculos, mientras que tener un espacio para la búsqueda de soluciones conjuntas, o las posibilidades de inclusión de las familias en la vida del centro se conforman como las potencialidades fundamentales.

VENTAJAS/OPORTUNIDADES
<ul style="list-style-type: none">• Tener un lugar donde buscar ayuda (G1)• Desde el punto de vista del profesor, facilita su trabajo (G1)• Ofrecer respuestas a maestros-as y familias (G2)• Conocer la problemática existente y los contextos de las familias (G2)• Romper la singularización de los casos (G2)
INCONVENIENTES/LIMITACIONES
<ul style="list-style-type: none">• Tiempo (G1)• Que los casos que se presentan a un GAM siempre conduzcan a casos positivos y no se caiga en algo negativo (G1)• Limitación del horario (G2)• Necesidad de romper con el pensamiento “esto es una guardería” (G2)• Falta de iniciativa (G2)• Compromiso (G2)

Figura 2. Extracto de análisis comparativos de potencialidades y límites en los centro.
Diario de investigación.

Respecto a las necesidades específicas de los centros, hay que señalar que en el caso 1 manifestaron poseerlas más en relación con la resolución de situaciones problemáticas del profesorado. Así mismo se consideró que animar el desarrollo de GAM entre familias podía ayudar a cubrir un hueco de acción que, con frecuencia les queda muy alejado.

“El trabajo con las familias es esa pata que nunca llegamos a cubrir. Sí, están las madres delegadas, pero...Sabemos que tenemos que trabajar más en ese sentido” (Caso 1. Notas de diario de investigación, sesión de presentación del proyecto)

⁶⁷ Uno de los problemas manifestados por las docentes de este ciclo de educación infantil es la escasa valoración de su profesionalidad dadas las características del alumnado que reciben en la escuela. Con frecuencia familias y docentes de otros ciclos y etapas no otorgan valor educativo a su función docente, sino uno meramente de cuidado y guarda.

Sin embargo, en la misma línea, en el caso del alumnado, las funciones del GAM podrían estar cubiertas con otras actuaciones citadas con anterioridad (tabla 1) y que configuran su plan de convivencia.

En el caso 2, por las propias características de la escuela, la estrategia de apoyo colaborativo ya funciona de manera natural, lo que adolece es de un proceso de sistematización de la práctica. De hecho, señalan las maestras, que habitualmente utilizan un enfoque colaborativo de resolución de problemas.

“Nosotras hacemos GAM cuando coincidimos en el desayuno, en el recreo, en los pasillos...estamos todo el día haciendo GAM”. (Caso 2. Sesión de formación 2, maestra 2).

“El GAM lo que nos va a dar es un espacio y un tiempo determinado para hacer eso que ya venimos haciendo de manera más informal”. (Caso 2. Sesión de formación 2, maestra 2).

La utilidad percibida del GAM de maestras del caso 2, como podemos apreciar, se refiere más a la sistematización de una práctica. Sin embargo, si hay un GAM que toma verdadero protagonismo en esta escuela es el GAM de las familias.

“Las familias están muy necesitadas de algo como esto. Muchas están muy perdidas. Lo ves en la puerta, que están con la oreja pegada a cualquier comentario que se pueda hacer”. (Caso 2. Sesión de formación 2, madre 3).

“Yo entiendo que a mi me hace falta. Esto me puede servir para aprender a mí, además de para resolver los problemas de los demás” (Caso 2. Sesión de formación 1, madre 5).

En el caso 2, al tratarse de una escuela Infantil, resulta inviable la creación de un GAM de alumnado, aunque en este centro, la asamblea actúa un auténtico espacio de resolución colaborativa de problemas, en una actuación mediada por la maestras. Estas nos apuntan, no obstante, la posibilidad de explorar otras posibilidades de apoyo colaborativo entre los niños y niñas de 3 años, donde observan el inicio de desarrollo de conductas cooperativas. De la misma forma, a través un grupo de discusión se apuntó la posibilidad de desarrollo de un GAM mixto (maestras-familias), lo que podría ser un lugar de desarrollo de acción compartida y enriquecimiento mutuo; así como el desarrollo de una GAM inter-escuelas municipales 0-3, puesto que el

equipo educativo en las mismas es muy reducido. No obstante, para ambos casos se precisa que ello debería ser una segunda parte del proyecto, conscientes de que primero es la puesta en acción de estructuras más simples.

Definiendo los GAM en cada una de las escuelas: un proceso de recreación.

La definición de la estructura de los GAM en cada uno de los centros se ha llevado a cabo a través de los talleres formativos, de corte participativo, a través de los cuales se analizaban las particularidades del contexto y se iba ajustando el modelo de GAM a las mismas. El proceso formativo también se adaptó a las necesidades de cada centro. Así, en el caso 1 existieron tres sesiones compartidas por docentes y familias, una primera de toma de contacto con el proyecto y dos más de toma de decisiones a través de talleres centrados en apoyo colaborativo, resolución colaborativa de problemas y comunicación. En el caso 2, existió una primera presentación a la escuela, una sesión conjunta de familias y maestras, a partir de la cual se dividieron dos grupos con tiempos y contenidos diferenciados. El de las maestras, de sesiones más largas, se concentró en la constitución ajustada del GAM, la educación inclusiva y en taller de comunicación. Por su parte, para las familias los talleres se extendieron en más sesiones, más cortas, con especial énfasis en la resolución colaborativa de problemas y la comunicación.

En cada centro, como se puede apreciar en la figura posterior, se ha configurado cada GAM particular. Así, en el caso 1 se ha optado por una creación secuenciada de GAMs para los distintos estamentos que conforman la comunidad educativa, justificada por una necesidad de seguridad en los avances. Por su parte, en el caso 2, se ha optado por un desarrollo en paralelo de GAMs de maestras y de familias, con la intencionalidad de apoyo mutuo en el proceso.

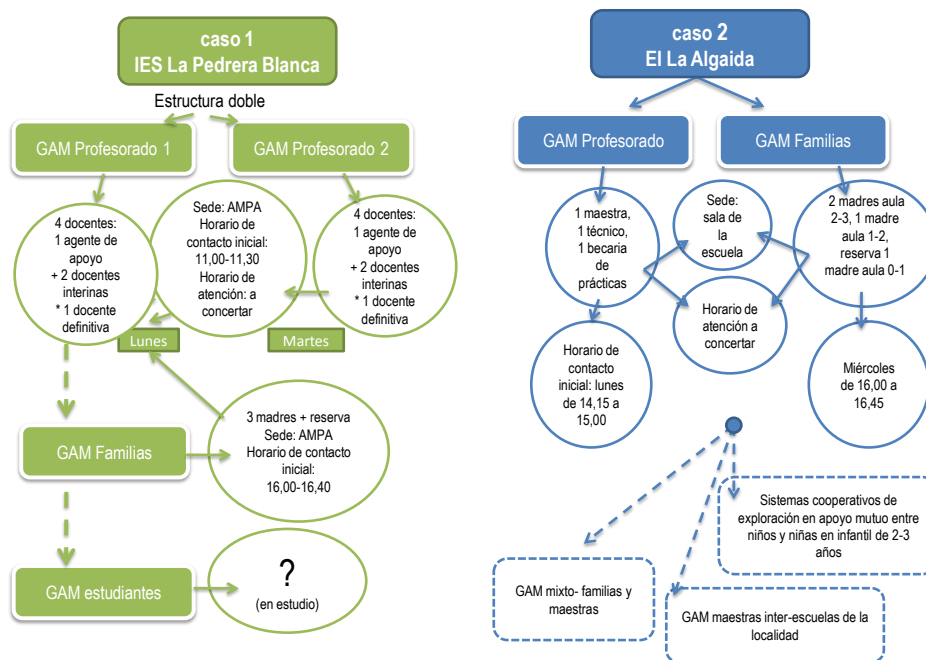


Figura 2. Configuración de distintos GAM en cada uno de los centros.

La constitución interna en cada uno de los casos también ha sido peculiar. Como puede observarse en la figura 2, en el caso 1 se ha desarrollado un GAM doble de profesoras, ya que todas las participantes en la formación querían participar del mismo, y porque, dado el volumen de profesorado y la falta de tiempo de unos-as y otros-as, se quiso diseñar una estructura a la que pudiera acudir con facilidad cualquier compañero-a. Multiplicar sus recursos y su tiempos, ha sido la opción elegida en este caso.

Por su parte, en el caso 2 se mantuvieron interesantes debates en relación con la composición del GAM, especialmente en el caso de los grupos de maestras, ya que buscaban una configuración lo más diversa posible, por el enriquecimiento del grupo, pero también para utilizar al GAM como una estructura inclusiva de diferentes perfiles y funciones profesionales (maestras, personal técnico y becarias de apoyo).

Conclusiones y perspectivas

La existencia de una condiciones mínimas para el desarrollo de un proyecto inclusivo, como las marcadas en los primeros apartados de este texto, sin duda, están siendo un elemento potenciador del mismo. También lo es la

propia naturaleza colaborativa del proyecto, porque permite a los-as participantes construirlo, crearlo y recrearlo haciéndolo suyo.

En ambos casos se ha concluido la fase 1 de detección de necesidades y se están de llano sumergidos en la fase 2, habiendo diseñado sus estructuras de GAM y una secuencia de acción. Como se ha podido apreciar, la configuración en los distintos casos es muy diversa porque pretende ajustarse a lo que cada centro necesita. Aprender a diseñar respuestas ajustadas en una clave para la mejora escolar en términos inclusivos.

En estos momentos y tras una fase de publicidad, se encuentran a la espera de atender a sus primeros casos. Aún tienen por delante abordarlos para dar respuesta a necesidades contextuales de apoyo colaborativo y poder poner a prueba el modelo. Mientras están utilizando el GAM como un espacio de conocimiento y comprensión mutua, espacio (y tiempo) que, de otra forma, no habrían encontrado como consecuencia de los ritmos que la sociedad postmoderna nos impone. Mientras se conocen, se comprenden, se escuchan, dialogan, llegan a acuerdos y diseñan, casi sin darse cuenta, sientan las bases de la cultura escolar que la escuela actual necesita. Sientan las bases de la transformación inclusiva que suponen el reconocimiento del valor de la “voz del otro”.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2012). Making schools more inclusive: lessons from international research. *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (1), 39-49.
- Ainscow, A., Dyson, A., Goldricks, S. y West, M. (2012). *Developing Equitable Education Systems*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Bartolomé, A. (1986). La investigación cooperativa. *Educar*, 10, 51-78.
- Booth, T y Ainscow, M. (2002). *Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: Unesco-Orealc.
- Daniels, H. y Cole, T. (2010). Exclusion from school: short-term setback or a long term of difficulties?. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (2), 115-130.

- García, M. Y Cotrina, M. (2012). La contribución de la universidad al desarrollo de prácticas inclusivas: dilemas y propuestas para avanzar compartiendo. *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (1), 123- 138.
- Gallego, C. (2002). El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 83-105.
- Gallego, C. (2012). *Un proyecto de mejora escolar: creación y desarrollo de grupos de apoyo mutuo en centros escolares. Actas del IX congreso de Universidades y Educación Especial. Prácticas en Educación Inclusiva: diálogos entre Escuela, Ciudadanía y Universidad.* Universidad de Cádiz.
- Le Compte. M, Y Preissle J., (1984). *Ethnography and qualitative Design in Educational Research.* Orlando: Academic Press.
- Lieberman A. (1986). Collaborative research: Working with, not working on... *Educational Leadership*, 43(5), 28-32.
- Martín-Mariscal, A.; Fernández-Valderrama, L.; Rubio Díaz, A.; Millán-Millán, P.(2011). *La Investigación Colaborativa. Procesos Colectivos de Creatividad.* En RiuNet: Repositorio Institucional de la Universidad Politécnica de Valencia. riunet.upv.es/handle/10251/14920. (Consultado 12-1-2013).
- Parrilla, A. Y Daniels,H.(Eds) (1998). *Creación y Desarrollo de Grupos de Apoyo entre Profesores.* Bilbao: Mensajero.
- Parrilla, A. Y Gallego, C. (1998). Grupos de Apoyo entre Profesores. *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 29-32.
- Schensul, J. & Schensul, L (1992). *Collaborative research: Methods of inquiry for social change.* En M.D. Lecompte, W.L. Millroy y J. Preissle (Eds.). *The Handbook of Qualitative Research in Education.* San Diego, CA: Academic Press Inc.
- Susinos, T. Y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad desde el diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, (25, 1), 15-30.

LA RESPUESTA CURRICULAR DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL A LAS NECESIDADES DEL ALUMNADO

M^a del Carmen Pegalajar Palomino

M^a Jesús Colmenero Ruiz

Universidad de Jaén

Resumen

Esta comunicación responde a un trabajo de investigación cuyo objetivo consiste en examinar las estrategias curriculares y organizativas desarrolladas por el docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado con discapacidad escolarizado en los centros específicos de Educación Especial de la Comunidad Autónoma Andaluza de cara a una educación de calidad. Una de las herramientas con las que cuenta el docente para dar respuesta a las necesidades del alumnado es la planificación de la enseñanza, siendo el currículum el medio a través del cual se plantea el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este trabajo, pues, analizamos diferentes orientaciones ligadas a la adecuación curricular para este tipo de alumnado en el aula, con la intención de desarrollar al máximo sus capacidades.

Introducción

La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales debe garantizar una respuesta educativa adecuada a sus características y posibilidades, guiada por el principio de inclusión en un medio lo más normalizado posible. Este principio se concreta en la práctica mediante diferentes modalidades de atención educativa, entre las que se incluyen los centros específicos de Educación Especial, siempre y cuando ello suponga una respuesta óptima a las necesidades educativas de determinados alumnos. Además, tal y como proclama la Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales en su informe Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva (2011), los centros específicos deben integrarse como elementos clave en el desarrollo de las prácticas inclusivas. Asimismo, al entenderse como centro de recursos para el profesorado, pueden facilitar el intercambio de

experiencias profesionales a través de redes de trabajo, debate e incremento de la capacidad de respuesta a la heterogeneidad de necesidades del alumnado.

Una de las herramientas fundamentales con las que cuenta un centro para atender la diversidad de necesidades en su alumnado es la planificación de la enseñanza, siendo el currículum el medio a través del cual se plantea el proceso de enseñanza-aprendizaje en un determinado plazo. Asumir la diversidad implica analizar el contexto con la intención de reflexionar acerca de los elementos que conforman la estructura organizativa del centro así como los elementos curriculares que determinan la flexibilización de la respuesta educativa a la diversidad. Dicha perspectiva fomenta un nuevo modelo de escuela dónde todos sus miembros tracen su propia trayectoria como comunidad escolar, centrando su atención en las ayudas necesarias para optimizar el proceso de desarrollo del alumnado. Desde este punto de vista, la responsabilidad de la escuela es decisiva, pues tiene que asumir el compromiso de desarrollar nuevas líneas de actuación y enfoques metodológicos propiciadores de cambios en los procedimientos de enseñanza. Es por ello por lo que la acción educativa debe tener un doble objetivo: favorecer el desarrollo integral de la persona y proporcionarle los medios para alcanzar su integración en el entorno (Arnaiz, 2003, p.187).

La educación es un proceso de socialización y desarrollo a través del cual el alumno obtiene una comprensión de la realidad y participa activamente en los diferentes escenarios sociales, hemos de definir el aula como el marco privilegiado para su aprendizaje. Es un espacio formado por alumnos de la misma edad pero con diferentes capacidades, intereses, motivaciones, cultura, clase social...; en este marco, el docente, entendido como agente mediador, facilita la creación de vínculos, fomenta la interacción y promueve el desarrollo de sus alumnos (Aldámiz-Echevarría, Bassedas y Ortega, 2000, p.70).

Tal y como afirma Parcerisa (2006, p.25) admitir que cada alumno es diferente de los demás es algo relativamente fácil; la dificultad radica en tratar educativamente esas diferencias y ayudar a que enriquezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de una cuestión de carácter filosófico, ético o ideológico ante la cual el colectivo de un centro escolar debe plantearse hasta qué punto está de acuerdo en aceptar que cada uno de los alumnos tiene

derecho a que la enseñanza se adapte el máximo posible a sus posibilidades y potencialidades específicas.

Para que todos los alumnos puedan acceder al aprendizaje es necesario que la planificación docente surja de las necesidades de cada alumno en el momento de desarrollar al máximo sus capacidades. Por ello, tal y como escribe Darling-Hammond (2001, p.60) las necesidades educativas de los alumnos han sido satisfechas por la dependencia de las prescripciones administrativas que han garantizado que se les enseña, pero no que efectivamente aprendan, lo cual es muy distinto . La programación de aula permite adaptar la planificación para un grupo de alumnos concreto en cuanto a finalidades, organización de espacios, tiempos, orientaciones metodológicas y didácticas...; programar consiste en diseñar la experiencia educativa que vamos a ofrecer a nuestros alumnos (Blanchard y Muzás, 2005, p.59). Se trata, por tanto, del eslabón que vincula la propuesta educativa de centro con el devenir del día a día, constituyendo un soporte didáctico que marca el camino de lo que hay que hacer en el aula, hacia dónde hay que ir y sobre todo cómo hay que hacerlo. En este sentido, impregna de realidad el contenido de los documentos del centro; traduce a la acción los objetivos que el centro se plantea y los medios de que dispone para conseguirlos, a la vez que garantiza la secuenciación y organización de los contenidos, racionalizando el uso de los espacios y tiempos.

En el momento de realizar la programación de su grupo, el docente puede encontrar ayuda en todas las medidas de atención a la diversidad llevadas a cabo a nivel de Proyecto Educativo, como pueden ser: gradación y secuenciación de los contenidos de las diferentes áreas y/o ámbitos de experiencia, materiales adaptados ya elaborados para ayudar a los alumnos con dificultades (Aldámiz-Echevarría, Bassedas y Ortega, 2000, p.70). Adecuar el currículum del aula a la diversidad supone llevar a cabo una serie de modificaciones en los diferentes elementos de la propuesta educativa, asumida para un grupo concreto, con el objetivo de facilitar el que cada alumno pueda conseguir sus objetivos con el mayor grado de participación posible en la dinámica general del aula.

Diseño de la investigación

El objetivo fundamental del estudio consiste en examinar las estrategias curriculares y organizativas desarrolladas por el docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado con discapacidad escolarizado en los centros específicos de Educación Especial de la Comunidad Autónoma Andaluza. Por ello, pretendemos analizar y trabajar sobre este campo de estudio para, de este modo, abordar nuevas propuestas de mejora en la formación académica y profesional del docente.

En este estudio se ha utilizado una metodología de tipo cuantitativa a través de la cual se pretende describir la situación del docente en los centros específicos de Educación Especial de Andalucía. Adentrados en este tipo de metodología, hemos optado por una investigación de tipo no experimental, basándonos para ello en un método descriptivo. La población está compuesta por todos los docentes que durante el curso 2010-2011 han desarrollado su labor en alguno de los centros específicos de Educación Especial de Andalucía (1060 docentes). Por su parte, la muestra a partir de la cual se han establecido las conclusiones del estudio responde a un tipo de muestreo no probabilístico de tipo accidental o casual, estando formada por todos aquellos docentes que aceptaron participar en la investigación contestando a los cuestionarios enviados, siendo éstos un total de 428. En dicha muestra se aseguró el criterio de representatividad, tomando un nivel de confianza del 95% y un error de estimación máximo de un 4%.

Para la recogida de datos, se ha diseñado un estudio tipo encuesta utilizando, para ello, un cuestionario previamente elaborado para tal fin. En este trabajo pretendemos dar a conocer los resultados obtenidos en una de las dimensiones del cuestionario denominada Estrategias didácticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje ; consta de dieciséis ítems los cuáles hacen alusión a cuestiones de carácter didáctico y curricular a tener en cuenta por el docente en su práctica diaria en el aula (objetivos y contenidos, metodología y organización del aula, actividades, recursos y materiales...).

Una vez elaborado el instrumento, se procedió a comprobar la fiabilidad y validez del mismo. En el primer caso, se utilizó el estadístico del Alpha de Cronbach, obteniéndose un coeficiente de 0,988, lo que nos da a entender que el nivel de fiabilidad es muy alto, al encontrarse próximo a 1, considerado la

correlación perfecta. Para la validez, nos hemos basado en el juicio de expertos y en la aplicación de una prueba piloto. Una vez finalizado dicho proceso, se procedió a su análisis estadístico, utilizando para ello el paquete informático Statistickal Package for Social Sciences (SPSS versión 19).

Resultados

Tal y como se muestra en la figura nº 1, la atención educativa al alumnado con discapacidad grave y permanente en los centros de Educación Especial precisa de una propuesta curricular diferenciada según edad, base de conocimientos, ritmos de desarrollo, tipo y grado de ayuda que necesitan y expectativas de progreso del alumno en concreto. Eso es, al menos, lo que afirman el 81,5% de los docentes encuestados. Además, ha de existir una correlación entre los objetivos propuestos y los ámbitos de actuación establecidos para cada una de las enseñanzas desarrolladas en este tipo de centros, tal y como afirma un 80,7% de la muestra.

Un porcentaje algo menor de docentes (79,9%) prioriza los objetivos y contenidos definidos en la propuesta curricular, seleccionando aquellos que guardan mayor relación con las finalidades generales del centro educativo en el que éstos desarrollan su labor docente. Por su parte, un 81,8% de los docentes establece un equilibrio en el desarrollo de las capacidades de los alumnos, enfatizando aquellas vinculadas a la integración social del alumnado con discapacidad. La naturaleza, volumen y complejidad de los conocimientos, habilidades y destrezas esenciales prioritarias para el desarrollo y aprendizaje de los alumnos exige una selección y secuenciación de los objetivos y contenidos orientada por criterios de funcionalidad, tal y como afirma un 80,8% de los docentes. Por otro lado, destacar cómo un 80,9% de los docentes encuestados se muestran de acuerdo en sustituir determinados contenidos por otros de carácter alternativo que posibiliten al alumno su adquisición y favorezcan su participación, de manera paulatina, en el entorno en que se rodea. Finalmente, destacar el alto porcentaje de docentes (82,4%) que dedican mayor tiempo en su práctica diaria al aprendizaje de las habilidades básicas en el alumnado, capaces de fomentar un desenvolvimiento óptimo de éste en el entorno.

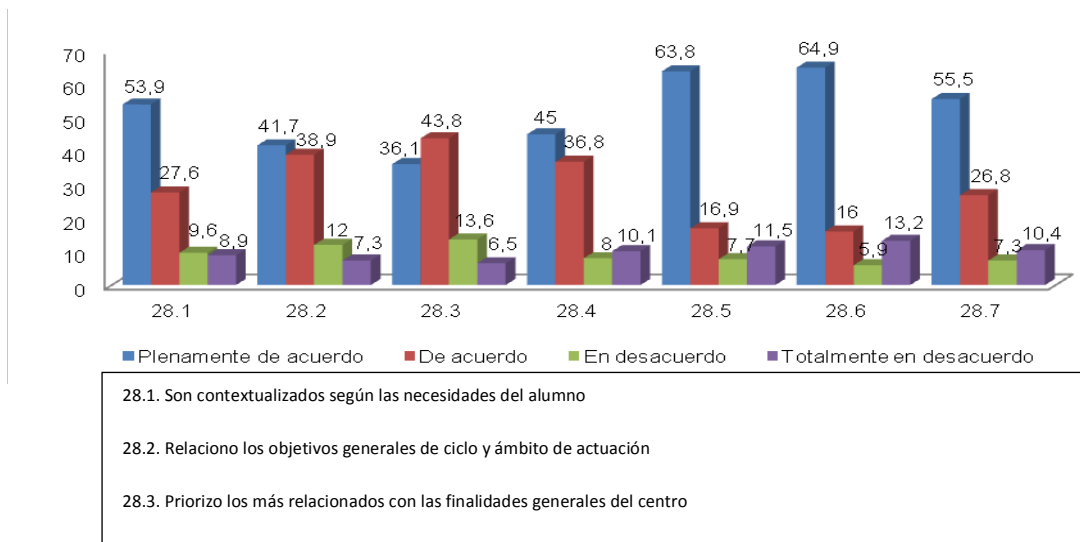
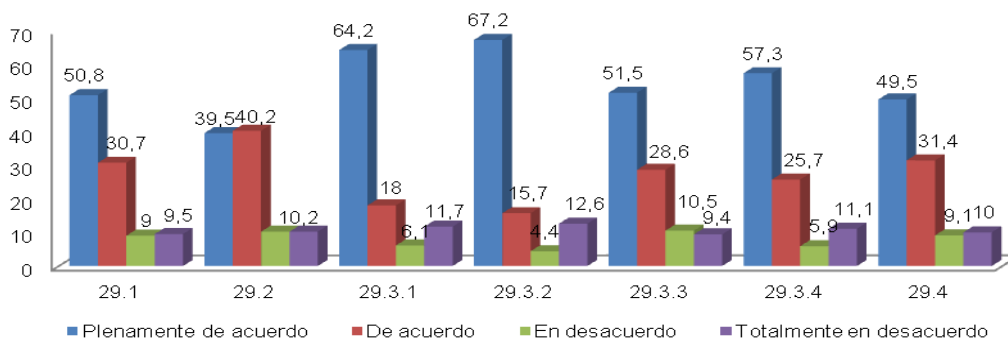


Figura 1. Distribución de la muestra para el ítem En relación a los objetivos y contenidos propuestos

Tal y como se muestra en la figura nº 2, y teniendo en cuenta los resultados obtenidos anteriormente, observamos cómo un 81,6% de los docentes encuestados consideran que la propuesta metodológica y de organización del aula ha de estar basada en los principios del aprendizaje significativo. Un porcentaje algo menor de docentes (79,7%) afirman plantear situaciones de aprendizaje en el aula en las que el alumno es protagonista de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los docentes encuestados consideran, además, que la base fundamental de la propuesta metodológica reside, según orden de prioridad, en: participación en el aula (83%), flexibilización del proceso de enseñanza y aprendizaje (82,9%), individualización de la enseñanza (82,2%) y globalización de los aprendizajes (80,1%). Por último, destacar el alto porcentaje de profesores (80,9%) que muestran su acuerdo con que la propuesta metodológica desarrollada en el aula permita al alumnado alcanzar diferentes grados de ejecución en función de sus capacidades.



- 29.1. Está en consonancia con los principios de aprendizaje significativo
- 29.2. Planteo situaciones de aprendizajes variadas y flexibles en las que el alumno sea autor de su propio aprendizaje
- 29.3.1. La base fundamental de la propuesta metodológica está en la individualización de la enseñanza

Figura 2. Distribución de la muestra para el ítem Respecto a la metodología y organización en el aula

A juzgar por los datos obtenidos en la figura nº 3, resulta gratificante conocer cómo la gran mayoría de los docentes encuestados se muestran a favor de las proposiciones que desde el cuestionario se le plantean en relación a las actividades propuestas en el aula. En primer lugar, destacamos el alto porcentaje de docentes (78,4%) que afirman llevar a cabo actividades introductorias que motiven y sitúen al alumnado en el tema a tratar. El interés del alumnado puede mantenerse mediante una propuesta educativa en la que se desarrollen actividades cercanas a la realidad vital del alumno; para ello, se ha de utilizar un lenguaje adaptado al nivel comunicativo del alumno, tal y como considera el 81.7% de los docentes.

Un dato bastante positivo es el revelado en el ítem 41.3, pues un 73% de los docentes encuestados testifican informar al alumnado sobre la importancia de su aprendizaje, aplicación en su entorno más inmediato... Destacamos, además, el alto porcentaje de docentes (83%) que se muestran conformes con el planteamiento de actividades capaces de asegurar la adquisición de los objetivos didácticos previos y las habilidades y técnicas instrumentales básicas en el alumnado.

La propuesta curricular toma en consideración la relevancia psicológica de las actividades planteadas, de tal manera que se desarrollan aquellas tareas

que mejor se adecúan a las posibilidades de los alumnos y sus necesidades individuales; dicha afirmación ha sido ratificada por el 79,5% de los docentes encuestados. También destacamos cómo un alto porcentaje de docentes (69,8%) comunican al alumnado el procedimiento necesario para ejecutar la tarea y cómo poder mejorarla, estableciendo procesos de autoevaluación y coevaluación. Un 81,4% de los encuestados se muestran a favor de proponer nuevas actividades para aquellos alumnos que hayan alcanzado los objetivos propuestos. Finalmente, destacar cómo un 82,9% de los docentes encuestados afirman adaptar los distintos momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje según las posibilidades, habilidades y ritmos de aprendizaje del alumnado.

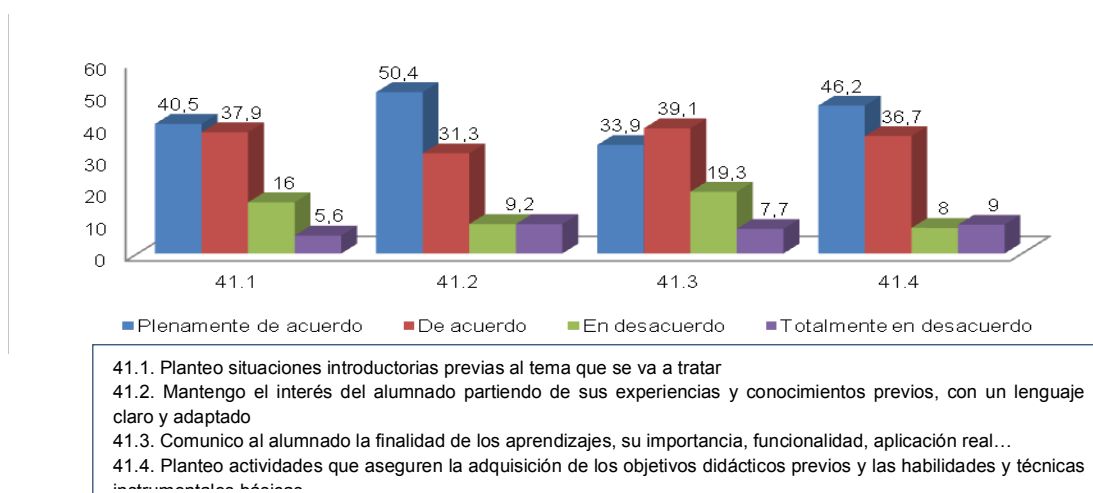


Figura 3. Distribución de la muestra para el ítem Respecto a las actividades propuestas

A la vista de los datos obtenidos en la figura nº 4, podemos afirmar cómo los docentes de los centros específicos de Educación Especial de Andalucía evalúan con la intención de poder detectar el avance de sus alumnos respecto a su punto de partida (82,9%) así como también poder recoger datos para replantear la programación establecida (79,1%). Un porcentaje algo menor de docentes (71,7%) consideran que la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado debe llevarse a cabo con la intención de emitir un diagnóstico para la orientación. Finalmente, destacamos el bajo porcentaje de

docentes (48,1%) que evalúan para así cumplir con la obligación de calificar al alumnado, a pesar de parecernos aún un porcentaje bastante alto.

Según los encuestados, los criterios que deben guiar la evaluación del alumnado son, según orden de prioridad: aprendizajes importantes para la persona y para su entorno (83,3%), aprendizajes funcionales y útiles (82,4%), aprendizajes deseables y positivos (82%), aprendizajes de competencias generales (76,7%) y aprendizajes adaptados a la edad cronológica (50,2%). Respecto a los instrumentos de evaluación, los docentes encuestados apuestan por combinar técnicas e instrumentos de evaluación cualitativos y cuantitativos, capaces de valorar críticamente los logros acaecidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con discapacidad. De este modo, destacamos los siguientes instrumentos, según orden de prioridad: observación directa (82.1%), evaluación de trabajos (69.1%), revisión de cuadernos (62.9%), escalas (46.2%), inventarios (42%) y cuestionarios (39.7%). Finalmente, hemos de hacer referencia al alto porcentaje de docentes (82,3%) que valoran las ayudas complementarias aportadas a cada alumno para que éste pueda desarrollar un proceso de enseñanza de calidad, así como la excelencia de la ayuda prestada y el momento más adecuado para retirarlas o sustituirlas por otras más apropiadas.

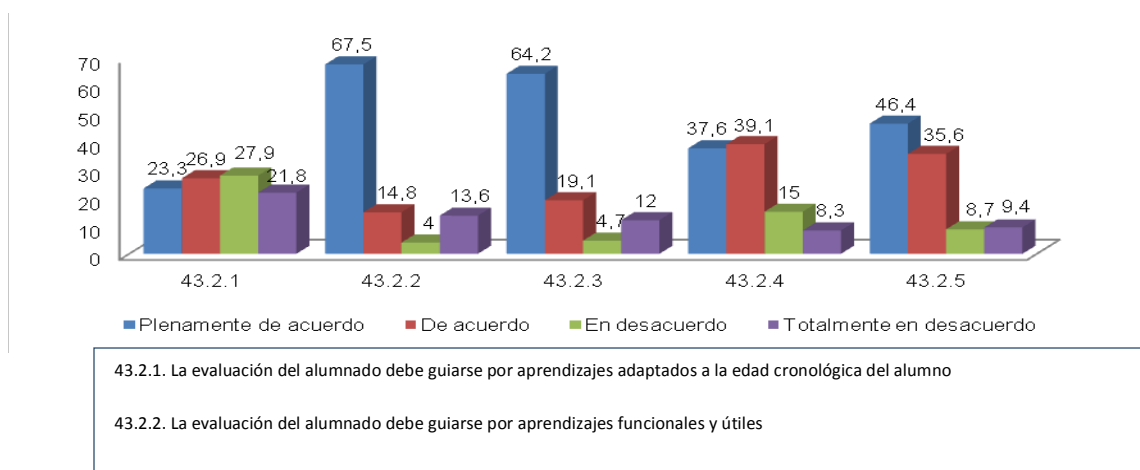


Figura 4. Distribución de la muestra para el ítem Respecto a la evaluación del alumnado.

Conclusiones

En lo referido al currículum y atención a la diversidad y, más concretamente, al desarrollo de estrategias didácticas puestas en marcha desde los centros de Educación Especial destacamos cómo el porcentaje más alto de docentes (82,4%) dedica mayor tiempo al aprendizaje de las habilidades y competencias básicas. Su incorporación al currículum permite poner el acento en aquellos aprendizajes considerados imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un alumno al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida, de ahí su importancia para el alumnado con discapacidad.

Además, se muestran a favor de desarrollar una metodología en el aula que esté en consonancia con los principios de aprendizaje significativo (81,6%), la cual permita a los alumnos alcanzar diferentes grados de ejecución (80,9%). Entendemos, pues, que se trata de una propuesta basada en la participación en el aula (83%) y la flexibilización del proceso de enseñanza y aprendizaje (82,9%). De este modo, se ha pasado del énfasis en la idea del profesor que proporciona una información de forma directa, estructurada y organizada, al énfasis en el papel que cada uno de los que aprenden desempeñan en la construcción de la comprensión y en la influencia que el entorno social ejerce sobre esa construcción (Blumenfeld y otros, 2000, p.116).

Es cierto que muchas veces los docentes se ven desbordados por el número de alumnos que poseen en el aula, ya que les resulta difícil atender a todos los alumnos de forma individualizada. Sería conveniente, por tanto, plantearse la forma de distribuir a los alumnos evitando, de este modo, la masificación y la impersonalidad de la enseñanza. Por su parte, un 82,9% de los docentes se muestran de acuerdo con el planteamiento de actividades adaptadas al nivel de habilidades de los alumnos, ritmos de aprendizaje, posibilidades de atención... El porcentaje desciende considerablemente (73%) al considerar la importancia de comunicar al alumnado la finalidad de los aprendizajes, importancia, funcionalidad, aplicación real... Estos datos coinciden con las pautas generales sobre cómo adaptar el proceso de

enseñanza a las características generales de los alumnos con discapacidad establecidas por Ruiz Rodríguez (2003): flexibilidad en las presentaciones de las actividades de corta duración, entretenidas y atractivas; dejarles tiempo para acabar y poco a poco ir pidiéndoles mayor velocidad en sus realizaciones; dar al alumno la posibilidad de trabajar con objetos reales y que pueda obtener información a partir de otras vías distintas al texto escrito; y, finalmente, aplicar lo que se enseña y dejar que se realice una práctica repetida.

Por lo que respecta a la evaluación, los docentes encuestados manifiestan evaluar a sus alumnos con la intención de detectar su avance respecto a su punto de partida (82,9%). El porcentaje de docentes que evalúan al alumnado para cumplir con la obligación de calificar al alumnado es bastante reducido (48,1%). Dicho proceso no está basado en la selección de aprendizajes adaptados a la edad cronológica del alumnado sino que, por el contrario, se tiene en cuenta la importancia del mismo para la persona y su entorno (83,3%) así como su funcionalidad y utilidad (82,4%). Finalmente, destacamos cómo los instrumentos de evaluación más utilizados son la observación directa (82,1%) y la evaluación de trabajos (69,1%). De este modo, la evaluación (lejos de la simple consideración calificativa) supone aportar a los alumnos un feedback sobre la evolución de su proceso de aprendizaje. Se ha de entender, por tanto, como un reconocimiento del adecuado o inadecuado resultado alcanzado (Hattie y Timperley, 2007, p.81).

Por ello, y tomando como referencia el Informe Mundial sobre la Discapacidad (2011), hemos de considerar la trascendencia de que los docentes reciban una formación apropiada para lograr la confianza y competencia adecuadas a la hora de educar al alumnado con necesidades educativas diversas. Del mismo modo, insiste en que los programas de formación del profesorado deben referirse a actitudes y valores y no sólo a conocimientos y competencias.

Referencias bibliográficas

Agencia europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales (2011). Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva.

Recomendaciones para la puesta en práctica. Disponible en: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-1/keyprinciples-rec-ES.pdf> (consultado el 15 de Noviembre de 2012).

Aldámiz-Echevarría, M^a M., Bassedas, E. y Ortega, A. (2000). Las adaptaciones curriculares. En Aldámiz-Echevarría y otros. (coords.). *¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad*. Graó: Barcelona, 57-83.

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

Blanchard, M. y Muzás, M.D. (2005). *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos. Cómo trabajar la diversidad en el aula*. Madrid: Narcea.

Blumenfeld, P. y otros (2000). La enseñanza para la comprensión. En B.J. Biddle, T.L. Good y I.F. Goodson (eds.). *International Handbook of teachers and teaching*. Londres: Kluwer Academic Publishers. 115-184.

Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho a aprender*. Barcelona: Ariel.

Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*. 77, 1, 81-98.

Organización Mundial de la Salud (2011). Informe mundial sobre la discapacidad. Disponible en: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf (consultado el 20 de Noviembre de 2012).

Parcerisa, A. (2006). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.

Ruiz Rodríguez, E. (2003). Adaptaciones curriculares individuales para alumnos con Síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, 76, 2-11.

UNIVERSIDAD E INCLUSIÓN



LOS SERVICIOS UNIVERSITARIOS DE ATENCIÓN AL ALUMNO COMO FACTORES PARA LA INTEGRACIÓN EN CONTEXTOS MULTICULTURALES

Ana María Martín López

IE Universidad

Resumen

El principal objetivo del trabajo es describir y poner en valor el papel de los servicios universitarios de atención al alumno como elementos de integración de los estudiantes, en el contexto de un centro educativo de carácter multicultural. Para ello, los responsables de estas oficinas deberán proponer acciones que contribuyan a la creación de una auténtica comunidad, fomentando el sentido de pertenencia al grupo en lo que será particularmente útil la utilización de herramientas y actuaciones diseñadas en el marco de un liderazgo facilitador

El centro educativo multicultural

¿Por qué una universidad multicultural?

Que vivimos en un mundo global es algo que está fuera de toda duda. Sin embargo, este proceso ha traído lo que muchos denominan la paradoja de la globalización . Por un lado, nos encontramos ante una cultura mundial cada vez más homogénea mientras que por otro, a pesar de la creciente interconexión que se produce en todos los ámbitos, las diferencias y su sensibilidad hacia ellas, aumenta. El reto de la sociedad actual es cómo afrontar la diversidad cultural y el reconocimiento de las diferentes identidades en su espacio colectivo, lo que autores como Bartolomé y Cabrera (2003) denominan el desafío de la multiculturalidad .

En nuestra sociedad actual, las instituciones educativas superiores se insertan en sociedades globalizadas, interconectadas y dentro de un entorno complejo, cambiante y diverso, también culturalmente, lo que exige nuevas respuestas formativas. Tradicionalmente, la universidad europea ha estado

marcada por el contexto nacional. Las relaciones entre universidades consistían en las que establecían sus docentes principalmente, a través de equipos de investigación o de comunidades más o menos formales en las que se compartía la misma rama de conocimiento, formadas gracias a la reunión de estos profesores en congresos, estancias de investigación etc. La movilidad de los alumnos no era un objetivo y se restringía a los estudiantes de últimos años cuando no de programas de posgrado. Como dice el profesor Haug (2011) se trataba de contactos internacionales, individuales, especializados y limitados . Después de eso, comienzan a darse pasos hacia la movilidad dentro de Europa, marcada por la cooperación institucional entre universidades y en respuesta a la adopción del programa Erasmus por parte de la Unión Europea. Así, de nuevo en palabras del profesor Haug (2011), este programa de intercambio de estudiantes ha cambiado la realidad de la dimensión internacional en las universidades europeas y ha creado las condiciones necesarias para las ulteriores etapas de su internacionalización en la forma de infraestructuras de apoyo a la movilidad y extensión de su ámbito geográfico como consecuencia de la ampliación de la UE.

Como señala la profesora Alcón (2011), la internacionalización de la educación superior se presenta como una respuesta a los desafíos que impone la globalización. El fenómeno de la globalización que en la actualidad caracteriza las actividades económicas y sociales también ha influido notablemente en la educación superior en las últimas décadas. Su importancia se constata en el lugar que ésta ocupa en las agendas nacionales e institucionales en todos los países del mundo. En un principio la construcción de la Unión Europa y el programa Erasmus contribuyeron de forma decisiva a la europeización de la educación superior. Con el paso del tiempo, el objetivo ha sido pasar de la europeización de la universidad a la internacionalización como estrategia universitaria. Los programas ALFA con América Latina, Atlantis con Estados Unidos y el programa Erasmus Mundus, que facilita la colaboración universitaria en todo el mundo para programas de máster y doctorado, son una buena muestra del apoyo a la internacionalización .

Recientes estudios indican que las tendencias actuales en el ámbito universitario apuntan cada vez más hacia la deslocalización de los campus,

promoviendo acuerdos para la investigación e impartición de títulos en otras universidades en todo el mundo en lo que ya se conoce como *branch campus*. Los motivos tienen que ver con la búsqueda del talento allá donde esté, sí, pero también se trata de acceder a un interesante mercado que ya mueve millones de euros al año en algunos países como Estados Unidos.

En un reciente trabajo, Gallaguer y Garrett, especialistas de United States Studies Centre at the University of Sydney Business School (Australia), señalan que las estrategias pasan por educar e investigar en todo el mundo, aprovechando nuevas fuentes de talento académico, de financiación, y mercados estudiantiles de una manera muy parecida a la que las corporaciones multinacionales hacen con las cadenas mundiales de suministro y distribución

Las críticas vienen, principalmente, por lo mercantilista del presupuesto a lo que hay que añadir algunas dificultades que conviene señalar. En primer lugar, pocas universidades cuentan con la mentalidad empresarial necesaria para emprender este camino. Por otro lado, no todas resultan atractivas para aquellos países en los que reside la demanda y, por último, se debe superar un enfoque cooperativo para adoptar uno competitivo. Además, hay que contar con cuestiones de carácter legal, sobre todo las universidades públicas en Europa. En este sentido, las universidades privadas y las escuelas de negocio no lo tienen tan difícil. Sin embargo, no hay que perder de vista un dato interesante y que debería animar a la acción. Según el informe publicado por los profesores Gallaguer y Garrett, hacia 2020 los cinco países más grandes en lo que a población respecta –China, India, Estados Unidos, Brasil e Indonesia, por este orden- van a contar con más de la mitad de la población mundial de estudiantes en edad universitaria.

En el caso de las universidades españolas, queda mucho por hacer para llegar a la universidad multicultural. Según Rafael Puyol, presidente del Consejo Directivo de IE University, los campus españoles deben antes mejorar sus flojas cifras de estudiantes y profesores internacionales y de docentes españoles formados en el extranjero. Y esta adaptación debe ser rápida ya que, según él, el futuro de la universidad española pasa por la

internacionalización. Así, las universidades nacionales y regionales van dejando de tener sentido y tendrán que ir buscando aquellas áreas de la enseñanza o de la investigación que las ponga en el mapa internacional⁶⁸.

Y es que, la experiencia multicultural proporciona a los estudiantes del siglo XXI una importante comprensión de la diversidad cultural tanto dentro como fuera de sus fronteras; sirve para desarrollar importantes habilidades interculturales –lo que resulta imprescindible en la sociedad global en la que les va a tocar desenvolverse-; facilita la comprensión de procesos globales y les ayuda a entender la complejidad del mundo actual; les permite competir en el mercado laboral internacional y, entre otras cosas, prepara para la ciudadanía proporcionando una visión crítica para afrontar los asuntos –mundiales y locales- con una perspectiva amplia.

Cuestiones a tener en cuenta en la universidad multicultural

Citando a González (2008), el análisis, la reflexión y cuestionamiento sobre lo que acontece en el centro, en qué medida está contribuyendo o dificultando una respuesta coherente a la diversidad y qué actuaciones de mejora se podrían emprender sobre el particular, no es una empresa sencilla. Sin duda la principal barrera –también la más infranqueable- para conseguir que los centros escolares sean organizaciones atentas a la diversidad está en las ideas, las normas, las creencias y actitudes vigentes en la escuela, los patrones de funcionamiento y las prácticas de los agentes implicados .

Según la Association of International Education Administrators (AIEA) podemos hablar de una universidad global cuando la internacionalización y la experiencia multicultural están plenamente integradas en lo que respecta a la enseñanza, investigación y compromisos. Esto, como es lógico, no es algo que se consiga de la noche a la mañana. De entre las numerosas propuestas que podemos encontrar para favorecer el cambio hacia la multiculturalidad en una

⁶⁸ Opiniones aparecidas en el artículo *Hacia la universidad multinacional* aparecido en *El País* http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/08/27/actualidad/1346094575_149654.html consultado el 28 de agosto de 2012.

institución universitaria, podemos revisar el informe de 2004, preparado por la NASULGC Task Force on International Education en el que William Brustein, profesor de la Universidad de Illinois se inspira a la hora de señalar una serie de pilares básicos en los que debe apoyarse la universidad multicultural. Según el autor:

- La internacionalización debe contemplarse en los planes estratégicos de las instituciones y debe ser incluida en todos los currículos.
- Deben superarse todas las barreras (económicas, curriculares etc) para que la educación internacional sea accesible para todos los estudiantes y que estas oportunidades puedan evaluarse por los estudiantes en términos de calidad y relevancia.
- El dominio de idioma/s extranjero/s debe ser obligatorio para todos los estudiantes.
- Se deben proporcionar oportunidades para que los estudiantes realicen prácticas en el extranjero.
- Se prefiere un claustro internacional y se busca la experiencia global en el mismo. Al mismo tiempo, se fomenta la investigación y la docencia en el extranjero de los profesores.
- La búsqueda de *partners* de investigación a nivel global se convierte en una prioridad para la institución.
- Los responsables de los Departamentos de Relaciones Internacionales o similares, tienen comunicación directa con las autoridades académicas y participan en consejos, comités y reuniones.
- Se superan las barreras para incorporar estudiantes internacionales y se les apoyará y proporcionará lo necesario para que se comprometan de manera activa en la internacionalización del campus, extendiendo ésta hacia la comunidad en la que se inserta la institución.

Todo lo anterior no supone una receta ni una garantía de éxito. Es necesario tener en cuenta numerosos detalles de carácter práctico pero, sobre

todo, los contextos organizativos deben fomentar la integración y la multiculturalidad. Y esto exige la motivación específica y bien dirigida de toda la comunidad así como el cultivo de una mentalidad abierta. La participación del profesorado, gestores universitarios y estudiantes es fundamental a la hora de avanzar hacia la internacionalización de las universidades. En este sentido, si el fomento de la movilidad internacional a través de programas como los ya mencionados Erasmus, Atlantis o Alfa han sido un buen punto de partida, se hace necesario que las instituciones adopten otras acciones para la internacionalidad con carácter transversal y que ésta tenga impacto en todos los ámbitos.

Algunas instituciones afrontan la multiculturalidad –porque no saben o no pueden hacerlo de otro modo- centrándola en eventos o tratándola con carácter incidental. Hacer de la diversidad algo permanente en la institución supone asumir una serie de estrategias que promuevan la inclusión con carácter permanente. En este sentido, se hace necesario contar con políticas que favorezcan la diversidad y planes de estudio que la recojan; un buen porcentaje de estudiantes (algunos autores señalan que por encima del 30%) de estudiantes de culturas diferentes a la cultura anfitriona; servicios de apoyo especiales para estudiantes de otras culturas (como los servicios de atención al alumno internacional); claustro y personal administrativo multicultural, convenientemente motivado y formado y estrategias para involucrar en la comunidad a los grupos de diverso origen cultural.

Los servicios de atención al alumno como elementos integradores dentro del plan de internacionalización del centro educativo

Realizar aquí un repaso y descripción completa de los diferentes servicios de atención al alumno que se pueden encontrar en las universidades, desde un punto de vista global, es una tarea que excede con mucho los objetivos y límites de este trabajo. Dejémoslo para otros, sin duda interesantes, y baste pues, con una somera descripción de los servicios que más frecuentemente podemos encontrar en centros educativos que deben atender a un grupo más o menos numeroso –la mayoría de ellos hoy en día- de estudiantes de diversas procedencias.

En cualquier caso, el denominador común de todos ellos es que su práctica se centra en la actividad no académica de los estudiantes. Es decir, informan, ayudan y atienden a los alumnos en todos aquellos asuntos que no tienen que ver con el programa que cursan, currículo del mismo o relaciones con las Facultades y docentes, siendo una de sus principales características, además de la vocación de servicio, la transversalidad. Por otro lado, estos servicios gestionan la experiencia internacional de los estudiantes bien a través de programas de movilidad internacional de sus estudiantes (*Outgoing students programs*), bien a través de programas de intercambio de estudiantes con otras instituciones educativas (*Exchange students programs*) o bien mediante la atención a estudiantes internacionales plenamente incorporados al centro educativo como estudiantes a tiempo completo.

No obstante lo anterior, su diseño, estructura, objetivos específicos y funcionamiento varían notablemente de un centro a otro y de ello depende, en gran medida, el carácter y tamaño de la universidad en el que se inserta el servicio de atención al alumno.

Según el estudio de Flores, Gil y Bertrand (2012), los departamentos de atención al alumno de las universidades norteamericanas y algunas europeas son muy buenos o buenos mientras que las universidades españolas estudiadas son calificadas con un rotundo malo. Constatan los autores la

heterogeneidad en su denominación y prestación de servicios, la escasa atención personalizada que prestan o la ausencia de actividades de acogida a los alumnos de primero, entre otras, como razones para esa calificación.

Así, un buen servicio de atención al estudiante es presentado normalmente como un punto de encuentro entre los estudiantes y de esos estudiantes con el resto del centro educativo que, con frecuencia, los escoge como transmisores de información importante que llegan a todos los alumnos a través de los diferentes canales de comunicación que utiliza cada servicio en función de sus posibilidades. Actúan, en este sentido, como auténticos intermediarios. Pero, además, de su actuación depende, en numerosas ocasiones, la imagen que se forma el estudiante del centro educativo, contribuyendo a proyectar la cultura institucional. Por otro lado, la actuación de los servicios de atención al alumno y las actividades que directa o indirectamente organizan, son un elemento clave a la hora de crear un grupo cohesionado y un sentido de pertenencia al mismo de cada uno de sus miembros, constituyendo una eficaz herramienta de fidelización.

Por último, pero no menos importante, los servicios de atención al alumno contribuyen de un modo fundamental a la integración de los estudiantes en el centro educativo multicultural facilitando las conexiones, propiciando el entendimiento, transmitiendo información y liberando a los estudiantes, en numerosas ocasiones, de preocupaciones ajenas a sus estudios.

Los servicios universitarios de atención al alumno en la práctica

Hemos hablado más arriba de la importancia del liderazgo distribuido a la hora de ejercer el liderazgo educativo en un centro multicultural y, más concretamente, en lo que respecta a la gestión de un servicio de atención al alumno dentro del centro multicultural. Estos departamentos no actúan de forma aislada. Es necesario señalar que no sólo trabajan para los alumnos sino también con los alumnos. De este modo, y apoyándose en ellos, estas oficinas se encuentran con una importante fuerza de apoyo. Así, podemos encontrarnos

con dos tipos de acciones que tienen lugar en los servicios de atención al estudiante: las que denominamos de arriba hacia abajo , es decir, acciones que parten del propio servicio de atención al alumno y que tienen como objetivo llegar a éste y, al contrario, las que calificamos como de abajo hacia arriba , es decir, acciones que parten de los propios estudiantes y que tienen como objetivo el resto de estudiantes o la mejora de toda la comunidad universitaria.

En las acciones que propone el departamento de atención al alumno, éste se convierte a menudo en el portavoz de la universidad y de sus autoridades académicas ejerciendo como correa de transmisión de información de utilidad o, directamente, haciendo llegar órdenes para el adecuado funcionamiento del engranaje universitario. Por otro lado, estos departamentos difunden a través de sus canales de comunicación información necesaria para facilitar el día a día del universitario, sobre todo internacionales. Cuestiones relativas a inmigración y otros trámites burocráticos, apoyo para la búsqueda de alojamiento cuando no gestión directa de este tema, asesoría sobre cuestiones prácticas diarias, acuerdos de intercambio con otras universidades, gestión de acuerdos y programas internacionales etc. Hay que señalar que, a menudo, estos departamentos se convierten en una especie de cajón de sastre al que va a parar todo aquel asunto que no está directamente relacionado con la vida académica.

En esa labor de llegar al estudiante con aportaciones de utilidad, los servicios de atención al alumno deben prestar mucha atención a sus canales de comunicación bien sean los representantes de los estudiantes, que ejercerán como portavoces e intermediarios con el resto, bien sean listas de distribución, foros o grupos en redes sociales. Así, estas oficinas tienen que desarrollar frecuentemente una importante y delicada labor de relaciones públicas, cuando no de auténticos *community managers*.

Por último, señalaremos las actividades organizadas por el servicio de atención al estudiante con el objetivo de acoger a los estudiantes, presentarlos al grupo, ayudar a la confraternización de sus miembros y generar un sentimiento de pertenencia al grupo: programas de bienvenida, seminarios de discusión, conferencias, programas de mentoría, grupos de encuentro,

celebraciones etc. Gran parte de estas actividades, que tienen un carácter extracurricular, son diseñadas y organizadas por el equipo de estas oficinas, en algunos casos con la ayuda de estudiantes. En otras ocasiones, son los propios estudiantes los que organizan la actividad, solicitando el apoyo logístico de la universidad. Se trata, en definitiva, de fomentar estrategias como las que señala Bartolomé (2002): evitar la vinculación del sentido de pertenencia a una identidad cultural determinada; favorecer el mutuo conocimiento y aprecio de las diferentes formas culturales; descubrir lo artificial de las fronteras; y encontrar elementos comunes de identificación. Todas ellas tienen un enorme valor ya que contribuyen a la creación de una comunidad universitaria, como señalábamos antes pero, además, en algunos casos, estas actividades se extienden y traspasan la comunidad universitaria para llegar a la comunidad social en la que está inmersa, generando interacciones y lazos de gran valía.

Una experiencia avanzada: la oficina del alumno de IE universidad

La Oficina del Alumno de IE Universidad forma parte del Vicerrectorado de Estudiantes y se puso en marcha en 2009 en el contexto de un decidido plan de internacionalización de la universidad. Actualmente, esa apuesta por lo multicultural ha hecho que la institución cuente con alumnos de más de 70 nacionalidades en un campus de en torno a un millar de estudiantes. En un contexto no muy grande, pero sí tan diverso, se hace necesario contar con una pieza que sirva como punto de encuentro para todos ellos y como elemento facilitador de la experiencia universitaria en todos los ámbitos ajenos a su vida académica.

La mayoría de los estudiantes de esta universidad provienen de centros educativos internacionales, y no les supone una gran novedad instalarse en un país distinto al suyo ya que la experiencia de vivir en una cultura ajena o en un entorno multicultural no es novedosa. Sin embargo, para otros, se trata de una nueva vivencia y, en numerosos casos, el estudiante se enfrenta no sólo a un nuevo emplazamiento geográfico, sino también a una nueva cultura, una nueva lengua, un nuevo entorno lo que genera estrés no sólo en el estudiante sino también en su entorno familiar.

Facilitar en lo posible su llegada a la universidad, su instalación en el campus y su aclimatación a una nueva realidad se convierten, por tanto, en objetivos esenciales para evitar un choque cultural y ayudar al éxito en los estudios. Se trata de hacer de la universidad una experiencia inclusiva y acogedora en la que cada alumno se siente conocido, reconocido y tratado como individuo único.

Cada uno de los miembros de la comunidad educativa multicultural forma una pieza que completa un enorme *puzzle* de culturas, idiomas y saberes en una gran familia en la que, por encima de diferencias, se encuentra la comunidad como elemento unificador. Fomentar este sentimiento no es una tarea sencilla. Se requiere paciencia y esfuerzo. Y, además, hay dos elementos que resultan de especial importancia para lograr el éxito en este objetivo. El primero de ellos es no desestimar el potencial de los alumnos, sobre todo de determinados alumnos capaces de ejercer un liderazgo efectivo sobre el resto, como apoyo y fuerza motora de los demás. El segundo tiene que ver con un eficaz manejo de las redes sociales, foros naturales de intercambio y conversación hoy en día.

Los alumnos de cursos superiores son un importante motor de la vida en la comunidad, y en esa idea de distribuir el liderazgo, surge la iniciativa de poner en marcha un programa de mentoría entre pares con el que se asigna a todos los nuevos estudiantes un mentor al que recurrir durante su primer año de estudios. El mentor sirve, además, como elemento introductorio del nuevo alumno en la comunidad universidad prestándole, no sólo ayuda, sino acceso directo a todas sus redes de contactos. De este modo, antes de llegar, el nuevo estudiante ya cuenta con otro alumno que le puede hacer de anfitrión en el campus y, a los pocos días de llegar, se han creado grupos y redes de alumnos que hacen la experiencia de la llegada inclusiva y amistosa. Esa puesta en contacto se realiza desde la Oficina del Alumno, actuando como servicio de referencia y apoyándose en las redes sociales, que garantizan una colaboración distribuida y un equilibrio interesante entre las estructuras formales e informales. Como dicen Trujillo, López y Lorenzo (2009) lo que promueven y ejecutan las redes sociales es la materialización de los vínculos entre miembros para constituir una gran red en la que cada uno de sus

componentes integrantes se encuentra de alguna forma vinculado con la totalidad de los otros integrantes . Estas relaciones, que en un principio son de carácter virtual, se consolidan a partir de los encuentros reales de los estudiantes en torno a diversas acciones y actividades de carácter extracurricular.

La primera, y más importante, es la Semana de Bienvenida, que se organiza durante los primeros días del curso. Durante los días que dura, los nuevos estudiantes tienen ocasión de conocer a sus compañeros físicamente, poner cara a sus mentores, escuchar a miembros de la comunidad universitaria y participar en diversas actividades *outdoor* e *indoor* que fomentan la construcción de grupos, el sentido de pertenencia a la comunidad, fidelizan a los alumnos y ponen en contacto a todos con todos, evitando la creación de grupos cerrados por idioma, procedencia o estudios, y tejiendo una gran red social que los acoge.

Se incide en esta idea también a lo largo del curso con diversas acciones de carácter extracurricular que pueden surgir tanto del propio departamento como a través de los alumnos a los que, desde el primer momento, se anima a que se constituyan en clubs o asociaciones que constituyen puntos de encuentro para la práctica de determinada actividad, lugares de reunión para interesados en un mismo tema e incluso elementos para el desarrollo de una determinada área de conocimiento siendo lo más interesante que sus actividades implican no sólo a sus miembros sino que están abiertas al resto de la comunidad universitaria.

Todo lo anterior se diseña, gestiona y utiliza como un recurso más para favorecer la integración de los estudiantes y ayudar a la construcción de una comunidad universitaria cohesionada, motivada y satisfecha. Y, por otro lado, se aprovecha el contacto y la interacción con los estudiantes para aprender sobre las diversas culturas, recoger sus expectativas y valorar sus críticas convirtiéndonos en receptores de información que revierte en el resto de la comunidad universitaria en el sentido de que resulta útil a la hora de reorientar acciones, tomar decisiones o evaluar determinados aspectos de la práctica de la institución en lo que a multiculturalidad se refiere.

Algunas reflexiones finales a modo de conclusión

En el contexto de una sociedad global, la internacionalización de las instituciones de educación superior se contempla como un reto pero también como oportunidad y, sobre todo, como una tendencia imparable. Así, las universidades lideran un proceso necesario para la formación de futuros ciudadanos que asumen lo multicultural como algo natural y enriquecedor. Liderar este proceso de internacionalización de las universidades supone a las instituciones la adopción de una serie de estrategias y medidas de carácter transversal. De este modo, se trata de conseguir entornos multiculturales integrales, es decir, en los que este objetivo impregne no sólo el exterior sino el espíritu del centro educativo.

La función de los servicios de atención al alumno adquieren un papel muy relevante en el contexto de un centro educativo multicultural y su puesta en marcha debe ser una de las acciones de la institución a la hora de diseñar su plan de internacionalización.

Los servicios de atención al alumno como punto de encuentro de toda la comunidad universitaria deben facilitar los recursos necesarios para promover la integración de sus miembros así como plantear acciones destinadas al desarrollo de un sentido de pertenencia al grupo. Las gestiones y acciones que lleva a cabo la Oficina del Alumno de IE Universidad se convierten en herramientas fundamentales a la hora de construir una comunidad multicultural que proporcione a todos sus alumnos una experiencia inclusiva, a la vez que funciona como receptora y elemento de difusión de información necesaria y/o de utilidad para todos sus miembros.

Referencias bibliográficas

Alcón, E (2011) Políticas para la internacionalización de los estudiantes universitarios en *La Cuestión Universitaria*, 7, 32-39.

- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. *Revista de Educación*, 2003, 33-56.
- Essomba, Miquel Ángel (2006): *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Ed. Graó. Barcelona.
- Flores, Raquel; Gil, José Manuel; Caballer, Antonio (2012) Rol del servicio de orientación en universidades de Francia, EE.UU, Canadá, Reino Unido y España. *Papeles del psicólogo*, 33(2), 138-147.
- Gallagher, S. y Garrett, G (2012): *From University exports to the multinational university. The internationalization of Higher Education in Australia and the United States* en http://ussc.edu.au/ussc/assets/media/docs/publications/120801_MNUdraft_GallagherGarrett.pdf consultado el 15 de agosto de 2012.
- Jordán, J. A. (2007): Educar en la convivencia en contextos multiculturales , en: Soriano, E.: *Educación para la convivencia intercultural*. Madrid: La Muralla, pp. 59-94.
- González, MT. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas Reflexiones sobre el Liderazgo en el Centro Escolar en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99. <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art7.pdf> Consultado el 15 de agosto de 2012.
- Haug, G (2011) La internacionalización de la educación superior: más allá de la movilidad europea en *La Cuestión Universitaria*, 6, en http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/articulo.php?id_articulo=59 consultado el 20 de agosto de 2012.
- Trujillo, J.M., López, J.A. y Lorenzo M.E. (2009) Liderazgo Educativo en la Gestión de Redes Sociales en la Web 2.0. Innovación y Cambio en las Organizaciones Educativas. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 34-46. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/art3.pdf> Consultado el 16 de agosto de 2012.

UN CUESTIONARIO PARA CONOCER LAS OPINIONES DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD

Gabriel Comes Nolla, Belén Parera Pozuelo
Gemma Vedriel Sánchez, Maria Vives García
Universitat Rovira i Virgili

Resumen

En este artículo queremos presentar un cuestionario cuya finalidad es obtener la máxima información posible sobre la opinión del alumnado con discapacidad de la Universidad Rovira i Virgili respecto a sus estudios. En especial, nos interesa conocer con que dificultades, derivadas de su discapacidad, se encuentran para seguir su carrera y poder detectar aquellas cuestiones que deberían ser mejoradas para conseguir una universidad inclusiva.

1- Introducción

Diversas declaraciones internacionales (Declaración Mundial sobre Educación para Todos, 1990, Tailandia; Conferencia Mundial sobre Educación Superior, 1998; Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con Discapacidad, 2006,...) y diversas normativas (LOU, 2001; LIONDAU, 2003; LOE, 2006; Modificación de la Ley Orgánica de Universidades, 2007; Estatuto del alumnado universitario, 2010), instan a implementar acciones dirigidas a lograr una enseñanza superior de calidad en la que tengan cabida todos los estudiantes (tengan o no algún trastorno o discapacidad).

Para conseguir esta universidad de calidad e inclusiva uno de los elementos esenciales que se debe tener en cuenta es el propio alumno/a con discapacidad o trastorno. Ello es así porque dicho estudiantado puede presentar necesidades educativas distintas al resto de sus compañeros y compañeras y si no son atendidas pueden suponer un notable obstáculo en la consecución de su éxito académico (Alcantud y otros, 2000; Castellana y Sala, 2005; Vives, 2007; Luque y Rodríguez, 2008).

Principalmente dichos obstáculos pueden surgir por:

- a) Barreras arquitectónicas que dificulten el acceso al campus, aulas y demás espacios universitarios.
- b) Métodos de enseñanza que se utilizan. El empleo de determinadas metodologías que no contemplen las necesidades educativas que presentan los alumnos/as con trastornos y/o discapacidades, pueden impedir a dicho alumnado obtener información relevante para su formación o privarlo de participar activamente en la dinámica de la clase. Por ejemplo, el uso exclusivo o casi exclusivo de información visual en la impartición de las clases cuando asisten al aula, alumnos con baja visión.
- c) Falta de material y tecnología de asistencia. Esta tecnología puede ser muy variada, Alcántud y otros (2000) la clasifican en:
 - Sistemas de entrenamiento
 - Sistemas alternativos y aumentativos de acceso a la información del entorno
 - Tecnologías de acceso al ordenador
 - Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación
 - Tecnologías para la movilidad personal
 - Tecnologías para la manipulación y el control del entorno
 - Tecnologías de rehabilitación
 - Tecnologías asistenciales

Algunos alumnos con discapacidad necesitan de dicha tecnología de asistencia para poder seguir sus estudios, por ejemplo, un equipo de frecuencia modulada en el caso del alumnado con discapacidad auditiva. También resaltar que el profesorado debe permitir el uso de estas tecnologías de asistencia por parte del alumnado con discapacidad: grabadoras, programas de reconocimiento de voz...

- d) Modificación de métodos de evaluación. Algunas modalidades de examen pueden suponer un obstáculo para que el alumnado con discapacidad pueda demostrar sus conocimientos sobre la materia evaluada; por ejemplo, el uso de pruebas de ensayo para evaluar alumnos con discapacidad auditiva. También el lugar o la duración del

examen puede suponer un problema para el alumnado con discapacidad u otro trastorno; es el caso del alumnado con parálisis cerebral, discapacidad visual o auditiva que puede precisar más tiempo para terminar su examen.

En esta comunicación queremos presentar un cuestionario dirigido al alumnado con discapacidad de la Universitat Rovira i Virgili, que tiene como finalidad obtener la máxima información posible sobre su opinión respecto a su proceso formativo. En especial, nos interesa conocer con que dificultades, derivadas de su discapacidad, se encuentran para seguir sus estudios con el fin de emprender acciones de mejora que garanticen una verdadera universidad inclusiva.

Este cuestionario es un instrumento más de los que hemos elaborado para llevar a cabo una investigación que tiene como objetivo general el valorar la atención educativa que reciben los alumnos con discapacidad en la Universidad Rovira i Virgili.

2- Proceso de elaboración del cuestionario

Para conseguir los objetivos de nuestra investigación nos hemos decidido por la utilización de un cuestionario ya que como señalan Tejada (1997) y Buendía (1999) es un instrumento de recogida de datos que presenta muchas ventajas:

- Obtener información sobre un gran número de personas
- Información ajustada al objetivo de la investigación
- Poca ambigüedad
- Tratamiento sencillo de los datos
- Útil para contrastar informaciones
- Procedimiento fácil de aplicar a los sujetos
- El anonimato facilita la libertad para la respuesta
- El sujeto no debe dar una respuesta inmediata lo cual facilita que este pueda razonar la respuesta

El proceso que hemos seguido para elaborarlo ha sido el siguiente:

Una vez determinados los apartados de contenidos que nos interesaban investigar para conseguir los objetivos marcados y después de hacer una

revisión bibliográfica sobre los aspectos teóricos de las necesidades que acostumbra a presentar el alumnado con discapacidad, se elaboró un cuestionario provisional fruto de la selección de diversos ítems.

Este cuestionario provisional, se redactó de forma clara y sencilla y con un formato bastante funcional. Fue juzgado por expertos: unos en la materia que se investigaba y otros en la confección de instrumentos de recogida de datos, a los cuales se les pidió que juzgaran si los ítems estaban bien redactados y si, a la vista de los objetivos de la investigación, el cuestionario con sus preguntas abrazaban todos los aspectos significativos que era necesario conocer, y si debíamos añadir algún otro ítem. También se les preguntó su opinión sobre el aspecto formal del cuestionario: formato, redacción de ítems, distribución de ítems, amplitud....

Seguidamente se hizo una prueba piloto y finalmente después de todas las revisiones, quedó redactado el cuestionario definitivo que se adjunta en el anexo de esta comunicación.

3- Estructura y contenido de nuestro cuestionario

En su estructura, el cuestionario presenta la combinación de diferentes tipos de preguntas: preguntas cerradas, preguntas de elección múltiple y preguntas abiertas. Por lo que respecta al contenido del cuestionario, éste se ha distribuido en seis ámbitos diferenciados que describimos a continuación:

- a) *Datos personales y académicos.* En primer lugar queremos conocer datos sobre los alumnos que responden el cuestionario por lo que respecta a edad, sexo, vía de acceso a la universidad, facultad, titulación y curso en el que está matriculado, tipo y porcentaje de discapacidad, necesidad de ayuda por parte de otra persona y si la elección de sus estudios ha estado condicionada por su discapacidad. Es interesante destacar que el punto sobre la edad de los estudiantes con discapacidad puede darnos una información adicional sobre si el acceso a estudios universitarios se ha realizado siguiendo el mismo itinerario que sus coetáneos y si las medidas como la implementación de la matrícula

gratuita para las personas con discapacidad están resultando eficaces. Otros puntos notables de análisis que se pueden inferir en este apartado es el conocer si se establece alguna relación entre el tipo de discapacidad y los estudios elegidos.

- b) *Accesibilidad y movilidad.* Hemos considerado imprescindible contemplar en nuestro estudio los aspectos de accesibilidad y movilidad de nuestro alumnado en el entorno universitario ya que como bien se comenta en la exposición de motivos de la LIONDAU: la no accesibilidad de los entornos, productos y servicios constituye, sin duda, una forma sutil pero muy eficaz de discriminación pues genera una desventaja cierta a las personas con discapacidad en relación con aquellas que no lo son...

Así pues, en este apartado de la encuesta se pide a los estudiantes que valoren la accesibilidad de diferentes servicios de su Facultad (aparcamientos, aulas, biblioteca, laboratorios, cafetería,...), la valoración de las aulas (en aspectos como luminosidad, sonoridad, mobiliario, espacio, pantallas de proyección,...) y también les pedimos que nos indiquen aquellos aspectos susceptibles de mejora.

- c) *Aspectos metodológicos y organizativos.* Es sabido que no todas las metodologías empleadas por el profesorado universitario son adecuadas para satisfacer las necesidades específicas que presentan ciertos alumnos con discapacidad. Es por ello que si no se da una enseñanza diferente en intensidad y calidad, tomando decisiones adecuadas sobre aspectos organizativos, metodológicos y evaluativos, que satisfagan dichas necesidades, estos alumnos verán afectado negativamente su aprendizaje. Así pues, en las preguntas de este apartado nos interesa recoger aquellas dificultades que puedan presentar nuestros estudiantes con discapacidad en aspectos tan importantes como son la metodología que se sigue en el aula, la evaluación y a las prácticas externas.

Por lo que respecta a cuestiones metodológicas se les pide que valoren e indiquen aquellos cambios que mejorarían el aprovechamiento de las clases por lo que respecta a duración y ritmo de la explicación por parte del profesor, presentación de los contenidos, dinámica de trabajo en el

aula, el uso de materiales audiovisuales e informáticos en el aula, la toma de apuntes y el tipo de agrupamiento que considera más adecuado a la hora de realizar los trabajos de las diferentes materias. También queremos saber su valoración de diversas estrategias metodológicas habituales en las aulas universitarias, como son las sesiones magistrales, seminarios, debates, exposiciones, prácticas a través de las TIC, prácticas en laboratorios, etc.

Referente a la evaluación, les pedimos su valoración respecto al tipo pruebas (de desarrollo, preguntas cortas, tipo test, de carácter práctico, pruebas orales,...) condiciones y duración de los exámenes.

Respecto al apartado de las prácticas, las cuestiones van encaminadas a conocer si su discapacidad puede afectar el buen desarrollo de las prácticas externas y conocer el tipo de adaptaciones que serían necesarias para su óptima realización.

Finalmente les preguntamos si han solicitado algún tipo de adaptación al profesorado, qué tipo de adaptación y si no lo han hecho, cual ha sido el motivo.

- d) Apoyo al estudio. Los productos de apoyo incluyen dispositivos, equipo, instrumentos, tecnología y software, fabricado especialmente o generalmente disponible en el mercado para prevenir, compensar, controlar, mitigar o neutralizar deficiencias, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. (Cfr. CIF, 2001)

Las tecnologías de ayuda y apoyo al estudio son algo más que una mera ayuda técnica ya que no sólo permiten una trasmisión del conocimiento eficaz, sino que facilitan el propio aprendizaje.

En este apartado nos interesa saber qué tipo de apoyo puede necesitar nuestro alumnado con discapacidad en el aula (reserva primera fila, materiales específicos, apoyo personal, material docente adaptado, adaptaciones del espacio, ...) en la biblioteca, (ordenadores adaptados, material, mobiliario adaptado, soportes para acceder a la información,...) en salas de actos, de estudio y seminarios (accesibilidad, sonoridad,

mobiliario,...) y finalmente para el estudio en general (materiales específicos, personal voluntario,...)

- e) *La URV y la Discapacidad.* Este apartado contiene cuestiones con las que se indaga el grado de conocimiento que tienen nuestros estudiantes sobre los servicios que se ofrecen desde la propia universidad para la atención a la discapacidad. Esa información es importante para emprender medidas de información y sensibilización dirigidas al colectivo de estudiantes con discapacidad, en el caso de que, como suele ocurrir, muchos de ellos desconocen los servicios y programas que se les brinda desde los centros universitarios.
- f) *Aspectos relacionales.* Cómo se siente el estudiante con discapacidad en el aula en relación con sus compañeros y con el profesorado, es también un elemento esencial para una buena inclusión en el mundo universitario. Por este motivo, el último apartado del cuestionario lo destinamos a conocer si consideran que tanto el profesorado como el resto de sus compañeros están suficientemente sensibilizados y formados en cuestiones relacionadas con la discapacidad. Esta información puede resultar de gran interés para poder diseñar campañas de sensibilización y formación dirigidas a la comunidad universitaria. Finalmente les pedimos que nos indiquen qué demandas específicas efectuarían a los diferentes estamentos de la universidad (universidad en general, a su facultad y departamento y al servicio de atención al alumnado) para mejorar la atención a los estudiantes con discapacidad.

4- Consideraciones finales

Nuestro cuestionario, con un total de 62 ítems, contempla en sus diversos apartados, los aspectos más relevantes que la investigación científica ha puesto de manifiesto como condicionantes para conseguir que el alumnado con discapacidad tenga una exitosa inclusión en la universidad. Permite recoger de forma completa las necesidades más significativas que pueden presentar los estudiantes con discapacidad a lo largo de su trayectoria académica así como las demandas que consideran fundamentales para mejorar su estancia en la universidad.

En definitiva, presentamos un instrumento que, aunque mejorable, puede resultar útil para investigadores de otras universidades y autoridades educativas que quieran conocer un tema tan relevante como es la opinión del alumnado con discapacidad y otros trastornos para transformar las universidades en espacios cada vez más inclusivos. Y es que, sin un buen diagnóstico de ciertas realidades educativas, se hace muy difícil lograr una buena planificación y una intervención de calidad.

Referencias bibliográficas

Alcantud, F.; Ávila V.; Asensi, M^aC. (2000). *La integración de Estudiantes con Discapacidad en los Estudios Superiores*. Valencia: Ed. Universitat de València Estudi General.

Buendía, L. (1999). *Métodos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

Castellana, M. y Sala, I. (2005): Estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias. Estudio sobre la atención a la diversidad dentro las aulas universitarias. Comunicación presentada en el *I Congreso Nacional de Universidad y Discapacidad*. Salamanca.

CIF (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Imsero.

Conferencia Mundial sobre educación para todos. (1990) Jomtien. Tailandia.

Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción (1998)

Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. (2006). BOE número 96 de 21 d'abril de 2008.

Estatuto del Estudiante Universitario. (2010). Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre,

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE número 89 de 13 de abril de 2007. 16241 - 16260

LIONDAU. Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal. BOE 3 de diciembre de 2003.

Luque,D.y Rodríguez,G. (2008). Alumnado universitario con discapacidad: elementos para la reflexión psicopedagógica. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 19 (3), 270-281

Tejada, J. (1997). *El proceso de investigación científica*. Barcelona: Fundació La Caixa .

Vives Garcia, M. (2007): *La inclusió dels estudiants amb discapacitat als estudis superiors. Anàlisi i valoració del suport educatiu a l'alumnat amb discapacitat a la Universitat Rovira i Virgili*. <http://www.tdx.cat/TDX-0212108-141346>

ANEXO: Modelo de Cuestionario

Estimado/a:

Este cuestionario que te presentamos a continuación tiene la finalidad de conocer tu opinión, las necesidades o dificultades con las que te puedes encontrar para seguir tus estudios universitarios en la Universidad Rovira i Virgili, y poder así, detectar aquellas cuestiones que deberían ser mejoradas para conseguir una universidad más inclusiva.

Te agradecemos tu colaboración y participación respondiendo este cuestionario de forma anónima.

1. Datos personales y académicos:

1.1 Edad: _____ años

1.2 Sexo:

Hombre	
Mujer	

1.3 Vía de acceso a la URV:

PAU	
FP/ CFGS	
Mayor de 25 años	
Otras (especificarlas):	

1.4 Facultad en la que estás

matriculado/a:.....

1.5 Titulación en la que estás matriculado/a:

.....

1.6 Curso:

.....

.....

1.7 Año académico que iniciaste estos estudios:

.....

1.8 Tipo de discapacidad:

1. Auditiva	
2. Visual	
3. Física / Motora	
4. Psíquica o mental	
Otras (Especificar):	

1.9 Porcentaje de discapacidad:

Menos del 33%	
Del 33% al 64%	
Del 65% al 75%	
Más del 75%	

1.10 ¿Necesitas la ayuda de otra persona?

Habitualmente	
Puntualmente	
Nunca	

1.11 En su caso, ¿para qué actividades necesitas ayuda?

.....

1.12 ¿Crees que la discapacidad te ha condicionado a la hora de elegir tus estudios universitarios?

Sí	
No	

¿Por qué?

.....

2. Accesibilidad y movilidad:

2.1 ¿Qué valoración harías sobre la accesibilidad de los siguientes servicios de tu Facultad?

	Muy Buena	Buena	Aceptable	Mala	Muy mala
1. Aparcamiento					
2. Aulas					
3. Lavabos					
4. Pasillos					
5. Bar/Cafetería					
6. Biblioteca					
7. Secretaría					
8. Copistería					
9. Salón de Actos					
10. Laboratorios					
11. Salas o Seminarios					
12. Despachos del profesorado					
13. Ascensores					

14. Rampas					
15. Zonas de recreo					
16. Instalaciones deportivas					
17. WEB					
18. Otras					

2.2 ¿Qué sugerencias harías para mejorar la accesibilidad de los servicios de tu Facultad?.....

2.3 ¿Qué valoración harías de las aulas, en cuanto a:

	Muy Buena	<i>Buena</i>	Aceptable	Mala	Muy mala
1. Movilidad					
2. Luminosidad					
3. Sonoridad					
4. Espacio					
5. Mobiliario					
6. Pizarras					
7. Pantalla de proyección					
8. Suelos					
9. Otros:					
.....					

2.4 ¿Necesitarías alguna adaptación del espacio físico para encontrarte cómodo en el aula?

Sí	
No	

2.5 En caso afirmativo, ¿cuáles?

.....

3. Aspectos metodológicos y organizativos

3.1 ¿Tienes dificultades en algunos de los siguientes apartados metodológicos?

	Muchas	Bastantes	Algunas	Pocas	Ninguna
1. Duración de la explicación del profesorado					
2. Ritmo de explicación					
3. Presentación de contenidos					
4. Dinámica de trabajo en el aula					
5. Uso de materiales audiovisuales					
6. Uso de materiales informáticos					
7. Toma de apuntes					
8. Tipo de examen					
9. Condiciones para hacer el examen					
10. Duración de examen					

11. Prácticas asignaturas					
12. Otros:.....					

3.2 ¿Qué cambios metodológicos deberían realizar para que pudieras aprovechar al máximo las clases?

1. Duración de la explicación del profesorado	
2. Ritmo de explicación	
3. Presentación de los contenidos	
4. Dinámica de trabajo en el aula	
5. Uso de materiales audiovisuales	
6. Uso de materiales informáticos	
7. Toma de apuntes	
8. Tipo de examen	
9. Condiciones para hacer el examen	
10. Duración del examen	
11. Prácticas asignaturas	
12. Otros (especificar):	

3.3 De los siguientes tipos de pruebas utilizadas en la universidad para evaluar, haz una valoración, teniendo en cuenta tu discapacidad (no respondas si la discapacidad no afecta a las pruebas):

	Muy adecuada	Adecuada	Poco adecuada	Nada adecuada
Pruebas de desarrollo				

Pruebas objetivas de preguntas cortas				
Pruebas objetivas de tipo test				
Pruebas prácticas				
Pruebas orales				

3.4 Las pruebas que has valorado como muy adecuadas, explica por qué.

.....

3.5 Si tuvieras que hacer un trabajo para una asignatura, qué tipo de agrupamiento sería el más adecuado, teniendo en cuenta tu discapacidad (no respondas si la discapacidad no afecta a este aspecto):

Grupo medio (de 20 a 40 alumnos)	
Pequeño grupo (menos de 9 alumnos)	
Individual	

3.6 Explica la razón de tu elección:

.....

3.7 De las siguientes metodologías utilizadas en la universidad, haz una valoración, teniendo en cuenta tu discapacidad (no respondas si la discapacidad no afecta a las pruebas):

	Muy adecuada	Adecuada	Poco adecuada	Nada adecuada
--	--------------	----------	---------------	---------------

Sesión magistral				
Seminario				
Debates				
Presentación/exposiciones				
Resolución de problemas y ejercicios en el aula ordinaria				
Prácticas a través de las TIC en aulas informáticas				
Prácticas en laboratorios				
Prácticas externas				
Prácticum				

3.8 ¿Crees que tu discapacidad puede afectar a las prácticas externas de tu carrera?

Sí	
No	

3.9 En caso afirmativo, ¿qué tipo de adaptaciones necesitarías para la realización de las prácticas externas?

.....
.....

3.10 En general, ¿qué sugerencias harías para mejorar tus condiciones de aprendizaje?

.....

3.11 ¿Has solicitado algún tipo de adaptación/apoyo a los profesores/as?

Sí	
No	

3.12 En caso afirmativo, ¿cuáles? (Especificar)

.....

3.13 Si no lo has solicitado, ¿por qué?

.....

4. Apoyo al estudio

4.1 ¿Necesitarías alguno de estos soportes dentro del aula? Márcalo con una cruz.

DENTRO DEL AULA	
1. Reserva de primera fila	
2. Materiales Específicos	
* Equipos de Frecuencia Modulada	
* Grabadoras	
* Ordenadores Portátiles	
* Otros (especificar):	
3. Apoyo Personal	
* Tutor	
* Intérprete de signos	
* Persona que tome apuntes	
* Escriba para realizar exámenes	
* Lector	
* Refuerzo de materias	
* Otros:	
4. Material docente adaptado y entregado con antelación	
5. Adaptaciones del espacio:	
6. Otros (especificar)	

4.2 ¿Necesitarías alguno de estos soportes en la biblioteca? Márcalo con una cruz.

EN LA BIBLIOTECA	
1. Ordenadores adaptados:	
* Traducción al Braille	
* Amplificadores de texto	
* Escaneadores de texto	
* Teclados adaptados	
* Otros (especificar):	
2. Materiales específicos:	
* Libros en Braille	
* Otros (especificar):	
3. Otros materiales técnicos y tecnológicos (especificar):	
4. Mobiliario Adaptado	
5. Soportes para acceder a la información	
6. Otros (especificar):	

4.3 ¿Necesitarías alguno de estos soportes en salas de actos, de estudio y seminarios? Márcalo con una cruz.

EN SALAS DE ACTOS, DE ESTUDIOS, SEMINARIOS	
1. Accesibilidad	
2. Espacio, mobiliario	

3. Sonoridad y luminosidad	
4. Otros (especificar)	

4.4 ¿Necesitarías alguno de estos soportes para el estudio? Márcalo con una cruz.

PARA EL ESTUDIO, EN GENERAL	
1. Personal voluntario	
* Para pasar apuntes	
* Lectores para estudiantes con discapacidades físicas y visuales	
2. Materiales específicos	
* Apuntes en Braille	
* Fotocopias con formato ampliado	
* Otros (especificar):	
3. Creación de un aula tiflotécnica con ordenadores adaptados	
4. Otros (especificar)	

5. La URV y la Discapacidad

5.1 De las siguientes actuaciones que se suelen ofrecer desde los Servicios de Atención a los estudiantes con discapacidad, ¿cuáles marcarías como más relevantes para atender tus necesidades?

1. Eliminación de barreras arquitectónicas	
2. Sensibilización Comunidad Universitaria (Profesorado, PAS y estudiantes)	

3. Información y Formación del profesorado	
4. Información sobre legislación	
5. Ayudas económicas	
6. Profesores de apoyo	
7. Ayudes técnicas	
8. Materiales específicos	
9. Adaptaciones de mobiliario	
10. Adaptaciones curriculares	
11. Promoción del voluntariado	
12. Otros:.....	

5.2 ¿Sabes si la URV contempla de forma específica en sus estatutos, la atención educativa del alumnado con discapacidad?

Sí	
No	

5.3 Crees que, si no lo contempla, ¿lo debería hacer?

Sí	
No	

5.4 ¿Sabes si la URV tiene algún programa o servicio para atender a las personas discapacidad?

Sí	
No	

5.5 ¿Crees necesario que la URV disponga de un servicio específico y permanente para atender al alumnado con discapacidad?

Mucho	
Bastante	
Poco	
Nada	

6. Aspectos relacionales

6.1 ¿Crees que el profesorado está sensibilizado por el tema?

Sí	
No	

6.2 ¿Crees que los profesores conocen y entienden las implicaciones de algunas discapacidades en sus estudiantes?

Sí	
No	

6.3 ¿Por qué?:

.....

6.4 ¿Crees que el profesorado debería estar informado y formado sobre las necesidades de las personas con discapacidad en el aula?

Sí	
----	--

No	
----	--

6.5 ¿Por qué?:

.....

6.6 ¿Qué información / formación consideras imprescindible que el profesorado debería conocer para poder atender mejor al alumnado con discapacidad? (Señala 3 opciones)

1. Aspectos normativos entorno a la discapacidad	
2. Asesoramiento respecto relaciones de comunicación con personas con discapacidad	
3. Tipos de discapacidades y características generales	
4. Estrategias didácticas para atender alumnado con discapacidad	
5. Adaptaciones de material didáctico	
6. Adaptaciones metodológicas	
7. Adaptaciones en la organización del aula	
8. Adaptaciones de criterios de evaluación	
9. Asesoramiento sobre tutorías personales con alumnado con discapacidad	
10. Información sobre recursos específicos para atender al estudiante con discapacidad en el aula	
11. Información/direcciones de entidades/organismos/servicios que tratan con personas con discapacidades	
12. Otros:	

6.7 ¿Quién debería informar al profesorado de la existencia de alumnado con discapacidad en su clase?

El propio alumno/a	
El equipo decanal de su enseñanza	
El personal del servicio de apoyo	
No se le debería informar	

6.8 ¿Crees que es necesario que el profesor se ponga en contacto contigo antes de empezar las clases?

Sí	
No	

6.9 En caso afirmativo, ¿de qué temas deberíais tratar?

.....

6.10 ¿Encuentras necesaria una coordinación específica entre los docentes para tratar temas que afectan al alumnado con discapacidad?

Mucho	
Bastante	
Poco	
Nada	

6.11 ¿Consideras necesario seguir un plan de trabajo más personalizado / individualizado teniendo en cuenta tu discapacidad?

Sí	
No	

6.12 ¿Por qué razón?

.....

6.13 Atendiendo tus circunstancias, ¿crees que sería mejor realizar un plan de estudios paralelo (virtual)?

Sí	
No	

6.14 ¿Por qué razón?

.....

6.15 Estando en la universidad, crees que el alumnado con discapacidad debe adaptarse al ritmo de la clase, o por el contrario, el profesorado debe adaptarse a las posibilidades del alumnado con discapacidad?

El alumnado debe adaptarse	
El profesorado debe adaptarse	
Alumnado y profesorado deben adaptarse	

6.16 Qué le pedirías al profesorado para mejorar:

1. Las relaciones personales	
2. Los contenidos curriculares	

3. Los aspectos metodológicos	
4. La organización temporal/espacial	

6.17 Qué crees que un profesor/a NO debe hacer cuando tiene un alumno/a con discapacidad en el aula:

1. A nivel relacional	
2. A nivel Curricular	
3. A nivel metodológico	

6.18 ¿Crees que el alumnado está sensibilizado en temas de discapacidad?

Sí	
No	

6.19 ¿Crees necesario que tus compañeros sepan de tu discapacidad?

Sí	
No	

6.20 En caso afirmativo, quien crees que la debería dar a conocer:

.....

6.21 ¿Crees necesaria una campaña de sensibilización para la comunidad universitaria en temas de discapacidad?

Sí	
No	

6.22 ¿Qué demanda harías para mejorar la atención a los estudiantes con discapacidad?

A la URV	
----------	--

A la Facultad	
Al Departamento	
Al Servicio de Atención	

6.23 ¿Quieres añadir alguna cuestión más que consideres importante?.....

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

PROGRAMA DE ALUMNO EN PARALELO PARA LA AYUDA A LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

Rosa Carrillo Arenas
Antonio Luque de la Rosa
Universidad de Almería

Resumen

En las últimas décadas, en nuestro país, los avances y el gran esfuerzo llevado a cabo por las administraciones educativas en materia de atención a las personas con discapacidad, han propiciado un sistema de enseñanza abierto a la diversidad en cualquiera de sus variantes. Como resultado de estas nuevas aportaciones, se ha constatado un notable incremento del número de alumnado con discapacidad matriculado en las universidades andaluzas. Partícipes de este avance educativo, en parte, son las Universidades mediante la implantación de servicios o programas de sensibilización y apoyo a este colectivo, junto a la dotación de recursos económicos y humanos para llevarlos a cabo.

Por todo ello, el objetivo de esta comunicación es trasladar los resultados del cuestionario pasado a los alumnos con discapacidad adscritos al Programa Alumnos en Paralelo (PAP) de la Universidad de Almería, con la finalidad de establecer el índice de relación entre su mejora académica e integración en el ambiente universitario y el vínculo con su alumno ayudante.

Introducción

Una de las cuestiones que más preocupan en el ámbito educativo, es el clima académico, desde el punto de vista de la intervención para la mejora de las relaciones interpersonales entre los distintos colectivos que conforman la comunidad educativa y como factor *sine qua nom* para un buen rendimiento académico. Este es un tema del que la tradición psicopedagógica viene ocupándose hace varias décadas, en un gran número de países y desde una amplia variedad de enfoques teóricos (Hargreaves, 1978).

El enfoque de la intervención que aquí se expone se sitúa en el ámbito de las necesidades educativas especiales del alumnado universitario, procedente de las tradiciones de la Psicología del desarrollo y la Psicología de la Educación, en cuanto a la inclusión de relevantes aportaciones que completan el marco teórico en el que se sustentan los programas de ayudas a alumnado con

discapacidad en la universidad, en este caso el Programa Alumnos en Paralelo. En el Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad (Peralta, 2007) se señala cómo mientras sólo un 4% de las personas con discapacidad logran acceder a la universidad, en la población general ese porcentaje alcanza el 20%.

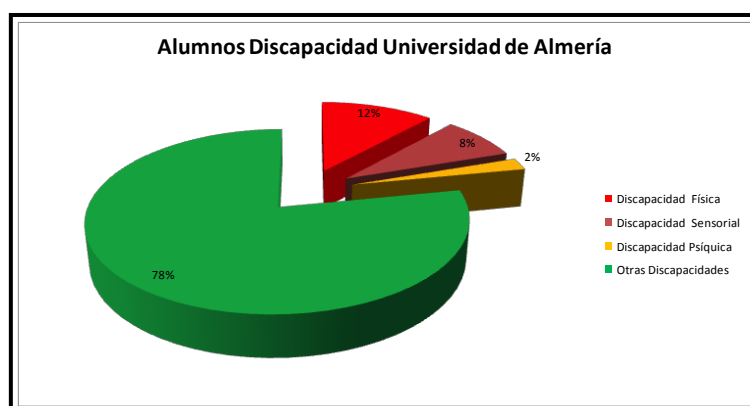
Según dicho autor, una de las principales razones estribaría en abandono precoz de estudios en las enseñanzas previas, de manera que, mientras los estudiantes con discapacidad están suficientemente representados en educación primaria y secundaria, su presencia desciende notablemente en el bachillerato.

Sin embargo, coincidiendo con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior se están produciendo ciertos avances en determinados aspectos que están favoreciendo la integración de estas personas en el ámbito universitario.

Justificación del proyecto

Según Fernández, Villoslada y Funes(2002), los programas de alumnos ayudados y ayudantes son de introducción muy reciente en nuestro país estos programas, en cambio, cuentan con una amplia experiencia de implantación en los países anglosajones. A pesar, como hemos dicho, de su juventud de aplicación, existen estudios en multiplicidad de universidades españolas sobre el funcionamiento del mismo y el grado de satisfacción de los sujetos intervinientes. En la Universidad de Almería, en cuestión, este programa no había sido evaluado, por ello centramos nuestro estudio en un análisis sobre el nivel de aceptación del mismo y su correcta marcha.

En primer lugar es necesario conocer la distribución del alumnado por tipo de discapacidad en la Universidad de Almería:



**Cuadro 1: Tipo de discapacidad en alumnado UAL curso
2011/2012**

Es importante conocer que del total de alumnos con discapacidad matriculados, el 73,3% aceptó el contacto de la Universidad para su seguimiento académico. Dicho contacto se realizó a través de llamadas telefónicas y correos electrónicos, y aquellos interesados, solicitaron cita y acudieron al despacho.

Programa de Alumno en Paralelo (PAP)

Desde hace cinco años la Universidad de Almería ha apostado por llevar a cabo acciones que procuren la plena integración académica de los estudiantes con discapacidad, poniendo a su disposición medios, apoyos y recursos –tanto personales como materiales-, a fin de evitar cualquier situación de discriminación, directa o indirecta, que impida la igualdad efectiva de oportunidades con el resto de miembros de la comunidad universitaria.

El programa de Alumnos en Paralelo parte de la concepción de que la educación promueve un desarrollo personal y social de los alumnos con discapacidad y en cierta forma de sus alumnos ayudantes. Fomentan un comportamiento prosocial entre el alumnado generando conductas de amistad, apoyo emocional y ayuda. Entre sus objetivos específicos pretende la mejora de la comunicación entre el alumnado y el profesorado en general, la resolución constructiva de los conflictos que les surjan a estos alumnos en el aula y la reducción de la falta de integración de los mismos. En este caso que nos ocupa se busca el bienestar socioemocional del alumnado y de todos los miembros de la comunidad educativa, así como una mejora en el rendimiento académico.

Según Onrubia (1995), desde el punto de vista del desarrollo de este tipo de alumnado, con discapacidad, los importantes cambios que se producen en esta etapa en los ámbitos social y moral permiten la aparición de actuaciones autónomas y autorreguladas sobre uno mismo y sobre el entorno físico, interpersonal y social favoreciendo, de este modo, el desarrollo de las capacidades de autorreflexión acerca de sí mismo y de interacción con el entorno. El programa del alumno ayudante se constituye en una poderosa herramienta de intervención que permite experimentar y mejorar las habilidades

sociales a través de la propia práctica y por ende los resultados académicos; como confirman los estudios que se han realizado hasta el momento (Andrés, Barrios y Martín, 2005; Andrés, Gaymard y Martín, 2005; Andrés y Martín, 2002; Benítez, 2003; Naylor y Cowie, 1999; Salmivalli, 1999).

En el Programa Alumnos en Paralelo (PAP) para apoyar a estos estudiantes, el alumno ayudante se comprometerá a realizar actividades de ayuda técnica o personal que consistirán en:

- Toma de apuntes de clase.
- Apoyo en la realización de trabajos o prácticas, sobre todo en lo que se refiere al acceso a la información en bibliotecas u otras fuentes.
- Apoyo en otras actividades complementarias.

Objetivos:

- Facilitar la inclusión y mayor independencia posible de los estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario.
- Actualizar conocimientos de aquellos profesionales que atienden a personas con discapacidad a través de programas de formación.
- Facilitar el acceso de las personas con discapacidad a todos los recursos y servicios de que dispone la Universidad.
- Potenciar la sensibilización y la solidaridad en el ámbito universitario hacia las personas con discapacidad.
- Proporcionar asistencia técnica a los responsables/profesionales en sus acciones tendentes a la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad atendidos en sus Centros o Servicios.

Funcionamiento:

1º) Proceso de elección:

a) Solicitud alumno con discapacidad:

- Valoración por parte del servicio (Adecuación u oportunidad).
- Ir a clase del alumno para solicitar voluntarios, sin indicar para qué; en el caso de que no exista ningún alumno, se pide ayuda a la universidad.

- Reunión con el voluntario o voluntarios. Criterios de decisión:
 - Del propio alumno (que lo conozca, ...)
 - Si al alumno le da igual, le preguntamos al profesor (alumnos responsables, asistentes,...)
 - Si al profesor no nos recomienda nadie, hacemos una entrevista.

2º) Dinámica de trabajo:

a) Reunión con los dos alumnos/as (alumno con necesidades educativas especiales y alumno en paralelo).

- Sellar contrato verbal (se acuerdan tareas, se adquieren compromisos,...)
- A partir de aquí, comienzan a trabajar solos.
- Reuniones semanales y quincenales, dependiendo de la complejidad.

b) Evaluación final del programa.

- Valoración de la satisfacción del alumno con necesidades educativas especiales y del alumno en paralelo.
- Trámites de créditos por parte del secretariado.

A continuación incluimos un listado de universidades que cuentan con unidades de atención a la discapacidad. En esta tabla, se podrá encontrar información concreta sobre los servicios y programas dirigidos a los alumnos con discapacidad.

UNIVERSIDAD	PROGRAMAS
ALMERÍA	<p>Secretariado de Orientación Educativa y Vocacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ofrece un servicio de información, orientación y apoyo en las diferentes áreas para el desarrollo tanto académico como personal y social de los estudiantes. - También lleva a cabo el Programa de Alumnos en Paralelo (PAP) en el que se estudian las necesidades de cada estudiante con discapacidad y se les facilita, en la medida de lo posible, los recursos materiales y personales. - No se ha realizado ningún cuestionario de evaluación para conocer el grado de satisfacción con respecto al mismo y ver cualquier problemática que pudiera darse en él.
CÁDIZ	<ul style="list-style-type: none"> - El Programa de Atención a la Discapacidad, Dirección General de Acción Social y Solidaria de esta Universidad trabaja a demanda, es decir, se pone en marcha cuando el alumno con discapacidad plantea sus necesidades para su acceso. Éstas son analizadas para proporcionarle los recursos necesarios. - Tiene un PROA (Programa de Orientación y Apoyo al Estudiante), cuyas funciones son: <ul style="list-style-type: none"> • Guiar al alumno de nueva matriculación en el conocimiento y familiarización con la Universidad, servicios y recursos disponibles. • Informar de la estructura de funcionamiento de la Universidad, sus órganos de gestión, dirección y la implicación del alumnado en los mismos. • Incentivar la participación en el contexto universitario y en las actividades culturales. • Apoyar al alumno durante su adaptación e integración a la vida universitaria, mediante la figura de alumno ayudante y tomador de apuntes. • Realizar una encuesta y entregarla al coordinador de la

	<p>Acción Tutorial para su posterior valoración</p> <ul style="list-style-type: none"> - Han realizado cuestionarios de evaluación para conocer el grado de satisfacción con respecto a este programa y ver cualquier problemática que pudiera darse en él.
CÓRDOBA	<ul style="list-style-type: none"> - La Unidad de Atención a las Necesidades Especiales (UANE) pone a la disposición del alumno con discapacidad los servicios y recursos que éste necesite para el acceso a los estudios universitarios. Además de tener la figura del voluntario que toma los apuntes, posee otros tantos recursos. -Ha sido evaluado a través de un cuestionario de satisfacción.
GRANADA	<ul style="list-style-type: none"> -Cuenta con un Gabinete de Atención Social a Estudiantes (GAE), que desarrolla diversos programas sociales dirigidos a las personas con discapacidad para facilitar su integración en la vida universitaria. En el marco de los programas destinados a los alumnos con deficiencia, éstos pueden disponer de la figura del profesor tutor cuyas funciones son las de solventar los problemas que le surgen al alumnado, de asesorarle y de servir de conexión entre los demás profesores. También existe la figura del alumno becario para tomar apuntes. -También dispone de una <i>Guía de orientación al profesorado para estudiantes con necesidades educativas especiales</i>. - Ha sido evaluado
HUELVA	<ul style="list-style-type: none"> -La Oficina de Atención a Personas con Discapacidad, dentro del Servicio de Atención a la Comunidad Universitaria (SACU) atiende a las necesidades de los alumnos con discapacidad para ejercer sus estudios en condiciones de igualdad. Ofrece la figura del alumno para tomar apuntes. -Ha sido evaluado
JAÉN	<ul style="list-style-type: none"> -La Unidad de Atención al Estudiante con Discapacidad (UAED) desarrolla una serie de acciones orientadas a la asistencia, apoyo y asesoramiento de las personas con discapacidad para que puedan integrarse en la vida universitaria y unas

	<p>Recomendaciones generales para la atención a Estudiantes con Discapacidad para conocimiento de todo el personal que forma parte de la comunidad universitaria. A través de los colaboradores, se ofrece ayuda para la asistencia a clase, proporcionando apuntes y notas de clase necesarios para el seguimiento adecuado del curso; para la realización de puestas en común semanales de los contenidos teóricos y prácticos explicados por el profesor o profesora; y para actuar de enlace o puente de comunicación entre el estudiante con discapacidad y el profesorado en relación al desarrollo de la clase.</p> <p>En sus bibliotecas, también se disponen de servicios especiales para usuarios con discapacidad, con el objetivo de conseguir que éstos puedan utilizar los medios, instalaciones y equipamientos sin ninguna limitación. Dichos servicios son: atención personalizada, puestos adaptados y reserva de puestos de lectura y ampliación del plazo de préstamo de libros.</p> <p>-Ha sido evaluado</p>
MÁLAGA	<p>-El Servicio de Apoyo al Alumno con Discapacidad (SAAD) establece varias medidas para el estudiante con discapacidad: entrevistas individualizadas para conocer sus necesidades, ayudas técnicas de acceso curricular, reserva de asiento en aulas y aforos de la Universidad (si fuera necesario), ayuda del alumno/a colaborador/a de apoyo al estudio y del profesorado.</p> <p>-Ha sido evaluado</p>
SEVILLA	<p>A través del Secretariado de Acceso, y junto con el Servicio de Prevención, constituyen el Tribunal especial a través de cual se desarrollan las adaptaciones pertinentes en la prueba de acceso tras mantener entrevistas personalizadas con cada uno de los alumnos con discapacidad. Una vez matriculado, desde el Programa de Atención para Personas con Necesidades Especiales, se mantiene contacto y se valora a cada alumno de</p>

	<p>manera individual presentándoles los servicios con los que podrá contar en función de sus necesidades especiales.</p> <p>Pueden contar con un compañero para la toma de apuntes.</p> <p>-Ha sido evaluado.</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Cuadro 2: *Tabla servicios y programas para los alumnos con discapacidad en las universidades andaluzas*

Justificación del proyecto

El objeto de investigación ha sido aportar información hasta ahora inexistente sobre la marcha y grado de satisfacción de los usuarios del Programa de Alumnos en Paralelo (PAP), destinado al colectivo de las personas con discapacidad de la Universidad de Almería.

Creemos que esta información es fundamental pues será un complemento de enorme utilidad: para realizar propuestas de mejora sobre dicho programa, permitirá establecer de manera más adecuada las medidas institucionales derivadas de la aplicación de la ley de dependencia, optimizando los recursos disponibles.

Objetivos:

- Valorar el grado de funcionamiento del Programa.
- Valorar el grado de satisfacción del Programa Alumno en Paralelo, desde el punto de vista del alumno ayudado y del alumno ayudante.

A partir de estos objetivos, nos hemos planteado la siguiente hipótesis:

El alumnado con discapacidad de la Universidad de Almería obtendrá mejores resultados si tiene una relación positiva con sus alumnos ayudantes

Metodología

Desde el punto de vista de la práctica de intervención, el diseño de la evaluación del programa diferencia dos aspectos complementarios:

- La evaluación del funcionamiento del programa (en qué medida ha alcanzado logros u objetivos).
- La evaluación de la relación entre los alumnos ayudantes y ayudados (en qué medida influyen estos en los resultados académicos).

De acuerdo con estos criterios, consideramos que era necesario el uso de una metodología cualitativa y recomendada en la literatura especializada para la evaluación de este tipo de programas de intervención. Así queríamos recoger con fidelidad las opiniones, tanto de los alumnos ayudados como de los ayudantes.

Por otro lado también utilizaremos una metodología cuantitativa, para recoger la parte de cuestionario propiamente dicha, estructurada con preguntas a valorar del 1 al 5, de esta manera hemos obtenido datos fiables y objetivos acerca del funcionamiento del programa, relaciones entre implicados y grado de satisfacción.

Participantes (alumnos ayudantes y alumnos ayudados).

La muestra de nuestro estudio estaba constituida por los alumnos/as participantes en este Programa el curso pasado, en concreto 10 sujetos (6 chicas y 4 chicos), alumnos/as de la Universidad de Almería, con edades comprendidas entre los 18 y los 24 años ($M= 20,30$ y $DT= 1,767$). Los alumnos/as se encuentran actualmente cursando 1º y 2º curso de los Grados de Psicología, Derecho, Matemáticas y Humanidades y 3º de la Licenciatura de Humanidades.

De los estudiantes implicados en nuestra investigación, podemos destacar dos perfiles: el alumno/a ayudante y el alumno/a ayudado, que nos han permitido obtener una visión más completa en cuanto al grado de satisfacción y adecuación de dicho programa. De modo general, cada alumno/a con discapacidad contaba con su alumno/a ayudante, a excepción de un caso más grave en el que se requirió que la alumna dispusiera del apoyo de dos compañeras.

Instrumentos/Medidas y análisis de datos

Hemos empleado diferentes técnicas e instrumentos, tanto para la recogida como para el análisis e interpretación de la información, con el propósito de obtener una visión más contrastada y contextualizada sobre dicho tema.

En primer lugar, para recabar información, hemos utilizado el análisis de documentación referente a los alumnos/as participantes y a dicho programa en

nuestra universidad y en otras universidades; complementada con la realización de entrevistas y cuestionario de valoración.

Tras la recopilación de datos y fuentes, para el análisis de la información hemos contrastado las informaciones escritas obtenidas en la parte cualitativa (primera parte) de los diferentes cuestionarios pasados a los alumnos/as de este programa con nuestras opiniones y las de los alumnos/as participantes, obtenidas en las entrevistas realizadas. Para la segunda parte del cuestionario, más estructurada y cuantitativa, hemos utilizado el paquete estadístico SPSS, que nos a permitir realizar un análisis más riguroso exhaustivo para poder conocer con mayor detalle las relaciones existentes entre las diferentes variables planteadas y por ende, conocer en qué medida se da la correspondencia planteada en la hipótesis de nuestro estudio.

Una vez evidenciadas y analizadas las diversas informaciones obtenidas, tanto cuantitativas como cualitativas, de las diferentes fuentes utilizadas, llevaremos a cabo un proceso de triangulación para contrastar las diferentes informaciones y así, obtener conclusiones que apoyen o contradigan nuestra hipótesis para poder conocer en qué medida, desde el punto de vista de los alumnos/as, se ha logrado los objetivos del programa.

- 1.- ¿Cuándo comenzaste con este programa?
- 2.- ¿Cómo conociste este programa?
- 3.- ¿Te has matriculado en el curso completo?
- 4.- ¿Tienes una buena comunicación con tu compañero designado?
- 5.- ¿Vas siguiendo el ritmo de las clases?
- 6.- ¿Te sientes integrado en tu aula?
- 7.- ¿Te ha resultado muy difícil coordinarte con tu compañero?
- 8.- ¿Cuánto tiempo has tardado en entender y desarrollar adecuadamente la dinámica de este programa?
- 9.- Valora la ayuda prestada por tu compañero.
- 10.- ¿Crees que ha mejorado tu grado de autonomía?
- 11.- Si has tenido un problema durante el curso ¿se ha solucionado rápidamente?
- 12.- Número de asignaturas aprobadas de las matriculadas
- 13.- ¿Cómo valorarías esta experiencia? Grado de satisfacción personal
- 14.- ¿Repetirías esta experiencia el próximo curso?
- 15.- ¿Recomendarías a alguien esta experiencia?
- 16.- ¿Ha supuesto para ti mucha responsabilidad llevar a cabo este programa?
- 17.- ¿Cambiarías algo del programa? En caso afirmativo qué
- 18.- ¿Cómo valoras en general este programa?
- 19.- ¿Ha cambiado en algo tu visión de la discapacidad?
- 20.- ¿Crees que debería darse más a conocer?

Cuadro 3: Cuestionario

Metodología

Desde el punto de vista de la práctica de intervención, el diseño de la evaluación del programa diferencia dos aspectos complementarios:

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Relación	10	3	5	4,70	,675
Coordinar	10	1	5	1,80	1,317
Ayuda	10	2	5	3,90	,994
Ritmo	10	1	5	3,30	1,160
Integración	10	1	5	3,30	1,494
Autonomía	10	1	5	3,20	1,229
responsabilidad	6	1	5	2,67	1,633
Problema	10	2	5	3,50	1,080
Visión	6	1	5	2,83	2,041
satisfacción	10	2	5	4,10	1,101
N válido (según lista)	6				

Cuadro 4: *Tabla estadísticos descriptivos*

Estableceremos los resultados a través de correlaciones (Pearson), agrupando en dos grandes bloques: Funcionamiento del programa y relación entre alumno ayudado y ayudante.

Los análisis realizados a las diferentes variables arrojaron unos resultados ilustrativos de cuáles podrían ser las vicisitudes a nivel de funcionamiento y de coordinación en este programa.

Por un lado, nos encontramos con el hándicap de una muestra muy pequeña (10 sujetos) y de la no estandarización del cuestionario utilizado. Una vez considerado todo esto, lo primero que llamó nuestra atención es que existe una asociación muy significativa entre la relación existente entre ambos alumnos (ayudante y ayudado) y el grado de coordinación entre los mismos, así que expresa que a mayor conocimiento de los alumnos mayor coordinación entre ellos. Por otro lado el grado de coordinación correlaciona

significativamente con el grado de integración de los alumnos ayudados en el aula. Asimismo se establece otra asociación significativa entre:

- La autonomía que conseguían los alumnos ayudados y el seguimiento del ritmo de las clases.
- El grado de satisfacción con el programa y los problemas encontrados.
- La coordinación entre alumnos y la satisfacción de la ayuda prestada.
- Asociación entre la relación entre ellos y la ayuda dada.

Por otro lado, el grado de coordinación correlaciona de forma significativa con el grado de integración de los alumnos ayudados en el aula.

La parte más abierta del cuestionario, donde recabamos las opiniones y propuestas de mejora, conviene destacar lo siguiente:

En algunas de las cuestiones las respuestas han sido muy diversas, sin encontrar diferencias significativas entre los alumnos ayudados y ayudantes. A continuación, vamos a mostrar con cierto detalle, las respuestas dadas por los alumnos/as en relación a:

- *Cuando iniciaron su participación en este programa* . Podemos decir que solo dos de ellos comenzaron hace dos años y el resto se encuentra dividido entre el curso pasado (cuatro) y este curso (cuatro).
- *Cómo conocieron este programa* . Aunque entre sus respuestas encontramos referencia a intermediarios de diferente tipo: familiares, amigos, Universidad (servicios atención a alumnos, profesores, compañeros) y otros, nos gustaría destacar que todos los alumnos/as ayudados tuvieron conocimiento de este programa a través de la Universidad.
- *Matricula de curso* . A excepción de un alumno ayudado, el resto (alumnos ayudantes y ayudados) se ha matriculado del curso completo.
- *Entender y poner en marcha este programa* . En esta pregunta no hemos encontrado diferencias significativas entre alumnos ayudantes y alumnos ayudados. Todos los encuestados aseguraron entender rápidamente el funcionamiento de este programa y afirmaron no encontrar ninguna dificultad insalvable en su participación.
- *Repetición de esta experiencia en el futuro* . En esta cuestión, hemos encontrado menos consenso. Mientras que la mayoría de ellos (siete

alumnos/as ayudantes y ayudados) aseguran que les encantaría volver a repetir esta experiencia el próximo curso, el resto (tres alumnos/as ayudantes y ayudados) afirman no tenerlo claro, que todo dependerá de cómo les vaya este curso.

- *Recomendar a otra persona esta experiencia* . En esta pregunta, todos los alumnos/as ayudantes y ayudados encuestados coincidieron en afirmar que por supuesto animarían a otros compañeros/as a participar en esta experiencia, les resultó muy gratificante.
- *Necesidad de cambios y dificultades encontradas en el programa* . En esta última pregunta de la primera parte del cuestionario, encontramos una disparidad de opiniones: algunos si consideraron necesario realizar algunos cambios en el programa, en base a las dificultades que encontraron en su funcionamiento; otros, en cambio, no vieron tal necesidad, están conformes con su funcionamiento, al no encontrar ninguna dificultad en su implicación.

Por último, cabe destacar que las dificultades a las que hacen mención y a las que se les debería buscar alguna solución, encontramos:

- Lentitud encontrada en el inicio de su funcionamiento, sobre todo al encontrar un alumno ayudante.
- Concienciación y apoyo de los profesores.
- Promover un mayor acercamiento entre alumno ayudante y alumno ayudado.

Discusión/conclusiones

A) Funcionamiento del programa.

Tras considerar las opiniones de los alumnos/as ayudantes y ayudados en las entrevistas personales realizadas y en los cuestionarios respondidos, podemos decir que la mayoría de ellos han entendido fácilmente la dinámica de este programa y han podido introducirse en el mismo sin grandes dificultades. Es por ello, que casi todos coinciden en que el próximo curso si repetirían esta experiencia y animarían a otros compañeros/as a participar en la misma.

Estas respuestas, nos demuestran que a grandes rasgos, el funcionamiento de este programa ha sido adecuado para dar respuesta a las necesidades de los alumnos/as ayudados y al mismo tiempo, los alumnos/as

ayudantes se han sentido muy satisfechos al participar en esta experiencia como voluntarios, al constituir un apoyo fundamental para su compañero/a ayudado.

Por este motivo, cuando les preguntamos por las dificultades surgidas durante el curso y si consideran necesario introducir algún cambio o solventar algún problema, la mayoría de ellos centran tales obstáculos no en la coordinación con su compañero/a ayudante o ayudado, sino en el apoyo prestado por el profesorado, que algunas ocasiones no son conscientes del importante papel que cumplen en facilitar dicho acercamiento.

B) *Relación entre alumno ayudado y alumno ayudante.*

Tras analizar estadísticamente las respuestas dadas por los alumnos/as en la segunda parte del cuestionario, más cuantitativa, hemos podido apreciar, de modo general, que existe una buena coordinación entre los alumnos/as ayudantes y ayudados y consideramos que esta buena relación entre ambos ha contribuido a que el alumno/a ayudado haya mejorado en algunos aspectos referentes tanto a su desarrollo personal y social como a su formación académica, al permitirle seguir un mejor ritmo de las clases y al sentirse más integrado en su grupo clase.

Tras analizar los resultados obtenidos en torno a las dos grandes temáticas de nuestra investigación y obtener las conclusiones pertinentes referentes a los mismos, podemos decir que a pesar de las limitaciones encontradas dado el pequeño tamaño de la muestra, en este caso si se confirma la relación planteada.

Estas conclusiones nos demuestran que, desde el punto de vista de los propios participantes, el Programa de Alumno en Paralelo se dirige por buen camino a la hora de satisfacer las necesidades planteadas por los alumnos/as con discapacidad que están estudiando en la Universidad de Almería. Por otro lado, consideramos oportuno no perder de vista, las dificultades encontradas por estos alumnos/as en su funcionamiento para que en las próximas actuaciones se les tome en consideración y se solventen de modo más adecuado.

Referencias bibliográficas

- Anguera, M.T. (1997). *Metodología de la observación en las Ciencias Humanas* (6ª ed.). Madrid: Cátedra.
- Díaz-Aguado, M.J. (1986). *El Papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: C.I.D.E.
- Abad y Benito (2006): *Cómo enseñar juntos a alumnos diversos*. Zaragoza: Egido Editorial
- Díaz-Aguado, M.J (2003) *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Fuentes Fernández, L. M. y Lledó Becerra, A.I. (2007): *La atención a la diversidad en la orientación educativa: consideraciones generales y organización*.
- Greenblatt, M. (1983) *Some principle guiding institutional change. Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 3, 257-259.
- Naisbitt, J. (1982). *Megatrends: Ten new directions transforming our lives*. Nueva York: Warner Books.
- Verdugo, M.A. (1989). *La integración personal, social y vocacional de los deficientes psíquicos adolescentes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

OPINIÓN DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA SOBRE LA ATENCIÓN A LA DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD

Antonio Luque de la Rosa
Universidad de Almería

Resumen

Es un hecho constatable que, a pesar de las prescripciones normativas de diverso ámbito que nos señalan los principios de inclusividad y normalización como baluartes de la actuación educativa en los diversos niveles educativos, el porcentaje del alumnado con discapacidad que está accediendo a la universidad es muy reducido en comparación con el de personas sin discapacidad que llegan a la educación superior. Con la siguiente comunicación pretendemos trasladar los resultados de un cuestionario que se pasó al alumnado de educación social de la universidad de Almería relacionado con el nivel de aceptación que tenían ante el alumnado con discapacidad y los servicios que la universidad presta a este tipo de alumnado, contrastándolo con la opinión de una alumna de dicho grupo que presenta discapacidad auditiva.

1. Introducción

En el Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad (Peralta, 2007) se señala cómo mientras sólo un 4% de las personas con discapacidad logran acceder a la universidad, en la población general ese porcentaje alcanza el 20%.

Según dicho autor, una de las principales razones estribaría en abandono precoz de estudios en las enseñanzas previas, de manera que, mientras los estudiantes con discapacidad están suficientemente representados en educación primaria y secundaria, su presencia desciende notablemente en el bachillerato.

Sin embargo, coincidiendo con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior se están produciendo ciertos avances en determinados aspectos que están favoreciendo la integración de estas personas en el ámbito universitario.

a) Uno de los factores ha contribuido significativamente a crear las condiciones óptimas para el incremento de estudiantes con discapacidad en las universidades, son los Servicios, Programas y Unidades de atención a universitarios con discapacidad, los cuales tienen su origen y desarrollo en la década de los noventa y se encargan de facilitar el acceso y la integración de estos estudiantes en la educación superior bajo el principio de igualdad de oportunidades (Verdugo y Campo, 2005).

En la actualidad, el 85% de las universidades públicas y el 15% de las universidades privadas disponen de algún servicio de atención a los estudiantes con discapacidad (Verdugo, Campo, Díez, Sancho y Moral, 2007), habiéndose producido un incremento considerable en la última década, lo cual demuestra una mayor preocupación y toma de conciencia por parte de las instituciones de educación superior respecto a la situación de las personas con discapacidad.

Sin embargo, la heterogeneidad de dichos servicios de atención es muy grande (Molina y González-Badía, 2006; Verdugo y Campo, 2005), existiendo una falta de uniformidad en todos los sentidos: programas y servicios que ofrecen, organismo del que dependen, número y formación de los trabajadores del servicio, legislación específica y otros factores estructurales y funcionales relevantes.

b) Pero el factor primordial posiblemente ha sido el avance experimentado en el reconocimiento de sus derechos, merced a las disposiciones normativas promulgadas para la consecución de los principios de integración e igualdad de oportunidades en el ámbito educativo.

De esta manera, y en función de un conjunto de prescripciones europeas y nacionales en la materia, si analizamos la normativa en el ámbito andaluz al que pertenece la universidad de Almería, encontramos las siguientes referencias:

- Ley 15/2003, de 22 de diciembre, Andaluza de Universidades. (BOJA 31 de diciembre de 2003), Disposición adicional novena. De la atención a los miembros de la comunidad universitaria con discapacidad.

1. La Universidades andaluzas garantizarán la igualdad de oportunidades para los estudiantes y demás miembros de la comunidad universitaria con discapacidad, proscribiendo cualquier forma de discriminación

y estableciendo medidas de acción positiva tendentes a asegurar su participación plena y efectiva en el ámbito universitario.

2. Los estudiantes y demás miembros con discapacidad de la comunidad universitaria que presenten necesidades especiales o particulares asociadas a la discapacidad dispondrán de los medios, apoyos y recursos necesarios que aseguren la igualdad real y efectiva de oportunidades.

- También podemos destacar la Ley 1/1999, de 31 de marzo, de Atención a las Personas con Discapacidad en Andalucía. (BOJA 17 de abril de 1999)

Artículo 16. Acceso a estudios superiores.

2. El alumnado con necesidades educativas especiales que curse estudios universitarios podrá realizarlo con las adaptaciones que se consideren necesarias en determinadas materias o prácticas, cuando por limitación de sus capacidades éstas planteen dificultades especiales y siempre que tales adaptaciones no impidan alcanzar un desarrollo suficiente de los objetivos generales previstos para estos estudios, ya sean de ciclo medio o largo .

En función de dichas disposiciones, la universidad de Almería recoge en su Reglamento de evaluación del aprendizaje del alumnado en la universidad de Almería, Capítulo II (Celebración de pruebas o exámenes. Sección Derechos y deberes) art. 6.5, las siguientes notas:

El alumnado con alguna discapacidad física o sensorial, o cualquier otra que se reconozca por ley tendrán derecho a ser evaluados con procedimientos e instrumentos adecuados a sus necesidades específicas.

Asimismo, las personas con discapacidad que lo soliciten, previo informe favorable de la unidad encargada del alumnado con necesidades especiales, tendrán derecho a los ajustes razonables de tiempos adicionales para la realización de exámenes atendiendo a las dificultades específicas que puedan tener.

Para ello deberán formular, preferiblemente al inicio del curso, la correspondiente petición a la unidad que se ocupe del alumnado con necesidades especiales de la Universidad de Almería, haciendo constar al profesorado responsable de las asignaturas para las que se solicitan los tiempos adicionales, adjuntando el Dictamen Técnico Facultativo emitido por el órgano técnico de calificación del grado de discapacidad.

La unidad encargada del alumnado con necesidades especiales enviará un informe valorativo de la petición al profesorado de cada asignatura con una antelación, preferiblemente, al menos de un mes con respecto a la realización del examen correspondiente. En dicho informe se podrán reflejar también criterios relativos a los procedimientos y los recursos que se consideren necesarios utilizar en los exámenes para atender a las necesidades específicas del alumnado discapacitado.

Para la concesión de las adaptaciones de tiempo solicitadas se aplicarán los Criterios generales para las adaptaciones de tiempos, prueba oral y/o escrita según deficiencias y grados de discapacidad, que figuran en el Anexo de la Orden del Ministerio de la Presidencia 1822/2006, de 9 de junio (BOE n. 140 de 13/6/2006, páginas 22.530 a 22.533).

Sin embargo, más allá de esta concreción normativa con relación al tiempo de examen, no existe una regulación específica para el conjunto de actuaciones a desarrollar con el alumnado con discapacidad en la educación superior, y aunque algunas universidades han desarrollado documentos de diferente naturaleza como recomendaciones, principios normativos, guías de actuación, e incluso, en algún caso, reglamentos específicos en materia de discapacidad, no es lo habitual en la mayoría de las universidades, donde el tratamiento jurídico de estos aspectos es prácticamente inexistente y queda reducido a la proclamación del principio de igualdad de oportunidades y no discriminación (Alonso y Díez, 2008; Dukes, 2001, 2006).

Es por esto que, ante esta situación conviene detectar de manera periódica el estado de opinión de la comunidad universitaria ante el colectivo de alumnado con discapacidad y sobre las actuaciones que se vienen realizando en la institución en esta materia, con objeto de trasladarlas a los responsables de la misma, detectar situaciones problemáticas y avanzar en la construcción y desarrollo de la normativa en cuestión.

2. Objetivos

- Atendiendo a los aspectos señalados, los objetivos que pretendemos abarcar son los siguientes:
- Conocer el estado de opinión del alumnado de los grupos de 1º y 2º de Educación Social de la universidad de Almería acerca de la

situación que presenta la integración del alumnado con discapacidad en nuestra universidad.

- Detectar las manifestaciones de los estudiantes sobre los aspectos favorecedores de la integración educativa y social del alumnado con discapacidad en la universidad de Almería.
- Estudiar las opiniones que declaran dichos estudiantes sobre los obstáculos que dificultan la integración universitaria del alumnado con discapacidad en la actualidad.
- Indagar las actitudes que posee una alumna con discapacidad de esta titulación acerca de su estancia en nuestra universidad y los servicios prestados ante su situación.

3. Método

Teniendo en cuenta los objetivos planteados, hemos desarrollado un enfoque investigador interpretativo caracterizado por la recogida y el análisis descriptivo de datos relativos al objeto de estudio mediante la elaboración de un breve cuestionario.

Al mismo tiempo, desde el paradigma naturalista, hemos llevado a cabo una serie de entrevistas sobre un sujeto en cuestión, teniendo en cuenta la necesidad de realizar un análisis en y desde la propia práctica en la que se desarrolla la atención educativa a estudiantes con discapacidad en la universidad de Almería.

En coherencia con el diseño metodológico adoptado y en función de los objetivos planteados, la muestra se ha obtenido aprovechando la función docente de uno de los investigadores, constituyendo ésta un agrupamiento natural integrado por los estudiantes de los grupos que realizan la cumplimentación de los cuestionarios y una alumna con discapacidad a la cual se entrevista.

A) Cuestionario

Así, en este estudio participaron 152 alumnos procedentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la universidad de Almería, que se encuentran matriculados en la titulación universitaria correspondiente al grado de Educación Social, siendo el 52% de los encuestados, alumnos que se encuentran en el 1º curso.

La media general en cuanto a edad es 23,5 años. En relación con el género, predominan las chicas con un 65,5%. De entre ellos, sólo un 15 % de ellos manifiestan que han recibido en la universidad algún tipo de información en relación con la atención a alumnos con discapacidad.

Para la obtención de datos hemos utilizado como técnica de investigación la encuesta, habiéndose aplicado un cuestionario a la muestra señalada de estudiantes de la universidad de Almería, con el fin de conocer la percepción que éstos poseen sobre la integración del alumnado con discapacidad mediante las siguientes cuestiones agrupadas en categorías de información:

SENSIBILIZACIÓN/FORMACIÓN

- 1.- Se fomentan actitudes favorables hacia la integración de estudiantes con discapacidad en la universidad.
- 2.- Se promueve el conocimiento de la comunidad educativa acerca de los servicios disponibles para los alumnos con discapacidad.
- 3.- He recibido algún asesoramiento o formación para facilitar la estancia de compañeros con discapacidad en la universidad
- 4.- Existe buena comunicación entre compañeros y compañeras en cuanto a prestar apoyo y ayuda a estudiantes con discapacidad
- 5.- La presencia en las aulas de estudiantes con discapacidad supone problemas y dificultades para el resto de los estudiantes y la impartición de las clases.

MEDIOS ADAPTACIÓN CURRÍCULUM

- 6.- La universidad dispone de los medios para solventar cualquier tipo de adaptación en el acceso al currículum para estos estudiantes
- 7.- Existen intérpretes de lengua de signos en las clases que tienen alumnado con sordera.
- 8.- El programa de alumnado en paralelo desarrolla una labor importante de cara a la atención del alumnado con discapacidad
- 9.- Las pruebas o exámenes en la universidad contemplan los recursos y adaptaciones necesarias para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes con discapacidad

10.- Se tiene con ellos más flexibilidad a la hora de exigirles la adquisición de las competencias propias de las titulaciones/carreras

ADAPTACIÓN EXTRACURRICULAR

11.- Existe una adaptación de la infraestructura de la universidad para las diversas discapacidades

12.- La universidad pone los medios para que los estudiantes con discapacidad participen en la vida universitaria como el resto de sus compañeros y compañeras

13.- Se fomenta el cumplimiento de normativas universitarias que determinan los derechos y deberes de las personas con discapacidad

14.- Los servicios culturales de la comunidad están adaptados para el alumnado con discapacidad.

15.- Existen suficientes servicios de apoyo en cuanto a movilidad y accesibilidad en el campus.

Cuadro 1. Cuestionario

Dicho instrumento nos ha permitido recoger abundante y suficiente información de manera rápida y con costos materiales y humanos bajos. La investigación realizada a través de una encuesta implica la obtención de información directamente de un grupo de individuos, cuya finalidad es descriptiva, además de permitir obtener estimaciones generales de los aspectos objeto de estudio.

Se trata de una técnica muy extendida en la investigación social, mediante la que se obtienen datos a través de cuestionarios de opinión aplicados a un grupo de personas (Rodríguez, Gil y García, 1996; Goetz y LeCompte, 1998), permitiendo su transcripción a valores numéricos y, así, operar estadísticamente con ellos para describir los resultados.

Para proceder al análisis de los datos con carácter meramente descriptivo, se han transformado los cuatro niveles de respuesta a los ítems del cuestionario en puntuaciones numéricas, así totalmente en desacuerdo se corresponde con una puntuación de 1, en desacuerdo con 2, parcialmente de acuerdo con 3, de acuerdo con 4 y totalmente de acuerdo con 5.

Así, en el análisis de los datos obtenidos hemos utilizado estadísticos descriptivos tales como la distribución de frecuencias y la media.

B) Entrevista

Con relación a la alumna con discapacidad, se ha pretendido interpretar la realidad de una alumna con discapacidad auditiva de la universidad de Almería utilizando como técnica de recogida de datos la entrevista a lo largo de diversas sesiones.

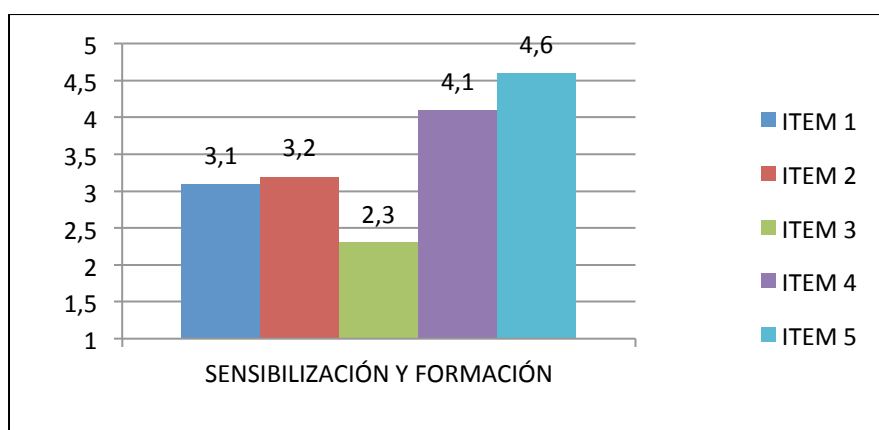
Dicha alumna añade a su situación de discapacidad el tratarse de una alumna inmigrante del este de Europa que debió integrarse en los centros educativos de secundaria españoles y que acaba de comenzar los estudios universitarios en nuestro país tras superar las pruebas de acceso en junio de 2012.

Finalmente, tras el análisis de las observaciones aportadas por el alumnado mediante sendos instrumentos, hemos realizado una interpretación cualitativa de los resultados con el fin de evaluar la situación actual en nuestra universidad y avanzar en las líneas de actuación a desarrollar.

3. Resultados: análisis e interpretación

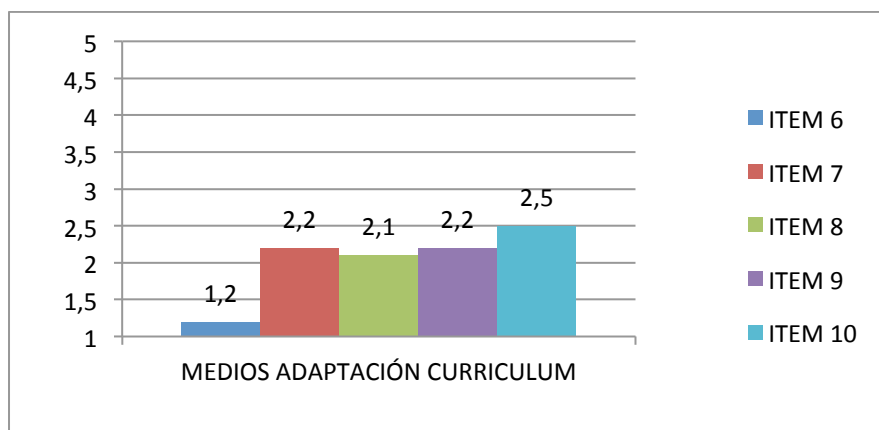
Análisis descriptivo cuestionario

Si procedemos a analizar los resultados obtenidos, podemos apreciar que en la categoría de sensibilización y formación, la puntuación media general es de 3,46, lo cual indica un reconocimiento de dicha actuación por parte de la universidad, si bien se aleja aún de lo que sería una valoración clara y definida.



Cuadro 2.- Sensibilización y formación

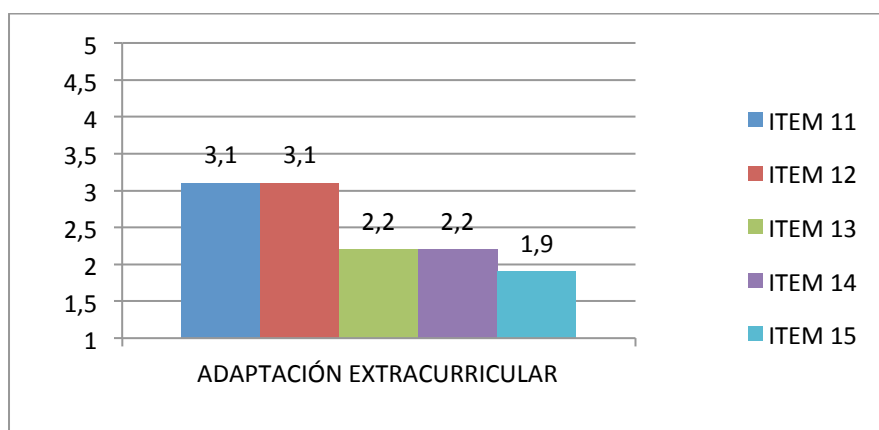
En dicha categoría destacan como positivos los ítems 4 (Existe buena comunicación entre compañeros y compañeras en cuanto a prestar apoyo y ayuda a estudiantes con discapacidad) y 5 (La presencia en las aulas de estudiantes con discapacidad no supone problemas y dificultades para el resto de los estudiantes y la impartición de las clases) pero es muy escaso el reconocimiento del ítem 3 (He recibido algún asesoramiento o formación para facilitar la estancia de compañeros con discapacidad en la universidad)



Cuadro 3.- Medios adaptación currículum

En la categoría de medios de adaptación al currículum, la puntuación es muy baja (media: 2,04), estando globalmente en desacuerdo con el hecho de que en la universidad se presten los medios necesarios para proceder a adaptar el currículum a las necesidades que presenta el alumnado con discapacidad.

No obstante, se reconoce que ciertos profesores tienen con ellos más flexibilidad a la hora de exigirles la adquisición de las competencias propias de las titulaciones/carreras (media: 2,5).

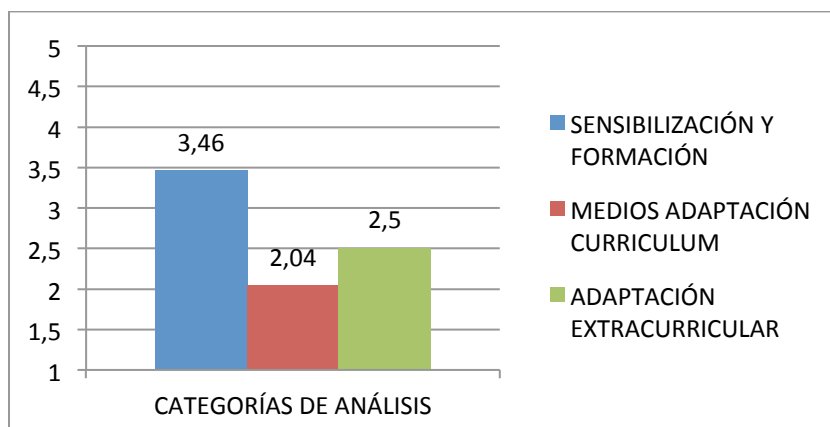


Cuadro 4.- Adaptación extracurricular

Por último, en la categoría de adaptación extracurricular, nos encontramos con opiniones muy fragmentadas, siendo la puntuación global de la categoría parcialmente de acuerdo, (media: 2,5).

Así, frente a una puntuación media de 3,1 (de acuerdo) en los ítems 11(Existe una adaptación de la infraestructura de la universidad para las diversas discapacidades y 12 (La universidad pone los medios para que los estudiantes con discapacidad participen en la vida universitaria como el resto de sus compañeros y compañeras, nos encontramos con una valoración claramente en desacuerdo con relación a considerar que Existen suficientes servicios de apoyo en cuanto a movilidad y accesibilidad en el campus (ítem 15, média: 1,9).

Así, analizando los valores globalmente, podemos apreciar que la opinión de estos grupos de alumnos sobre la actuación de la universidad de Almería con relación al alumnado con discapacidad es aceptable, al obtener una puntuación media global en el conjunto del cuestionario de 2,66 (cerca de de acuerdo), destacando la labor realizada en cuanto a sensibilización y formación (media: 3,46) y estando en desacuerdo con relación a la adopción de medios para adaptar eficazmente el currículo para este tipo de alumnado (media: 2,04).



Cuadro 5.- Resultados globales

Por otra parte, de las entrevistas llevadas a cabo con la alumna, hemos podido extraer una serie de resultados que intentaremos plasmar a continuación:

Se siente feliz de su estancia en la universidad y del apoyo recibido, sintiéndose afortunada de ir a la universidad, considerando que el trato que han

recibido por parte del profesorado (en general) y del secretariado de orientación ha sido muy positivo. Piensa que en la universidad de Almería se les ha proporcionado las adecuaciones que su discapacidad precisa y que desde dicho servicio se han venido ocupando de ella, facilitando una cultura inclusiva que le permite avanzar.

Previamente al acceso a la universidad, en la prueba de acceso a la misma, me sorprendió el sentirme tan bien, me proporcionaron una intérprete de signos y mayor tiempo para la realización del examen. La verdad es que me sentí muy tranquila y apoyada.

Una vez comenzadas las clases en la misma, me resultó todo muy natural, todo era accesible para mí, no he notado diferencias con el resto de mis compañeros. Además la Universidad a través de su Secretariado de Orientación Educativa y Vocacional me ofreció una serie de posibilidades y programas de ayuda, como un programa de alumnos que ayudan a tomar apuntes o el proporcionarme una intérprete de lengua de signos. Así que no tuve que preocuparme por nada. Fue todo fácil y fluido

Realmente es estar en un entorno de cualquier tipo que esté preparado para todos, contribuye a que las cosas simplemente vayan desarrollándose

Sin embargo, con relación al profesorado universitario manifiesta que no todo el colectivo se muestra igualmente sensible y formado para llevar a cabo una adecuada atención a la discapacidad en las aulas, siendo, en ocasiones, reacio a realizar las adaptaciones que se requieren.

Mi única queja es que hay veces en las que ponen en clase películas y no tienen subtítulos y me cuesta mucho trabajo enterarme

Uno de los problemas más grandes que he tenido ha sido aquí; un día después de un rato, echó a mi intérprete de lengua de signos de un examen que estaba haciendo. Por eso te digo que deberían estar más sensibilizados y tener en cuenta la importancia de la figura del intérprete y no es así. Además, los

profesores, a veces, se ponían a explicar un power point y apagaban la luz y no se daban cuenta de que yo necesitaba ver a la intérprete y se lo tenía que decir delante de todos. Otras veces la participación en clase era desordenada y no podía seguir el ritmo y me perdía constantemente

Sin embargo, una cuestión en la que se muestra firme es el rechazo de cualquier tipo de favoritismo, demandando una justa adaptación de las condiciones que garanticen igualdad y naturalidad en la construcción de una universidad inclusiva.

En mi opinión debe ser accesible para manejarnos sin dificultad, porque lo único que deseamos es ser tratados como personas independientes, capaces de hacer las cosas por nosotros mismos

Es importante que me dejen hacer las cosas por mi misma porque de otra manera no me van a dar la posibilidad de desarrollarme, de ser autónoma

La entrevistada reconoce que en dicho proceso de construcción de una sociedad inclusiva, la persona discapacitada no puede limitarse a ser receptora de las demandas a las que cree tener derecho. Debe actuar ser capaz de confiar y abrirse a los demás si quiere que la acepten.

En este sentido, reconoce que la universidad de Almería ha sido un contexto idóneo para promover dicha apertura e interacción con la sociedad, al haber encontrado en el conjunto de la comunidad, y salvo las excepciones señaladas, una defensa y aceptación de la diversidad y los derechos de la totalidad de las personas, habiéndose sentido plenamente integrada y valorada por sí misma, más allá de las sensaciones de subsidio o incompreensión que recibía en las etapas anteriores en su país de origen, por lo que se siente plenamente agradecida, con ilusión e ímpetu en la construcción de su proyecto de vida.

Hay que empezar a romper las barreras de las diferencias, porque muchas veces nosotros pedimos integración y somos los primeros que excluimos a los demás, ya sea por miedo, desconfianza, complejos, etc.

Creo que a pesar de mi discapacidad me tomo la vida con naturalidad, no pienso que las cosas que me pasan son por culpa de ella, sino que me ocurren por que tienen que ocurrir. No culpabilizo a la sociedad y al mundo entero, solo continúo

Discusión y Conclusiones

Tras los análisis realizados y atendiendo a los resultados descriptivos generales, podemos concluir que los estudiantes que cursan el grado de educación social muestran una aceptación clara del alumnado con discapacidad en el entorno universitario y demandan un avance en la implantación de actuaciones que refuercen el camino iniciado por las disposiciones legales y corrientes sensibilizadoras ya iniciado.

Es imprescindible el desarrollo de estándares y guías de buenas prácticas en todos aquellos aspectos de la vida académica que puedan conducir a situaciones de desigualdad para un estudiante con discapacidad (Alonso y Díez, 2008; Dukes, 2001, 2006).

Así como la utilización generalizada de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las aulas universitarias, siendo éstas un elemento favorecedor de la integración de estudiantes con discapacidad en el sistema universitario, ya que la formación con nuevas tecnologías permite superar barreras físicas, temporales, o de capacidades cognitivas que se pueden encontrar en determinados perfiles de discapacidad.

Igualmente es necesario replantearse a nivel administrativo la posibilidad de establecer parámetros de competencias que, si bien no reflejen la totalidad de las expuestas en cada titulación, confirmen una mínima capacitación y expliciten en un suplemento anexo aquellas que no han llegado a conseguir determinados alumnos con discapacidad.

Siendo igualmente preciso trasladar este sentir inclusivo a la totalidad de planteamientos y acciones a desarrollar con carácter de cultural y de ocio en la comunidad universitaria.

En verdad, a la vista de las experiencias que nos narra esta alumna de la universidad de Almería y de los resultados del cuestionario nos

convencemos de que se puede avanzar en la construcción de una universidad que facilite la inclusividad social y educativa en su alumnado.

Sin lugar a dudas, avanzar hacia la inclusión en la universidad será una tarea compleja y difícil que requiere de una intervención sostenida en distintos niveles y una clara comprensión de los propios procesos de cambio y de la orientación que debemos dar a nuestra lucha por aquello que merece la pena en educación (Hargreaves, 1993).

Referencias bibliográficas

- Alonso, A. y Díez, E. (2008). Universidad y Discapacidad: indicadores de buenas prácticas y estándares de actuación para programas y servicios. *Siglo Cero*, 39, 82-98.
- Dukes, L.L. (2001). The process: Development of AHEAD Program Standards. *Journal of Post- secondary Education and Disability*, 14, 62-80.
- Dukes, L. L. (2006). The Process: Development of the revised AHEAD Program Standards and Performance Indicators. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19, 5-15.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (1993). Collaboration: A key to leadership for quality in education. *The Practising Administrator*, (15) 3, 16-18
- Molina, C. y González Badía, J. (2006). *Universidad y Discapacidad. Guía de recursos*. Madrid: Ediciones Cinca; Telefónica: Cermi.
- Peralta, A. (2007). *Libro Blanco sobre universidad y discapacidad*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Verdugo, M. A. y Campo, M. (2005). Análisis de servicios y programas universitarios de apoyo a estudiantes con discapacidad en las universidades españolas. Recuperado desde http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO17238/analisis_servicios.pdf
- Verdugo, M. A., Campo, M., Díez, E., Sancho, I. y Moral, E. (2007). *Disability Services in Spanish Universities*. Documento presentado en la Sixth International Conference on Higher Education and Disability.

Disposiciones normativas

Ley 1/1999, de 31 de marzo, de Atención a las Personas con Discapacidad en Andalucía. (BOJA 17 de abril de 1999)

Ley 15/2003, de 22 de diciembre, Andaluza de Universidades. (BOJA 31 de diciembre de 2003)

USO DE REDES SOCIALES E INTERNET ENTRE LOS ALUMNOS DE LOS GRADOS EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

Beatriz Núñez Angulo, Rosa M^a Santamaría Conde
Universidad de Burgos

Resumen

En esta comunicación presentamos datos relacionados con el uso de la redes sociales, que forman parte de la investigación que estamos realizando en la Universidad de Burgos y que gira en torno a alumnos que cursan estudios de Grado en la Facultad de Educación en la Universidad de Burgos, con el objetivo de conocer su perfil. Los resultados extraídos del cuestionario Expectativas en la Universidad [EXPUNI] nos muestran las diferencias y coincidencias que hay entre los alumnos de 1º y 2º curso de los Grados de Educación Social, Pedagogía, Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria. Destacan las redes sociales de Twitter y Tuenti como las más utilizadas en todos los Grados que han participado en la muestra.

1. Presentación del estudio

Estudios precedentes en el contexto universitario, tanto a nivel nacional: Tejedas (2002), Trillo y Méndez (2001), Trillo (2010), Trillo y Porto (1999), Porto (2005, 2006, 2008 y 2009), De la Fuente (2004) y Navaridas (2002); así como en el ámbito internacional: Sanders (2004), Smith (2000), Stevenson (1997), Parasuraman (1988) y Merhi (2011) entre otros, se han examinado y, en ellos, no se han destacado el uso de redes sociales e internet, considerándose un aspecto importante en el quehacer cotidiano de las personas y una posible variable a considerar en relación a diferentes aspectos del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Nuestra investigación se caracteriza como no experimental, ex post facto, descriptiva, de campo, transeccional y exploratoria. Así mismo se ajusta

a criterios de viabilidad, interés, relevancia teórica y práctica, coherencia y adecuación al contexto.

El punto de partida y, por lo tanto, objetivo es conocer el perfil de nuestros estudiantes, su conducta inicial, en lo relacionado a sus creencias y atribuciones hacia su rendimiento académico, es decir, lo relacionado con las dimensiones de sus expectativas, que están entroncadas con la evaluación y, por lo tanto con el proceso de enseñanza - aprendizaje. Para ello, se ha construido un cuestionario sobre las expectativas hacia la evaluación, EXPUNI. De él se ha seleccionado el ítem 12, que es el que hace referencia al uso de las redes sociales e Internet.

Hemos considerado esencial preguntar por el uso de internet y de las redes sociales, pues son aspectos que están presentes en la sociedad actual y, mucho más, en los jóvenes estudiantes. Desde la propia Universidad, por la metodología utilizada, se estimula al uso de las nuevas tecnologías y, a la par, somos conocedores de la gran influencia en las actitudes que tienen las redes sociales para promover cambios.

Hemos seleccionado varias redes y usos, que son: Google, Internet, Tuenti, Twiter, Facebook, hi5 y Flickr. Matizamos los dos últimos:

- **hi5:** es una red social, fundada por Ramu Yalamanchi en 2003. Al finalizar el año 2007 tenía más de 70 millones de usuarios registrados, la mayoría de ellos en América Latina y era uno de los 40 sitios web más visitados del mundo. Cuando se crea o modifica una cuenta, el usuario puede configurar esta a sus preferencias, llenando las secciones de su información con la del usuario propio para que así su red de amigos pueda informarse. Existen 2 secciones de datos, uno esta seleccionado para difundir la información personal del usuario: Estado civil, edad, religión, idiomas, ciudad natal. El otro bloque o sección, es para datos relacionados con los gustos personales: música, películas, libros, programa de TV favoritos, etc. Información general.
- **Flickr:** es un espacio web que permite organizar y compartir imágenes en Internet. Sus dos objetivos principales son:
 - a) Ayudar a las personas a poner su contenido a disposición de las personas que les importan : comparte tus fotos desde el móvil, desde el ordenador, dibujos, montajes e incluso vídeos.

- b) Habilitar nuevos modos de organizar fotos y vídeos : a través de álbumes en tu espacio, compartiendo en grupos, dando permisos a familiares, amigos u otros contactos para que añadan comentarios y notas a tu contenido.

Una de las hipótesis planteadas en la investigación, ha sido:

El mayor porcentaje de alumnos que cursan grado utilizan las redes sociales todos los días de la semana, siendo superior al uso de internet para consulta de información.

El cuestionario se aplicó a los alumnos de 1º y 2º curso de los Grados de Educación Social, Pedagogía, Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria, se preguntó sobre la frecuencia en el uso de redes sociales y de Internet, dándoles la posibilidad de seleccionar entre varias opciones: todos los días, algunos días a la semana, algún día al mes, en ocasiones, nunca y no lo conozco.

Martín, B (2011, 197 - 215) alude a los cuatro aspectos que deben ser considerados cuando hablamos de garantías científicas de los cuestionarios: representatividad de la muestra, objetividad, fiabilidad y validez.

La muestra es no probabilística y está formada por 592 estudiantes que han respondido al cuestionario durante el mes de marzo, en el curso 2011/2012.

La muestra, con un nivel de confianza del 95% ($\alpha = 0.05$) corresponde a $Z = 1.96$ sigmas o errores típicos, es representativa con $n=592$, ya que atendiendo a las tablas sobre muestras finitas el número de alumnos necesario para $n=1000$, es $n= 516$, si consideramos un error $e= 0.03$. Los datos aportados por el Servicio Informático de la Universidad de Burgos, SIUBU, asciende a 853 estudiantes matriculados en 1º y 2º de los grados durante el curso 2011/12, es decir, próximo al 70%.

El programa Statistical Package for the Social Sciences, SPSS v.19, nos permite realizar todos los cálculos necesarios para hallar la fiabilidad, validez y los valores porcentuales que exponemos a continuación.

El coeficiente de fiabilidad, medido por alfa de Cronbach en la correlación ítems – test, muestra un valor del [$\alpha = 0.736$], en la escala de procedencia, considerado aceptable.

La validez es medida, por juicio de expertos y por análisis factorial, con un valor de KMO de 0.762, siendo, así mismo bueno.

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin. [KMO]		,762
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1191,468
	gl	325
	Sig.	,000

2. Resultados

Exponemos los datos generales de cada uno de los ítems, redes sociales e internet, que hemos seleccionado.

En las categorías de todos y algunos los días de la semana, Twitter [34.6% y 23.5%], va subiendo puestos, estando los Grados de Maestro igualados en la primera categoría.

TWITTER		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	NS/NC	29	4,9	4,9
	TODOS LOS DIAS DE LA SEMANA	205	34,6	34,6
	ALGUNOS DIAS A LA SEMANA	139	23,5	23,5
	ALGUN DIA AL MES	39	6,6	6,6
	EN RARAS OCASIONES	70	11,8	11,8
	NUNCA	104	17,6	17,6
	NO LO CONOZCO	6	1,0	1,0
	Total	592	100,0	100,0

Facebook muestra un número elevado de datos en la categoría nunca , [22.5%], un valor a considerar puesto que es muy próximo al de la categoría todos los días de la semana [23.6%], lo que nos sorprende, si bien podemos atribuirlo a la incursión de otras redes en los últimos años que son más novedosas y que aportan aspectos de facilidad, rapidez y motivación a los alumnos.

FACEBOOK		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	NS/NC	34	5,7	5,7
	TODOS LOS DIAS DE LA SEMANA	151	25,5	25,5
	ALGUNOS DIAS A LA SEMANA	140	23,6	23,6
	ALGÚN DIA AL MES	59	10,0	10,0
	EN RARAS OCASIONES	67	11,3	11,3
	NUNCA	133	22,5	22,5
	NO LO CONOZCO	8	1,4	1,4
	Total	592	100,0	100,0

Tuenti es la red social nacida en España y que permite a los alumnos estar en contacto permanente con sus amigos. El [77.5%] de los alumnos lo utilizan todos los días de la semana , el resto de las categorías tienen valores porcentuales que nos confirman el uso de esta red social.

TUENTI		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	NS/NC	15	2,5	2,5
	TODOS LOS DIAS DE LA SEMANA	459	77,5	77,5
	ALGUNSO DIAS A LA SEMANA	68	11,5	11,5
	ALGUN DIA AL MES	8	1,4	1,4

EN RARAS OCASIONES	10	1,7	1,7
NUNCA	29	4,9	4,9
NO LO CONOZCO	3	,5	,5
Total	592	100,0	100,0

En lo relacionado a Hi5 y FLICKR son más desconocidos por los alumnos, con un porcentaje del [82.4%] y [97.8%] del respectivamente, en las categorías de: nunca, no lo conozco y ns/nc.

Hi5	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos NS/NC	82	13,9	13,9
ALGUNOS DIAS A LA SEMANA	1	,2	,2
ALGUN DIA AL MES	1	,2	,2
EN RARAS OCASIONES	11	1,9	1,9
NUNCA	250	42,2	42,2
NO LO CONOZCO	247	41,7	41,7
Total	592	100,0	100,0

FLICKR	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos NS/NC	78	13,2	13,2
TODOS LOS DIAS DE LA SEMANA	4	,7	,7
ALGUNOS DIAS A LA SEMANA	4	,7	,7
ALGUNOS DIAS AL MES	10	1,7	1,7

EN RARAS OCASIONES	20	3,4	3,4
NUNCA	173	29,2	29,2
NO LO CONOZCO	303	51,2	51,2
Total	592	100,0	100,0

Es muy destacable que el alto porcentaje mayor entre todas las opciones dadas en Google [78.7%], se sitúa en todos los días de la semana , seguido de la opción algunos días de la semana en un 18.1%. Es uno de los mayores buscadores de información, a la par que el más mencionado por el profesorado para tal fin.

GOOGLE	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos NS/NC	10	1,7	1,7
TODOS LOS DIAS DE LA SEMANA	466	78,7	78,7
ALGUNOS DIAS A LA SEMANA	107	18,1	18,1
ALGUN DIA AL MES	2	,3	,3
NUNCA	6	1,0	1,0
NO LO CONOZCO	1	,2	,2
Total	592	100,0	100,0

En el caso de Skype, sistema que permite que todo el mundo se comunique, realizando llamadas, video - llamadas y enviando mensajes con otras personas que usan el mismo, es conocido y utilizado por el 50% en porcentaje acumulado.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	NS/NC	45	7,6	7,6
	TODOS LOS DIAS DE LA SEMANA	30	5,1	5,1
	ALGUNOS DIAS A LA SEMANA	84	14,2	14,2
	ALGUN DIA AL MES	91	15,4	15,4
	EN RARAS OCASIONES	119	20,1	20,1
	NUNCA	181	30,6	30,6
	NO LO CONOZCO	42	7,1	7,1
	Total	592	100,0	100,0

El uso de las diferentes redes sociales en relación al curso y al grado, es un aspecto interesante desde el punto de vista metodológico y didáctico, así como desde la realidad vivenciada por lo alumnos, decir, dependiendo de si están en 1º o 2º curso y, si son alumnos de un grado u otro, podremos encontrar diferencias en el uso de las redes sociales e internet. A continuación, analizamos todas las posibles respuestas de Tuenti, y Twitter, pues consideramos que la primera es la más utilizada y la segunda la que se percibe con mayor despegue.

Tabla de contingencia CURSO * GRADO * TWITTER

				GRADO				Total
				PEDAGOGIA	PRIMARIA	INFANTIL	SOCIAL	
NS/NC	CURSO	1º	Recuento	1	1	0	7	9
	O							

		% del total	3,4%	3,4%	,0%	24,1%	31,0%
	2°	Recuento	1	6	10	3	20
		% del total	3,4%	20,7%	34,5%	10,3%	69,0%
	Total	Recuento	2	7	10	10	29
		% del total	6,9%	24,1%	34,5%	34,5%	100,0%
TODOS LOS DIAS DE LA SEMANA	1°	Recuento	10	49	46	13	118
		% del total	4,9%	23,9%	22,4%	6,3%	57,6%
	2°	Recuento	15	30	33	9	87
		% del total	7,3%	14,6%	16,1%	4,4%	42,4%
	Total	Recuento	25	79	79	22	205
		% del total	12,2%	38,5%	38,5%	10,7%	100,0%
ALGUNOS DIAS DE LA SEMANA	1°	Recuento	10	39	49	5	103
		% del total	7,2%	28,1%	35,3%	3,6%	74,1%
	2°	Recuento	5	15	14	2	36
		% del total	3,6%	10,8%	10,1%	1,4%	25,9%

Total	Recuento	15	54	63	7	139	
	% del total	10,8%	38,8%	45,3%	5,0%	100,0%	
ALGUN DIA AL MES O	1° Recuento	7	13	3	4	27	
	% del total	17,9%	33,3%	7,7%	10,3%	69,2%	
	2° Recuento	0	5	5	2	12	
	% del total	0,0%	12,8%	12,8%	5,1%	30,8%	
Total	Recuento	7	18	8	6	39	
	% del total	17,9%	46,2%	20,5%	15,4%	100,0%	
EN RARAS CURS OCASIONES O	1° Recuento	4	22	1	4	31	
	% del total	5,7%	31,4%	1,4%	5,7%	44,3%	
	2° Recuento	7	15	13	4	39	
	% del total	10,0%	21,4%	18,6%	5,7%	55,7%	
Total	Recuento	11	37	14	8	70	
	% del total	15,7%	52,9%	20,0%	11,4%	100,0%	
NUNCA	CURS O	1° Recuento	2	6	2	23	33

	% del total		1,9%	5,8%	1,9%	22,1%	31,7%
	2° Recuento		13	21	22	15	71
	% del total		12,5%	20,2%	21,2%	14,4%	68,3%
	Total Recuento		15	27	24	38	104
	% del total		14,4%	26,0%	23,1%	36,5%	100,0%
NO LO CONOZCO	CURS O	1° Recuento		0	0	1	1
		% del total		,0%	,0%	16,7%	16,7%
		2° Recuento		1	2	2	5
		% del total		16,7%	33,3%	33,3%	83,3%
		Total Recuento		1	2	3	6
		% del total		16,7%	33,3%	50,0%	100,0%

Twitter se ha convertido en una red social que ha revolucionado la comunicación entre personas, el ritmo de crecimiento es record, en marzo del 2010 había 50 millones de personas y en febrero del 2011 era de 140 millones, lo que supone un incremento del 280%. Los datos han sido recogidos de su página oficial.

Observamos que el mayor porcentaje [34.6%], está dentro de la categoría todos los días de las semana , siendo más utilizado por los alumnos

de primero de los grados que los de segundo y dentro de los grados, se muestran diferencias significativas entre los de Maestros y los de Educación Social y Pedagogía.

En orden al porcentaje de respuestas, le sigue la categoría algunos días de la semana , situándose en el 23.5%.

Respecto a Tuenti, vuelven a destacar las categorías de todos los días de la semana y algunos días , siendo mayor en los primeros cursos en la primera de ellas. Destacamos el porcentaje bajo de alumnos que manifiestan no conocer esta red social, en el que no hay datos respecto a los alumnos de 1º curso del Grado de Pedagogía.

Tabla de contingencia CURSO * GRADO * TUENTI

				GRADO				Total
				PEDAGOGIA	PRIMARIA	INFANTIL	SOCIAL	
NS/NC	CURSO	1º	Recuento	0	2	2	2	6
		% del total	0,0%	13,3%	13,3%	13,3%	40,0%	
	2º	Recuento	2	2	2	3	9	
		% del total	13,3%	13,3%	13,3%	20,0%	60,0%	
	Total	Recuento	2	4	4	5	15	
		% del total	13,3%	26,7%	26,7%	33,3%	100,0%	
TODOS LOS DIAS DE LA SEMANA	CURSO	1º	Recuento	32	102	80	42	256

	% del total	7,0%	22,2%	17,4%	9,2%	55,8%
	2° Recuento	31	71	75	26	203
	% del total	6,8%	15,5%	16,3%	5,7%	44,2%
	Total Recuento	63	173	155	68	459
	% del total	13,7%	37,7%	33,8%	14,8%	100,0%
ALGUNOS DIAS A CURS LA SEMANA O	1° Recuento	0	12	11	9	32
	% del total	,0%	17,6%	16,2%	13,2%	47,1%
	2° Recuento	7	14	11	4	36
	% del total	10,3%	20,6%	16,2%	5,9%	52,9%
	Total Recuento	7	26	22	13	68
	% del total	10,3%	38,2%	32,4%	19,1%	100,0%
EN RARAS CURS OCASIONES O	1° Recuento	1	3	0	0	4
	% del total	10,0%	30,0%	,0%	,0%	40,0%
	2° Recuento	0	1	3	2	6
	% del total	,0%	10,0%	30,0%	20,0%	60,0%

	Total		Recuento	1	4	3	2	10
			% del total	10,0%	40,0%	30,0%	20,0%	100,0%
NUNCA	CURS O	1°	Recuento	0	10	6	1	17
			% del total	,0%	34,5%	20,7%	3,4%	58,6%
	2°	Recuento	1	4	6	1	12	
			% del total	3,4%	13,8%	20,7%	3,4%	41,4%
	Total		Recuento	1	14	12	2	29
			% del total	3,4%	48,3%	41,4%	6,9%	100,0%

3. Conclusiones

El ítem número 12 es el que aporta información sobre las redes sociales e internet, en lo relativo a las redes sociales [twitter, facebook y tuenti] destacan unas más que otras, si bien, el uso de internet es más utilizado para la búsqueda de información que, generalmente, es Google.

De las diferentes redes sociales, es Tuenti la que tiene mayor porcentaje 77.5, siendo la única que se aproxima al porcentaje de uso de Google [79.6].

La media de las puntuaciones porcentuales en todos los días de la semana en las redes sociales, en las que el alumnado manifiesta que las conoce es 36.3%, porcentaje que ha disminuido considerablemente dado que la opción de Skype es utilizada sólo por el 5% de los estudiantes.

Los resultados de la aplicación del cuestionario hacen que rechacemos la hipótesis enunciada, si embargo es importante tener presente el avance continuo de las nuevas tecnologías y la rapidez en la búsqueda y obtención de

información, así mismo, el uso de las redes sociales son cambiantes y van en aumento.

La propuesta de investigación, puede ser debatida, ya que es fruto de una experiencia concreta, con grupos determinados, y en no concluso, puesto que los estudios de Grado de maestro no están desarrollados al completo en la Universidad de Burgos. La posibilidad de aplicar el cuestionario a todos los cursos de los grados, nos aportaría datos más concluyente en lo relacionado al estudio transversal, aunque puede no ser compartido por algunos, hemos considerado importante, a la par, que esencial conocer a los alumnos que tenemos en las aulas, sin esperar a que sean egresados y, nos permitan, realizar ajustes y modificaciones que contribuyan a mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje y, en general, a la Calidad de la enseñanza universitaria.

Referencias bibliográficas

De la Fuente, J., Justicia, F., Sander, P., Cano, F., Martínez, J. M. y Pichardo, M. C. (2004). *Evaluación de la percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje en los alumnos universitarios*. Trabajo presentado en el VII Congreso Europeo de Evaluación Psicológica, Málaga, España.

De la Fuente, J., Sander, P., Justicia, F., Cano, F., Martínez, J. M. y Pichardo, M. C. (2004). *Estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. Trabajo presentado en el VII Congreso Internacional de Psicología y Educación, Almería, España.

Gobierno de España (2012): Disponible de World Wide Web: educacion.gob.es/educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras.html.

González, J. y Wargenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final- Fase I*. Bilbao: Universidad de Deusto.

González, J. y Wargenaar, R. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe. Fase II*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Martín, B. (2012). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Pirámide.
- Méndez García, R. M., De Haro Rodríguez, R., Lozano Martínez, J., (2008). *La colaboración docente en el marco del EEES: el reto de las metodologías activas en las aulas universitarias*. III Jornadas sobre el Espacio Europeo de Educación Superior: Avanzando hacia Bolonia.
- Méndez García, R. M^a, y Trillo. F. (2010). El papel de la información universitaria en el proceso de formación de actitudes hacia la universidad. En *Revista de Educación*, 353, 329-360.
- Méndez García, R. M^a. (2008). La Universidad como agente socializador: un análisis desde las percepciones de los estudiantes. *Cuadernos FHyCS-UNJu*, 34, 151-169.
- Méndez García, R. M^a: (2007). *Las actitudes de los estudiantes hacia la universidad como indicador de calidad*. Tesis Doctoral. Universidad Santiago de Compostela.
- Merhi, R., (2011). *Expectativas del estudiantado en la universidad del nuevo milenio. Un proceso dinámico*. Cátedra de la UNESCO. La Cuestión Universitaria, 7, 23-3. [Se puede consultar en línea: <http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es>].
- Morales Vallejo, P., (2008). *Estadística aplicada a las ciencias sociales*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Morales Vallejo, P., (2011). *Análisis factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios*. <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion>.
- Morales Vallejo, P., (2011). *Cuestionarios y escalas*. <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos>
- Navaridas, F. (2002). La evaluación del aprendizaje y su influencia en el comportamiento estratégico del estudiante universitario. *Contextos Educativos*, 5, 141 – 156.

- Olmos Migueláñez, S. (2008). *Evaluación formativa y sumativa de estudiantes universitarios aplicación de las tecnologías a la evaluación educativa*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- Parasuraman, A.; Zeithaml, V.A. y Berry, L. (1988). SERVQUAL: a multiple item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*, 64.
- Porto Currás, M., (2005). *La evaluación de los estudiantes universitarios: El caso de la Universidad de Santiago de Compostela*. Tesis Doctoral. Universidad Santiago de Compostela, Ciencias da Educación.
- Sander, P. (2004). La investigación sobre nuestros alumnos, en pro de una mayor eficacia en la Enseñanza Universitaria. *Revista electrónica de Investigación psicoeducativa y psicopedagógica*, 5.
- Smith, M (2000). *Estudiantes universitarios y expectativas sobre su vida profesional*. Universidad Autónoma de Méjico.
- Stevenson, K. y Sander, P. (1998). How do Open University students expect to be taught at tutorials?. *Open Learning*, 13.
- Tejadas, C. (2002). Perfil, motivaciones y expectativas de los alumnos de primer curso de la Escuela Universitaria de Biblioteconomía y Documentación de la Universidad Complutense de Madrid (curso 2001-2002). *Revista General de Información y documentación*, 13.1.
- Trillo, F. (2010). *Estudiantes universitarios de calidad*. Conferencia en la Universidad Católica del Perú, presentado en el VI Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria la opción por la interdisciplinariedad.
- Zabalza, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

COMPETENCIAS ESCRITORAS MULTILINGÜES Y ENSEÑANZA COMO INVESTIGACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

Dra. Rosario Arroyo González
Universidad de Granada
D. Abraham Jiménez Baena
Universidad de Granada

Resumen

En esta comunicación aplica un instrumento de recogida de datos a una muestra de 86 estudiantes, generando un instrumento de análisis de las competencias cognitivo-lingüísticas, metacognitivas-afectivas y socioculturales de la escritura de estudiantes universitarios. Estos instrumentos son una entrevista semi-estructurada sobre la escritura y un sistema de categorías, que operativizan, ambos, procesos metasociocognitivos escritores aplicados en el desarrollo de cualquier lengua. Además, esta investigación demuestra la posibilidad de extraer y analizar información de forma fiable sobre todas las competencias escritoras, mostrando la operaciones concretas que con más frecuencia expresan los estudiantes entrevistados. La investigación utiliza el método de Análisis de Contenido y el procedimiento de Juicio de Expertos, con criterios fiabilidad estadística, por lo que se trata de una investigación multimétodo

Introducción

Esta comunicación presenta los resultados de un proceso investigador que se sitúa en el Proyecto del Grupo de Investigación EDINVEST (HUM356) titulado Comunicación escrita multilingüe y tecnologías , bajo la subvención por la Junta de Andalucía e, igualmente, financiado por el Vicerrectorado de Planificación Calidad y Evaluación Docente de la Universidad de Granada.

Sin duda, uno de los elementos claves que determinan la complejidad de la investigación de la composición escrita es la operativización de los proceso escritores identificados en cualquier lengua para trabajar didácticamente la escritura multilingüe. Esto es lo que trata de resolver en esta investigación.

Antecedentes

La escritura es un compendio de diversas operaciones en interacción (Alamargot y Fayol, 2009), si bien esta conceptualización se materializa en diferentes modelos.

En perspectiva global, el desarrollo de la composición escrita no es posible sin una conceptualización de la misma, que descubra la incardinación de procesos cognitivos-lingüísticos, metacognitivos-afectivos y procesos socioculturales. Pero esta conceptualización de la composición escrita exige procesos de reflexividad sobre el desarrollo de la composición escrita (Arroyo, 2006b; Kostouli, 2009; Moss, 2009):

En definitiva, la integración de procesos en el desarrollo escritor, significa entender que el desarrollo de la composición escrita es fruto de una diversidad de procesos, tanto metacognitivos (que incluye lo lingüístico, cognitivo y afectivo) como socioculturales y que entre estos existen núcleos de conexión, y de éstos con el texto (Arroyo y Hunt, 2011). En este sentido el modelo integrador sobre la escritura de Salvador (2005), entiende la composición escrita como un proceso evolutivo y recursivo en el que se van poniendo en juego diferentes procesos, operaciones y factores de diferente naturaleza.

Por otra parte, el Modelo Metasociocognitivo de la Escritura (Arroyo, Bear, Olivetti, Balpinar y Silva, 2009) entiende que la escritura, en cualquier lengua, es un proceso, esencialmente, metacognitivo y social (metasociocognitivo) en el que se integra, de forma autorregulada, diversos procesos de diferente naturaleza. Estos procesos exigen diferentes niveles de maduración e instrucción y se suceden de forma recursiva. Son los siguientes:

1. Procesos procedimentales que supone saber ejecutar los procesos de planificación, de transcripción y de revisión de la escritura
2. Procesos declarativos que implica saber explicar lo que se hace cuando se compone un texto.
3. Procesos condicionales. Requiere que el escritor posea una teoría de la tarea y una teoría del texto que autorregule la producción del texto
4. Procesos de tipo afectivo, estos son: a) Autocontrol de las emociones. b) Motivación extrínseca. c) Motivación intrínseca. d) Capacidad creativa.

5. Procesos socioculturales que inciden en la escritura. Estos son: a) Los procesos sociopolíticos. b) Los procesos locales o comunitarios. c) El proceso pedagógico. d) El proceso de interacción social. e) El proceso de construcción de la identidad.

Esta investigación se centra en todas estas dimensiones de la escritura. Por lo tanto la novedad de esta investigación es teórica y experimental, puesto que se parte de un modelo global de desarrollo escritor que incluye todo los procesos escritores presentes en cualquier lengua escrita y, por otro lado, se operativizan estos proceso para poder identificar competencias escritoras en estudiantes universitarios que usan diferentes lenguas.

Objetivos

Este estudio se planteó elaborar y aplicar una entrevista cognitiva, generando un sistema de categorías que permitiese identificar las competencias necesarias que aplica el estudiante en el desarrollo de los procesos universales de la escritura, es decir, de aquellos procesos escritores que se aplican en el aprendizaje escrito de cualquier lengua.

Objetivos de la investigación

Para alcanzar el fin de esta investigación, se plantea los siguientes objetivos:

1. Elaborar una entrevista metasociocognitiva, fundamentada en los modelos globales de desarrollo escritor, que estimule la reflexión y el recuerdo del entrevistado sobre todos sus competencias escritoras.
2. Validar la entrevista metasociocognitiva sobre la escritura
3. Aplicar la entrevista metasociocognitiva sobre la escritura a una muestra de estudiantes universitarios.
4. Generar un sistema de categorías, de forma emergente, que muestre las competencias escritora de estudiantes universitarios.
5. Validar el sistema de categorías de competencias metasociocognitivas escritoras.
6. Describir las operaciones escritoras que esos estudiantes realizan en los procesos escritores con altas frecuencias proporcionales.

Método

En esta investigación se aplicó un diseño de investigación multimétodo (Bericat, 1998).

Participantes y procedimientos

El proceso multimetodológico de esta investigación ha pasado por una serie de fases en el que se ha aplicado métodos y técnicas tanto cuantitativas como cualitativas. En cada fase se detallan los participantes y los procedimientos aplicados.

Fase 1. En base a las entrevistas cognitivas elaboradas y aplicadas, en la investigaciones de Graham & Harris, (2005a:143) y del Grupo EDINVEST (Salvador & García, 2005:67), se elaboró una entrevista cognitiva escrita, fruto de la reflexividad de un grupo de discusión formado por 5 expertos pertenecientes al grupo de investigación EDINVEST, en la que se interroga al estudiante sobre sus propios procesos escritores

Fase 2. Posteriormente esta entrevista fue sometida a la valoración por 12 jueces expertos del campo de los procesos en la escritura, mediante escalas likert (valores comprendidos entre 1, la valoración más negativa, y 4 la valoración más positiva). Posteriormente, se aplicó la W de Kendall con el propósito de conocer el acuerdo entre jueces.

Fase 3. Se aplicó dicha entrevista en el contexto de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Mediante un muestreo incidental (Mayorga y Ruiz, 2002) se seleccionó 86 estudiantes de primero, de la Titulación de Maestro. Esta entrevista se aplicó después de realizar la tarea de escribir un texto. Los estudiantes tuvieron una hora para su realización, en horas lectivas y en las aulas asignadas. El profesor estuvo en todo momento presente para solucionar cualquier duda que surgiese en el transcurso de la tarea.

Fase 4. Los reportes de los estudiantes fueron analizados mediante el método de análisis de contenido, usando las aplicaciones del programa Nvivo. Este proceder permitió la elaboración de un sistema de categorías emergente sobre las competencias escritores de los metasociocognitivos escritores, expresados por los estudiantes universitarios entrevistados (ver tabla 1). El sistema de categorías se sometió también, a un proceso de validación por el

procedimiento de juicios expertos. En este caso, participaron 13 expertos en procesos sobre la escritura, quienes mediante escalas likert (valores comprendidos entre 1, la valoración más negativa, y 4 la valoración más positiva). Del mismo modo que en la Fase 3, se realizó un análisis descriptivo de las valoraciones de los jueces expertos, y posteriormente, se aplicó la W de Kendall con el propósito de conocer el acuerdo entre jueces.

Fase 5. Recuento de frecuencias directas, es decir, número de veces que aparece cada código, referido a cada categoría en todos los sujetos de la muestra y su traducción a porcentajes e identificación de citas textuales de los estudiantes universitarios que expresen las competencias escritoras que operativiza cada proceso escritor

Resultados

Seguidamente se presenta los resultados cualitativos y cuantitativos de esta investigación para la consecución de los objetivos propuestos:

Según el Modelo Metasociocognitivo de Desarrollo Escritor (Arroyo, 2009; Arroyo y Hunt, 2011) se elaboró una entrevista cognitiva sobre procesos metasociocognitivos escritores. Se trata de una entrevista semiestructurada con 37 preguntas. La Tabla 1 recoge parte de esa entrevista.

Preguntas/Operaciones

- 1.- Antes de escribir un texto ¿piensas en la persona que lo va a leer?
 - 2.- Antes de escribir un texto ¿piensas en para qué o por qué estas escribiendo?
 - 3.- Antes de escribir un texto ¿piensas en el tema del texto?
 - 4.- Antes de escribir un texto ¿ordenas las ideas?
¿Qué haces para ordenarlas?
 - 5.- Antes de escribir un texto ¿buscas ideas para tu texto?
¿Dónde buscas? Pon algún ejemplo
 - 6.- Antes de escribir un texto ¿anotas de alguna forma lo que piensas hacer para escribir un buen texto?
¿Qué utilizas para tomar notas? ¿Pon algún ejemplo?
-

Tabla 1. Reproducción parcial de la entrevista sobre procesos metasociocognitivos escritores

En relación con la validación de la entrevista, los resultados obtenidos indican que la totalidad de los jueces expertos valoraron positivamente los ítems que la conforman respecto a los criterios de exhaustividad, exclusión mutua, homogeneidad, pertinencia y productividad.

El análisis de contenido de estas entrevistas arrojó una frecuencia total de 7038 operaciones escritoras, que fueron clasificadas aplicando el Programa Nvivo, en un sistema de categorías (Tabla 2).

	COMPETENCIAS ESCRITORAS	CATEGORÍAS
1	Planificación de la escritura	Procesos declarativos de la escritura
2	Transcripción de la escritura	
3	Revisión de la escritura	
4	Teoría de la Tarea escritora	Procesos condicionales de la escritura
5	Teoría del Texto escrito	
6	Autorregulación de la escritura	
7	Autocontrol de la escritura	Procesos afectivos de la escritura
8	Motivación para la escritura	
9	Creatividad en la escritura	
10	Condicionamiento Político en la escritura	Procesos socioculturales de la escritura
11	Condiciones Comunitarias y/o Profesionales en la escritura	
12	Construcción de la Identidad en la escritura	

Tabla 2. Competencias y Procesos de la escritura

El análisis descriptivo de las valoraciones de los jueces expertos, muestra que la totalidad de los jueces expertos valoraron positivamente las operaciones que conforman cada categoría: procesos declarativos (planificación, transcripción, revisión); procesos condicionales (teoría de la tarea, teoría del texto, autorregulación); procesos afectivos (autocontrol, motivación, creatividad); y procesos socioculturales (subprocesos sociales, comunitarios, de relación social, e identidad) respecto a los criterios de

exhaustividad, exclusión mutua, homogeneidad, pertinencia y productividad. Con el propósito de analizar el grado de acuerdo entre los jueces expertos se ha aplicado W de Kendall. Los resultados obtenidos muestran un grado de acuerdo moderado que oscila entre .398 y .553 en exhaustividad, exclusión mutua, pertinencia y productividad en cada proceso. En las dimensiones exhaustividad y productividad se observa los mayores niveles de acuerdo, mientras que la dimensión homogeneidad muestra menos nivel de acuerdo. En cualquier caso, se considera que estos resultados son positivos, ya que las valoraciones de los jueces expertos en todas las han sido positivas.

Finalmente, una aproximación extensiva a las competencias expresadas por los sujetos de la muestra, permite detectar sus rangos de preferencia con respecto a los procesos escritores. La Tabla 3, presenta las frecuencias de cada uno de los procesos escritores expresados por los sujetos de la muestra

	SD declarativos	SC condicionales	SA afectivos	SSC socioculturales	Total
Frecuencia	3204	1196	1166	1472	7038
%	45.52%	16.99%	16.56%	20,91%	100%

Tabla 3. Frecuencias directas y proporcionales de procesos escritores (Fuente: Arroyo, 2013)

Como se puede comprobar los procesos más frecuentes son los declarativos (planificación, transcripción y revisión) que duplica la proporción de los siguientes que son los procesos socioculturales. Con respecto a los procesos declarativos las competencias son más frecuentes entre los estudiantes universitarios son:

Dentro de las competencias de Planificación, los sujetos de la muestra admiten, sobre todo, realizar operaciones para ordenan las ideas que van a expresar en su texto: *Escribo una pequeña síntesis, un esquema en el que las ideas principales se vean reflejadas y que me permita ampliarlo con las ideas secundarias* (E30, P4). Además, reconocen que esa forma de ordenar las ideas viene dada por el género literario del texto: *No es lo mismo escribir una*

carta que un cuento o el resumen de un texto... (E60, P22). Otras operaciones de Planificación, que se realiza con alta frecuencia, es consultar fuentes de ideas para escribir el texto: *Suelo buscar sobre todo en Internet, pero también consulto algunos libros que tengan relación con el tema a tratar* (E02, P5). También, los universitarios piensan en los objetivos de su texto, que suelen ser de carácter académico *...ya que si es mandado lo hago como cuestión de trabajo, y si es para mí, es una forma de deshago...* (E37, P19); aunque también muestran objetivos personales: *Escribiendo por placer expongo emociones y sensaciones...* (E70, P3.). Les sigue en frecuencia la operación de generar ideas para escribir el texto: *...pienso y leo con objeto de encontrar algunas ideas que me puedan ser útiles a la hora de escribir un texto* (E29, P5); y la operación de considerar la persona que va a leer el texto: *Pienso que si va destinado al profesor o para una publicación tendrá que ser mucho más elaborado que si lo escribo para un amigo* (E23, P20).

Dentro de los procesos de transcripción, los estudiantes de la muestra hacen referencia, sobre todo, a su preocupación por la ortografía y grafía: *Tengo bastante cuidado de no cometer errores ortográficos, aplico mucho las tildes, las mayúsculas...* (E43, P11). Reconocen utilizar variedad de soportes y recursos auxiliares como: *Libretas, folios, lápices, ceras, rotuladores, acuarelas, pantalla de ordenador, teclado...* (E8, P34). También, destacan la aplicación de operaciones escritoras para lograr la progresión de las ideas en el texto: *...y las voy [las ideas] relacionando, unas con otras, hasta que decido cómo quiero que vaya quedando el texto* (E4, P4); y la coherencia textual *Utilizo conjunciones (y, o, pero, como...), preposiciones, y expresiones hechas (sin embargo, como iba diciendo, en consecuencia, es decir, etc.)* (E63, P8).

Conclusiones

Es importante destacar que los antecedentes en los que se basa esta investigación no consta un proceso de validación empírica de los instrumentos de evaluación de todos los procesos escritores con estudiantes universitarios, por eso, este estudio tiene una gran utilidad en la enseñanza de competencias escritoras universitarias.

Discusión

De los análisis realizados se puede concluir:

Los expertos valoran, especialmente, la relación de los ítems que plantea la entrevista metasociocognitiva, con todos los procesos de la escritura incluidos en el Modelo Metasociocognitivo de desarrollo escritor, por lo tanto, se garantiza la expresión de los procesos escritores que realmente conocen los posibles entrevistados.

En segundo lugar la entrevista ha generado amplia e interesante información sobre las competencias escritoras expresadas por dichos sujetos y ha permitido emerger un rico y completo sistema de categorías que operativiza los procesos escritores en cualquier lengua. Por otra parte, los expertos están de acuerdo en que las competencias identificadas con en este sistema de categorías ofrece información rica y variada sobre cada proceso escritor.

En tercer lugar, gracias a estos instrumentos de evaluación validados se puede afirmar que los sujetos analizados, antes de escribir un texto, suelen ordenar sus ideas en principales y secundarias. Consultan en fuentes para buscar ideas. Piensan en los objetivos de sus escritos. Reconocen generar idea y tienen en cuenta las personas a quién se dirige el texto, procurando relacionar unas ideas con otras. Coinciden estos hallazgos con los descubrimientos de Bereiter y Scardamalia (1997) que identifica estrategias elaboradas en adolescentes y adultos donde se establece una dialéctica entre lo que quiere contar, lo que puede ser contado, a quién y de qué modo.

Otra conclusión en este sentido es que, los sujetos analizados, cuando escriben, se preocupan, fundamentalmente de la grafía y la ortografía. Coinciden estos hallazgos con el modelo de Berninger y Swanson (1994) que identifican en el proceso de la translación (transcripción), la representación de la escritura en símbolos gráficos como una de las operaciones más recurrentes de la escritura. En la translación tiene lugar una serie de operaciones lingüísticas, tales como, aplicación de códigos ortográficos, de normas de cohesión y puntuación y de ejecución grafomotora. También, los sujetos analizados reconocen utilizar variedad de soportes, destacando el uso del ordenador, en esto coinciden con los estudios de Starke-Meyerring (2009, p.506) para quien *escribir es tecnología* (citando a Haas, 1996).

Sin embargo esta investigación ha permitido concluir la bajas frecuencias de los estudiantes universitarios en competencia escritoras relacionadas con el desarrollo de procesos condicionales (teoría de la tarea, teoría del texto, autorregulación); procesos afectivos (autocontrol, motivación, creatividad); y procesos socioculturales (socio-políticos, comunitarios, de relación social, e identidad), que son procesos que exigen mayor entrenamiento y madurez.

Prospectos futuros

Esta investigación, sin duda ofrece dos instrumentos validados para seguir generando conocimiento científico en el campo de la escritura. La aplicación de estos instrumentos han mostrado, el nivel de competencia declarativa de procesos básicos escritores de estudiantes universitarios, pero a su vez se evidencia la necesidad de diseñar programas específicas para logra un uso profesional y científico de la misma, que insista en los procesos condicionales, afectivos y socioculturales de la escritora. En este sentido en la Universidad de Granada se están diseñando, aplicando y evaluando programas para la enseñanza de la composición escrita científica-profesional. En estos programas se aplica el Modelo-CCT (Arroyo 2009), que utiliza técnicas del trabajo colaborativo e individualizado, apoyadas con aplicaciones tecnológicas de e-learning, usando la Plataforma Moodle. Además, este modelo didáctico incluye estrategias multilingües de desarrollo escritor, es decir, estrategias que promueven el uso de diferentes lenguas de forma simultánea (español, inglés y otro idioma que el estudiante conozca). En estos programas, como demuestra la presente investigación, también se aplica el Modelo de Enseñanza como Investigación (Featonby, 2012), en que el profesor usa los datos disponibles 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.

Referencias bibliográficas

- Alamargot, D; and Fayol, M. (2009). Modelling the Development of Written Composition. En R. Bear; D. Myhill; M. Nystrand, and J. Riley (Edits). *The Sage Handbook of Writing Development* (pp:23-47). London: Sage.
- Arroyo, R. (2006a). La interculturalidad en los procesos de la composición escrita. *Investigación en la escuela*, 59, 91-102.
- Arroyo, R. (2006b). Desarrollo de la escritura en un contexto multicultural. Una investigación etnográfica. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 305-328
- Arroyo, R. (2009). *Desarrollo Metacognitivo y Sociocultural de la Composición Escrita. Interculturalidad y Tecnologías en la enseñanza de la escritura multilingüe*. Granada: Nativola.
- Arroyo, R. (2013). Descripción de procesos en la composición escrita de estudiantes universitarios para un desarrollo multilingües y tecnológico. *Revista de Investigación Educativa (RIE)* 31 (1), 167-184.
- Arroyo, R; Bear, R; Olivetti, M; Balpinar, Z. y Silva, J.A. (2009). Desarrollo intercultural de la composición escrita. *Revista de Educación Inclusiva*, 2, 103-121.
- Arroyo, R. y Hunt, C.I (2011). Written Communication Intercultural Model: The Social and Cognitive Model. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 6 (1), 19-38.
- Bericat, E. (1998). *La integración de métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Beriter, C. and Scardamali, M.c (1997). *The Psychology of written Composition*. NY: Lawrwnw Erlbaum Aassociates.
- Berninguer, V.W. and Swanson, H.L. (1994). Modifying Hayes and Flower Model of Skiled Writing to Explain Beginning and Developing Writing. En E.C. Butterfield (ed.), *Advances in Cognition and Educacional Practice*, Vol.2 (pp:57-82). Greenwich, CT:vJAIPress.
- 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.
- Starke-Meyerring, D. (2009). The Contested Materialities of Writing in Digital Environments: Implications for Writing Development. In R. Bear, D.

- Myhill, M. Nystrand & J. Riley (Eds.), *The Sage Handbook of Writing Development* (pp: 507-525). London: Sage.
- Kostouli, T. (2009). A Sociocultural Framework: Writing as Social Practice. In R. Bear, D. Myhill, M. Nystrand, & J. Riley (Eds.) *The Sage Handbook of Writing Development* (pp. 98-115). London: Sage.
- Mayorga, M.J. y Ruiz Baeza, V.M. (2002). Muestreos utilizados en la investigación educativa en España. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8(2), 1-8.
- Moss, B.J. (2009). Writing in the Wider Community. En R. Bear; D. Myhill; M. Nystrand, & J. Riley (Eds), *The Sage Handbook of Writing Development* (pp:561-573). London: Sage
- Salvador, F. (2005). Procesos cognitivos en la expresión escrita: Modelos teóricos e investigación empírica. En F. Salvador, (Ed.), *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales. Procesos cognitivos* (pp.15-44). Archidona:Aljibe.

EXPERIENCIAS



SEMILLAS DE INCLUSIÓN

Raquel Rodrigo Herrera y José Luis Capilla Lasheras

CEE Jean Piaget (Zaragoza)

Resumen

En esta comunicación hacemos una reflexión acerca de la importancia de dar a conocer la discapacidad para mejorar la inclusión de las personas que la tienen y cómo ése es uno de los objetivos en materia de convivencia para nuestro centro dadas las características de nuestro alumnado.

De entre todas las actividades realizadas en el centro, en esta comunicación desarrollamos una experiencia que se ha estado desarrollando durante dos cursos en una clase y que por lo “especial” queremos compartir y dar conocer. Se trata de un “hermanamiento” entre un aula del centro específico y un aula de la escuela rural de Ansó.

Nos hemos sentido tan afortunados de poder vivirla, que no podemos sino reflejar aquí un poquito de nuestro entusiasmo, que esperamos contagiar y que sirva para que otros centros se animen a llevar a cabo.

¿DÓNDE SE HA DESARROLLADO LA EXPERIENCIA?

El centro de EE Jean Piaget cumple años en septiembre, en concreto, cumplió 5 añitos con el comienzo de su 6º curso, desde que se inauguró en 2007. Y es que, así es como lo sentimos las personas que trabajamos en él, como un ser vivo que va creciendo y acompañándonos en nuestro crecimiento profesional. Además, tiene residencia, y por tanto, nuestro centro es más afortunado, porque siempre hay gente él y no se siente solo. Bueno... el fin de semana, y tampoco le viene mal un poco de desconexión.

70 niños, 16 residentes, 21 maestros (PT, AL, MU, EF, FP), 17 AEE, 1 auxiliar de enfermería, 1 orientadora, 3 fisios, 9 personas de mantenimiento, cocinera y ayudante, 8 monitoras de comedor, un jardinero, un educador del PIEE, una administrativa y el “jefe” de la resi (nuestro educador social) somos quienes todos los días vamos a trabajar a este sitio tan especial. Especial, porque es un sitio para aprender a ser y no solo para estar.

Estamos en Zaragoza, en un barrio nuevo llamado Parque Goya II. Tenemos suerte porque es un barrio muy bonito y con bastantes servicios, además, dentro de poco contaremos con el tranvía, que nos vendrá fenomenal para desplazarnos por la ciudad con los alumnos que van en sillas de ruedas.

Nuestros alumnos tienen entre 3 y 18 años. Lo que los hace usuarios de este centro es su discapacidad, bien motora, sensorial, cognitiva o un poco de cada, incluso conductual.

Pero es más lo que los hace iguales a otros chicos de su edad: su entusiasmo, ganas de aprender, de divertirse, de experimentar, conocer y sobre todo, hacer amigos.

De hecho, el germen de la experiencia que os vamos a relatar, comenzó el curso 2006-07 en el CEIP Agustina de Aragón, donde algunas maestras estábamos ubicadas con nuestros alumnos hasta que se construyese finalmente nuestro actual cole. Ese curso tuvimos la suerte de convivir en un centro de integración y ver las caras de sorpresa, desagrado, los comentarios positivos y negativos, las burlas y las caricias... y por tanto la sensibilidad y el miedo que experimentaban algunos niños sin discapacidad hacia nuestros alumnos "especiales" De ahí, surgió la necesidad de darnos a conocer.

Porque sabemos que lo desconocido da miedo y provoca rechazo, y porque ningún niño debe producir rechazo por el mero hecho de ser diferente, comenzamos a trabajar por la integración, por la educación en discapacidad, por la sensibilización, por los derechos de nuestros alumnos a una infancia feliz rodeada de lo que quieren los niños: tener amigos. Como dice un compañero muy sabio que tengo: *"aprender y huir de la ignorancia es el mejor remedio para una vida respetuosa con los demás"*

Después de 6 cursos miramos atrás y nos sentimos contentos porque hay muchos chicos del barrio que ya nos conocen y por tanto, respetan. Sin embargo, todavía queda mucho trabajo, otros barrios, pueblos, conocidos... que aun no se atreven a acercarse demasiado. No os preocupéis, si hemos llegado a Ansó no nos da miedo el camino.

Y ya que ha salido ese nombre y puesto que el protagonismo de esta comunicación está compartido con los habitantes de ese precioso pueblo, contextualizamos rápidamente la situación de esa escuela.

La escuela de Ansó forma parte del CRA Río Aragón con sede en Puente la Reina de Jaca. A esta escuela asisten 29 niños repartidos en 4 aulas: aula de Infantil, 2º y 4º de Primaria, 5º y 6º de Primaria y 1º y 2º de la ESO.

CONVIVIR PARA INCLUIR.

La problemática de convivencia que se suelen presentar los alumnos de educación especial, hace referencia principalmente a una carencia o una no aparición de determinadas habilidades, que han de enseñarse explícitamente para que puedan aparecer o desarrollarse: dificultades en la comunicación, menor número de oportunidades para “practicar” las relaciones sociales, menor grado de aprendizaje implícito en situaciones sociales, necesidad de hacer explícitos los contenidos de convivencia ya que no se aprenden de forma espontánea, escasez de habilidades sociales....

Sin embargo, los problemas de convivencia no solo los tenemos nosotros, sino hacia nosotros y por ello resulta necesario dotar a las intervenciones de un tratamiento grupal, planteando actividades en pequeño grupo y con otros iguales sin discapacidad, con el entorno, con los servicios que la comunidad ofrece en el barrio del colegio... El fin último de cualquier intervención educativa en la mejora de habilidades de convivencia de las personas con discapacidad va a influir directamente en cómo el resto de la sociedad percibe y valora a estas personas. Desde los centros de educación especial trabajamos para que nuestros alumnos vivan en un mundo cada vez más inclusivo, en el que la discapacidad forme parte de él, y se la conozca y respete y “*no se le tenga miedo*”. Hay que trabajar con el entorno, por tanto.

Nuestros alumnos quieren conocer a más niños y poder interactuar con ellos. Pero para ello, es necesario que nos conozcan, que vean que la discapacidad es un rasgo más de la persona, no el único, que los niños siguen siendo niños, comparten sus intereses, juegos, pensamientos, emociones y que tienen sentimientos que se pueden dañar si no los tratamos con respeto. Vamos, igual que a cualquier persona.

Esta es una tarea difícil y dura que llevamos peleando familias y profesionales de la educación especial durante años, pero necesitamos ayuda. ¿Y quién mejor para transmitir que a los niños, que luego serán hermanos mayores, quizás sean padres y a su vez puedan seguir transmitiendo? Esa es nuestra misión y el objetivo principal que nos planteamos desde el centro de educación especial: sembrar semillitas de comprensión. Ir extendiendo nuestra forma de entender la discapacidad allá donde sea bien recibida, pero no con la

palabra, sino con hechos y por tanto con los verdaderos protagonistas de esta experiencia: nuestros alumnos con discapacidad.

¿CÓMO COMENZÓ LA EXPERIENCIA?

Durante los cursos 2008-2009 y 2009-2010 trabajé como especialista de educación física en el CEE Jean Piaget. El año siguiente, al llegar a mi nuevo destino, la escuela de Ansó, surgió la posibilidad de establecer una colaboración con la escuela Jean Piaget. Para mis nuevos alumnos podría significar un acercamiento a aprendizajes importantes e inaccesibles de otro modo. Para ellos, en su pequeño pueblo, los niños con discapacidad representaban una parcela absolutamente desconocida o, en el peor de los casos, llena de creencias extrañas y equivocadas. El primer año realizamos la colaboración la clase de los niños de tercero y cuarto de primaria y el segundo año se extendió a los niños de segundo, cuarto, quinto y sexto de primaria (en distintas actividades también participaron otras clases; por ejemplo, los niños de infantil en algunas videoconferencias). La clase de Zaragoza con la que colaboramos fue elegida considerando que era la que compartía más características con los niños de la clase de Ansó (edad, nivel cognitivo, aficiones, etc.).

Cuando empecé a trabajar con los niños del aula 6, todavía tenían el huequecito que José Luis en su corazón. Todo el tiempo me hablaban de lo bien que lo pasaban con él, de lo “majareta” que estaba... y como yo era la profe de apoyo a la informática en esos momentos, pensé que quizás, en las horas que tenían conmigo, podíamos ponernos en contacto vía mail, videoconferencia... Antes de lo previsto, ya teníamos una carta de José Luis, pero no escribía solo, le acompañaban sus alumnos. ¿Y si nos hacíamos amigos? Era una buenísima oportunidad, ya que contábamos con la implicación de un adulto motivado y unos niños de edad similar a la de mis alumnos.

¿CÓMO LO DESARROLLAMOS?

Los niños de la escuela de Ansó desconocían por completo qué significaba tener una discapacidad. Únicamente tenían la experiencia de algún niño que pasaba las vacaciones en el pueblo y que se comportaba de forma

extraña (niño con autismo), por lo cual pensaban que era un niño muy raro con problemas desconocidos para ellos; también veían alguna vez a personas con sillas de ruedas que con grandes dificultades visitaban el pueblo (lleno de cuestas, con las calles empedradas, sin rampas de acceso, etc.). Así, el trabajo inicial consistió en diferentes charlas con las que ir descubriendo poco a poco a los alumnos cómo era el colegio de educación especial Jean Piaget: cuántas clases había, cómo se organizaba el trabajo del día, que aspectos cobraban especial relevancia (comunicación, autonomía), qué tipos de discapacidades se atendían y qué era lo característico en cada una de ellas, qué trabajadores especiales había en este centro (fisios, auxiliares, enfermeras, educador, etc.), y que materiales e instalaciones especiales había (piscina, sala de estimulación, materiales para la comunicación, etc.).

Realización de materiales en plástica.

Mi trabajo en el centro de educación especial había consistido en impartir la asignatura de Educación Física. El principal aprendizaje al respecto fue probablemente el de comprobar la necesidad constante de adaptación que requería cada clase e incluso cada niño. Adaptaciones en las actividades (tiempo, espacio, objetivos, ...) y también en los materiales a emplear. Fruto de esta experiencia, y en consenso con los alumnos, pensamos que un buen modo de comenzar el contacto sería confeccionar materiales que los niños pudieran utilizar en educación física o en tiempos de recreo o juego. Así, los niños elaboraron una lista de diez o quince materiales con los que realizamos la selección final. Estos materiales fueron confeccionados a lo largo de todo el curso durante la hora semanal de plástica. Nos propusimos el compromiso de concluir al menos un material cada trimestre. Al acabarlo, lo mandábamos a nuestra escuela amiga y después ellos nos contaban qué tal había resultado en la práctica. Los materiales realizados fueron los siguientes:

- Juego de bolos y puntería.
- Petos y manoplas para juegos de lanzamiento con pelotas.
- Letras y números gigantes
- Fichas ansotanas: fichas que explicaban los lugares más característicos del pueblo, adaptadas a pictogramas para facilitar la lectura.

Videoconferencias.

Una vez que fuimos conociendo información de los niños de la escuela Jean Piaget y elaborando materiales en plástica para ellos, fue surgiendo la necesidad de estrechar el contacto. Por ello planteamos la realización de una videoconferencia. En la primera, nos presentamos y nos vimos las caras en directo. Cada niño esperaba su turno para contar lo que previamente había preparado en alguna medida (nombre, aficiones, etc.) y escuchar a su homólogo zaragozano. En cada uno de estos encuentros planteamos un tema a partir del cual hablar: adivinanzas, poesía, información sobre nuestro lugar de residencia, información sobre asignaturas o actividades especiales (excursiones, navidad, etc.).

Esta actividad se ha mantenido de forma periódica a lo largo de los dos años. En ella, por ejemplo, podíamos aprender cómo cada niño se comunicaba de distintas maneras: oralmente, con un comunicador (Step by step) que activaban al pulsarlo, etc., y, sobre todo, hemos compartido y acercado nuestras vidas como hace cualquier niño con sus amigos. En momentos puntuales también hemos extendido esta actividad por medio de llamadas telefónicas: para felicitar cumpleaños de los compañeros, preguntar qué tal estaban tras una operación, etc.

La comunicación con niños de su edad ha sido una actividad de conocimiento pero sobre todo de entrenamiento en pragmática.

Cartas y postales.

Las videoconferencias nos permitieron conocernos mejor y profundizar en nuestra relación pero existía otra herramienta de gran valor en el área de lengua y que nos podía aportar muchos beneficios. Las cartas manuscritas son mucho más lentas y esforzadas que la instantánea comunicación digital, pero precisamente por eso se adaptan muy bien al ritmo de los niños y les permiten elaborar mensajes más complejos y personales. Con una periodicidad de una carta cada tres o cuatro semanas, comenzamos a escribir. En las primeras, asuntos sobre nosotros, sobre nuestras vidas, preguntas y dudas sobre las suyas. Posteriormente, cuando la relación maduró, nos contamos asuntos más personales. Los niños tenían amigos especiales a los que preferían escribir y contar sus cosas. Varios niños podían escribir al mismo amigo piagetense,

aunque ellos mismos se ocupaban de que ninguno quedara sin recibir al menos una carta. Algunas fueron redactadas en casa, en colaboración con las familias, pero la mayoría en la escuela.

Cartearme con mis amigas es una de las experiencias que guardo con más cariño de cuando era pequeña. En ocasiones, los niños con discapacidad tienen limitadas muchas vivencias y ésta era una que mis alumnos no estaban experimentando.

La relación con los amigos de Ansó no solo les ha dado esa oportunidad, sino que también han conseguido tener “amigos” y les ha introducido en contenidos

Blog.

Ambos centros manteníamos sendos blogs que utilizábamos como herramienta para trabajar la lectoescritura y para compartir con las personas del entorno los asuntos más interesantes que iban sucediendo en la escuela. Lógicamente el blog se convirtió en un escenario idóneo para relatar cómo se iba desarrollando el contacto entre las dos escuelas. Era un modo estupendo de compartir nuestra visión con los niños de Zaragoza y de conocer de primera mano la que ellos plasmaban en su blog. Además, seguíamos extendiendo nuestro proyecto y haciendo partícipes al resto de la escuela y a las familias.

Por otro lado, a nosotros también nos gustaba ver lo que iban diciendo los amigos ansotanos. Comentábamos sus entradas y aceptábamos sugerencias, como la de visitar una exposición en Zaragoza o la de leer un cuento titulado “Se vende mamá”

CEE JEAN PIAGET: <http://piagetenses.blogspot.com.es/>

ESCUELA DE ANSÓ: <http://ansotanius.blogspot.com.es/>

Doblaje de cuentos.

Los niños con mayor discapacidad, necesitan adaptaciones en los materiales. Uno de estos casos son los cuentos. Ellos no saben leer todavía y, debido a su discapacidad motora no pueden pasar las páginas. Por eso, los cuentos que trabajamos en el aula, los adaptamos pasándolos a powerpoint. La grabación del texto la hacíamos siempre los mismos adultos y pensamos que con una voz infantil, seguro que los cuentos eran más divertidos y motivadores.

Dicho y hecho. Encargamos ese trabajo a nuestros amigos, y la biblioteca tecnológica de la clase aumentó y resultó mucho más amena.

Viaje y convivencia en la escuela Jean Piaget (primavera 2011).

Al llegar a la parte final del primer curso nuestra relación era estrecha. Habíamos hecho muchas videoconferencias, intercambiado cartas y materiales variados..., sabíamos, en definitiva, muchas cosas los unos de los otros. Quedaba por dar un paso: el de conocernos en carne y hueso.

En la escuela Jean Piaget se había celebrado en los cursos anteriores una gran acampada final para los alumnos mayores del centro. Tras la comida, los chicos se quedaban en el centro, hacían juegos durante la tarde, preparaban una barbacoa para la cena, montaban las tiendas de campaña en el recreo y, al final, alguno incluso dormía.

Consideramos que esta actividad era idónea para facilitar nuestro encuentro y dar pie a un encuentro de varios días. La organización de la actividad implicaba cierto atrevimiento, pues suponía viajar en autobús de línea regular con un grupo de diez niños de tercero y cuarto de primaria a doscientos kilómetros de su casa para pasar tres días en una escuela de educación especial. Para nosotros, el mero hecho de viajar y estar juntos durante tres días ya tenía pleno sentido por los múltiples aspectos que implicaba: autonomía, cooperación, y mejora de la cohesión y la convivencia del grupo. Tras el viaje en autobús desde Jaca llegamos a la estación de Zaragoza. Allí nos esperaban varias aulas del Piaget: saludos, presentaciones, sorpresas, etc.

Los chicos esperaban este momento con una emoción especial. Por fin iban a conocer en persona a esos niños que habían visto en foto, en video e incluso hablado por teléfono. Nunca la espera a un autobús se había hecho tan larga...

Desde allí nos dirigimos al casco histórico, donde teníamos concertada una visita guiada por los principales elementos culturales del lugar (Basílica del Pilar, teatro romano, Arco del Dean, etc.).

Comimos todos juntos y nos fuimos a la escuela.

Para nuestros chicos ser los que saben las respuestas a las preguntas de las guías, hacer de anfitriones... les daba un subidón de adrenalina, eran importantes, estaban enseñando su ciudad, su cole...

En este momento ya muchos niños habían comenzado a relacionarse, hablaban juntos, ayudaban a los niños que se movían en silla de ruedas, etc. En la escuela nos mostraron todas las clases y el resto de las instalaciones y nos explicaron el funcionamiento general del centro. Por la tarde, fuimos con los niños que se quedaban en la residencia del centro hasta el entorno natural del Galacho. Allí hicimos una excursión y volvimos a la escuela para cenar. Por la noche dormimos en dos salas del centro, en la residencia.

Al día siguiente, jueves, durante la mañana los niños de Ansó fueron realizando talleres con distintas clases del Piaget: taller en la piscina, taller de marcapáginas (colaborando en las tareas de cortar, dibujar, pegar..., y así conocer los materiales adaptados que se utilizaban para esas tareas), taller de biblioteca.

Después de la comida iniciamos los preparativos de la acampada: juegos grupales, montaje de tiendas y de la cena y del juego nocturno final. Los niños de Ansó estaban muy atentos a todo lo que sucedía, pues las novedades iban pasando a toda pastilla por delante de sus ojos. Poco a poco las relaciones con los compañeros iban madurando y dando lugar a momentos compartidos, risas, y juego alegre como el que se pretendía. Tras el juego de la noche, a dormir a las tiendas de campaña.

Los niños se mezclan en las tiendas de campaña, juegan, susurran, cooperan... la confianza ya se nota, cada vez hay menos miedo.

El viernes por la mañana desayunamos juntos, pasamos por las clases para despedirnos. Salimos de la escuela Jean Piaget con la cabeza llena de experiencias, de aprendizajes, de pensamientos que madurar, contentos por lo vivido. Ya sólo quedaba ir a la estación y regresar a nuestro pueblo, descansar y contar nuestros tres días piagetenses.

Pasado más de un año, los niños recuerdan con emoción e intensidad este encuentro, pues supuso un acontecimiento de gran calado en sus vidas. Resumirlo en unas líneas es difícil.

Presentación de Navidad.

En la escuela de Ansó, el festival de Navidad trata de mostrar a las familias los contenidos trabajados en el aula. Así que tras varias propuestas, surgió la opción de contar todas las actividades realizadas con los compañeros

del Piaget. Llevábamos ya casi un año y medio trabajando juntos, por lo que se planteaba una oportunidad excepcional para describir con precisión a las familias el camino recorrido y hacer partícipes también al resto de familias de la escuela y a los muchos vecinos que se acercarían al festival. Una parte importante de nuestra colaboración tenía que ver con la sensibilización hacia la discapacidad. Teníamos una gran oportunidad para ampliar los destinatarios de esta sensibilización. El resultado fue magnífico. Los niños dieron una charla de veinte minutos que consensaba la esencia de la colaboración con el centro zaragozano: qué era la discapacidad, qué hacíamos juntos, qué habíamos aprendido, etc.

¡Jo! Qué orgullo, considerarnos dignos de presentación. Estos chicos apuntan maneras, llevan dentro la sensibilidad necesaria. ¿O la semilla ha ido creciendo después de un año de colaboración?

Convivencia en la escuela de Ansó (primavera 2012)

Este curso nos tocaba devolver la visita, pero como siempre sucede para los chicos con discapacidad motora, pronto aparecieron barreras: el transporte adaptado nos pedía una suma de dinero importante para repartir solo entre seis alumnos. ¡Siempre igual!!!! Lo económico nos hace aún más discapacitados.

Tras sopesar distintas opciones y con el visto bueno de las familias (añadiendo un objetivo importantísimo para la convivencia), se decidió realizar el encuentro durante un viernes y sábado y que los niños vinieran hasta el pueblo en coches particulares con sus familias.

A las 3 de la tarde del viernes 1 de junio, papás y niños piagetenses estaban nerviosos en el hall del cole. A 200 Km, los ansotanos se sentían igual. Se cargaron los coches con las provisiones, sacos de dormir, energías y nervios y unas horas más tarde, 12 niños de Ansó nos daban un espectacular recibimiento en su escuela: murales, confetis caseros, intercambio de regalos, besos, sonrisas... y caras perplejas de papás, que no habían visto antes esa cara de emoción en sus hijos.

Aquí debe añadirse una feliz casualidad. Los niños de la escuela de Ansó que asisten a la actividad de música extraescolar (casi todos) tenían ese mismo viernes una celebración para mostrar a las familias lo aprendido durante

el curso y posteriormente cenar todos juntos. La profesora de música propuso que los niños del Piaget asistieran al festival para escuchar a buena parte de sus amigos de Ansó y al resto de niños que cantaban o tocaban algún instrumento.

La cena (en el patio de la escuela) fue un momento de encuentro magnífico para los niños, las familias, los maestros y el resto de colaboradores. Tras la cena nos fuimos de paseo por el pueblo. A tomar la fresca juntos. Compramos helados y estuvimos jugando hasta bien tarde sobre la hierba en una plaza del pueblo. En este momento estaban con nosotros muchos niños de otras clases de la escuela de Ansó, lo que era perfecto para “extender” nuestra convivencia y los objetivos perseguidos. Los momentos especiales se iban sucediendo, por lo que el dormir también tenía que serlo: íbamos a dormir en la escuela.

A la hora de dormir, ¿quién se duerme con tanta emoción? Los ansotanos tienen miles de preguntas que hacer a las profes del Piaget: ¿qué le pasa a fulanito? ¿por qué necesita un comunicador? ¿el comunicador dice lo que piensa su cabeza? ¿y por qué me pega si soy su amiga?... La conversación va calmando los ánimos y los chicos van durmiéndose a ambos lados de la pizarra... sí, porque dormimos en la escuela. Por una noche, la escuela está contenta de no estar sola.

Por la mañana, tras despertar y pensar unos instantes dónde estábamos, desayunamos y comenzamos a prepararnos para un gran juego de pistas por el pueblo. Este juego representaba la actividad principal del encuentro. Pretendía propiciar que los niños de ambas escuelas jugaran juntos, que se ayudaran, implicar y hacer pensar a los vecinos del pueblo, mostrar las peculiaridades y necesidades de nuestros amigos, mostrar el pueblo a los niños de Zaragoza.

Al mediodía nos juntamos todos en el merendero del pueblo e hicimos una gran comida de despedida. Comemos, los niños juegan juntos, va pasando el tiempo... y casi es hora de irse. ¡Qué rápido! Antes de irnos, compartimos sensaciones: gracias, bonito, volved... repartimos unos recuerdos, unas libretas para apuntar los teléfonos, los nombres de los amigos y poder hablar de nuevo, hablar muchas veces, porque lo que no se habla no se recuerda y no

queremos olvidar esta maravillosa experiencia que vivimos en Ansó, un bonito fin de semana de junio.

UNA HISTORIA INTERMINABLE.

José Luis deja Ansó y vuelve a Zaragoza, casualmente le ha tocado el cole pegado al nuestro, el Agustina y además, es el profe de EF de una de mis alumnas en combinada.

A las familias les dejamos la pelota en su tejado. Tienen un bonito verano para animar a sus hijos a enviar postales de las vacaciones a sus amigos ansotanos. A ver qué pasa...

Seguiremos sembrando semillitas y cantaremos para que llueva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Shalock, R. y Verdugo, M.A. (2010). *Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Valencia: Alianza Editorial

Jares, J (1992). *El placer de jugar juntos*. Madrid: CCS.

Downing, J (2001). *Including students with severe and múltiple disabilities in Typical classrooms: Practical strategies for teachers*. Paul H. Brookes Publishing.

Gilman, C. J. (2002). *Currículum de Destrezas Adaptativas (ALCS)*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Martinez, M (1998). *Habilidades sociales 1*. Valencia: Promolibro

ITZULERAK: BARNE BIDAIAK⁶⁹: UNA EXPERIENCIA CREATIVA EN 4º DE DIVERSIFICACIÓN

UxueArbe
IES Alaitz

Resumen

Esta comunicación presenta una experiencia creativa basada en la metodología de aprendizaje por proyectos, cuya producción final fue la creación y edición de un libro sobre experiencias adolescentes. Se llevó a cabo el curso 2011-2012 por el grupo de 4º de diversificación del IES Alaitz y fue becada por la organización EKE que fomenta la difusión del euskera.

INTRODUCCIÓN

Esta experiencia educativa se realiza en el curso 2011-2012 en el IES Alaitz, situado en Barañain, Pamplona. Se proyecta para la asignatura de euskera y gracias a que Euskara Kultur Elkargoa (EKE) organiza GAZTEAK PLAZARA la primera convocatoria de ayudas a proyectos de fomento de uso del euskera a través de actividades culturales de grupos formados por jóvenes de entre 15 y 26 años.

A raíz de conocer la noticia de la subvención en un periódico local se inicia una reflexión en torno a la continuada intervención tutorial que se está llevando a cabo sobre situaciones y experiencias vividas, difíciles y complejas algunas veces, más a veces que en cualquier caso se han sabido afrontar. *Itzulerak-Viaje de ida y vuelta*, que da título al libro será la obra resultante, un conjunto de diez relatos variados que aglutinan el sentir de unos adolescentes. Como adulta que acompaña en el proceso, como tutora del grupo de 4ª de diversificación decidí concurrir a la convocatoria y preparar un proyecto abierto no solo a otros centros del entorno sino también a otros

69 Itzulerak: Barnebidaiak originalmente en euskera significa. Regresos-viajes interiores, en alusión a situaciones que vivimos y aprendemos a reconducir

alumnos no necesariamente de diversificación y poder así crear espacios para una acción educativa cooperativa sin exclusiones.

Tal como especificaban las bases de la beca, grupo de trabajo quedó conformado por ocho alumnos/ y una adulta. El objetivo principal de nuestro proyecto y producto final era editar un libro cuyo contenido recogiera las experiencias vividas en primera persona en el periodo de la adolescencia por los participantes y cómo se afrontaron. El ser autores y actores de un texto escrito que se fuera a difundir y distribuir, un ejemplar a cada centro navarro, era un reto. La incertidumbre, los titubeos en los inicios se fueron convirtiendo en seguridad a medida que se avanzaba en el proyecto.

El empoderamiento del alumnado fue muy visible a lo largo de todo el proceso a la par que crecía nuestro grado de satisfacción y el de otros profesores que ayudaron realizando algunas tareas de apoyo y consulta. El sentirse y verse capaces de escribir y leer un libro con sus propias historias, un libro que a ellos les hubiese gustado leer, un libro que ayude a comprender las peculiaridades de las situaciones que puede vivir la juventud para acabar constatando que a veces leyendo sobre las vivencias de los demás las nuestras se aligeran o alivian.

La finalidad del proyecto condujo a plantear los siguientes objetivos

1. Objetivos específicos

- Mejorar el euskera, y géneros literarios poniendo énfasis en la adquisición de las competencias, especialmente en la competencia lingüística.
- Incrementar la habilidad comunicativa, ser capaces de transmitir por escrito situaciones y pensamientos, sentimientos que pudieran llegar a otros alumnos y alumnas adolescentes
- -Desarrollar la creatividad, la autoestima, el trabajo en grupo, asumir decisiones y tener que tomarlas
- Trabajar los valores, tanto individualmente como grupo

- -Afrontar las responsabilidades derivadas de la producción, edición y distribución de un libro
- -Posibilitar la participación juvenil y que este proyecto pueda genere redes e intereses comunes

2. Justificación del proyecto

Desde los primeros pasos de esta experiencia estuvo presente el interés de que el alumnado de diversificación se sintiera y mostrara ante la comunidad educativa, familias, amigos que eran capaces y protagonistas de un trabajo que se iba a expandir y extender mucho a más allá de su universo escolar, más aún cuando había que competir y ganar recursos para poder llevarlo a cabo. Desde estos presupuestos una cuestión de relieve era el debate y la reflexión para el logro de un compromiso de todos y cada uno de los participantes ante un trabajo que suponía un cambio significativo con respecto a otras tareas escolares.

Del mismo modo, fue fundamental clarificar y precisar el peso que demandaba la creatividad en el proyecto. En este sentido, se valoró desde el principio que aunque la creatividad puede tener un aura de exclusivismo ya Ribot (1901) adelantándose a su tiempo mantiene que la creatividad no es exclusiva de los genios ni de las personas excepcionalmente dotadas, que está presente en todos aunque con distinto grado de intensidad y aplicación. Posteriormente la investigación científica, en especial desde las últimas décadas, nos ha ayudado a comprenderla mejor y a reconocer en todas las personas un potencial creador y la posibilidad de estimularla.

En la actualidad, la temática de la creatividad encuentra eco en las distintas esferas de la vida social, económica, empresarial, profesional y es frecuente que desde cualquiera de ella se invoque a la escuela, en unos casos como problema, en otros como solución. No me cabe la menor duda de que desde tiempos inmemoriales muchos docentes han sido creativos y han estimulado la creatividad de sus alumnos. Las expresiones de creatividad de muchos puede que no rebasen los límites del aula, no son extraordinarios en el sentido que se aplica a los grandes pero viven su quehacer educativo de

forma plena y creativa y su contribución ha quedado y queda en la memoria y valoración que de ellos hacen muchos de sus alumnos.

En modo alguno estos docentes renuncian a su responsabilidad de enseñar. Están lejos de convertir la enseñanza en una mera reproducción y memorización. Sería simplista no constatar también las mil y una demandas que se hacen al profesorado por todos aquellos que por una u otra causa se sienten interpretes de las necesidades a las que la escuela debe atender. Pensamos que cualquier profesor puede entender que hay buenas razones para sustentar la bondad del desarrollo de la creatividad en todos y cada uno de los alumnos dentro de sus posibilidades. Es desde esta perspectiva de la que partimos en este proyecto para impulsar, activar y reforzar la creatividad del alumnado.

3. Metodología: Aprendizaje basado en Proyectos

El proyecto se basa en la **metodología**, PBL Aprendizaje basado en Proyectos. Es una metodología de la que ya tenemos experiencias, además algunos de los participantes ya en 3ª de diversificación, curso 2010-2011 en el ámbito sociolingüístico habían participado en el desarrollo del proyecto Libros Cartoneros con un buen resultado y con una opinión muy positiva.

El trabajo por proyecto es una propuesta de enseñanza que permite como indican Tanoni y Alonso (2005) lograr objetivos educativos, por medio de un conjunto de acciones, interacciones y recursos planeados y orientados a la resolución de un problema o a la elaboración de una producción concreta.

En este sentido, en cuanto la meta final era la creación y la producción del libro *Itzulerak* y que esta metodología permitía la consecución de los objetivos específicos planificados al aunar dinámicas comunes de trabajo, elaboración, toma de decisiones y aceptación de responsabilidades, utilización de habilidades, con trabajo colaborativo, reflexión y debate.

Esta metodología enfatiza el aprendizaje del alumno, pero no minimiza el papel del profesor. Un ejemplo lo encontramos en los autores Hernández y

Ventura (1992) para quienes la actuación del profesor durante el desarrollo del proyecto incluiría

-Especificar el hilo conductor; relacionándolo con los contenidos del currículum

-: Primera especificación y previsión de los objetivos, contenidos y actividades - La búsqueda de materiales Estudiar y preparar el tema:

-Implicar a los componentes del grupo: para reforzar así la conciencia de aprender

-Destacar el sentido funcional del proyecto: para qué hacemos este proyecto

4. El desarrollo del proyecto/cómo lo hicimos

Para la implementación, el tiempo que nos ocupó, de enero a junio 2012 se tomaron como referencia las distintas fases que proponen Tippet y Lindemann (2002) en el método de proyectos:

4-1 Información

En nuestro caso, el primer paso fue, tras enterarnos de la convocatoria, hacer una votación para saber cuál era el sentir y disposición que había de conducirnos a participar y competir en concurso público. Una vez obtenido un resultado afirmativo se hizo una puesta en común sobre qué producto seríamos capaces de crear, con qué nos sentíamos identificados y qué queríamos compartir, y todo ello con el objeto de lograr una elevada identificación y en consecuencia, motivación para llevar a cabo la tarea.

Elegida la idea de elaboración y edición de un libro emergió la necesidad de mejorar la expresión en euskera y de trabajar los géneros que engloban la literatura confidencial: autobiografía, diario cartas, y otros. Durante varias sesiones se trabajó este tipo de textos en distintos formatos también en cómic o novela gráfica..Los estudiantes recopilaron diferentes fuentes de información para conocer las principales características de cada uno de los

géneros y su organización. Tras una reflexión sobre las distintas opciones se optó finalmente por la autobiografía.

Se escribió una redacción sobre una experiencia que tenía como único requisito haber sido muy importante y significativa para el alumno. Se llegó también a un acuerdo respecto a que fuera la profesora la que leyera en alto para que el grupo pudiera entresacar aquellos temas que vehicularían el libro: -el amor, la muerte, la dependencia de las drogas, la primera vez, las relaciones entre personas del mismo sexo, la marginación intelectual o emocional, las decisiones importantes, todos ellos afloran en sus narraciones y son la semilla de lo que será el libro

4-2 Planificación

Una vez elegida la estructura del libro, se repartió el plan de trabajo. No hubo ningún problema para que una parte del alumnado asumiera su autoría y se sintiera satisfecho mientras que otros, más reticentes a incluir su historia, participarían en escribir el prólogo e introducción, labores editoriales y de apoyo. Igualmente todos se implicaron a la hora de informar y buscar más alumnos, del centro o no, que quisieran participar en el proyecto. Y de igual modo con una historia o no, todos se comprometieron a comparecer en las presentaciones públicas que se concertaron previamente. Una se haría en el centro cívico de Barañain, la otra se desarrolló en la EuskalEtxea de Madrid.

Evidentemente esta planificación no se entendió como algo cerrado sino como algo abierto sujeto a modificaciones y cambios que se fueran presentando a lo largo del recorrido hasta conseguir la meta.

4-3 Decisión

Todas y cada una de las decisiones que se fueron tomando desde la puesta en marcha del proyecto se hicieron conjuntamente y estuvieron orientadas a comprender y realizar las acciones e intervenciones que el proyecto requería para su consecución. A no perder de vista ninguna de las dimensiones, que el proyecto buscaba la mejora de la competencia lingüística, la adquisición de conocimientos sobre los géneros que integran la

literatura confidencial y conocer los pasos de la creación y edición de un libro desde sus inicios a la distribución final.

Algunas de las decisiones más comentadas y discutidas hacían referencia a que las historias presentadas en el libro tenían que estar basadas en situaciones reales, que cada autor firmaría con un pseudónimo para preservar su intimidad aunque en la portada o contraportada aparecerían los nombres de todos participantes pero sin que fuera posible vincular autoría y pseudónimo. Se determinó la longitud mínima de las historias, lo referente al estilo. También que aquellos que no iban hacer narraciones serían quienes redactarían la introducción siempre ayudados por modelos previos repartidos por el profesor. Se contaría con una correctora ortotipográfica y de estilo, para la versión final

A la hora de definir la estética que se buscaba para el libro, se propusieron ejemplares de diversas editoriales y la opción más votada, fue teniendo en cuenta el dinero del que se disponía aquella a la que más se aproximaba al presupuesto. Como el año anterior en el proyecto de Libros Cartoneros se había trabajado con el colectivo de diseño *Vaca estudio* se optó por continuar con ellos. Nos permitieron visitar el local y ver cada paso que conlleva editar un libro. Nos mostraron qué tipo de libros podíamos hacer, el gramaje del papel, la elección del uso de dos tintas etc. Finalmente nos presentaron cuatro portadas y varios pósters para que el grupo, mediante votación eligiera cuáles serían las definitivas.

4-4. Realización

En esta fase la motivación, los apoyos, el asesoramiento fueron tareas constantes y sostenidas como profesora sin que en modo alguno ello frenara la creatividad y responsabilidad del alumnado. No resultó sencillo. Fue una parte compleja, sobre todo porque en algunos casos la planificación no coincidía con los ritmos de trabajo individuales, en otros, porque se tuvieron que hacer varios borradores previos hasta estar conformes con el que saldría publicado y no siempre se aceptaban de buen grado las correcciones. Teniendo en cuenta las tareas planificadas se debía hacer reuniones para decidir si este era el tono que se quería dar al libro, ver cómo avanzaba el prólogo, decidir la portada, la

contraportada, el póster con el que sentirse identificados y muy especialmente, buscar nuevos miembros, fuera del grupo clase, que quisieran participar con sus aportaciones. La disposición de las historias, fue también un punto de inflexión importante. Una vez reunido todo el material se pasó al estudio de diseño que dio forma al libro. Fue un momento relevante. Ya se podía trabajar sobre dos maquetas que se debían leer y corregir, especialmente la información referida a pseudónimos, autoría o contenido.

4.5 -Control

Esta fase se desarrolló paralelamente a la anterior, sí el grupo clase hizo hincapié en la responsabilidad individual y colectiva para que los compromisos se llevaran a cabo. También cuando hubo algún amago de abandono se enfatizó en las obligaciones contraídas al nivel colectivo e individual en el un proyecto común. Por ejemplo las presentaciones del libro tras su edición generaron un poco de tensión ya que surgieron dudas sobre la necesidad de la participación de todos en ellas pero al ser un proyecto grupal no se contemplaba la posibilidad de no acudir y los propios compañeros fueron quienes los convencieron de la necesidad de la presencia de todo el grupo, que ya fue asumida sin problemas.

Inicialmente el alumnado no era del todo consciente de las implicaciones que conllevaba e la subvención conseguida. La alegría y satisfacción de lo logrado junto a los apoyos sociales recibidos de unos y otros pronto dio paso a la inquietud e incertidumbre. Dada su trayectoria escolar pronto sintieron la incertidumbre e inseguridad, comienzan las dudas sentidas sobre sus capacidades, sobre su trabajo.

La reafirmación del alumnado llega al contrastar con la realidad práctica. Realidad que se ve apoyada por la puesta en común que se realiza en grupo, porque surgen de actividades relevantes y se integran objetivos y contenidos que van más allá de los curriculares. Muchas de las actividades son novedosas pero también complejas y el alumno llega a darse cuenta de que tiene que ir haciendo valoraciones de sus trabajos para mejorar sus propias aportaciones y contribuir a lograr el mejor producto final posible.

4-.6-Evaluación y valoración global

La puesta en común se hizo a finales de junio con el proyecto ya terminado y las presentaciones hechas si bien continúan los actos relacionados con los proyectos subvencionados pero cada alumno ha decidido ahora ya implicarse según sus posibilidades. Pero será finalmente con el libro, ya objeto físico, entre las manos, cuando se surjan valoraciones de modo muy positivo con respecto a propia labor grupal y el esfuerzo invertido. Las manifestaciones positivas se evidenciaron también en las presentaciones públicas que se realizaron.

La primera en la biblioteca pública de Barañain , su barrio , abarrotada de gente lo más diversa, autoridades, familiares, profesores , amigos y otros ciudadanos anónimos interesados en conocer a juventud del barrio protagonistas de actividades culturales

La segunda en Madrid. Había que viajar, una primera visita a esta ciudad para algunos de los alumnos pero también había que celebrar un acto académico a un público muy específico, el de la Euskal- Etxea . Es destacable el impacto que produjo en los alumnos el descubrimiento de la presencia del euskera en una ciudad tan lejana a la propia y la voluntad por mantener la cultura vasca mediante actividades, presentaciones, así como la calidez con la que fueron recibidos y la curiosidad que despertó el proyecto.

Conclusiones

Teniendo en cuenta los distintos aspectos y fases de esta experiencia educativa se exponen algunas conclusiones con la intención de ayudarnos y ayudar a otros profesionales de la educación a ir introduciendo o avanzando en el aprendizaje por proyectos.

1. Se ha de valorar muy positivamente la interconexión o feedback creado entre los alumnos de diversificación del grupo clase y aquellos que se incorporaron y participaron en el proyecto sin pertenecer al grupo. Este tipo de experiencias pueden servir para avanzar en

procesos de integración del alumnado. Visualizar el crecimiento personal y académico de todos y cada uno de los participantes, el ver cómo enfrentaron tareas y actividades con interés y compromiso difícilmente contemplado en otras tareas escolares

2. La capacidad de hacer transferencia, de poner en juego habilidades y destrezas a otras situaciones y espacios como se pudo constatar en diversos contextos como en las presentaciones públicas del libro, entrevistas para medios de comunicación.-

3. Las redes que se han generado entre ellos, a día de hoy, todos ya fuera del centro, han desarrollado un grupo de tuenti bajo el nombre del libro en el que comparten informaciones sobre concursos, becas, actividades etc, igualmente algunos de otros centros se han animado a apuntarse en el club de lectura de nuestro instituto y cuando la ocasión así lo requiere, jornadas de presentación pública de los proyectos subvencionados, se juntan para organizar lo que van a presentar.

4. Las familias, brindaron su apoyo al proyecto, participaron activamente en aquellas ocasiones en las que fueron necesarias, animaron a todos cuando el ánimo decaía y para los alumnos fue muy grato poder regalarles el libro que ellos habían elaborado

Referencias bibliográficas

Calderón Juan José y Ezeiza Ainhoa (ed.) (2012), *I Jornadas de aprendizaje por proyectos y metodologías activas*. Sevilla-El toreador de pájaros

Garaigordobil, M. (1995) *Psicología para el desarrollo de la Cooperación y de la Creatividad*. BILBAO. Desclee De Brouwee

Guilford, J.P. y otros (1994) *Creatividad y Educación*. Barcelona Paidós.
Heinelt, G. 1979. *Maestros Creativos -Alumnos Creativos*. Buenos Aires KAPELUSZ.

Hernández, F. y Ventura, M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Grao-ICE. MIE

Pozuelos, F. J. (2007) *Trabajo por proyectos: descripción, investigación y experiencias*. Morón (Sevill). Ediciones MCEP. Cooperación Educativa

Tanoni, C. y Alonso M.E. (2005). *El trabajo por proyectos en el aula*. Documento electrónico, disponible en [\[http://www.educarred.org.ar/aua/2005/links_internos/propueta2005/documentos/03_El_trabajo_por_proyectos.pdf\]](http://www.educarred.org.ar/aua/2005/links_internos/propueta2005/documentos/03_El_trabajo_por_proyectos.pdf)

PÓSTERS

Agrupamiento del alumnado para el éxito escolar

→ CEEP 'Ramón y Cajal' x Alpartir (Zaragoza) ←
→ cpeep@aragon.es x cpeep@aragon.es ←

El agrupamiento del alumnado para el éxito escolar consiste en crear grupos de trabajo de alumnos de escuelas inclusivas que trabajen de forma cooperativa y colaborativa para mejorar su aprendizaje y promover la cohesión social, mejorando así el rendimiento académico y el desarrollo de habilidades sociales.

Los aprendizajes

Como actividad educativa se realizan **aprendizajes heterogéneos** [2] del alumnado de diferentes niveles de aprendizaje (desde 1º hasta a 6º Primaria) para mejorar su rendimiento mediante **diálogos cooperativos**, interacciones entre el alumnado de bajo rendimiento con los de mayor rendimiento y la **cooperación** entre el alumnado de bajo rendimiento con los de mayor rendimiento para contribuir al desarrollo de **habilidades sociales** y mejora de las **relaciones interpersonales**.

Los docentes se convierten en los guías que acompañan el proceso y **evalúan** los avances y los resultados de aprendizaje.

Formación de Grupos Interactivos para la realización de Proyectos Documentales Integrados

Los proyectos de investigación

De la mano de la Red de Centros de Investigación del Aragón se promueve la participación activa del alumnado en el proceso de aprendizaje con la ayuda docente y de otros recursos humanos. Formamos **proyectos documentales integrados** (investigación con recursos documentales de la Biblioteca Escolar [3]). Uno de los aspectos más relevantes del trabajo por proyectos es la **significatividad del aprendizaje** y el **trabajo cooperativo** entre el alumnado de diferentes niveles con un **efecto positivo** sobre la **relación** entre grupos, el **comportamiento** y el desarrollo de **habilidades sociales**.

Los aprendizajes en grupo interactivo y **heterogéneo** que colaboran a través de **interacción dialógica** para resolver las actividades de aprendizaje propuestas para el nivel investigado de acuerdo con el desarrollo del aula y el aprendizaje de apoyo necesario.

Se favorece la participación de toda la **comunidad educativa** (familia, aula, familia, asociaciones...), con una **estructura interacción, cooperación y diálogo** en la **relación social** más positiva.

Los resultados de estos proyectos se reflejan adaptados por niveles que reflejan los contenidos de los centros de interés elegidos por el grupo, así como aspectos relacionados con la **buena práctica del trabajo cooperativo** y la toma de decisiones, la investigación y la reflexión del producto final elaborado.

Los resultados

Los resultados de estos proyectos se reflejan adaptados por niveles que reflejan los contenidos de los centros de interés elegidos por el grupo, así como aspectos relacionados con la buena práctica del trabajo cooperativo y la toma de decisiones, la investigación y la reflexión del producto final elaborado.

Los aprendizajes

Los aprendizajes en grupo interactivo y heterogéneo que colaboran a través de interacción dialógica para resolver las actividades de aprendizaje propuestas para el nivel investigado de acuerdo con el desarrollo del aula y el aprendizaje de apoyo necesario.

Los resultados de estos proyectos

Los resultados de estos proyectos se reflejan adaptados por niveles que reflejan los contenidos de los centros de interés elegidos por el grupo, así como aspectos relacionados con la buena práctica del trabajo cooperativo y la toma de decisiones, la investigación y la reflexión del producto final elaborado.



Grupos



Proyectos Investigación

[1] <https://www.google.com/directorio/centrosaragon/>
[2] Ministerio de Educación, Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Innovadoras de los Docentes, Comisión Europea (2011). Actuaciones de éxito en el docente europeo (en línea). Madrid: MEC, Secretaría General Técnica.
[3] <https://www.google.com/directorio/centrosaragon/>

GOBIERNO DE ARAGÓN
Proyecto de Innovación e Investigación Educativa desarrollado durante el curso 2011-2013 sin dotación económica

AGRUPAMIENTO DEL ALUMNADO PARA EL ÉXITO ESCOLAR

Juan Antonio Rodríguez Bueno
CEIP 'Ramón y Cajal' – Alpartir (Zaragoza)

El colegio de Alpartir, en estos últimos cursos, ha apostado por un cambio en el Proyecto Educativo de Centro hacia un modelo de escuela inclusiva incorporando estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y a fomentar la cohesión social atendiendo a dos elementos clave como son:

- 1) los agrupamientos del alumnado, y;
- 2) la participación de las familias y de la comunidad en la vida escolar;

si bien esta contribución se centra en la formación de grupos interactivos para el éxito escolar.

La creciente presencia de alumnado de otras culturas en nuestro centro escolar (30%) y de alumnado con necesidades educativas especiales (6%), además de la diversidad del resto del alumnado inmerso en un contexto global cada vez más complejo y cambiante sumido en la sociedad de la información y del conocimiento, requiere de la participación y los acuerdos de toda la comunidad educativa, de ahí los pasos dados en este sentido, tanto con las familias y entidades de la localidad como con el alumnado y profesorado, lo que nos ha permitido mejorar la convivencia en el centro.

Para ello, una de las actuaciones inclusivas adoptadas, entre otras⁷⁰, ha sido el agrupamiento heterogéneo del alumnado de distintos niveles de aprendizaje para mejorar su rendimiento, ya que la revisión de los estudios

⁷⁰ <https://sites.google.com/site/convivenciaenalpartir/>

disponibles en este campo así lo indican⁷¹. La interacción y la cooperación entre el alumnado de bajo rendimiento con los de mayor nivel contribuye al desarrollo de habilidades sociales y mejora de las relaciones interpersonales.

Así, en las áreas de Artística y Conocimiento del Medio se promueve la participación activa del alumnado en el proceso de aprendizaje con la ayuda docente y de otros recursos materiales y humanos mediante los proyectos documentales integrados, un excelente instrumento para generar y estimular nuevas formas de aprender acordes con la sociedad de la información que permite transformar la información en conocimiento y en donde el agrupamiento del alumnado se convierte en el eje de la acción educativa, pues uno de los aspectos más relevantes del trabajo por proyectos es la significatividad del aprendizaje y el trabajo cooperativo entre el alumnado de diferentes niveles con un efecto positivo sobre la relación entre grupos, el comportamiento y el desarrollo de habilidades sociales. Además, supone la participación de toda la comunidad educativa (padres, asociaciones...) con una estrecha interacción, cooperación y diálogo en la que el alumnado perteneciente a grupos vulnerables puede ampliar sus oportunidades de aprendizaje y obtener mejores resultados, así como establecer relaciones sociales más positivas.

De esta forma, se organizan las clases con grupos interactivos como una forma de inclusión muy efectiva, pues creemos que las características de nuestro colegio así lo permiten, como es el número reducido de profesorado (4 docentes) que favorece una coordinación pedagógica eficiente o el número reducido de alumnado del centro (41 alumnos) que permite su organización en grupos pequeños y heterogéneos (8 grupos de 5 alumnos) que colaboran a través de interacción dialógica para resolver las actividades de aprendizaje propuestas por el tutor encargado de coordinar las actividades del aula y proporcionar el apoyo necesario.

⁷¹ Ministerio de Educación; Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de las Desigualdades; Comisión Europea (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas* [en línea]. Madrid: MEC, Secretaría General Técnica

Los grupos se establecen al azar con el inicio del trimestre en asamblea con el alumnado, desde Infantil a Sexto de Primaria, conformándose así grupos internivelares al ser cada miembro de un curso distinto. Respecto a los docentes, o bien se tutorizan grupos específicos en el aula o se hace de forma general en el centro, convirtiéndose así en unos guías que acompañan el proceso y evalúan las tareas y los resultados de aprendizaje. A partir de esta organización, se les plantean cuestiones temáticas y con una lluvia de ideas se establecen los centros de interés que requieren la elaboración de un proyecto cooperativo y la puesta en práctica de un conjunto de habilidades, como la toma de decisiones, la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la investigación y la reflexión que les llevará a crear un producto final.

Como conclusión, los efectos obtenidos con esta experiencia de educar en un mismo grupo a alumnado diverso, además de mejorar el rendimiento académico y la solidaridad entre el alumnado, son:

- Incidencia positiva tanto del alumnado que obtiene buenos resultados como del que tienen un menor nivel de aprendizaje.
- Beneficio del ritmo de trabajo del grupo en el alumnado con bajo rendimiento y mejora de la autoestima.
- Nuevas oportunidades de aprendizaje para todos.
- Fomento del respeto mutuo, la solidaridad, la aceptación de la diversidad y el aprendizaje de actitudes de colaboración.
- Mejora del comportamiento, de las actitudes de cooperación y del altruismo.
- Mayor oportunidad para la interacción, recibir más apoyo, desarrollar mejores relaciones y habilidades sociales.
- Desarrollo de la autonomía.

AVANZANDO EN LA ATENCIÓN A LA DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD: PROTOCOLO DE ORIENTACIÓN DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS

Asunción Lledó Carreres
Teresa María Perandones González
Josefa Eugenia Blasco Mira
Rosabel Roig Vila,
Universidad de Alicante

La Universidad está protagonizando un cambio importante de adaptación a las nuevas directrices que emanan del proceso de convergencia europea. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), supone una transformación curricular significativa y el reconocimiento de la labor docente y su excelencia a partir de la introducción de nuevas y variadas metodologías. No podemos ser ajenos a este proceso de cambio ni podemos avanzar sin reconocer y responder a la diversidad existente en el contexto universitario.

El presente trabajo forma parte de las líneas de investigación del Grupo de Innovación Tecnológico-Educativa (GITE) sobre Educación y TIC, Atención a la Diversidad y Escuela Inclusiva EDUTIC-ADEI-EDAFIS , y del Proyecto Emergente del Vicerrectorado de Investigación, Desarrollo e Innovación de la Universidad de Alicante titulado Espacio europeo de educación superior, diversidad y excelencia docente: Análisis y propuestas sobre indicadores y prácticas inclusivas en las metodologías del profesorado universitario . El objetivo de este estudio es, desde la perspectiva de la educación inclusiva en el contexto universitario, diseñar un protocolo de orientación sobre metodologías inclusivas en el profesorado universitario (POMEI).

El Protocolo POMEI se fundamenta en una serie de indicadores establecidos en estudios previos realizados por las autoras, durante los cursos

2009/2010 y 2010/2011. En dichos estudios se estructuró la investigación sobre cinco ámbitos: a) Necesidades educativas especiales del alumnado universitario, b) Sistema de acceso a la universidad, c) Entornos accesibles, d) Servicios y recursos y e) Metodologías docentes y sistemas de evaluación.

Una vez analizados los resultados de esta investigación precedente se diseñó el Protocolo con los siguientes apartados:

- a) Una introducción sobre la finalidad de dicho Protocolo.
- b) Descripción de los recursos institucionales en relación a la atención a la discapacidad.
- c) Información explicativa de las necesidades educativas de las diferentes discapacidades.
- d) Orientaciones metodológicas inclusivas en función de la discapacidad.
- e) Pautas de seguimiento y evaluación sobre la aplicación de dichas orientaciones.
- f) Una escala de satisfacción sobre las actuaciones realizadas.

En el estudio piloto se facilitó a 32 profesores de la Universidad de Alicante dicho Protocolo y se llevó a cabo una tutorización a lo largo del curso 2011/2012 por personal especializado del grupo de investigación. Los resultados obtenidos señalan un grado de satisfacción del profesorado participante del 88,73% en relación a la atención y respuesta educativa del alumnado con discapacidad. Por otra parte, las discapacidades encontradas por frecuencia de aparición han sido: discapacidades auditivas, discapacidades visuales, problemas de lenguaje y déficit de atención.

El trabajo iniciado concluirá con una Guía de buenas prácticas inclusivas para poder convertir desde los supuestos de la Educación Inclusiva, el entorno universitario en un contexto accesible y sin barreras en el aprendizaje del alumnado.

EL POWER POINT COMO RECURSO MULTIMEDIA ACCESIBLE PARA USUARIOS CON DIFICULTADES COMUNICATIVAS EN LA COMPRESIÓN DEL PATRIMONIO BURGALÉS

Beatriz Núñez Angulo, José Antonio Gómez Monedero
Universidad de Burgos, Facultad de Humanidades
Área de Didáctica y Organización Escolar

Resumen

Este póster es una propuesta práctica para alumnos de tercer curso del Grado de Pedagogía. (Recursos de Comunicación y Adaptación a usuarios, Mención de Educación y Tecnologías.

La propia presentación implica innovación, pues, combina texto, imágenes, a través de las señas en lengua de signos y grabaciones de sonido para la información auditiva. Todos estos medios audiovisuales son complementarios para cualquier usuario con barreras de comunicación.

El power point es una herramienta que nos aporta estas posibilidades. Es un recurso habitual en los profesionales de la educación, de fácil manejo, que permite realizar composiciones más comprensivas para facilitar la interpretación de los mensajes comunicativos, adaptándolos a las necesidades individuales de las personas.

Las diversas posibilidades laborales de los futuros pedagogos, que si bien son muy ricas y muy diversas por su gran versatilidad, también exigen una gran preparación laboral ante los diferentes entornos educativos de personas con dificultades lingüísticas.

La elección temática del patrimonio cultural para personas con necesidades educativas especiales desde el ámbito de la educación y la herramienta del power point como recurso no exclusivo de las exposiciones docentes y de las redes sociales para el envío de mensajes y composiciones informales ha sido muy gratificante para aminorar las barreras de comunicación, y en este caso, es gracias a la inclusión de pictogramas y de los gestos de lenguaje signado que complementan la información. Sirve de adaptación y de accesibilidad al patrimonio cultural a muchas personas con dificultades comunicativas.

PROPUESTA DE UN PROYECTO DE ACCIÓN EN EL MARCO ESCOLAR EN EDUCACIÓN ESPECIAL LAS OLIMPIADAS

Alberto Abarca Sos
Alberto Aibar Solana

Introducción

La propuesta didáctica que presentamos a continuación ha sido puesta en práctica en el curso escolar 2010-2011 en el Colegio Público de Educación Especial Jean Piaget de Zaragoza (Aragón). Es un centro que acoge alumnado muy diverso respecto a las habilidades cognitivas, sociales y adaptativas. El proyecto de acción se desarrolló con dos aulas de Educación Básica Obligatoria (EBO), compuestas por alumnado diagnosticado dentro del trastorno del espectro autista, denominado Las Olimpiadas del Piaget .

Objeto cultural

La escuela debe permitir acercar al alumnado a las prácticas sociales de referencia que son, en el caso de la Educación Física, las diferentes actividades físicas, deportivas y artísticas que forman parte de la dimensión cultural de un territorio (Generelo, Julián, & Zaragoza, 2009). Por tanto, la realización de unas olimpiadas dentro del centro escolar desde una perspectiva interdisciplinar es una gran oportunidad para su conexión con esta realidad cultural, dotando de significatividad las actividades planteadas.

Diseño del trabajo.

Se enmarca dentro de los proyectos de acción centrándonos en el alumno como verdadero protagonista, buscando la significatividad de los contenidos y la reflexión, dentro de sus posibilidades, sobre las tareas planteadas (Generelo, Zaragoza, & Julián, 2005).

- **Vinculación con el currículum.**

El proyecto ha seguido las directrices desarrolladas por Pérez y Soto (2011), en la que proponen una serie de adaptaciones del currículum de Educación Primaria para la etapa de EBO en centros de Educación Especial. La propuesta se encuadra dentro de las áreas: Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, Educación Artística y Educación Física.

Área	Objetivos Primaria	Objetivos de área EBO	Objetivos didácticos	CCBB
Con. Medio	h)	7. Identificar los principales elementos del entorno natural, social y cultural, observando su organización, sus características e interacciones y progresando en el dominio de ámbitos espaciales cada vez más complejos.	Identificar los elementos culturales de diferentes países participantes en las olimpiadas: costumbres, monumentos, etc.	1.- Competencia en comunicación lingüística. 3.- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. 6.- Competencia cultural y artística
Ed Artística	j)	5. Aplicar los conocimientos artísticos en la observación y el análisis de situaciones y objetos de la realidad cotidiana y de diferentes manifestaciones del mundo del arte y la cultura para comprenderlos mejor y formar un gusto propio.	Realizar las equipaciones de los jugadores de cada uno de los países, así como carteles identificativos de las olimpiadas.	
Ed. Física	k)	3. Utilizar sus capacidades físicas, habilidades motrices y funcionamiento del cuerpo para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación.	Practicar diferentes deportes, adaptando la motricidad a las características propias de cada uno de ellos: individuales, de oposición interindividual y colectivos.	

Tabla 1. Relación de objetivos y competencias básicas desarrolladas

- **Actividades desarrolladas.**

Las actividades desarrolladas han sido las siguientes:

- Vídeos referidos a cada uno de los países seleccionados por la profesora y los alumnos.
- Realización de carteles de los Juegos Olímpicos, así como uniformes y banderas de los países para los jugadores.
- Desarrollo de los Juegos Olímpicos adaptados: atletismo (deportes de lanzamientos, peso y jabalina adaptada, y carreras, de velocidad y de obstáculos) y sumo.
- Reflexión sobre las actividades desarrolladas, recordando lo que se ha realizado en clase a través de una ficha con fotografías de las actividades, tanto en el aula como en Educación Física.

Conclusiones.

La experiencia ha sido muy positiva en la que se ha abordado un hecho cultural desde diferentes perspectivas, siendo fiel a los pilares sobre los que se sustentan la práctica educativa del centro: promover estrategias motivacionales positivas y plantear objetivos académicos claros y compartidos por todos los sectores implicados en la educación.

PERCEPCION QUE TIENEN LOS ALUMNOS DEL GRADO DE ENFERMERÍA DE LAS NECESIDADES DE AYUDA DE LOS ANCIANOS

María Jesús Cardoso Moreno
Universidad de Zaragoza

Teresa María Gómez Carroza
Universidad de Extremadura

Lucía Tomás Aragonés
Universidad de Zaragoza

Introducción

El objetivo del presente trabajo es conocer si la percepción que tienen los alumnos de enfermería sobre las dificultades propias de la edad puede ser modificada tras experimentarlas durante un breve periodo de tiempo.

Metodología

La muestra de nuestro estudio estuvo compuesta por 136 alumnos de 1º y 2º del Grado en Enfermería de la Universidad de Extremadura. En un primer momento, administramos un cuestionario elaborado para este trabajo dónde preguntamos por el grado de dificultad (0 nada de dificultad y 10 mayor grado de dificultad) que puede tener un anciano para realizar diversas actividades de la vida diaria como ducharse, levantarse, hacer la comida, prepararse la ropa, llamar por teléfono, leer, hacer la compra y mantener relaciones sociales. Posteriormente, se pidió a los alumnos que se colocaran durante una hora un traje (Age Explorer) patentado por el Instituto Meyer-Hentschel (Saarbrücken, Alemania). Con este traje se simulan distintas limitaciones corporales de

movimiento, incluyendo también la capacidad visual, los cambios en la percepción de los colores, la reducción en la percepción de contrastes, reducción de sensibilidad de la piel, reducción de la destreza con las manos, así como la pérdida de fuerza muscular. El Simulador de Edad lo componen dos piezas fundamentales, mono y chaquetón además de otros complementos adicionales que realizan distintas funciones. El mono, lleva unos implementos anexos a nivel de la parte trasera de las rodillas que después de 10-12 minutos cumplen la finalidad de dificultar la marcha por cansancio y simulan la pérdida general de fuerza. El chaquetón, lleva igualmente a la altura de las lumbares dos implementos anexos que producen en el tronco el mismo efecto de cansancio, pérdida general de fuerza y dificultad de movimientos. Además, incorpora dos coderas de neopreno para poner en ambos codos a distinto nivel de ajuste, y dos rodilleras del mismo material que limitan la libertad de movimiento. El visor, permite experimentar la percepción distorsionada de los colores, la reducción de la agudeza visual y la mayor sensibilidad al deslumbramiento, propia de edades avanzadas. Los contornos opacos reducen el campo de visión y dificultan la orientación. El limitador acústico simula una merma de la recepción de las frecuencias más altas y la pérdida de capacidad auditiva. Los guantes especiales permiten simular la reducción de fuerza en las manos y la pérdida de destreza manual y sensibilidad en los dedos. Posteriormente, se volvió a administrar el cuestionario sobre actividades de la vida diaria.

Resultados

Los datos indican que la percepción que tienen los alumnos tras haberse colocado el traje simulador de la edad es diferente que la que tenían en un primer momento, considerando que las limitaciones asociadas a la edad son mayores que lo que pensaban en un primer momento ($F = 6.98$; $p = 0.000$).

Conclusiones

Los datos anteriormente expuestos indican que la percepción que tiene el alumno sobre las limitaciones del anciano no se ajusta a la realidad ya que tienden a infravalorarlas. Consideramos que es necesario que nuestros alumnos tengan un contacto más cercano con este tipo de situaciones ya que la experiencia directa y personal es una de las maneras más eficaces para cambiar las actitudes de nuestros alumnos.

STRATEGIES TO STIMULATE LANGUAGE DEVELOPMENT IN INCLUSIVE CLASSROOMS: SELECTIONS OF SPEECH- LANGUAGE PATHOLOGISTS' EXPERIENCES

Carolle Piedade de Souza
Speech-language pathologist - Brazil

Introduction

The practice of speech-language therapy in the education of people with special needs has evolved significantly in recent years. Today, there is a new vision to go beyond the notion of avoiding problems, thus creating favorable and effective situations to develop and maximize the capabilities of the subjects. So is formulated the developmental vision, marked by the goal to facilitate and optimize the development and learning. The aim of this study is to describe strategies successfully used in speech therapy related to language for people with special needs that can be replicated in the inclusive classroom. These are strategies that seek to develop communicative competences with emphasis on functional use of language and social interaction in people with and without special educational needs.

Methods

After survey of strategies used by speech-language therapists in a special school and in a speech therapy clinic, it was listed some strategies to promote language that fit the following criteria: applicable to a group; viable in the regular classroom; viable in inclusive classroom; do not interfere with the educational program of the school.

Results

Speaking with various intonation contours. The variation of intonation attracts attention and arouses the perception to the different speech sounds. In this context, sung speech (as in a musical) can also be a device for communication.

Using puppets to simulate conversations from different people and contexts. Besides using different voices (variable melodic curves), it's important to encourage conversational turn changes, maintenance and change of conversational topic and interpersonal relationship, since the functional perspective of language considers society as an essential element of the development process.

Retelling stories: Along with the retelling, it's interesting to question who, when, how. Besides getting an informative report, it leads the child to organize memories in the form of speech. The role is to direct questions to the subject, favoring the emergence of narrative.

Asking about the last weekend on Monday. This exercises the memory, vocabulary, logical sequence. It's an opportunity to check the real narrative of the subject. By asking parents to send a report of the weekend, the staff will have concrete information to assist the child during the narration. Moreover, it is clear that, in the clinic experience, parents began to give more attention to the activities of the weekend for their children after the introduction of this activity.

Conclusion

These strategies were related by speech therapists by means of workshops and therapeutic sessions and their effectiveness was verified in periodic reviews of the subjects. The results indicate that there were significant gains in language subjects in aspects lexical, syntactic, semantic, pragmatic and discourse. These strategies can also be applied by teachers in inclusive classroom, to stimulate the language development of their students, regardless of their degree of disability. Thus, they will bring benefits to all children, without prejudice or damage to the educational content.

References

ANDRADE, SS; FAISLON, IC; ROCHA, JFA. Contribuições da fonoaudiologia em uma escola especial de Salvador: uma experiência bem sucedida. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE FONOAUDIOLOGIA. Resumos... Salvador, 2009. Disponível em <http://www.sbfa.org.br/portal/suplementorsbfa>. Acesso em 10 de fevereiro de 2013.



CONCLUSIONES

Reunidos en la Universidad de Zaragoza, en las XXX Jornadas de universidades y Educación Especial y en el X Congreso Internacional de Educación Inclusiva: Desafíos y respuestas creativas, 90 profesores de 26 universidades del Estado español, profesorado de educación infantil, primaria y secundaria, pedagogías sociales y psicopedagogía, así como estudiantes del ámbito de educación, queremos poner de manifiesto que la Educación Inclusiva sigue siendo una tarea pendiente en el sistema educativo para atender a los derechos de toda la ciudadanía. Con esta temática, hemos recibido aportaciones nacionales e internacionales que nos permiten concluir lo siguiente:

- La inclusión no es una opción académica, es la respuesta a las necesidades educativas de toda la ciudadanía.
- Es necesario, como comunidad universitaria, que mantengamos estos encuentros que nos permiten reflexionar y tantear la situación real en relación a la formación de profesorado, analizar la realidad y distintas aportaciones que pueden mejorar la equidad y la calidad de la educación.
- El núcleo fundamental de la Educación Inclusiva tiene que ver con el cambio de valores, que se concretan en prácticas democráticas y participativas. Entre los valores sugeridos, por los ponentes nacionales y extranjeros, estarían: igualdad, sabiduría, esperanza, belleza, participación, colaboración, trabajo en equipo... Valores que llenan de sentido la vida humana.
- Se hace necesario replantear el currículum en términos de respuesta a las necesidades vitales de las personas.
- La colaboración interprofesional, que dota a las escuelas de proyectos de cambio, debe empezar por los profesionales e ir atrayendo paulatinamente a los distintos sectores de la comunidad.
- Siendo la diversidad un bien, la encontramos tanto en el alumnado, como en el profesorado, los centros, las familias y en el contexto de convivencia e interacción que construimos.

- Todo proceso de cambio comienza con una pregunta desafiante para cada comunidad y la emergencia de prácticas nuevas que apuntan a su resolución. Las nuevas prácticas que nos distancian de las rutinas habituales generan un pensamiento posibilitador (PT) que nos acerca a lo que podría ser.
- Se señalan como ejes importantes de los centros: la equidad, la autonomía, la eficiencia y la cohesión social para vivir democráticamente en ellos.
- El alumnado, profesorado y familias deberían ser reconocidos en su voz para poder participar y asumir un rol activo en su proceso educativo de manera que la vida ciudadana esté en el centro.
- Es necesaria la sintonización de significados entre los formadores y el equipo docente de los centros y que ello repercuta en mejoras en la educación que esos docentes proporciona a su alumnado.
- Hacer frente a procesos de fracaso educativo es otra variable sustantiva para la escuela inclusiva. Debemos personalizar, actualizar y proporcionar procesos de apoyo y resistencia creativa.
- Se presentan también en este congreso talleres y comunicaciones que avanzan en un saber que facilitan buenas prácticas. Por una parte, con los talleres que abordan aspectos de aprender a cooperar y que dan importancia a la expresión, al arte y a la experimentación que explora el ambiente en orden a conectar el currículum con la vida. Y la puesta en escena de múltiples experiencias de profesionales de la educación, abren la puerta a nuevas prácticas englobadas en cuatro líneas temáticas:
 - Enseñanza creativa en una educación para todos.
 - Innovación, inclusión y formación del profesorado.
 - Desafíos y avances en la investigación.
 - Universidad e inclusión.
- Construir grupos humanos de pertenencia, discursos compartidos que hacen que el aprendizaje que emerge en ellos sea significativo.