

RESPUESTAS E INTERVENCIONES EDUCATIVAS EN UNA SOCIEDAD DIVERSA

Mohammed El Homrani

Inmaculada Ávalos Ruiz

Diego E. Báez Zarabanda

(Coordinadores)

© Los autores

Editorial Comares, S.L.
Polígono Juncaril
C/ Baza, parcela 208
18220 • Albolote (Granada)
Tlf.: 958 465 382

<http://www.editorialcomares.com> • E-mail: libreriacomares@comares.com

<https://www.facebook.com/Comares> • <https://twitter.com/comareseditor>

ISBN: 978-84-9045-519-7 • Depósito Legal: Gr. 623/2017

ÍNDICE

CAPÍTULO 1. IMPRESIÓN 3D Y DISCAPACIDAD VISUAL: IMPLICACIONES EN LA PRAXIS EDUCATIVA CON LA NIÑEZ	16
- Miriam Agreda Montoro.	
- Javier Rodríguez Moreno.	
CAPÍTULO 2. ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES Y TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA	25
- Eva María Aguaded Ramírez.	
- Pierette Bartolomei-Torres.	
- Georgia Angelidou.	
CAPÍTULO 3. LA INTERDISCIPLINARIEDAD PARA LA ACCESIBILIDAD: TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL Y PERSONAS CON CAPACIDADES DIVERSAS	35
- Teresa Alba Rodríguez.	
CAPÍTULO 4. EL PAPEL DEL TRABAJO SOCIAL ANTE EL ACOSO LGBT*-FÓBICO	44
- Gloria Álvarez Bernardo.	
- Miren Ibarzábal Rivas.	
CAPÍTULO 5. NIVELES LECTORES ALCANZADOS POR NIÑOS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL AUDITIVA	52
- Graciela Arráez Vera.	
- Gonzalo Lorenzo Lledó.	
- Asunción Lledó Carreres.	
CAPÍTULO 6. EL PAPEL DE LAS TIC EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR	61
- Inmaculada Ávalos Ruiz.	
- Marina Morales Capilla.	
- Juan Manuel Trujillo Torres.	
CAPÍTULO 7. BIENESTAR MATERNO Y ESTIMULACIÓN PRENATAL: PROGRAMA DE APOYO A EMBARAZADAS EN SITUACIÓN DE RIESGO EMOCIONAL	72
- Inmaculada Ávalos Ruiz.	
- Rosario Padial Ruz.	
- Salvador Mateo Arias Romero.	
CAPÍTULO 8. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL	81
- Diego Collado Fernández.	
- Alba Áurea Molina Jiménez.	
- José Zamora Alguacil	

CAPÍTULO 9. ESTUDIO SOBRE LA PERCEPCIÓN DE LAS FAMILIAS SOBRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE LA ZONA DE LA CAROLINA -JAÉN- 91

- M^a Jesús Colmenero Ruiz.
- Nuria Cantero Rodríguez.
- Javier Rodríguez Moreno

CAPÍTULO 10. LA INFLUENCIA DEL OCIO TERAPEÚTICO, DEPORTE Y AUTOGESTORES COMO MEDIO DE INCLUSIÓN EN LA FUNDACIÓN PURÍSIMA CONCEPCIÓN 100

- Guillermo Cuenca Ruano.
- Rocío Ortiz Fernández.
- Ismael Ruiz Cogollo.

CAPÍTULO 11. ESTRATEGIAS UTILIZADAS POR LOS NIÑOS SORDOS PARA RESOLVER OPERACIONES ARITMÉTICAS BÁSICAS. LA FALTA DEL CONTEO SUBVOCAL, ¿UN PROBLEMA PARA ELLOS? 108

- Ana Domínguez Carbonell.
- Mariana Fuentes.

CAPÍTULO 12. CENTRO OCUPACIONAL “NUESTRA SEÑORA DE LA ESPERANZA” (BAEZA) 118

- Nazaret Elena Pérez.
- Laura Islán Molina.
- Cristian Utrera Cazorla.

CAPÍTULO 13. LA CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN DESDE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE 124

- Rosario Fernández Vega

CAPÍTULO 14. LOS CUENTOS Y EL CÓMIC COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA 131

- Mariano G. Fernández Almenara.
- Alfonso Conde Lacárcel.

CAPÍTULO 15. LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE COMO UNA METODOLOGÍA INNOVADORA Y CREATIVA. 140

- Claudia Guerrero Coca.
- Zaida Galván Suárez.

CAPÍTULO 16. LAS HABILIDADES PRELECTORAS, ¿CUÁNDO INICIAR SU DESARROLLO? 149

- Raúl Gutiérrez-Fresneda.
- Elena Jiménez Pérez.
- Antonio Díez Mediavilla

CAPÍTULO 17. LA CARACTERIZACIÓN DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE COMO PREMISA PARA UNA ADECUADA INTERVENCIÓN TEMPRANA EN LOS NIÑOS CON SÍNDROME DE DOWN 158

- Tamara Beatriz Hernández Ortega.
- Tania Hernández Nodarse.
- Antonio Miñán Espigares.

CAPÍTULO 18. DIVERSIDAD LECTORA. LA INFLUENCIA DE LAS TIC EN LA FORMA DE LEER: TIPOLOGÍA DE TEXTOS DIGITALES 171

- Elena Jiménez-Pérez.
- Raúl Gutiérrez.
- Antonio Díez Mediavilla.

CAPÍTULO 19. LA FORMACIÓN INTERCULTURAL INICIAL EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS: LUCES Y SOMBRAS PARA LA INNOVACIÓN Y EL CAMBIO 180

- Juan José Leiva Olivencia.

CAPÍTULO 20. ADAPTACIÓN Y VALIDACIÓN DEL PROGRAMA DE COMPRENSIÓN LECTORA “READING FOR MEANING” 190

- Rocío López Reyes.
- Gracia Jiménez-Fernández.

CAPÍTULO 21. OBRAS DE LOS PROGRAMAS DE PIANO DE PRIMER CURSO DE GRADO SUPERIOR 200

- Rocío Lorenzo Martín.

CAPÍTULO 22. APROXIMACIÓN AL TALLER DE INCLUSIÓN “ESCENA SOCIAL”. DE LOS CURSOS INTERNACIONALES MANUEL DE FALLA COMO BUENA PRÁCTICA DOCENTE 209

- Carina Martín Castro.
- Pablo López Garcias.
- Beatriz Torres Campos.

CAPÍTULO 23. ESTUDIO EXPLORATORIO: FAMILIA Y ESCUELA COPROTAGONISTAS EN LA RESPUESTA A LA DIVERSIDAD 215

- M^a José Montero Sevilla.
- Mariana Collado Martínez.
- Gregorio García Checa.

CAPÍTULO 24. GUÍA DE ASESORAMIENTO PARA DOCENTES. LA COLABORACIÓN FAMILIA-ESCUELA COMO EJE PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD 223

- Mariana Collado Martínez.
- M^a José Montero Sevilla.
- Gregorio García Checa

CAPÍTULO 25. INFLUENCIA DEL PROGRAMA “TWA+PLANS” EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE ALUMNOS/AS DE 6º DE EDUCACIÓN PRIMARIA 227

- Rubén Moreno Arrebola.
- Carmen Bastida Ortega.

CAPÍTULO 26. EL PAPEL DEL COMMUNITY MANAGER EN LA GESTIÓN DE LAS REDES SOCIALES DE ORGANIZACIONES DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD 234

- Álvaro Ortega Maldonado.
- José Antonio Ortega Carrillo.

CAPÍTULO 27. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS DEL MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA 244

- Pablo Pozo Rosado.
- Alberto Grao Cruces.
- Raquel Pérez Ordás.

CAPÍTULO 28. FUNDAMENTOS DEL PROGRAMA DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA 256

- Pablo Pozo Rosado.
- Alberto Grao Cruces.
- Raquel Pérez Ordás.

CAPÍTULO 29. EL LIDERAZGO TRANSACCIONAL Y EL TRANSFORMACIONAL EN LAS ORGANIZACIONES FORMALES Y NO FORMALES: DOS ESTUDIOS DE CASO. 266

- Cristóbal Torres Fernández.

CAPÍTULO 30. EDUCACIÓN E INCLUSIÓN. GUÍA PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA 275

- José Luis Ubago Jiménez.
- Inmaculada García-Martínez.

CAPÍTULO 31. LA INCLUSIÓN A TRAVÉS DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE 281

- José Luis Ubago Jiménez.
- María A. Heras Escribano.

CAPÍTULO 32. “MI HIJO ES SORDO”: HERRAMIENTAS DE INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN 287

- Mirian Hervás Torres.
- Susana Tallón Rosales.

CAPÍTULO 33. ADAPTACIÓN DEL PROGRAMA APRENDER A CONVIVIR EN CASA A FAMILIAS EN CONTEXTO DE RIESGO 296

- Alicia Benavides-Nieto.
- M^a Carmen Pichardo Martínez.
- Gloria Álvarez Bernardo.

CAPÍTULO 34. EL ABUSO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TICs) COMO FACTOR DE RIESGO EN LA APARICIÓN DE LA VIOLENCIA FILIO PARENTAL (VFP)	304
- Sandra Jiménez Arroyo.	
CAPÍTULO 35. A MODEL TO WORK THE LEARNING OF LITERACY THROUGH THE USE OF MOBILE LEARNING	313
- Álvaro José Martínez Gálvez.	
- José María Romero Rodríguez.	
CAPÍTULO 36. CIUDADANÍA E INTERCULTURALIDAD	319
- Erika González García.	
- Nazaret Martínez Heredia.	
- Antonio Salmerón Nieto.	
CAPÍTULO 37. EDUCACIÓN INTERCULTURAL: INCORPORACIÓN DEL CONOCIMIENTO CULTURAL INDÍGENA MAPUCHE-WILLICHE EN LA ESCUELA	329
- Adriana Huaiquimil Hermosilla.	
CAPÍTULO 38. ABSENTISMO ESCOLAR EN JÓVENES GITANAS EN EL DISTRITO NORTE DE GRANADA: DIAGNÓSTICO E INTERVENCIÓN	338
- Antonio Fernández Moreno.	
CAPÍTULO 39. EL E-PORTFOLIO COMO INSTRUMENTO PARA LA INCLUSIÓN	345
- José Antonio Marín Marín.	
- Antonio-Manuel Rodríguez-García.	
CAPÍTULO 40. ESTEREOTIPOS Y REPRESENTACIÓN DE LA DIVERSIDAD EN EL CINE DE ANIMACIÓN INFANTIL. ANÁLISIS DEL LARGOMETRAJE “ATRAPA LA BANDERA”, PREMIO GOYA MEJOR PELÍCULA DE ANIMACIÓN EN 2016	354
- Rafael Marfil-Carmona.	
- Natalia Gallardo-Aguilera.	
CAPÍTULO 41. LA EDUCACIÓN AMBIENTAL COMO MARCO EN LA MEJORA DE LAS RELACIONES INTRA E INTERPERSONALES EN POBLACIÓN CON DIVERSIDAD FUNCIONAL	364
- María Isabel Guerrero Castellón.	
- Alba Áurea Molina Jiménez.	
- José Zamora Alguacil.	
CAPÍTULO 42. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL DEL LIDERAZGO COMO IMPULSO EDUCATIVO EN CONTEXTOS FORMALES Y NO FORMALES	373
- Roberto Jesús Rodríguez Muñoz.	
CAPÍTULO 43. EL PASADO CLÁSICO EN LA EDUCACIÓN ACTUAL	380

María A. Heras Escribano

CAPÍTULO 44. EDUCACIÓN EN ALUMNADO CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE	388
- Cristina Pinto Díaz.	
CAPÍTULO 45. EDUCACIÓN EN VALORES COMO RESPUESTA EDUCATIVA A LA VIOLENCIA FILIO PARENTAL	398
- María Jesús Santos Villalba.	
CAPÍTULO 46. HACIA UN SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR MÁS INCLUSIVO: DIÁLOGOS CON LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA	407
- Alba María Hernández Sánchez.	
- Juan Antonio Fuentes Esparrel.	
CAPÍTULO 47. INTERVENCIÓN ARTÍSTICO-EDUCATIVA EN LA RESIDENCIA MASCULINA DEL COLEGIO AVE MARÍA CASA MADRE DE GRANADA BASADA EN LAS IDEAS DE JOSÉ VAL DEL OMAR	418
- Rocío Lara-Osuna.	
- Araceli María Luque Parlón.	
CAPÍTULO 48. LA CULTURA DE PAZ EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS EDUCADORES SOCIALES	425
- Gloria Rojas Ruiz.	
- Ángel Mingorance Estrada.	
- Inmaculada Alemany Arrebola.	
CAPÍTULO 49. ANTE EL DESENCANTO EN LA ESCUELA, OFERTA ALEGRÍA. UNA FORMULA EFICIENTE DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA.	434
- Diego Collado Fernández.	
- Ana María García López.	
- Natalia Marina Molina Jiménez.	
CAPÍTULO 50. AVANCES EN LA INCLUSIÓN ESCOLAR DENTRO DE UNA SOCIEDAD GLOBALIZADA	444
- Cristina Mateos-Gutiérrez.	
CAPÍTULO 51. ACOSO ESCOLAR Y EL ESPECTRO AUTISTA	450
- Noelia Castillo Palomo.	
- Lorena Olivares Fernández.	
- Isabel Torres Sánchez.	
CAPÍTULO 52. SÍNDROME DE DOWN Y LA ACTIVIDAD FÍSICA	460
- Antonio D. Fernández Morales.	
CAPÍTULO 53. CONOCER MÁS A LOS ALUMNOS Y ALUMNAS CON SÍNDROME DE DOWN	468
- Ana Funes López.	

CAPÍTULO 54. INFLUENCIA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO INFANTIL: EL CONTEXTO PLURICULTURAL DE CEUTA	475
- Federico Pulido Acosta.	
- Francisco Herrera Clavero	
CAPÍTULO 55. PSICODANZA Y DISCAPACIDAD VISUAL	490
- Laura de la Chica Herrador.	
CAPÍTULO 56. INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA EN EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES	498
- Inmaculada Bullón Gallego.	
CAPÍTULO 57. COMPREENDENDO O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES NO PNAIC	507
- Maria Selma Lima do Nascimento.	
- Claudia de Barros Camargo.	
- Antonio Hernández Fernández.	
CAPÍTULO 58. PARTICIPACIÓN ESCOLAR E INCLUSIÓN EDUCATIVA	514
- Gabriela de la Cruz Flores.	
CAPÍTULO 59. TRAYECTORIA Y CONSOLIDACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO PREVENCIÓN DEL ABANDONO ACADÉMICO	523
- Ana López Medialdea.	
- Belén Suarez Lantarón.	
CAPÍTULO 60. UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA TODOS	534
- Catalina Hidalgo Hidalgo.	
- Francisca Martos Crespo.	
- Jesús Mesa Collado	
CAPÍTULO 61. INTERVENCIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA DE JÓVENES Y ADULTOS. UNA EXPERIENCIA PILOTO EN BARCELONA	543
- Trinidad Mentado.	
- María Isabel Pereyra.	
CAPÍTULO 62. LA INCLUSIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO DEL ALUMNADO CON DIVERSIDAD FUNCIONAL	551
- Ana González Sánchez.	
CAPÍTULO 63. EL DEPORTE COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA EN CENTROS DE DIFÍCIL DESEMPEÑO	560
- Daniel Tejada Higuera.	
CAPÍTULO 64. LA EDUCACIÓN VIAL: RESPUESTA A LAS NECESIDADES DE UN MUNICIPIO EN MOVIMIENTO	568

- Antonio Manuel Rodríguez Sanjuán.
 - Noelia Villalba Castillo.
- CAPÍTULO 65. DIDÁCTICA DE INCLUSIÓN 576
- Cristina Hidalgo Pedrosa.
 - Marina Martínez García.
 - Raquel Herrera Expósito.
- CAPÍTULO 66. PERCEPCIONES DEL PROFESORADO Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DE ALUMNADO. ANÁLISIS CUANTITATIVO EN UN ESTUDIO EXPLORATORIO 584
- Pedro Jurado de los Santos.
 - Rebeca Soler Costa.
- CAPÍTULO 67. DISGLOSIA A CAUSA DE HENDIDURA PALATINA Y/O LABIO LEPORINO EL AULA 595
- Fátima Peinado Molina.
- CAPÍTULO 68. CONCEPTUALIZACIÓN E IMPLICACIONES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA 604
- Pablo Morilla Portela.
 - Miriam Romero López.
 - Alicia Benavides Nieto.
- CAPÍTULO 69. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: BENEFICIOS PSICOSOCIALES EN LOS ALUMNOS SIN DISCAPACIDAD 613
- Pablo Morilla Portela.
 - Miriam Romero López.
 - M. Carmen Pichardo Martínez.
- CAPÍTULO 70. LA FORMACIÓN DEL LECTOR COMPETENTE: LOS NUEVOS PLANTEAMIENTOS Y REQUERIMIENTOS FORMATIVOS DE LA LECTURA DIGITAL 623
- Vicente Clemente Egío.
- CAPÍTULO 71. IDENTIFICACIÓN Y DIAGNÓSTICO DE UN NIÑO CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL. ESTUDIO DE UN CASO 631
- María Natalia Campos Soto.
 - Juan Antonio López Núñez.
- CAPÍTULO 72. PERCEPCIONES Y ACTITUDES DE FUTUROS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN HACIA LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES 640
- María Natalia Campos Soto.
 - Juan Antonio López Núñez.
 - Antonio Manuel Rodríguez García.

CAPÍTULO 73. PERCEPCIONES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN LA DOCENCIA CON ALUMNADO CON DISCAPACIDAD	651
- Gonzalo Lorenzo Lledó.	
- Asunción Lledó Carreres.	
- Alejandro Lorenzo Lledó.	
- Graciela Arráez Vera.	
CAPÍTULO 74. INTERVENCIÓN PARA LA MEJORA DE LA ESCRITURA Y LA ORTOGRAFÍA EN ALUMNADO CON NEAE	660
- Antonio José Martínez Iniesta.	
- Andrea María Ruz Mesa.	
- Francisca Serrano Chica.	
CAPÍTULO 75. INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LOS ALUMNOS/AS CON TEA EN EDUCACIÓN PRIMARIA	670
- María Santoyo Pajares.	
CAPÍTULO 76. INCLUSIÓN EDUCATIVA PARA FUTUROS DOCENTES	681
- Inés María Martínez Moya.	
- Juan Francisco Porcel Fernández.	
- Enrique Javier Orta Rivero	
CAPÍTULO 77. STOP BULLYING	691
- María del Carmen Muñoz Aparicio.	
CAPÍTULO 78. RESPUESTA EDUCATIVA A LA MULTICULTURALIDAD	700
- Alicia Moreno Civantos.	
- Nazaret Ramos Mora.	
- Lorena Reyes Ramos.	
CAPÍTULO 79. INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES EN EL AULA	708
- Yolanda Lara Resina.	
- Cecilia La Rosa Serrano	
CAPÍTULO 80. UN AULA INCLUSIVA DE TODOS Y TODAS	716
- Eduardo Rodríguez Reyes.	
- José Carlos Gálvez García.	
CAPÍTULO 81. ALUMNOS Y ALUMNAS CON TDAH: CONSECUENCIAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO Y LA IMPORTANCIA DE LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA	725
- Elisabet Sánchez Venteo.	

CAPÍTULO 82. COMPETENCE-BASED LEARNING IN THE TEACHER TRAINING. HOW TO DEAL WITH THE NEW EDUCATIVE CHALLENGES? 733

- Rebeca Soler Costa.
- Pedro Jurado de los Santos.

CAPÍTULO 83. INTERVENCIÓN DE UN ALUMNO CON HIPOACUSIA 743

- Ester Moreno Melguizo.

CAPÍTULO 84. RESILIENCIA A TRAVÉS DEL DESARROLLO DE HABILIDADES DE AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA Y CONDUCTUAL EN ESTUDIANTES CON PROBLEMA DE LENGUAJE 754

- Leticia Bello Sánchez.
- Rosalinda Lozada García.

CAPÍTULO 85. LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EN MÉXICO. EL ESPACIO CURRICULAR ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS ESCUELAS NORMALES PÚBLICAS 763

- Claudia Amanda Juárez Romero.

CAPÍTULO 86. REPOSITARIOS EDUCATIVOS: UN AMBIENTE DE INCLUSIÓN PARA EL INTERCAMBIO Y COLABORACIÓN DEL CONOCIMIENTO 771

- Miguel Ángel Tobías Martínez.
- María do Carmo Duarte Freitas.
- Susana Eugenia Figueroa Sepúlveda.

CAPÍTULO 87. INCLUSIÓN EDUCATIVA EN CENTROS ESCOLARES 782

- Gema Navarro Gaitán.
- María del Carmen Mena Cabrera.
- Fátima Pilar Meléndrez Lorite.

CAPÍTULO 88. MULTICULTURALIDAD EN ESCUELA DE PADRES PARA ALCANZAR LA INTERCULTURALIDAD 793

- Francisco Javier Aranda Cerezo.
- Juan Alfonso Cabello Canalejo.
- Beatriz Jaén Segura.

CAPÍTULO 89. ¿INFLUYEN LOS FACTORES SOCIECONÓMICOS FAMILIARES EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL ALUMNADO? 803

- Beatriz Berrios Aguayo.
- Antonio Pantoja Vallejo.

- Nuria Cantero Rodríguez.

CAPÍTULO 90. USO DE RECURSOS MATERIALES PROPIOS Y RECURSOS MATERIALES RELACIONADOS CON PEDAGOGÍAS ACTIVAS PARA TRABAJAR EN EL AULA DE AUDICIÓN Y LENGUAJE, COMO MEDIO OPTIMIZADOR DE LOS APRENDIZAJES CON EL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO 811

- Carmen María Artacho Sánchez

CAPÍTULO 91. EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN CON NIÑOS QUE PRESENTAN BAJO RENDIMIENTO INTELECTUAL: UNA VISION ECOSISTÉMICA 821

- Noyka Lara Zamora.
- Guadalupe Acle Tomasini.
- Laura María Martínez Basurto.

CAPÍTULO 92. ENRIQUECIMIENTO DE HABILIDADES DEL PENSAMIENTO DE ALUMNOS CON APTITUD SOBRESALIENTE 832

- Mercedes Rosalía González Arreola.
- Fabiola Zacatelco Ramírez.
- Blanca Ivet Chávez Soto.

CAPÍTULO 93. LA LECTURA DE FÁBULAS COMO TRATAMIENTO DE MEJORA EN LA COMPRENSIÓN LECTORA. PROGRAMA “BIMOGA” 840

- Bibiana Moreno García.

CAPÍTULO 94. APRENDER AHORA PARA HABLAR MAÑANA 846

- Yeray Rodríguez González.
- Juan Manuel Poveda León.
- María Zoraima Romero Garrido.

CAPÍTULO 95. ¿CÓMO AFRONTAR PROBLEMAS DE CONDUCTA EN EL AULA? 855

- Patricia Tijada Inés.

CAPÍTULO 96. EL USO DE LA CREATIVIDAD PLÁSTICA EN TALLERES DE ARTETERAPIA APLICADOS A ESTUDIANTES DE PRIMARIA CON SÍNDROME DE ASPERGER. DISEÑO DE UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA 863

- Virginia Gutiérrez Rodríguez.

CAPÍTULO 97. PROPUESTA DE PROGRAMA DE RESILIENCIA EN PARADOS DE LARGA DURACIÓN EN UN CONTEXTO DE DEPRIVACIÓN SOCIOCULTURAL 872

- Isabel María Salces Cubero.
- Carmen María Llaverro Berbel.

CAPÍTULO 98. A ESCOLA DE SEGUNDA OPORTUNIDADE E O COMBATE AO ABANDONO ESCOLAR: UMA ANÁLISE EXPLORÁTORIA 882

- Esmeraldina Veloso.
- Fernanda Martins.

CAPÍTULO 99. ENTRE UMA GESTÃO MENOS DEMOCRÁTICA E UMA ESCOLA PARA TODOS: UMA ABORDAGEM PRELIMINAR A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO 893

- Macedo, Ana Paula.
- Martins, Fernanda.

CAPÍTULO 100. EL TDAH, NECESIDADES Y RESPUESTAS EDUCATIVAS 904

- Nora Martínez Blanco.

CAPÍTULO 101. LA TEORÍA DE LOS PRINCIPIOS CIENTÍFICO-DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA Y LA HISTORIA, COMO NUEVO MODELO EDUCATIVO PARA ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECIALES 913

- Javier Contreras García.

CAPÍTULO 102. EL ARTE COMO NEXO DE CULTURAS EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA DE *PEARSON COLLEGE - UNITED WORLD COLLEGE OF THE PACIFIC* (CANADÁ) 921

- Fernando Perez-Martin.
- Ricardo Marín-Viadel.
- M^a Dolores Álvarez Rodríguez.

CAPÍTULO 103. INCLUSION REAL EN ECUADOR: EL PLAN NACIONAL DE FORTALECIMIENTO DE LA FAMILIA. 932

- Santiago Alonso García.
- Juan Jesus Guitierrez Castillo.
- Yosbanys Roque Herrera.
- María Angustias Hinojo Lucena.

CAPÍTULO 104. PROGRAMA DE ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN PROL DE LA PRIMERA INFANCIA: UN ESTUDIO DE CASO EN LA REGIÓN SUR DE BRASIL 944

- Jordana Wruck Timm.
- Claus Dieter Stobäus.
- Denise Castro Padilha.

CAPÍTULO 105. ANÁLISIS DE LOS PROCESOS COGNITIVOS Y PSICOLINGÜÍSTICOS DE LA LECTURA EN LOS ALUMNOS QUE PRESENTAN BAJO RENDIMIENTO INTELECTUAL 954

- Jaret León Flores.
 - Judith Salvador Cruz.
 - Rosalinda Lozada García.
- CAPÍTULO 106. ENSEÑAR FRANCÉS; MEJOR CON MÚSICA 964
- Manuel Ricardo Vicente Bújez.
 - Saray Puertas López.
- CAPÍTULO 107. IMPACTO DE LAS REDES SOCIALES 974
- María Berlanga Lanzas.
 - Dolores Bedmar Molda.
 - Begoña Castillo Pérez.
- CAPÍTULO 108. EL MODELO ECOSISTÉMICO PARA LA EXPLICACIÓN DEL MALTRATO INFANTIL EN EL ÁMBITO FAMILIAR 981
- M^a Victoria Roperó López.
- CAPÍTULO 109. INMIGRACIÓN Y EXCLUSIÓN SOCIAL: UN DESAFÍO PARA LA EDUCACIÓN ACTUAL 991
- Nazaret Martínez Heredia.
 - Erika González García.
 - Antonio Salmerón Nieto.
- CAPÍTULO 110. PROFESORADO UNIVERSITARIO Y ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD 998
- José María Fernández Batanero.
 - Santiago Alonso García.
 - Carlos Brigas.
- CAPÍTULO 111. AUTISMO Y DEPORTE 1009
- Juan Antonio Montilla Serrano.
 - Adoración Risueño Estepa.
- CAPÍTULO 112. REINSERCIÓN DE PERSONAS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL DESDE UNA ORGANIZACIÓN SIN ÁNIMO DE LUCRO 1018
- Inmaculada García-Martínez.
 - Mohammed El Homrani.
 - Pedro Tadeu.

CAPÍTULO 113. ACERCAMIENTO AL ALUMNADO CON SOBREDOTACIÓN INTELECTUAL
1028

- María Jesús Fernández Rodríguez.

CAPÍTULO 114. UNA APROXIMACIÓN HACIA NUESTRO ALUMNADO CON SÍNDROME DE
DOWN
1038

- Melany Lendínez Extremera.

CAPÍTULO 115. ACOSO ESCOLAR VIRTUAL: EL CASO DE UN A ESCUELA DEL SURESTE
MEXICANO
1046

- Galo Emanuel López Gamboa.
- Norma Graciella Heredia Soberanis.
- Ángel Martín Aguilar Riveroll.

CAPÍTULO 116. TENSIONES EN EL SIGNIFICADO DE CONVIVENCIA ESCOLAR EN SEIS
ESCUELAS PÚBLICAS CHILENAS
1056

- Paula Ascorra Costa.
- Ignacio Pizarro Espinosa.
- Claudia Carrasco Aguilar.

CAPÍTULO 117. LA DISCAPACIDAD MOTRIZ EN EDUCACIÓN. IDENTIFICACIÓN E
INTERVENCIÓN
1071

- Sonia Marín Valdivia.

CAPÍTULO 1. IMPRESIÓN 3D Y DISCAPACIDAD VISUAL: IMPLICACIONES EN LA PRAXIS EDUCATIVA CON LA NIÑEZ

Miriam Agreda Montoro
magreda@ujaen.es
Universidad de Jaén

Javier Rodríguez Moreno
jrmoreno@ujaen.es
Universidad de Jaén

Introducción

Hoy en día no podemos negar la importancia que ha ido adquiriendo la proliferación de información instantánea a la que tenemos acceso gracias a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. La tecnología se puede llegar a convertir en un medio eficaz para la igualdad de oportunidades educativas y la inclusión real del alumnado con discapacidad. Por tanto, los profesionales educativos debemos ser conscientes de nuestras obligaciones para garantizar el derecho al acceso a la información de todo el alumnado (Wagner, 2005). La revolución digital y, por ende, la tecnológica ha permitido la creación de nuevos espacios en los que los individuos trabajamos, nos entretenemos, opinamos, nos informamos, nos relacionamos aprendemos...

Las instituciones escolares, ya sean escuelas, institutos, universidades, etc., no han quedado exentas de este impacto y los cambios que ha propiciado, ha descubierto en la tecnología una herramienta de gran potencial para el aprendizaje y un recurso mediador en el proceso de enseñanza (Cabero, 2015; Hirsh-Pasek et al., 2015). En el caso de las personas con algún tipo de discapacidad, las TIC pueden llegar a ser el único puente para la eliminación de la gran mayoría de las barreras cognoscitivas y físicas que ayuden al desarrollo de su aprendizaje y comunicación (Aparicio, 2015; Cabero, Batanero & Osuna, 2016; Jiménez, 2011).

A nivel teórico reconocemos que es incuestionable el valor de las tecnologías como mediador para el aprendizaje, sin embargo, se plantea cuál es el papel que desempeña la tecnología para proporcionar esa inclusividad e igualdad de oportunidades para todos los educandos (Sunkel, Trucco, & Espejo, 2013; Torres et al., 2017). Precisamente, es aquí cuando aparece la contraposición entre la tecnología como facilitadora o como brecha para el alumnado con

discapacidad. No solo se tiene en cuenta esta brecha a partir de la posibilidad de acceso o no a Internet, sino de la apertura de los recursos y las herramientas desarrolladas para las personas con alguna problemática en su uso educativo; en ocasiones basándose sólo en la funcionalidad según la especificada de la discapacidad sin tener en cuenta el diseño, la facilidad en su utilización y su costo, por ello, tienen un papel relevante los recursos educativos de acceso libre y abierto, cada vez más numerosos y bajo la premisa de la accesibilidad social (Temesio & Motz, 2016; Vizoso, 2016).

La tecnología ligada a la usabilidad y la accesibilidad: brecha digital en el ámbito de la discapacidad.

El rápido avance tecnológico y todo el proceso cambiante inscrito de manera inherente a él queda basado en dos ejes fundamentales como son el uso y el acceso. Desde tiempos inmemoriales el ser humano dejó de adaptarse a la naturaleza para sobrevivir, aprendió a adaptar su entorno a él para la mejora de su calidad de vida y tener más facilidades durante su existencia. Podemos decir que con la tecnología ocurre lo mismo, cuanto más accesible y fácil de manejar sea, más usuarios la consumirán. En la sociedad en la que nos desenvolvemos el ritmo es cada vez más frenético, por ello, uno de los aspectos más valorados precisamente es la facilidad de uso de las herramientas y recursos que utilizamos.

Por tanto, el uso de la herramienta queda determinado por la medida en la que puede utilizarse por una serie de personas para la consecución de objetivos concretos de manera eficiente y efectiva, y que además queden satisfechos dentro del ámbito en que la utilizan (Torres et al., 2017). Por otro lado, la accesibilidad tiene que ser entendida como una característica de calidad del recurso, pudiendo acceder a él por el mayor número de usuarios, sin tener en cuenta condiciones específicas ya sean idiomáticas, del ambiente y de las propias de cada sujeto (Colorado & Navarro, 2012; Díaz, Castro, & Trujillo, 2014).

A pesar de que la tecnología debe garantizar el acceso y el uso de los usuarios y que existen procesos de evaluación que permiten concluir si se corroboran estas dos premisas, cabe destacar que se da principalmente dentro del grupo de la adultez, y en una cotización a la baja nos encontramos con esta evaluación en el terreno de la niñez con discapacidad. (Markopoulos & Bekker, 2003; Navarro Beltrá, 2009; Zickler, Halder, Kleih, Herbert, & Kübler, 2013). Como defiende Cobo “*el concepto de exclusión no se entiende como una*

situación vinculada exclusivamente a la pobreza material, sino que se amplía a otro tipo de carencias educativas, relacionales y de oportunidad”. (2017, p. 7).

Por ende, se hace necesario la consideración de los niños con discapacidad durante el diseño y construcción de los arquetipos tecnológicos. Para ello, se plantean dos modelos o propuestas basadas en la participación en el diseño de los recursos tecnológicos que consigan este fin. Por un lado, el Diseño de Usuario Sensitivo Inclusivo (DUSI), perspectiva que supera al Diseño Centrado en el Usuario (DCU). Parte de la deducción de que es prácticamente imposible conseguir una universalización en el diseño, sobre todo cuando la diversidad entre las problemáticas es tan alta. Así pues, la meta es un diseño posible y que puede llevarse a cabo. Respecto al término sensitivo la idea es que las personas encargadas del diseño interactúan y trabajan con las personas, por lo que se da la existencia de la empatía, dejando de ser meros individuos que experimentan el uso o no de la tecnología (Newell, Gregor, Morgan, Pullin, & Macaulay, 2011; Torres et al., 2017).

Otro de los modelos es el de la investigación cooperativa, un término que no es nuevo en el ámbito educativo, pero que sí se torna diferente ante esta temática. Se plantea desde la visión de la colaboración entre niños y adultos en cuanto al desarrollo tecnológico. Se ve un carácter intergeneracional y a su vez el papel de los niños como constructores y diseñadores durante este camino. Sin embargo, este modelo puede llevar a convertir a los niños en meros probadores de las versiones beta de las herramientas tecnológicas durante un momento determinado sin reconocer de manera fehaciente las verdaderas aportaciones que pueden hacer (Druin, 1999; Guha et al., 2004; Guha, Druin, & Fails, 2013; Stewart, Bederson, & Druin, 1999).

La impresión 3D al servicio de la discapacidad visual.

Se esperaba que el Informe Horizon 2016 incluyese la integración de la impresión 3D en las aulas de primaria en un tiempo aproximado de 2 a 3 años. Sin embargo, como ya ocurrió en ediciones anteriores ha sido reemplazado por otras tecnologías emergentes; en este caso por la robótica y la realidad virtual (Johnson et al., 2016).

Sin embargo, en las aulas, sobre todo en los niveles educativos obligatorios, vemos una conversión de éstas en lo que se denomina como *makerspaces*. Lugares de experimentación,

diseño y construcción de elementos y recursos realizados por el propio alumno, incluso desde sus propios dispositivos y aplicaciones gratuitas.

Hablábamos en párrafos anteriores de la utilización de la tecnología aplicada en el contexto educativo y desde una perspectiva de alumnado con necesidades educativas especiales. Sin embargo, recalamos que la herramienta de la impresión 3D, no sólo permite la flexibilización del proceso de enseñanza-aprendizaje y ayudar a la adquisición de metas de aprendizaje al alumnado discapacitado, sino que la motivación, el desarrollo de la creatividad y de la imaginación abarcará a todos los educandos.

Por ello, las impresoras 3D, poco a poco, están encontrando un espacio relevante dentro de los centros educativos y de las propias aulas, esto va íntimamente relacionado con la propia motivación e interés del profesorado. El auge de las impresoras 3D y su democratización vino determinada por el nacimiento del proyecto RepRap, su objetivo principal fue el de hacer accesible a todo el mundo esta tecnología que, hasta el momento, tenía un gran costo. Así, se diseñó un prototipo que fuera factible su construcción en casa (Jones et al., 2011).

De esta manera, en un mundo donde lo visual colma cualquier situación cotidiana y por supuesto cualquier situación de aprendizaje, la impresión 3D se convierte en una de las más importantes herramientas que posibilitan la potenciación del aprendizaje y el desarrollo de las capacidades de alumnado con discapacidad visual, sobre todo en la etapa de la niñez.

El nacimiento del CU-Boulder's Tactile Picture Books Project, impulsado por la Universidad de Colorado, se trata del diseño y la impresión 3D de libros de lectura para niños y niñas con discapacidad visual. Estos libros complementan el sistema Braille y las ilustraciones con relieves y atributos especiales. Su gran impulso en etapas de educación infantil vino dado porque los niños en Estados Unidos no comienzan a leer Braille hasta los 6 años (<https://tactilepicturebooks.org>).

El Proyecto Diversidad impresa es un proyecto español llevado a cabo entre profesores y alumnos, en contacto con la Comisión de Juventud de FASOCIDE, en el que se pretende la creación de un banco de recursos de modelos 3D imprimibles con licencia CC y que sean accesibles para todas las personas con discapacidad, pero sobre todo enfocado a personas sordo-ciegas (<https://diversidadimpresa.wordpress.com>).

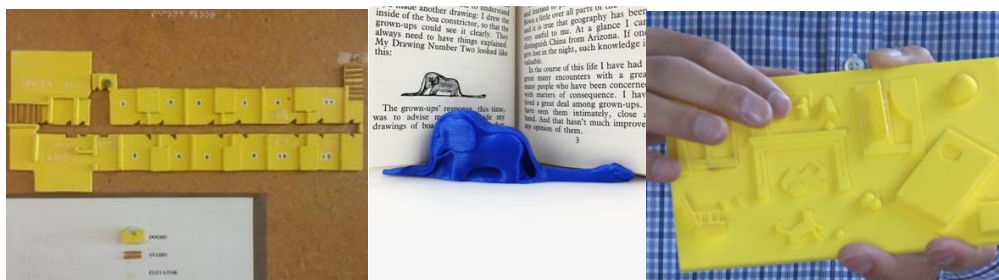


Figura 1. Ejemplos de impresiones 3D para niños con discapacidad visual.

Conclusión

Esta comunicación ha pretendido aportar una serie de datos e información sobre la importancia de la inclusión de las impresoras 3D en los centros educativos españoles, sobre todo para la atención a la diversidad, en este caso para la adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje al alumnado con discapacidad visual. Actualmente no existen muchos proyectos desarrollados en el terreno nacional; se han ido exponiendo algunos de los más importantes, pero es un campo de investigación aún por desarrollar, pero con tendencia al alza por la necesidad y el auge de una escuela inclusiva.

Hoy en día la impresión 3D se utiliza sobre todo para el desarrollo del currículo de las ciencias, los denominados Proyectos STEAM que se basan en las competencias científico-tecnológicas, artísticas y matemáticas, trabajadas de manera transdisciplinar o transversal y en cursos más altos de primaria y sobre todo en Educación Secundaria y Bachillerato. (Beltrán Pellicer & Rodríguez Jaso, 2017; De La Torre Cantero, Trujillo, Díaz, Saorín, & Meier, 2015; Meier, Saorin, Cantero, & Melian, 2015).

Sin embargo, hemos visto que van comenzando a existir experiencias de éxito que demuestran que las adaptaciones al desarrollo de tecnologías para niños con discapacidad visual son posibles. De plantearse, desde el contexto educativo, el trabajo multidisciplinar, contando con el alumno como el verdadero eje del proceso de enseñanza-aprendizaje y que el aula se convierta en un lugar de experimentación propia, donde el error no sea una equivocación sino la base para aprender, modificar y adquirir conocimiento (Kim & Park, 2012).

Referencias bibliográficas

Aparicio, A. (2015). *Immobilis in mobili: performing arts, BCI, and locked-in syndrome.*

Brain-Computer Interfaces, 2(2-3), 150-159.
<https://doi.org/10.1080/2326263X.2015.1100366>

Beltrán Pellicer, P., & Rodríguez Jaso, C. (2017). Modelado e impresión en 3D en la enseñanza de las matemáticas: un estudio exploratorio. Recuperado a partir de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/44193>

Cabero Almenara, J., Batanero, F., María, J., Osuna, B., & Manuel, J. (2016). Los alumnos del grado de Magisterio: TIC y discapacidad. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3). Recuperado a partir de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/49041>

Cabero, J. A. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (1). Recuperado a partir de <http://www.tecnologia-ciencia-educacion.com/index.php/TCE/article/view/27>

Cobo, C. F. (2017). Públicos vulnerables y empoderamiento digital: el reto de una sociedad e-inclusiva. *El profesional de la información*, 26(1), 5-12.

Colorado-Aguilar, B., & Navarro, R. (2012). La usabilidad de TIC en la práctica educativa. *RED, Revista de Educación a Distancia*(30). Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/30/edel.pdf>. Recuperado a partir de <http://www.um.es/ead/red/30/edel.pdf>

De La Torre Cantero, J., Trujillo, D. R., Díaz, D. M., Saorín, J. L., & Meier, C. (2015). Juegos en tabletas digitales como introducción al modelado y la impresión 3D. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 16(2). Recuperado a partir de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authy pe=crawler&jrnl=11389737&AN=108599404&h=Vg%2FuBLI0CI4WdEBwZe7jdjpg vsomd44GxeS6F8JbQr4x9ZJZ5u18X7d1WwKLFK29QqH%2FLauJ2qy64EVYsBSP Bw%3D%3D&crl=c>

Díaz, X. R., Castro, L. S. R., & Trujillo, J. C. (2014). Tic en la vida escolar de estudiantes que presentan discapacidad visual (ICT in school life of students that present visually impaired). *Inclusión & Desarrollo*, 2(1). Recuperado a partir de <http://biblioteca.uniminuto.edu/ojs/index.php/IYD/article/view/1073>

Druin, A. (1999). Cooperative Inquiry: Developing New Technologies for Children with

- Children. En *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 592–599). New York, NY, USA: ACM. <https://doi.org/10.1145/302979.303166>
- Guha, M. L., Druin, A., Chipman, G., Fails, J. A., Simms, S., & Farber, A. (2004). Mixing Ideas: A New Technique for Working with Young Children As Design Partners. En *Proceedings of the 2004 Conference on Interaction Design and Children: Building a Community* (pp. 35–42). New York, NY, USA: ACM. <https://doi.org/10.1145/1017833.1017838>
- Guha, M. L., Druin, A., & Fails, J. A. (2013). Cooperative Inquiry revisited: Reflections of the past and guidelines for the future of intergenerational co-design. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 1(1), 14-23. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2012.08.003>
- Hirsh-Pasek, K., Zosh, J. M., Golinkoff, R. M., Gray, J. H., Robb, M. B., & Kaufman, J. (2015). Putting Education in «Educational» Apps: Lessons From the Science of Learning. *Psychological Science in the Public Interest*, 16(1), 3-34. <https://doi.org/10.1177/1529100615569721>
- jiménez Peñuela, J. R. (2011). Perspectivas en educación mediada por TIC para el contexto autista. *Revista de Educación Inclusiva*, 4(2), 111–120.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., & Hall, C. (2016). NMC Informe Horizon 2016 Edición Superior de Educación. *Austin, Texas: The New Media Consortium*.
- Jones, R., Haufe, P., Sells, E., Iravani, P., Olliver, V., Palmer, C., & Bowyer, A. (2011). RepRap – the replicating rapid prototyper. *Robotica*, 29(1), 177-191. <https://doi.org/10.1017/S026357471000069X>
- Kim, Y., & Park, N. (2012). The Effect of STEAM Education on Elementary School Student’s Creativity Improvement. En T. Kim, A. Stoica, W. Fang, T. Vasilakos, J. G. Villalba, K. P. Arnett, ... B.-H. Kang (Eds.), *Computer Applications for Security, Control and System Engineering* (pp. 115-121). Springer Berlin Heidelberg. Recuperado a partir de http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-35264-5_16

- Markopoulos, P., & Bekker, M. (2003). Interaction design and children. *Interacting with Computers*, 15(2), 141-149. [https://doi.org/10.1016/S0953-5438\(03\)00004-3](https://doi.org/10.1016/S0953-5438(03)00004-3)
- Meier, C., Saorin, J. L., Cantero, J. de L. T., & Melian, D. (2015). El patrimonio escultórico en el aula. Tecnologías avanzadas de bajo coste para introducir el modelado 3D y la impresión 3D. En *III Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad* (p. 6). Madrid: CINAIC. Recuperado a partir de http://www.academia.edu/download/39363548/El_patrimonio_escultorico_en_el_aula_Te.pdf
- Navarro Beltrá, M. (2009). La brecha digital de género en España: cambios y persistencias. <https://doi.org/10.14198/fem.2009.14.11>
- Newell, A. F., Gregor, P., Morgan, M., Pullin, G., & Macaulay, C. (2011). User-Sensitive Inclusive Design. *Universal Access in the Information Society*, 10(3), 235-243. <https://doi.org/10.1007/s10209-010-0203-y>
- Stewart, J., Bederson, B. B., & Druin, A. (1999). Single Display Groupware: A Model for Co-present Collaboration. En *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 286–293). New York, NY, USA: ACM. <https://doi.org/10.1145/302979.303064>
- Sunkel, G., Trucco, D., & Espejo, A. (2013). La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe. *Una mirada multidimensional*. Recuperado a partir de <http://www19.iadb.org/intal/intalcdi/PE/2013/10747.pdf>
- Temesio, S., & Motz, R. (2016). Accessibility metadata to improve OER adaptability. En *2016 XI Latin American Conference on Learning Objects and Technology (LACLO)* (pp. 1-6). <https://doi.org/10.1109/LACLO.2016.7751783>
- Torres, J.-P. E., Arroyo, R., Benavente, C., Díaz, R., Garolera, M., Sepúlveda, A., ... Veliz, S. (2017). Requisitos, retos y oportunidades en el contexto del desarrollo de nuevas tecnologías con niños para niños con discapacidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(3). Recuperado a partir de <http://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/257>
- Vizoso, S. T. (2016). Educación inclusiva: Retos y oportunidades. *Revista de Educación a Distancia*, 0(51). Recuperado a partir de <http://revistas.um.es/red/article/view/275211>

Wagner, E. D. (2005). Enabling Mobile Learning. *EDUCAUSE Review*, 40(3), 41.

Zickler, C., Halder, S., Kleih, S. C., Herbert, C., & Kübler, A. (2013). Brain Painting: Usability testing according to the user-centered design in end users with severe motor paralysis. *Artificial Intelligence in Medicine*, 59(2), 99-110. <https://doi.org/10.1016/j.artmed.2013.08.003>

CAPÍTULO 2. ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES Y TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Eva María Aguaded Ramírez
eaguaded@ugr.es
Universidad de Granada

Pierette Bartolomei-Torres
pierette18@correo.ugr.es
Universidad de Granada

Georgia Angelidou
g_aggelidou@hotmail.com
Universidad de Granada

Introducción

Desde principios del siglo XX, numerosos autores han sentido una fuerte atracción y curiosidad por un trastorno que mantiene un orden de frecuencia de aparición de aproximadamente 22 sujetos por cada 10000: el autismo, término que ha estado sometido a múltiples terminologías y denominaciones.

Actualmente, vemos cómo se ha generalizado el término de Trastorno de Espectro Autista (TEA) para referirse de manera global a todos los trastornos en que anteriormente se dividía.

Además, existe un gran abanico de teorías y conjeturas sobre cómo surge, evoluciona y afecta el autismo a determinados sujetos, sin embargo, poco se ha estudiado e investigado sobre cómo factores externos familiares pueden producir una mejora o empeoramiento en la calidad de vida de los individuos con TEA.

Todo cuanto se ha vinculado entre familia y autismo tiene que ver con componentes socioeconómicos, culturales y, escasamente, educativos.

Desde que por primera vez se apuntó en los años 60 a la familia y a las características parentales como uno de los elementos que incidían en el autismo, se ha detectado una marcada carencia de estudios focalizados en esta temática sobre educación familiar y hábitos educativos, esto es, cómo el ambiente familiar y las prácticas educativas pueden suponer una mejor o peor calidad de vida, en términos de implicación educativa por parte de los padres. De ahí que, justamente éste se haya convertido en el objetivo fundamental de nuestro trabajo, es decir, el análisis de la relación entre los modelos educativos parentales y el bienestar del alumnado con TEA.

Definición de TEA y su diagnóstico

Si tomamos como modelo el propuesto por el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), también conocido como DSM- V, de la American Psychiatric Association (2013), podemos encontrar un grupo de trastornos que denomina “Trastornos del Desarrollo Neurológico”. Este grupo incluye la categoría general de “Trastornos del Espectro Autista” (TEA) para referirse a todos los trastornos que la edición anterior, el DSM-IV (2000), diferenciaba de la siguiente manera: Trastorno Autista; Síndrome de Asperger; Síndrome de Rett; Trastorno Desintegrativo Infantil; Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado (TGD-NE).

Por lo tanto, dentro de este marco de referencia el autismo es mencionado como Trastorno del Espectro Autista (TEA), anulando los anteriores diagnósticos y omitiendo una diferenciación determinada. Encuadrados en dicha denominación, el DSM-V especifica dos áreas globales de afección de los TEA: la primera de ellas referida a déficits persistentes en la comunicación social y la interacción social y la segunda a propósito de los patrones de conductas, intereses o actividades restrictivas y repetitivas.

El DSM-V (2013) dispone que los sujetos diagnosticados con TEA han de mostrar las características presentadas para el área de Déficits sociales y de comunicación y, al menos, dos en el área de Intereses restringidos y comportamientos repetitivos.

Etiología del TEA: estilos educativos

Con carácter general respecto a los factores etiológicos, se han señalado entre otros, los de tipo genético y del neurodesarrollo como los más importantes en la aparición del TEA (Calderón et al., 2012). A pesar de ello, no podemos aferrar nuestro foco de visión exclusivamente a la afirmación de una causa propia encuadrada en factores genéticos, neurobiológicos y/o ambientales.

Nuestro interés concreto se dirige hacia las maneras de ejercer la educación por parte de las familias. Por ello, a todos estos elementos que no son factores genéticos ni neurobiológicos, ni ambientales, y que son analizados en las familias del alumnado con TEA van a pasar a ser llamados a partir de ahora “estilos educativos”.

Este concepto tiene su origen en el año 1967 cuando Baumrind hizo referencia a las prácticas de crianza infantiles que tuvieron lugar en el seno de un conjunto de familias de origen americano (Baumrind, 1967). Tras la realización del estudio, Baumrind identificó tres patrones principales:

Los padres de los niños y niñas más competentes y maduros (patrón I) eran notablemente firmes, cariñosos, exigentes y comprensivos. Los padres de los niños disfóricos y no afiliativos (patrón II) eran firmes, punitivos y no afectivos. Las madres de niños dependientes e inmaduros (patrón III) carecían de control y eran moderadamente cariñosos. Los padres de estos niños eran ambivalentes y poco estrictos (Baumrind, 1967, p. 132)

De esta primera aproximación, se identificaron, posteriormente, tres estilos educativos que han sido objeto y motivo de discusión en diversos estudios y publicaciones, siendo: democrático, autoritario y permisivo (Baumrind, 1968; Oliva, Parra & López, 2007). Estos estilos educativos definidos por Baumrind (1968) estarían determinados por aquellas conductas y actitudes de los padres hacia sus hijos, que condicionarían de manera importante su comportamiento.

A pesar del gran impacto que supusieron las aportaciones de Baumrind, esta clasificación ha sido reemplazada por otras denominaciones, que tienen la finalidad de encuadrar las diferentes realidades y prácticas educativas familiares en función de la puntuación obtenida en una serie de dimensiones, entendiéndose como principales: afecto-comunicación y control-exigencias (Maccoby & Martin, 1983, citado por López et al. 2009).

El afecto, por un lado, considera aquellos comportamientos, conductas o actitudes que transmiten afecto, empatía, sensibilidad y aceptación por parte de los padres. El control, por otra parte, incluye dimensiones referidas a la implicación, la disciplina y la supervisión (Ato et al., 2007).

De forma generalizada se ha encontrado una relación directa entre afecto y desarrollo psicosocial. Oliva & Parra (2004) recalcan que: “los chicos y chicas que dicen tener una relación más cálida y afectuosa con sus padres suelen mostrar un mejor ajuste o desarrollo psicosocial” (p. 109). El ajuste hace referencia a la capacidad que tiene el niño o niña de adaptarse al ambiente o contexto concreto en el que se desarrolla, produciéndose, por tanto, *bondad de ajuste* cuando: “el temperamento de una persona y otras características, como la motivación, nivel intelectual, y otras habilidades, son adecuadas para hacer frente a las sucesivas demandas, expectativas y oportunidades del ambiente” (Ato et al., 2007, p. 33), y *pobreza de ajuste* cuando no puede enfrentarse de manera óptima a las diferentes situaciones que se le presentan.

Sin embargo, existe más controversia con respecto al valor del control en el contexto familiar y su relación positiva con el desarrollo psicosocial y el ajuste de los hijos (Oliva, Parra, Sánchez & López, 2007). Esto se debe a que es complicado encontrar un equilibrio óptimo referido a esta dimensión, ya que tanto una excesiva vigilancia y atención sobre los niños

como una ausencia de control pueden dar lugar a conductas disruptivas (Egeland & Sroufe, 1981; Ato et al., 2007).

Resulta sumamente importante controlar todas las variables que pueden llegar a tener un efecto determinado en los sujetos con TEA. Dentro de esos factores que condicionan la conducta de los niños con autismo queda incluido el rol específico que ejerce la familia.

Estudio empírico

Objetivos

Podemos sostener, por tanto, que es dentro de este marco, donde se encuadra el presente estudio. De tal forma que el objetivo general de esta investigación es obtener evidencia sobre la relación entre estilos educativos parentales y familias con un hijo diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista. Además, se pretende comprobar si existen diferencias ciertamente significativas entre familias con un hijo con TEA y familias a las que no pertenece dicho sujeto, en relación al estilo educativo. De forma más definida, pueden considerarse como objetivos específicos los siguientes:

1. Identificar los principales estilos educativos presentes en familias con un hijo diagnosticado con TEA
2. Concretar los estilos educativos más usuales en familias con un hijo no diagnosticado con TEA.
3. Contrastar los datos aportados por las familias con un hijo diagnosticado con TEA y las familias con un hijo no diagnosticado con TEA.

Método

La presente investigación queda encuadrada en la tipología “ex-post-facto” del método hipotético-deductivo, concretamente en la comparativa, ya que se recogen datos de conductas que ya han tenido lugar en la propia familia, además de compararse dos grupos de población. Por otra parte, este estudio responde a una recogida de datos puntual, ya que se han recolectado los datos en un momento preciso.

Población, muestra y muestreo

A la hora de seleccionar la muestra de ambas poblaciones, se ha utilizado un muestreo no probabilístico de carácter incidental. En el caso de las familias con hijo diagnosticado con TEA, 12 familias han aceptado participar en esta investigación. La recomendación a seguir para muestras pequeñas, tal y como establece Morales (2006), es de un 10% del total.

Teniendo en cuenta que la población total estaba conformada por 90 familias, consideramos que 12 familias es una muestra representativa de la población general al suponer el 13,3 %.

La información ha sido proporcionada por uno de los miembros de la familia, padre o madre del niño en cuestión. Del conjunto de familias que han participado en este estudio, podemos identificar como miembros procuradores de información 5 hombres y 7 mujeres, cuyas edades quedan comprendidas entre los 37 y 56 años. En la Tabla 1, se muestran las características sociodemográficas más destacables:

Tabla 1 <i>Características sociodemográficas de la muestra de familias TEA</i>			
	Madres/Padres		Hijos/Hijas
Sexo	5 padres 7 madres		11 niños 1 niña
Edad	Rango: 37-56 años Media: 42,58 años D.T.: 7,48		Rango: 4- 17 años Media: 9,33 años D.T.: 20,22
Nivel de estudios	1 Empezó EGB, pero no la terminó 1 BUP 1 Formación Profesional de Grado Medio	1 Diplomado universitario 4 Licenciados 4 Doctorados	
Localidad	1 Chauchina 6 Granada centro 1 Maracena	1 Monachil 2 Motril 1 Torrenueva	

Respecto a la muestra seleccionada del segundo grupo de población, siguiendo con el tipo de muestreo incidental, el objetivo era alcanzar, al menos, un total de 240 familias, de manera que hubiera al menos 5 familias por cada uno de los ítems que conforman la encuesta, que son un total de 48, según las recomendaciones de Morales (2006). Tal y como se pretendía, el conjunto de familias que ha respondido la encuesta ha sido el total de la esperada, es decir, 240 familias. Del total de familias que han respondido la encuesta, se han identificado 49 hombres y 191 mujeres, con edades comprendidas entre los 21 y los 52. En la Tabla 2, se muestran las cualidades sociodemográficas:

Tabla 2. <i>Características sociodemográficas de la muestra de familias neurotípicas</i>			
	Madres/Padres		Hijos/hijas
Sexo	49 padres 191 madres		117 niños 123 niñas
Edad	Rango: 21-52 años Media: 37,93 D.T.: 5,391		Rango: 3-12 años Media: 7,77 D.T.: 2,523
Nivel de estudios	4 Ninguno 7 Empezó EGB, pero no la terminó 43 EGB o graduado escolar	21 Formación Profesional de Grado Medio 41 Formación Profesional de Grado Superior	

	18 Educación Secundaria 7 BUP 30 Bachillerato	44 Diplomado universitario 24 Licenciados 1 No sabe o no contesta	
Localidad	236 Atarfe 2 Pinos Puente	1 Fuentevaqueros 1 Granada	

Técnica de recogida de datos

Para llevar a cabo la evaluación de los estilos educativos parentales de las familias de niños con TEA y grupos familiares sin un hijo con este trastorno, se han utilizado dos encuestas de carácter estructurado. La primera de ellas, se refiere a la *Escala de Afecto* (EA-P) de Fuentes, Motrico y Bersabé (1999). En segundo lugar, se ha utilizado la *Escala de Normas y Exigencias* (ENE-P), de Fuentes, Motrico y Bersabé (1999). Ambas destinadas a medir los estilos educativos desde la perspectiva de los padres.

La *Escala de Afecto versión Padres* (EA-P) está compuesta por 20 ítems destinados a medir el estilo educativo parental referido a dos factores: 1) afecto-comunicación y 2) crítica-rechazo de los padres hacia sus hijos. Cada uno de los factores consta de 10 ítems. Para graduar la respuesta de los padres se ha utilizado una escala tipo Likert con 5 grados de frecuencia (nunca, pocas veces, algunas veces, a menudo y siempre). Para obtener la puntuación total de cada factor se ha de obtener como mínimo 10 puntos y como máximo 50 puntos.

La *Escala de Normas y Exigencias versión padres* (ENE-P) está compuesta por un total de 28 ítems dirigidos a evaluar la forma concreta que tienen los padres de establecer y exigir el cumplimiento de las normas. Consta, por tanto, de 3 factores: 1) forma inductiva, 2) forma rígida y 3) forma indulgente. Tanto el primero como el segundo factor se componen de 10 ítems, mientras que el tercero está compuesto por 8 ítems. Para obtener la puntuación total de los dos primeros factores se ha de obtener como mínimo 10 puntos y como máximo 50. Para el tercero de los factores es necesaria una puntuación comprendida entre 8 y 40 puntos. Al igual que la anterior, se ha empleado una escala tipo Likert, con 5 grados de frecuencia: 1) nunca, 2) pocas veces, 3) algunas veces, 4) a menudo y 5) siempre.

Todas las puntuaciones obtenidas con estos instrumentos han mostrado una adecuada fiabilidad como consistencia interna (coeficientes alpha de Cronbach entre 0,60 y 0,90). Esto significa que los ítems que componen cada puntuación son bastante homogéneos entre sí, lo cual es una propiedad deseable en cualquier medida.

Por otra parte, se realizaron varios análisis para determinar la validez de dichas escalas (EA y ENE) mediante la comparación de sus puntuaciones con las de la *Escala de Evaluación de los*

Estilos Educativos (4E) de Palacios (1994), ambas destinadas a los padres. Los coeficientes de correlación que resultaron estadísticamente significativos ($p < 0,001$).

Resultados.

Se presenta, en primer lugar, el análisis correspondiente a las familias con un hijo con TEA en la Tabla 3.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos Familias con Hijos con TEA.

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Afectocomunicación	12	31,00	50,00	41,0000	5,09902
Criticarechazo	12	14,00	27,00	17,8333	3,88080
Inductiva	12	32,00	50,00	40,0000	5,68890
Rígida	12	18,00	31,00	25,4167	3,57919
Indulgente	12	11,00	22,00	15,1667	3,43335
N válido (según lista)	12				

Y, en segundo lugar, el análisis descriptivo de las familias con un hijo no diagnosticado con TEA, en la Tabla 4.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos Familias con Hijos no diagnosticado con TEA.

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Afecto-comunicación EA	240	32	50	45,89	3,345
Crítica-rechazo EA	240	10	37	16,71	3,770
Forma inductiva ENE	240	25	50	43,20	4,483
Forma rígida ENE	240	13	42	26,86	6,224
Forma indulgente ENE	240	8	32	14,69	4,387
N válido (según lista)	240				

El cálculo de las variables ha aportado unos datos, que se exponen en la Tabla 5, y que muestran se encuentran dentro de los límites establecidos por ambas escalas, por lo que podemos concluir que los datos aportados por las familias responden de manera adecuada a los valores de los cinco factores.

Tabla 5. <i>Comparación factores familias TEA y familias no TEA (media y desviación típica)</i>			
		Familias TEA	Familias no TEA

Escala de Afecto (EA-P)	Afecto-comunicación	Media: 41 D.T.: 5,09	Media: 45,89 D.T.: 3,345
	Crítica-rechazo	Media: 17,83 D.T.: 3,88	Media: 16,71 D.T.: 3,770
Escala de Normas y Exigencias (ENE-P)	Forma inductiva	Media: 40 D.T.: 5,68	Media: 43,20 D.T.: 4,483
	Forma rígida	Media: 25,41 D.T.: 3,57	Media: 26,86 D.T.: 6,224
	Forma indulgente	Media: 15,16 D.T.: 3,43	Media: 14,69 D.T.: 4,387

Analizando los resultados de ambos grupos de población, constataremos que no existe una diferencia significativa en ninguno de los factores que establecía la Escala de Afecto y la Escala de Normas y Exigencias, debido a que las puntuaciones obtenidas en cada una de ellas oscilan entre unos valores similares. A pesar de ello, se realizará a continuación un breve recorrido por cada uno de dichos factores, comparando las respectivas puntuaciones.

En la Escala de Afecto (EA-P), se destaca una inclinación hacia "Afecto-comunicación" en contraposición a "Crítica-rechazo" por parte de ambos grupos. Si centramos nuestro foco de atención en el factor "Afecto-comunicación", se refleja la extrema similitud entre ambos grupos de familias.

Una diferencia destacable reside en el número de padres y/o madres que han obtenido una puntuación determinada. En las familias con un hijo diagnosticado con TEA, las puntuaciones más frecuentes se encuentran comprendidas entre 41 y 42, mientras que en las familias con un hijo no diagnosticado con TEA, la carga de frecuencia se desplaza hacia los valores finales, es decir, entre 42 y 50, con una gran cantidad de sujetos que han obtenido puntuaciones mayores a este respecto.

En el factor "Crítica-rechazo" encontramos cierta diferencia entre ambos grupos. Donde sí existe mayor diferencia es en las puntuaciones máximas, lo que indica que las familias con un hijo no diagnosticado con TEA mantienen una actitud de crítica-rechazo levemente superior a las familias con un hijo diagnosticado con TEA.

Para la segunda Escala (Escala de Normas y Exigencias) que, como recordaremos, trata de medir el grado de exigencia en el cumplimiento y establecimiento de las normas, se ha detectado, de forma general, una leve diferencia entre las puntuaciones mínimas y máximas de los padres con un hijo con TEA y de los padres con un hijo sin TEA. Sin embargo, dicha diferencia no supone un hecho a destacar.

Tal y como apuntamos, ambas poblaciones mantienen un estilo de establecer las normas y exigir su cumplimiento "inductivo", ya que es en este estilo en el que se han obtenido las

mayores puntuaciones, por lo que se presenta como la forma más frecuente entre las familias de ambos grupos. Esto significa que han adquirido una adecuada competencia en este sentido, adaptando las normas a las necesidades y posibilidades de sus hijos y explicándoles cuáles son y cómo se van a llevar a cabo.

Finalmente, el estilo que ha obtenido la puntuación menor ha sido la forma “indulgente”. Esta forma se caracteriza por familias, padres y/o madres, que mantienen unos niveles de exigencia prácticamente nulos con respecto a sus hijos, es decir, no establecen normas ni límites al comportamiento de sus hijos, y si las llegan a establecer, no exigen su cumplimiento ni seguimiento.

Conclusiones

Este estudio tenía como objetivo general el establecimiento de la relación entre estilos educativos parentales y familias con un hijo diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista. Además, se pretendía comprobar si existen diferencias ciertamente significativas entre familias con un hijo con TEA y familias a las que no pertenece dicho sujeto, en relación al estilo educativo. Y, en caso afirmativo, detectar los principales puntos en los que diferían ambos grupos.

Podemos concluir, por tanto, que las familias con un hijo con TEA muestran más afecto-comunicación que crítica-rechazo hacia sus hijos. Además, mantienen una forma más inductiva que las familias que no tienen un hijo diagnosticado con TEA, en cuanto al establecimiento de normas y la correspondiente exigencia de éstas. Del mismo modo, las familias con un hijo no diagnosticado con TEA muestran más afecto-comunicación que crítica-rechazo hacia sus hijos. Además, muestran ciertas diferencias respecto a las familias con un sujeto con TEA: muestran unos niveles de Crítica-rechazo superiores, presentan una forma más rígida y son más permisivos que con los niños con TEA.

Referencias bibliográficas

- American Psychiatric Association. (2000). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (4ª ed., text rev.)*. Washington, DC: Author.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. En M. A. Martínez y J. L. Cuesta (2013). *Todo sobre el autismo*. Tarragona, España: Publicaciones Altaria, S. L.
- Ato, E., Galián, D. & Huéscar, E. (2007). Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: Una revisión. *Anales de Psicología*, 23 (1), pp. 33-40.

- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns o preschool behavior. *Development in Early Childhood*, 22, pp. 126-132.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative parental control. *Adolescence*, 3, 255-272.
- Calderón, L., Congote, C., Richard, S., Sierra, S. & Vélez, C. (2012). Aportes desde la teoría de la mente y de la función ejecutiva a la comprensión de los trastornos del espectro autista. *Revista CES Psicología*, 5 (1), pp. 77- 90.
- Egeland, B., & Sroufe, L.A. (1981). Attachment and early maltreatment. *Child Development*, 52, 44-52.
- Fuentes, M. J., Motrico, E., & Bersabé, R. M. (1999). Escala de Afecto (EA) y Escala de Normas y Exigencias (ENE): Versión hijos y versión padres. Universidad de Málaga.
- López, C., Puerto, J. C., López, J.A. & Prieto, M. (2009). Percepción de los estilos educativos parentales e inadaptación en menores pediátricos. *Anales de Psicología*, 25 (1), pp. 70-77
- Morales, P. (2006). *Medición de actitudes en psicología y educación: Construcción de escalas y problemas metodológicos*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Oliva, A. & Parra, A. (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia. En E. Arranz (Ed.), *Familia y desarrollo psicológico* (pp. 96-123). Madrid: Pearson Educación.
- Oliva, A., Parra, A., Sánchez, I. & López, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: Evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23 (1), pp. 49-56.
- Palacios, J. (1994). Escala de Evaluación de Estilos Educativos (4E). Universidad de Sevilla.

CAPÍTULO 3. LA INTERDISCIPLINARIEDAD PARA LA ACCESIBILIDAD: TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL Y PERSONAS CON CAPACIDADES DIVERSAS

Teresa Alba Rodríguez

teresalbarguez@gmail.com

Universidad de Málaga

Hoy en día vivimos en una sociedad en la que cada vez más recurrimos con gran frecuencia a dispositivos electrónicos, y esto en el caso de la accesibilidad puede suponer una gran ventaja siempre y cuando aprendamos a utilizarlos y hacer buen uso de ellos. En cuestiones de accesibilidad se puede afirmar que no solo las innovaciones presentes en las nuevas tecnologías sino que además la colaboración entre las distintas ramas del conocimiento es lo que nos hará llegar a una buena práctica capaz de otorgar mayor autonomía a las personas con capacidades diversas en su día a día.

¿Cómo podemos aportar nuestro granito de arena los traductores e intérpretes? Pues bien, antes de dar respuesta a esta pregunta, veamos en primer lugar una noción amplia del concepto de «traducción»:

La definición del objeto de estudio de la traducción no es la definición de un proceso natural al que se le presupone inalterabilidad sino la definición de un proceso tecnológico que se encuentra en continua evolución y cambio. Nuestra función no es cerrar el paso a las nuevas realidades sino favorecerlas e impulsarlas. Necesitamos por tanto definiciones abiertas, que sea posible modificar tanto para contener las nuevas realidades (interpretación de lengua de signos, multimedia, producción de textos) como para desechar las que han dejado de mostrarse útiles y necesarias. (Mayoral, 2007, p.10)

Mayoral indica de manera muy acertada que hemos de aprovechar las nuevas tecnologías para favorecer las nuevas realidades con objeto de mejorar esta nuestra sociedad en constante cambio y evolución y ser capaces de ofrecer soluciones a todo tipo de usuarios. Debemos pues entender la traducción no solo entre distintas lenguas, sino también como tal dentro de una misma lengua, este es el caso de la traducción intralingüística, «una interpretación de los signos verbales mediante otros signos de la misma lengua» (Jakobson, 1959, p. 114).

Accesibilidad sensorial

Como ejemplos de traducción intralingüística encontramos algunos antecedentes importantes dentro del marco de la accesibilidad sensorial en traducción audiovisual. Este es el caso del subtítulo para personas sordas y con discapacidad auditiva (SPS) y la audiodescripción para personas ciegas y deficientes visuales (AD), así como otras técnicas que cada vez van adquiriendo mayor importancia: la interpretación del lenguaje de signos (ILS) o el sobretítulo para personas sordas en teatro.

Asimismo, existen otros antecedentes menos conocidos en accesibilidad que también han sido probados con éxito en el área de la interpretación y permiten acercar los mensajes multimedia a personas con discapacidad sensorial tales como la interpretación simultánea/bilateral con apoyo táctil y la audiodescripción susurrada o *chuchotage* audiodescriptivo. Incluso podríamos añadir la comunicación con personas con sordoceguera gracias a los sistemas de comunicación alfabéticos y los no alfabéticos, que bien pueden ser considerados una modalidad más de interpretación accesible.

Hasta aquí podemos observar que cada vez más se va abriendo el abanico de posibilidades en materia de traducción audiovisual y accesibilidad sensorial. Sin embargo, ¿existe alguna modalidad o herramienta para la accesibilidad cognitiva?

Accesibilidad cognitiva

En este campo encontramos como referente principal la denominada «lectura fácil»: «Aquellos contenidos que han sido resumidos y realizados con lenguaje sencillo y claro, de forma que puedan ser entendidos por personas con discapacidad cognitiva o discapacidad intelectual» (Discapnet, en línea). Inclusion-Europe recoge en su programa Pathways II los resultados obtenidos en su investigación: unos estándares europeos de redacción, programas de formación para redactar textos de fácil lectura, pautas para implicar a personas con discapacidad en su lectura y una lista de evaluación del nivel de dificultad de los textos de lectura fácil online. En España, FEAPS, el Portal de la Federación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual, es quien se encarga de su traducción y retransmisión. Podemos obtener información de calidad de primera mano

gracias a la publicación de Óscar García, *Lectura fácil: Métodos de redacción y evaluación* (2012) realizada con la colaboración de FEAPS Madrid.

La lectura fácil no solo se utiliza en la literatura, sino también en otros ámbitos como el informativo, este es el caso de las denominadas «noticias fáciles» que personas como las que colaboran con Discapnet, el Portal de las Personas con Discapacidad, redactan siguiendo las pautas de la lectura fácil. También es el caso del ámbito legal, donde encontramos publicaciones como la «Constitución Europea Fácil» (FEAPS, en línea) o la «Convención internacional de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad» en formato accesible, ya sea de fácil lectura (DILES, en línea) o mediante pictogramas (IMSERSO, en línea).

Por otra parte, hay que destacar que ya se han diseñado videojuegos que parten también de estas pautas en la elaboración de su contenido lingüístico con el objeto de ser accesibles para todos. Este es el caso de dos videojuegos creados en el Proyecto BIT de la Fundación Orange y la Fundación Síndrome de Down de Madrid. Alberto Sánchez, Eva Sánchez y Verónica Pensosi en su artículo «Videojuegos accesibles para personas con discapacidad intelectual» (2012, p.131) nos explican que estas fundaciones han creado el juego «CITI», una mezcla de ocio y mejora de habilidades y capacidades cognitivas, así como el juego «Lucas y el caso del cuadro robado», que constituye el primer juego de aventura gráfica que se diseña destinado a receptores adultos y jóvenes.

Otro proyecto muy interesante en accesibilidad cognitiva, en el caso de la discapacidad intelectual severa, es el uso de aplicaciones en dispositivos móviles o portales de Internet que se sirven de pictogramas así como de otros recursos aumentativos tales como vídeos, fotografías e ILS. Un ejemplo cercano es el proyecto EC+, liderado por la Universidad de Málaga, y formado por un consorcio de cuatro miembros: Hospital Taulí, Universidad de Gante, Universidad de Klagenfurt y la Universidad de Málaga. Se trata de un «Proyecto de Educación Superior destinado a proporcionar investigación y herramientas a los futuros profesionales que deben trabajar con discapacidad mental severa y necesitan llevar a cabo una comunicación efectiva» (Postigo, 2016). El proyecto, aún en fase de prueba, cuenta con un portal de Internet pedagógico y una aplicación para dispositivo móvil a los que se puede acceder de forma gratuita y donde se puede consultar, en primer lugar, una lista de palabras junto con los recursos disponibles (ILS acompañado de la reproducción oral de la palabra en cuestión, fotografía, pictograma y vídeo en algunos casos) para su correcta interpretación. En

segundo lugar, una lista de palabras avanzadas, en las cuales se sigue trabajando para encontrar una representación adecuada. En tercer lugar, una lista de síndromes, en los que se pretende describir las características asociadas a cada uno de ellos. Y, por último, algunas consideraciones generales sobre la comunicación entre intérpretes y personas con cualquiera de estos síndromes. En el caso de proyectos como este estaríamos hablando de comunicación multimodal, de la cual Chicano (2016), ingeniero de la aplicación del proyecto, ofrecía la siguiente definición: «comunicación multimodal: comunicación que combina varios modos (dibujos, fotos, lengua de signos, habla, etc.).

Si bien hasta ahora nos referíamos a propuestas ya sean destinadas a la discapacidad intelectual severa, como éste último caso, o destinadas a la discapacidad intelectual en general a través de la lectura y los videojuegos, en la presente investigación se propone el empleo de dos nuevas modalidades que surgen de las modalidades de subtitulación y *voice-over* tradicionales y que pueden ser empleadas para cualquier tipo de contenido audiovisual: películas, series, documentales, informativos, videojuegos, aplicaciones móviles, contenido web, y de cualquier ámbito, ya sea ocio, jurídico, administrativo, legislativo, didáctico, etc. Del mismo modo, puede insertarse en cualquier soporte tal y como pantallas de cine, televisión, ordenador, *tablet* o *smartphone*.

Propuesta de subtitulación adaptada a personas con discapacidad intelectual

Esta propuesta se podría definir como «una práctica traductora intralingüística que mediante el uso de unos subtítulos “fáciles” de comprender, que aparecen de forma discontinua y pausada, y un estilo de fuente claro permite al espectador acceder a cualquier tipo de contenido audiovisual eliminando barreras lingüísticas» (Alba, 2015).

El TO del proceso puede ser cualquier tipo de contenido multimedia, por ejemplo, como ya se presentaba en el V Congreso de la SELM celebrado en Sevilla en noviembre de 2015, un fragmento de una serie de televisión. El proyecto, a grandes rasgos, consiste en analizar la problemática que presenta el TO en torno a léxico y ortotipografía (propios del lenguaje escrito), y parámetros temporales y espaciales (propios del medio audiovisual) para después, mediante unas pautas (establecidas con ayuda del guion de las pautas de redacción en la obra de Óscar García *Lectura fácil: métodos de redacción y evaluación*, partiendo de las pautas tradicionales en subtitulación y trabajando en colaboración con personas con

discapacidad) ofrecer una solución a las dificultades en cuestión. Como ejemplo de dificultades planteadas en cuanto al léxico encontramos casos de terminología especializada, coloquialismos, extranjerismos, lenguaje figurado, metáforas, refranes, frases hechas y humor, principalmente. Hablando en términos de ortotipografía conviene subrayar la importancia de desarrollar abreviaturas y tratamientos y aplicar el redondeo en lo que a cifras se refiere. Respecto a parámetros espaciales y temporales como aspectos primordiales conviene indicar el uso de un máximo de cinco o seis palabras por subtítulo, máximo de dos líneas y localización en el centro de la pantalla. Los subtítulos permanecerán, a su vez, mayor tiempo en pantalla que en la subtitulación tradicional. Una vez llegado a un acuerdo sobre las dificultades y las posibles soluciones se realiza la propuesta de traducción (TM). Esta será modificada cuantas veces sea necesario hasta alcanzar una solución satisfactoria. Finalmente, se lleva a cabo la parte técnica del proceso, es decir, la elaboración e incrustación de subtítulos en el vídeo original. A continuación, se adjuntan fragmentos representativos de esta propuesta.

En la siguiente captura se aprecia la traducción correspondiente al siguiente fragmento del TO: «Claro y un ministro cuando va al fútbol se va a la taquilla y saca una entrada... No pienses en pequeño, Juan. ¿Quieres hacer carrera política o no?». En este caso podemos observar la traducción de un TO donde reina la ironía y el lenguaje especializado.



A continuación, se presenta un fragmento en el que se recoge la traducción del TO «mira lo que le hemos incautado al *paparazzi*.» donde se reflejaba la alusión a términos especializados y extranjerismos.



En esta última imagen se puede observar la traducción del TO: «Sí, sí, sí. Esto ha sido como el Disneyworld de los mariscos. Solo ha faltado la sirenita.» como un caso difícil de traducción humorística, por lo que se ha optado por incluir simplemente un inserto en el que se indica que se trata de un chiste.



Propuesta de voice-over intralingüístico

Esta propuesta se crea como segunda opción tras el estudio de la subtitulación en colaboración con personas con discapacidad intelectual, concretamente, síndrome de Down. En este caso, una de las personas participantes presentaba dificultades de lectura, por lo que le era imposible seguir los subtítulos que iban apareciendo en pantalla, a pesar del ajuste temporal que se produce en esta modalidad. Por ello, tras varias pruebas de ajuste en subtitulación, así como tras el estudio de la posibilidad de utilizar otra modalidad como la AD, la técnica del *voice-over* resultó ser la más efectiva.

Esta propuesta se entiende como «aquella traducción intralingüística que da cuenta de las voces cuyo contenido lingüístico resulta de difícil comprensión y, en su lugar, coloca una voz superpuesta cuyo contenido lingüístico es mucho más claro y conciso para el espectador» (Alba, 2015).

A diferencia de la subtitulación, aquí la problemática se centra en el léxico y los parámetros temporales, ya que el TM es producido, al igual que el TO, de forma oral. El proceso consiste en visualizar, en primer lugar, esta problemática junto a unas posibles soluciones. A continuación se elaborará un guion con terminología más asequible y atendiendo, a su vez, a la secuencia temporal necesaria para el TM. Entonces, una vez elaborado se procede a la grabación del TM y superposición a la pista original. En esta fase se realizarán tantas repeticiones como sean necesarias hasta ajustarse a la temporalidad requerida. Finalmente, se incrusta la pista de audio resultante en el vídeo original.

A continuación, se ofrece un ejemplo de parte del guion del TO junto con el TM para que sirva de ilustración de una de las fases realizadas en esta práctica.

04:29	<p>NOTICIA 1 Así nevaba esta mañana en Pamplona.</p> <p>Navarra es una de las comunidades más afectadas del temporal porque muy cerca de la capital, en Castejón, se desbordaba ya el río Ebro.</p> <p>En los Pirineos se ha activado el nivel rojo por riesgo de aludes y la guardia civil ha encontrado el cuerpo del esquiador sepultado ayer por una avalancha.</p>	<p>Nieva mucho en Pamplona.</p> <p>El río Ebro ha inundado Castejón. Castejón está en Navarra.</p> <p>En los Pirineos hay peligro por la nieve. Ayer, la guardia civil encontró un esquiador muerto debajo de la nieve.</p>
-------	--	---

A modo de conclusión, conviene subrayar que, según el último informe estadístico de la Base de datos estatal publicado con fecha de 30 de diciembre de 2015 (IMSERO, 2015), el número de personas con discapacidad asciende a 2 813 592 así como las palabras recogidas en el apartado 1 del artículo 1 de la «Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad»:

«... se entiende por igualdad de oportunidades la adopción de medidas de acción positiva orientadas a evitar o compensar las desventajas de una persona con discapacidad para participar plenamente en la vida política, económica, cultural y social» (2011, p. 87480).

Gracias a este tipo de propuestas, conseguiremos compensar no solo las desventajas de este gran número de personas con capacidades diversas en su acceso a la información de cualquier índole, sino también las de aquellas otras personas que podrían beneficiarse de las mismas. Este es el caso de personas extranjeras, personas mayores y personas con un nivel cultural y de alfabetización bajo. No olvidemos que la accesibilidad es algo que nos beneficia a todos.

Referencias bibliográficas

- Alba Rodríguez, Teresa (2015, noviembre). Traducción audiovisual accesible a personas con discapacidad intelectual. *V Congreso de la Sociedad Española de Lenguas Modernas*. SELM, Sevilla.
- ASOCIDE. *Sistemas de comunicación*. Descargado de <http://www.asocide.org/personas-sordociegas/sistemas-de-comunicacion/>
- Chicano García, José Francisco (2016, diciembre). Las nuevas tecnologías en la comunicación total: las apps en dispositivos móviles. *Jornadas sobre la optimización de la comunicación total para la discapacidad mediante el uso de nuevas tecnologías en el ámbito de la educación, sanidad e interpretación*. UMA, Málaga.
- Díaz Cintas, Jorge: “Traducción audiovisual y accesibilidad”, en Catalina Jiménez Hurtado, *Traducción y accesibilidad. Subtitulación para sordos y audiodescripción para ciegos: nuevas modalidades de Traducción Audiovisual*, (Frankfurt am Main: Peter Lang, 2007), p. 10.
- DISCAPNET. *Lectura fácil*. Descargado de <http://www.discapnet.es/Castellano/areastematicas/Accesibilidad/accesibilidadcomunicacion/LecturaF%C3%A1cil/Paginas/default.aspx>
- DISCAPNET. *Noticias fácil.es*. Descargado de <http://www.noticiasfacil.es/ES/Paginas/index.aspx>
- Enhancing Communication (EC+): Research to Improve Communication for People with Special Needs and Development of ICT Resources and Tools. Descargado de <https://ecplusproject.uma.es/>
- ESPAÑA. 2008. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Boletín Oficial del Estado, 21 de abril de 2008, 96, pp. 20648-20659. Descargado de <https://www.boe.es/boe/dias/2008/04/21/pdfs/A20648-20659.pdf>
- FEAPS: *Constitución Europea Fácil*. Descargado de http://www.feaps.org/archivo/centro-documental/doc_download/334-constitucion-europea-en-lectura-facil.html
- García Muñoz, Óscar (2012). *Lectura fácil: Métodos de redacción y evaluación*. Descargado de http://www.feaps.org/archivo/centro-documental/cat_view/207-accesibilidad.html
- IMSERSO. *Base estatal de datos de personas con valoración del grado de discapacidad*. Descargado de http://imserso.es/imserso_01/documentacion/estadisticas/bd_estatal_pcd/index.htm
- IMSERSO: *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Adaptada para personas que utilizan sistemas pictográficos de comunicación*. Descargado de http://www.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/convencion_accesible_2.pdf
- Inclusion Europe: *Project Pathways II*. Descargado de http://inclusion-europe.eu/?page_id=185
- Jakobson, Roman (1959). *On Linguistics Aspects of Translation*. Descargado de http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic84298.files/Supplementary_readings/JAKOBSON.PDF

- Márquez Linares, Irene “Chuchotage para ciegos: un susurro ensayado”, en Catalina Jiménez Hurtado, *Traducción y accesibilidad. Subtitulación para sordos y audiodescripción para ciegos: nuevas modalidades de Traducción Audiovisual*, (Frankfurt am Main: Peter Lang, 2007) pp. 209-227.
- Postigo Pinazo, Encarnación (2016, diciembre). Presentación del proyecto europeo Erasmus Plus EC+. *Jornadas sobre la optimización de la comunicación total para la discapacidad mediante el uso de nuevas tecnologías en el ámbito de la educación, sanidad e interpretación*. UMA, Málaga.
- Quereda Herrera, María “Interpretación simultánea/bilateral con apoyo táctil”, en Catalina Jiménez Hurtado, *Traducción y accesibilidad. Subtitulación para sordos y audiodescripción para ciegos: nuevas modalidades de Traducción Audiovisual*, (Frankfurt am Main: Peter Lang, 2007) pp. 229-240.
- Real Patronato sobre Discapacidad y Grupo DILES: *Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en Fácil Lectura*. Descargado de http://www.mivotocuenta.es/files/Convencion_ONU_LF_2edicion.pdf
- Sánchez, Alberto, Sánchez, Eva y Pensosi, Verónica (2012). *Videojuegos accesibles para personas con discapacidad intelectual*, en Lucía Pérez-Castilla: *Buenas prácticas de accesibilidad en videojuegos*. Descargado de <http://www.ceapat.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/accesvideojuegos.pdf>

CAPÍTULO 4. EL PAPEL DEL TRABAJO SOCIAL ANTE EL ACOSO LGBT*- FÓBICO

Gloria Álvarez Bernardo
gloab@ugr.es

Instituto Universitario de Estudios de las Mujeres y de Género- Universidad de Granada

Miren Ibarzábal Rivas
mirenibarzabal@correo.ugr.es
Universidad de Granada

El trabajo social en el sistema educativo

El Libro Blanco del título de grado en Trabajo Social elaborado por la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación)¹ establece que el objeto de esta profesión es:

la intervención y evaluación social ante las necesidades sociales para promover el cambio, la resolución de los problemas en las relaciones humanas y el fortalecimiento y la libertad de la sociedad para incrementar el bienestar y la cohesión, mediante la utilización de teorías sobre el comportamiento humano y los sistemas sociales y aplicando la metodología específica en la que se integra el trabajo social de caso, grupo y comunidad (p.110).

Junto con la definición, el Libro de la ANECA también enumera los campos profesionales en que las y los profesionales del trabajo social pueden desarrollar su labor. Entre ellos destacan los tradicionales como son los servicios sociales, y otros específicos que van desde la salud, la educación, la justicia, el empleo, el voluntariado, la cultura o el tiempo libre, entre otros. Así mismo, este desempeño laboral puede darse en los tres niveles de la administración (Estatal, Autonómica y Local), como en el tercer sector o en el ámbito privado.

Partiendo de lo expuesto, las y los trabajadores sociales pueden tener una relación directa o indirecta con el sistema educativo. Directa puesto que son parte de los equipos de orientación educativa así como docentes en determinadas ramas de la formación profesional; e indirecta puesto que los servicios sociales comunitarios y, en ocasiones, la iniciativa social son el punto de referencia para la implementación de ciertas medidas preventivas y asistenciales que parten de los centros escolares. Es clara la actuación coordinada con el sistema escolar de los y las

¹ Definición aprobada por la Asamblea de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales de Montreal (Canada)

trabajadores sociales en cuestiones como el absentismo escolar, la integración de colectivos vulnerables o la intervención en situaciones de desamparo o maltrato infantil (Puyol y Hernández, 2009; Sanz, 2007; Villalba, 2007). No obstante, algunas voces se han alzado reivindicando su presencia en cuestiones tales como el acoso escolar, la promoción de estilos de vida saludables entre el alumnado o el fomento de la participación de las familias en la comunidad educativa (Puyol y Hernández, 2009). Por este motivo, la formación de futuros y futuras profesionales del trabajo social no debe obviar la diversidad que prevalece en las aulas (Casanova, 2007; Fernández, 2007). Una de esas formas de diversidad tiene que ver con la identidad sexo-genérica y la opción sexual, tanto del alumnado como de sus familiares. En términos generales, la atención que desde el trabajo social se ha prestado a la diversidad en materia sexual y genérica ha sido deficitaria, salvo algunas excepciones (e.g. Domínguez y Montalbán, 2012; Maroto, 2006). En el campo de la educación, esas aportaciones son aún escasas y se han centrado, principalmente fuera del ámbito español, en conocer cuál es la actitud del alumnado universitario de trabajo social hacia la diversidad afectivo sexual (e.g. Campo-Arias y Herazo, 2013; Toro y Varas, 2004).

El objetivo de este trabajo es analizar el papel del trabajo social en el campo del acoso LGBT*-fóbico (Lesbianas, Gays, Bisexuales y Trans*), tras el análisis de las características de este tipo de acoso y su normativa reguladora, prestando especial atención a la Orden 20 de abril de 2015 que establece el Protocolo de Actuación Sobre Identidad de Género en el Sistema Educativo Andaluz.

Características del acoso escolar LGBT*-fóbico

El acoso escolar LGBT*-fóbico es aquel tipo de acoso que busca como detonante de la agresión la orientación sexual (lesbiana, gay o bisexual) o la identidad sexo-genérica (trans*) de la víctima o de sus familiares (e.g. ser miembro de una familia homoparental). Su lejanía del patrón heterosexual y de los esquemas de género normativos (hombre/masculino y mujer/femenina) son el pretexto en que se escudan las y los agresores para pertrechar su agresión (Pichardo, 2015; Platero, 2008).

Este tipo de acoso comparte características con el acoso general, y también tiene una serie de rasgos específicos que se relacionan con la conceptualización socio-cultural que existe sobre las orientaciones sexuales no heterosexuales. En lo que respecta a las características generales

del acoso cabe destacar que se trata de conductas agresivas (físicas, verbales y/o relaciones) que se producen de forma recurrente y tras las cuales hay intencionalidad, además de ser el resultado de unas relaciones desequilibradas de poder entre quien agrede y quien es víctima de dicha agresión (Olweus, 2006; Smith y Brain, 2000). Junto con la persona que agrede y la víctima, también coexisten otras figuras que de forma pasiva observan la situación y deciden no intervenir (Olweus, 2006). Las investigaciones sobre el acoso escolar también han tratado de establecer una tipología psicológica de las personas agresoras y las personas agredidas. En lo que respecta a las primeras, si se atiende al género se observan diferencias sobre el tipo que propinan unas (psicológico, verbal) y otros (físico) (e.g. Olweus, 2006; Smith y Brain, 2000; Teruel, 2007).

A estos rasgos genéricos del acoso hay que añadir otros específicos del detonante LGBT*, entre ellos el silencio e invisibilización de este tipo de agresiones, tanto por el profesorado como por las víctimas y sus familias (Pichardo, 2009). En este sentido, es preciso indicar que algunas víctimas son culpabilizadas puesto que se les acusa de que su estilo de vida es provocador y, en consecuencia, se merecen lo que les está sucediendo. El caso mediático del niño estadounidense que sufría acoso por llevar una mochila de “My Little Pony”, se saldó con su expulsión del colegio al considerar que esa mochila era una forma de incitar a sus compañeros agresores². La falta de apoyo que algunos y algunas jóvenes LGBT esperan de sus familias hace que no manifiesten de forma explícita su opción sexual y, aún menos, las agresiones que sufren relacionadas con este punto. Según el informe de COGAM (2013), un 44% de las y los jóvenes entrevistados consideraban que no recibirían apoyo suficiente de sus familiares si les comunicasen su opción sexual. Esa falta de apoyo institucional y familiar puede llevar a las víctimas de acoso LGBT*-fóbico a vivir en silencio esta circunstancia, con las consecuencias devastadoras que este hecho puede tener en su bienestar físico y psicológico.

Respecto al clima familiar, la investigación coordinada por Eduardo Benítez (2016) ha advertido que las personas que acosan por motivos LGBT*-fóbicos proceden de familias en las que no se respeta la diversidad afectivo sexual. Entre las conclusiones de este estudio, *LGBT-fobia en las aulas 2015 ¿Educamos en la diversidad afectivo-sexual?*, se señala que las y los menores que han ejercido violencia de este tipo, un 41% procedía de hogares en los que

² Más información sobre el caso en: <http://www.nydailynews.com/news/national/boy-bullied-love-pony-attempt-suicide-article-1.1601341>

no se aceptarían a menores LGBT*, y un 25% de hogares donde no estaba muy clara esta aceptación.

Otro de los rasgos definitorios del acoso LGBT*-fóbico tiene que ver con el contagio del estigma por parte de las y los observadores que, siendo conscientes de las agresiones, deciden no intervenir por miedo a convertirse ellas y ellos en víctimas (Pichardo, 2009). El estigma que supone ser identificada bajo alguna de las siglas LGBT* hace que algunas personas decidan mirar para otro lado e, incluso, alentar la agresión para reforzar o enmascarar su opción sexual e identidad sexo-genérico dentro de los patrones de lo *normativo*. Ese miedo interrelaciona con la idea del *horizonte de la injuria* (Eribon, 2001), es decir, la presencia continua y normalizada de expresiones que denotan rechazo hacia las identidades LGBT*. Quizás las más extendidas son las de “maricón” y “mariconada” que se emplean para restar valía o importancia a alguna persona o circunstancia. Aunque estos insultos no siempre se dirigen a personas LGBT*, sus connotaciones negativas hacen que estén presentes en el *horizonte* de aquellas personas que no encajan en el modelo heterosexual.

Junto con lo descrito, otra de las características tiene que ver con la propia LGBT*-fobia interiorizada de las víctimas (Platero, 2010). Tras esa visión negativa descrita y la ausencia de apoyos, algunas y algunos jóvenes consideran que se merecen lo que les está sucediendo por haber nacido o elegido una opción que no es la correcta. En definitiva, las víctimas se culpabilizan por ser como son.

Por último, como apunta Raquel Lucas Platero (2010) en la conceptualización del acoso escolar LGBT*-fóbico no se suele tener en cuenta que éste puede interactuar con otras variables sociodemográficas de las víctimas, como son el género, el racismo, la discapacidad o la clase social. La intersección entre el mayor número de las variables mencionadas coloca a las víctimas en una posición más vulnerable. Por tanto, a la hora de analizar este tipo de acoso se debe proyectar una mirada interseccional para comprender mejor el alcance de esta lacra y, así, diseñar una estrategia de intervención efectiva.

Regulación del acoso escolar LGBT*-fóbico

Distintas normativas estatales y autonómicas hacen hincapié en la necesidad de promover espacios seguros de convivencia, sin que prevalezca ningún tipo de discriminación basada en cualquier característica sociodemográfica, entre ellas la opción sexual y la identidad de

género. Entre las leyes estatales específicas en materia de educación cabe destacar la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa que señala en su artículo 124:

Aquellas conductas que atenten contra dignidad personal de otros miembros de la comunidad educativa, que tengan como origen o consecuencia una discriminación o acoso basado en el género, orientación o identidad sexual, o un origen racial, étnico, religioso, de creencias o de discapacidad, o que se realicen contra el alumnado más vulnerable por sus características personales, sociales o educativas tendrán la calificación de falta muy grave y llevarán asociada como medida correctora la expulsión, temporal o definitiva, del centro.

A nivel autonómico, la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía también contempla en el artículo 4.f como uno de los principios del sistema educativo andaluz:

Convivencia como meta y condición necesaria para el buen desarrollo del trabajo del alumnado y del profesorado, y respeto a la diversidad mediante el conocimiento mutuo, garantizándose que no se produzca segregación del alumnado por razón de sus creencias, sexo, orientación sexual, etnia o situación económica y social.

En esta comunidad autónoma, desde el 2015 está funcionando un protocolo específico de acoso escolar basado en la identidad de género³, algo que viene a completar la Orden de 20 de junio de 2011 en la que se regulaban otra serie de protocolos de intervención para actuar en caso de acoso escolar, maltrato infantil o violencia de género en el ámbito educativo. Aunque el protocolo surge para dar cobertura a las necesidades de aquellas personas que no están conformes con la identidad de género asignada, en la práctica también se contemplan actuaciones encaminadas a reconocer la variabilidad afectivo-sexual del alumnado. Sin entrar a detallar las etapas en que se estructura dicho protocolo, es preciso destacar aquellos aspectos que tienen una relación directa con la práctica profesional del trabajo social. En este sentido, como posibles integrantes de los equipos de orientación, los y las trabajadoras sociales deberán identificar y trabajar las posibles necesidades de las y los menores, haciéndolas llegar a sus familias y al resto de la comunidad educativa. Por su parte, el trabajo social desarrollado en el ámbito asociativo que aborda la diversidad sexo-genérica también debe incorporar esta normativa a su práctica profesional. En concreto, el protocolo reconoce la necesidad de informar y sensibilizar al alumnado en estas materias para prevenir aquellas formas de acoso

³ Orden de 28 de abril de 2015 por la que se modifica la Orden de 20 de junio de 2011 por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos.

o discriminación que parten de una identidad y orientación sexual no *normativa*. Esa función preventiva y formativa que tienden a desarrollar las y los trabajadores sociales en el ámbito del tercer sector es crucial como parte de la puesta en marcha y desarrollo de la citada orden.

Por último, su identidad de género y orientación sexual pueden hacer que las y los menores acaben convirtiéndose en víctimas de acoso escolar y, en el peor de los casos, en víctimas de maltrato por parte de sus familiares que no aceptan esos rasgos de sus hijos e hijas. En estos casos, los y las trabajadores sociales de los servicios sociales comunitarios pasan a ser parte activa del protocolo de intervención. Ante estas situaciones, se activan las pautas de intervención de los respectivos protocolos regulados en la Orden de 2011. En este sentido, atendiendo a la naturaleza de los hechos, la dirección del centro podrá ponerlo en conocimiento de “instancias externas”, entre ellas sociales, sanitarias o judiciales. Así mismo, se podrá solicitar y recabar de estos servicios la información necesaria para la realización de un informe en que se detallen todos los datos relevantes del caso para la puesta en marcha de un plan de intervención.

En aquellas situaciones en que se detecte una situación de maltrato infantil en el entorno familiar suscitada por la orientación sexual e identidad de género del alumno o alumna, el papel de los y las trabajadoras sociales adquiere mayor protagonismo. Cuando se tenga constancia de que una persona menor de edad está sufriendo maltrato por parte de sus progenitores o algún familiar, se procederá a cumplimentar *la Hoja de Detección y Notificación* que forma parte del Sistema de Información sobre Maltrato Infantil en Andalucía. Esta hoja consta de tres ejemplares, dos de los cuales deberán ser remitidos a los servicios sociales comunitarios en casos de maltrato leve o moderado, mientras que si se trata de un maltrato grave se enviarán a los Servicios Especializados en materia de protección de menores de la Consejería de Igualdad y Políticas Sociales. En estos casos, las y los trabajadores sociales de estos servicios procederán conforme a la legislación específica en materia de menores que son víctimas de maltrato.

Conclusiones

Los y las trabajadoras sociales son agentes activos de los posibles problemas de convivencia que se producen en el centro, y que acaban situando a los y las menores en una situación de vulnerabilidad, bien por sufrir acoso escolar o por ser víctimas de maltrato infantil. Uno de los detonantes que propician esta circunstancia puede ser la opción sexual y la identidad sexo-genérica de las y los

menores. En este sentido, los tres niveles de actuación del trabajo social (individual/familiar, grupal y comunitario) favorecen un abordaje holístico de la problemática planteada que debe incidir tanto en la prevención como en la intervención. Así mismo, la presencia de las y los trabajadores sociales en las distintas administraciones públicas y en las entidades del tercer sector permite desarrollar distintas estrategias de intervención en cada una de las fases de actuación. A nivel preventivo, las asociaciones que trabajan en materia de diversidad sexo-genérica y afectivo-sexual tienen un papel más destacado. En los casos de intervención en situación de acoso o maltrato son los y las trabajadoras sociales de los equipos de orientación educativa y de los servicios sociales (comunitarios y especializados) quienes asumen mayor protagonismo.

Al hilo de lo expuesto se plantea la necesidad de dotar a las y los futuros profesionales de trabajo social de una formación adecuada en estas materias y, en particular, en las manifestaciones del maltrato o acoso LGBT*-fóbico. Esta formación vendría a suplir la laguna que atraviesa esta disciplina en materia de diversidad sexual, y que se plasma en la escasa producción científica.

Referencias bibliográficas

Benítez, Eduardo, *LGBT-fobia en las aulas 2015. ¿Educamos en la diversidad afectivo-sexual?* (Madrid: Grupo de Educación de COGAM, 2016).

Campo-Arias, Adalberto y Herazo, Edwin, “Homofobia en estudiantes de trabajo social”, *Salud Uninorte*, 29(1), (2013), pp. 96-103.

Casanova, M^a Antonia. “La atención a la diversidad: reto del sistema educativo en la comunidad de Madrid”. *Trabajo Social Hoy*, (2007), pp.7-24.

COGAM, *Homofobia en las aulas: ¿educamos en la diversidad afectiva sexual?* (Madrid: COGAM, 2013).

Domínguez, Laura y Montalbán, Francisco Manuel, “Líneas emergentes de investigación en las prácticas de trabajo social: la homoparentalidad”, *Portularia*, 12, (2012), pp. 169-177.

Fernández, Dolores, “Aproximación histórica a la trayectoria del trabajador social en el sistema educativo español”. *Trabajo Social Hoy*, (2007), pp. 75-92.

Maroto, Ángel Luis, *Homosexualidad y trabajo social: Herramientas para la reflexión e intervención profesional*, (Madrid: Siglo XXI, 2006).

Olweus, Dan, *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, (Madrid: Morata, 2006).

Pichardo, José Ignacio, "Introducción", en José Ignacio Pichardo y Matías de Stéfano (eds.), *Diversidad sexual y convivencia: Una oportunidad educativa*, (Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2015), pp. 9-12

Pichardo, José Ignacio, *Adolescentes ante la diversidad sexual: Homofobia en los centros educativos*, (Madrid: Ediciones La Catarata, 2009).

Platero, Raquel Lucas, "Estrategias de afrontamiento frente al acoso escolar: una mirada sobre las chicas masculinas", *LES Online*, 2(2), (2010), pp. 35-51.

Platero, Raquel Lucas, "La homofobia como elemento clave del acoso escolar homofóbico: algunas voces desde Rivas Vaciamadrid". *Información psicológica*, 94 (2008), pp. 71-83.

Smith, Peter K. y Brain, Paul, "Bullying in schools: lessons from two". *Aggressive behavior*, 26 (2000), pp. 1-9.

Teruel, Jerónima, *Estrategias para prevenir el bullying en las aulas*, (Madrid: Ojos Solares, 2007).

Toro, José y Varas, Nelson, "Los otros: prejuicio y distancia social hacia hombres gay y lesbianas en una muestra de estudiantes de nivel universitario". *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), (2004), pp. 537-551.

CAPÍTULO 5. NIVELES LECTORES ALCANZADOS POR NIÑOS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL AUDITIVA

Graciela Arráez Vera
graciela.arraez@ua.es
Universidad de Alicante

Gonzalo Lorenzo Lledó
glledo@ua.es
Universidad de Alicante

Asunción Lledó Carreres
Asuncion.lledo@ua.es
Universidad de Alicante

Introducción

Los bajos niveles lectores alcanzados por las personas con sorderas profundas y severas prelocutivas ha conducido a que gran parte de los especialistas en esta materia se hayan fijado como objetivo primordial intentar mejorar estos niveles tan bajos en esta competencia. Es en la década de los 70 y 80 cuando comienzan a proliferar las investigaciones sobre el rendimiento lector alcanzado por las personas sordas prelocutivas poniéndose de manifiesto el retraso tan acusado que presentaban las personas sordas. La investigación que llevó a cabo Conrad en 1979 arrojaba resultados francamente desoladores, ya que el nivel medio de lectura del grupo de alumnos adolescentes examinados con una pérdida auditiva superior a 85 dB era tan solo de 7 años. Únicamente el 15% de los chicos examinados alcanzaba un nivel de lectura funcional, es decir en torno a los 11 o 12 años.

Afortunadamente asistimos a nuevas expectativas en la educación de los alumnos sordos inimaginables hace tan sólo 20 años. La generalización del implante coclear desde los años noventa y los avances tecnológicos de los audífonos digitales han permitido el acceso al sonido y por tanto el aprendizaje de la lengua oral en aquellas personas con discapacidad auditiva severa o profunda. Multitud de estudios demuestran el gran beneficio que el implante coclear temprano supone en el desarrollo lingüístico infantil (Boons, De Raeve, Langereis,

Peeraer, Wouters y van Wieringen, 2013; Geers, Nicholas y Sedey, 2003; Juárez y Monfort, 2005, 2010).

Cabe suponer que, si realmente se ha producido un avance en el desarrollo lingüístico de los niños sordos usuarios de prótesis auditivas, también se haya producido el mismo avance en la competencia lectora. Investigaciones recientes demuestran que, aunque todavía siguen existiendo diferencias con respecto a los niños oyentes, el nivel lector de los niños sordos que utilizan implante coclear es significativamente mejor que los niños que no usan implante coclear (Connor y Zwolan 2004; Daza, Philips-Silver, Ruiz-Cuadra y López-López, 2014; Geers, 2003; Spencer, Barker y Tomblin, 2003; Vermulen, van Bon, Schreuder, Knoors y Snik, 2007). Aun así, los últimos trabajos realizados que comparan los niveles de lectura alcanzados por oyentes y sordos siguen demostrando que estos últimos tienen una lectura significativamente más pobre que los niños oyentes de su misma edad (Apel y Masterson, 2015; Arfe, 2015; Kyle y Cain, 2015). En España los últimos estudios realizados indican que los niveles de lectura alcanzados por los niños sordos al final de la educación primaria son similares a los niveles alcanzados por los niños oyentes al comienzo de la educación primaria (Jaúdenes, Torres, Aguado, Silvestre y Patiño, 2007; Torres y Santana, 2005). Parece evidente que, a pesar del gran desarrollo en los niveles lingüísticos alcanzados por las personas con discapacidad auditiva, el rendimiento en la comprensión lectora todavía no se equipara al de sus pares oyentes.

Llegados a este punto, cabe mencionar la diferencia entre la decodificación y la comprensión lectora ya que ambas están basadas en habilidades diferentes. Mientras que la conciencia fonológica constituye la base de la decodificación, el vocabulario, la gramática y el discurso narrativo sustentan la comprensión lectora (Oakhill y Cain, 2012). De este modo, los problemas fonológicos afectarían a la decodificación, y los déficits, tanto léxicos como discursivos, impactarían en la comprensión lectora (Bishop y Snowling, 2004). En síntesis, los niveles lingüísticos y lectores alcanzados por las personas sordas han sido ampliamente estudiados. Sin embargo, la repercusión que durante los últimos años ha tenido la adaptación protésica cada vez más precoz pone de manifiesto la necesidad de analizar los cambios que se han producido en las necesidades actuales que presentan las personas con discapacidad auditiva. Así pues, en este trabajo se comparará entre niños sordos con adaptación protésica precoz (0 a 3 años) y oyentes el nivel de competencia lectora. También se analizará el nivel de decodificación en lectura que alcanzan los niños sordos comparándolos con el de los oyentes con la finalidad de comprobar si es cierta nuestra hipótesis de que el acceso al sonido que

ofrecen las prótesis auditivas ha contribuido a que se equiparen estos niveles con el de los oyentes.

Conocer qué niveles de lectura alcanzan los niños que se han beneficiado de una adaptación protésica precoz resulta sin duda de un gran valor, puesto que permitiría al profesional determinar qué aspectos podrían formar parte de un programa de intervención para mejorar la comprensión lectora de los niños con discapacidad auditiva.

Método

Contexto y Participantes

Los participantes de este estudio son 15 niños y niñas, 8 niños con sordera prelocutivas bilaterales severas (71-90 dB) o profundas (> 90 dB). Las edades de estos alumnos se sitúan entre los 6 y los 11 años ($M=8,8$ y $DE= 1,71$). También se seleccionaron de dos colegios públicos de la provincia de Alicante a 7 niños oyentes de edades comprendidas entre los 6 y los 11 años ($M= 8,8$ y $DE= 1,57$) y que no tuvieran ninguna deficiencia asociada.

La muestra de niños sordos se seleccionó a través de la Helix, esta es una Federación de Asociaciones para la integración del sordo en la Comunidad Valenciana. El total de los 8 niños sordos se seleccionaron en función de los siguientes criterios:

- Niños con una edad comprendida entre 6 y 11 años que utilizan la lengua oral como principal medio de comunicación.
- Portadores de prótesis auditivas, audífono digital, audífono osteointegrado o implante coclear: 3 utilizan audífono digital, 1 utiliza implante osteointegrado y 4 utilizan implante coclear.
- Adaptación protésica antes de los 3 años de edad ($M= 2, 6$ años).
- Pérdidas auditivas prelocutivas bilaterales severas (71-90 dB) o profundas (> 90 dB): 4 sorderas son severas y 4 son profundas.

Los criterios de exclusión han sido los niños con otras discapacidades asociadas y los niños cuya lengua materna no fuera el castellano.

Instrumentos y variables

Para evaluar cada una de las variables se han seleccionado el test estandarizado, la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, PROLEC-R (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007).

Procedimiento

En un primer momento se contactó con cada una de las asociaciones con la finalidad de explicarles el propósito de este trabajo y consultarles la viabilidad de realizar este tipo de estudio a través de la Federación. En segundo lugar, se realizó una sesión informativa en cada una de las asociaciones para exponer a todos los padres de los niños que fueron seleccionados, el objetivo de la investigación. Una vez concluida la sesión se procedió a la recogida de autorizaciones por parte de los padres para obtener, mediante un documento firmado, el consentimiento para realizar la evaluación psicopedagógica y el acceso a la historia clínica de sus hijos. Se garantizó en todo momento el anonimato de los datos. La administración de las pruebas se realizó de forma individual y fueron necesarias dos sesiones con cada uno de los niños. En cada una de las dos sesiones se evaluó la lectura a través de la escala PROLEC-R (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007).

Diseño y Análisis de datos

Se ha realizado un análisis descriptivo de la población para conocer el grado de desarrollo de la lectura alcanzado por los niños sordos y oyentes, para ello se han hallado las medias y desviaciones estándar de cada una de las pruebas. El análisis se completa con el estudio comparativo entre las habilidades lectoras entre los niños sordos y los oyentes. Para realizar la comparación se ha aplicado la prueba U-Mann Whitney de contrastes no paramétricos. Para el análisis de los datos, se utilizó el paquete estadístico SPSS 15.

Resultados

Análisis descriptivos y comparativos

En la Tabla 1, mostramos los resultados descriptivos; media, desviación típica y asimetría de cada una de las pruebas del WISC, peabody, Ceg y prolec.

Tabla 1. Descriptivos para las pruebas de lectura Prolec total, oyentes y sordos

	PROLEC								
	Léxico			Sintáctico			Semántico		
	O	S	T	O	S	T	O	S	T
Media	107,57	88,63	97,47	21,00	13,88	17,2	23,0	13,25	17,80
Error típ. de la media	2,10	12,99	7,228	1,558	3,351	2,09	1,345	3,33	2,24
Mediana	110,0	104,0	109,0	22,0	14,50	20,0	24,0	14,0	21,0
Desv. típ.	5,56	36,73	27,99	4,123	9,478	8,11	3,56	9,41	8,66
25	103	71	97	20	5	13	21	4,25	9
Perc. 50	110	104	109	22	14,5	20	24	14	21
75	112	115	112	24	20,75	22	26	21,5	25
Asimetría	-1,45	-1,64	-2,52	-1,2	,012	-,82	-1,49	-,191	-1,04
Error tipc.asimetr.	,794	,752	,580	,794	,752	,580	,794	,752	,580
Curtosis	1,31	2,66	6,95	2,36	-,315	,29	2,15	-1,79	-,242
Error típico curtosis	1,59	1,48	1,12	1,59	1,48	1,12	1,59	1,48	1,12

La variable con mayor puntuación promedio es prolec léxico: $97,47 \pm DE: 27,99$, IC95% [11,66, 18,07], produciéndose en esta misma variable la mayor asimetría (dispone de valores muy extremos). En la tabla 2 se realizó un análisis comparativo de las medias para dos muestras independientes mediante el test de U-Mann Whitney de contrastes no paramétricos.

Tabla 2. Prueba de muestras independientes Prolec: lectura

	Prueba para la igualdad de medias Prolec				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)	Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]
prolec: lexico	24,000	60,000	-,464	,643	,694 ^b
prolec: sintac	13,500	49,500	-1,687	,092	,094 ^b
prolec: semán	8,500	44,500	-2,261	,024	,021^b

Se observa que la prueba semántica y sintáctica son significativas, esto es así, al establecer un contraste de hipótesis unilateral, es decir, comprobamos si se cumple la hipótesis de que las medias en las distintas pruebas realizadas son mayores en el grupo de oyentes que en el de sordos. Al ser un p-valor menor que el nivel alpha establecido (0,05) rechazamos la hipótesis nula y podemos afirmar que los oyentes superan la prueba sintáctica y semántica respecto al grupo sordo. A partir de estos datos se puede afirmar que sí existen diferencias estadísticamente significativas en los niveles de vocabulario, comprensión oral gramatical y

competencia lectora alcanzados por niños sordos y oyentes. Los resultados indican que hay evidencias estadísticas para afirmar que los niños sordos obtienen peores puntuaciones en las habilidades de nivel vocabulario, comprensión gramatical y competencia lectora (PROLEC-R léxico, PROLEC-R sintáctico y PROLEC-R semántico).

Discusión y conclusiones

En el presente trabajo se han comparado los niveles lectores que alcanzan los niños sordos que se han beneficiado de una adaptación protésica auditiva temprana en relación con los oyentes. Los resultados encontrados indican que en las capacidades lectoras se obtiene una diferencia estadísticamente significativa con respecto a los oyentes. Por tanto, una de las primeras conclusiones que se desprenden de estos datos es que la mayoría de los niños sordos no alcanzan un desarrollo normalizado del nivel lector.

En síntesis y tras analizar y comparar nuestros resultados con las más recientes investigaciones, todo parece indicar que a pesar del gran avance que supone la adaptación protésica precoz, todavía sigue existiendo un retraso en el área lectora. De las conclusiones que hemos extraído de este estudio se desprenden algunas implicaciones educativas. En primer lugar, la calidad del habla que gracias a las prótesis auditivas consiguen estas personas no debe conducir a sobrestimar los logros lingüísticos de los chicos sordos pues, aunque se manejen en conversaciones, no hay que olvidar que siguen presentando dificultades en comprensión lectora, dichos factores si no se tienen en cuenta pueden repercutir negativamente en los aprendizajes escolares. Se advierte la necesidad por parte de los profesionales de detectar, evaluar y diseñar programas que incidan en las dificultades específicas que presente cada niño.

Referencias

- Apel, K. y Masterson, J. J. (2015) Comparing the Spelling and Reading Abilities os Sudentes With Cochlear Implants and Students With Typical Hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 20 (2), 125-135.
- Arfe, B. (2015). Oral and Written Discourse Skills in Deaf and Hard of Hearing Children: The Role of Reading and Verbal Working Memory. *Topics in Language Disorders*, 35 (2), 180-

197. doi: 10.1097/TLD.0000000000000054

- Bishop, D. y Snowling, M. (2004). Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different? *Psychological Bulletin*, 130, 858-886.
- Boons, T., De Raeve, L., Langereis, M., Peeraer, L., Wouters, J. y van Wieringen, J. (2013). Expressive vocabulary, morphology, syntax and narrative skills in profoundly deaf children after early cochlear implantation. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 2008-2022.
- Conrad, R. (1979). *The Deaf Schoolchild*. Londres: Harper and Row.
- Connor, C. M., y Zwolan, T. A. (2004). Examining multiple sources of influence on the reading comprehension skills of children who use cochlear implants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, 47, 509-526. doi:10.1044/1092-4388(2004/040)
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., y Arribas, D. (2007). PROLEC-R. *Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada*. Madrid: TEA Ediciones.
- Daza, M.T., Philips-Silver, J., Ruiz-Cuadra, M. M. y López-López, F. (2014) Language skills and nonverbal cognitive processes associated with Redding comprehension in deaf children. *Research in Developmental Disabilities*, 35, 3526-3533.
- Dillon, C. M., de Jong, K. y Pisoni, D. B. (2011). Phonological awareness, reading skills and vocabulary knowledge in children who use cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17 (2), 205-226.
- Geers, A. E. (2003). Predictors of reading skill development in children with early cochlear implantation. *Ear and Hearing*, 24, 59-68. doi:10.1097/01.AUD.0000051690.43989.5D
- Geers, A. E., Nicholas, J. G. y Sedey, A. L. (2003). Language skills of children with early cochlear implantation. *Ear and Hearing*, 24, 46-58.
- González del Yerro, A., García, I. y Torremocha, T. (2015). Análisis preliminar del “Programa para desarrollar la conciencia silábica en niños y niñas con déficits auditivos”. *Revista de Investigación en Logopedia*, 1, 18-39.
- Izzo, A. (2002). Phonemic Awareness and Reading Ability: An Investigation With Young Readers Who Are Deaf. *American Annals of the Deaf*, 147 (4), 18-28.

- Jáudenes, C., Torres, S., Aguado, G., Silvestre, N. y Patiño, I. (2007). *Estudio sobre la situación educativa del alumnado con discapacidad auditiva*. Madrid: FIAPAS.
- Juárez, A., Monfort, M., y Monfort, I. (2005). Rehabilitación auditiva postaudífono y postimplante en hipoacusias severas y profundas. En E. Salesa, E. Perelló, y A. Bonavida (Eds.), *Tratado de Audiología* (pp. 375–385). Barcelona: Elsevier Masson.
- Juárez, A. y Monfort, M. (2010) Niños con implantación coclear bilateral: variación en los resultados. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 30, 130-135. doi:10.1016/S0214-4603(10)70160-1
- Oakhill, J. y Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 16, 91-12.
- Perfetti, C. A. y Sandak, R. (2000). Reading optimally builds on spoken language: Implications for deaf readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 32–50. doi:10.1093/deafed/5.1.32
- Ramos, J. L. y Cuetos, F. (1999). *PROLEC: Evaluación de los procesos lectores en alumno del tercer ciclo de educación primaria y educación secundaria obligatoria*. Madrid: TEA Ediciones.
- Spencer, L. J., Barker, B. A. y Tomblin, J. B. (2003). Exploring the language and literacy outcomes of pediatric cochlear implant users. *Ear and Hearing*, 24, 236–247. doi:10.1097/01. AUD.0000069231.72244.94
- Spencer, P. E. y Marschark, M. (2003). Cochlear implants: Issues and Implications. En M. Marschark y P. E. Spencer (Eds), *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education* (pp. 434-448). Nueva York: Oxford University Press.
- Tevhide, K., Guldenoglu, B. y Miller, P. (2014). Examining the Relationship between Letter Processing and Word Processing Skills in Deaf and Hearing Readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(2), 220-237. doi: 10.1093/deafed/ent051
- Torres, S. y Santana, R. (2005). Reading levels of Spanish deaf students. *American Annals of the Deaf*, 150(4), 379-387.
- Vermeulen, A. M., van Bon, W., Schreuder, R., Knoors, H., y Snik, A. (2007). Reading comprehension of deaf children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12, 283–302. doi:10.1093/deafed/enm017

CAPÍTULO 6. EL PAPEL DE LAS TIC EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Inmaculada Ávalos Ruiz
inmaavalos@correo.ugr.es

Marina Morales Capilla
marina_mc85@hotmail.com

Juan Manuel Trujillo Torres
jttorres@ugr.es

Universidad de Granada

Introducción

La Unión Europea, es hoy en día una realidad política y económica, cuya intencionalidad radica en la construcción de un estado transnacional europeo. Sus estados miembros han creado numerosas instituciones comunes con el fin de poder tomar decisiones de forma democrática sobre asuntos de interés común, a escala europea.

La universidad está sufriendo una serie de cambios internos y externos, de manera que busca adaptarse a las necesidades y exigencias de la sociedad actual, la sociedad europea. La transmisión de la cultura, la innovación, la investigación y la preparación de los alumnos para el ejercicio de actividades profesionales son las principales funciones que tiene la universidad actual que deben darse en un marco democrático, participativo y de compromiso de todos sus miembros.

“Nunca se insistirá bastante en la importancia del papel que las instituciones de enseñanza superior locales y nacionales pueden desempeñar en el aumento del nivel de desarrollo de su país. A ellas corresponde en gran parte tender puentes entre los países industrializados desarrollados y los países no industrializados en desarrollo. Además, pueden ser los instrumentos de la reforma y de la renovación de la educación”. (Informe Delors, 1996).

La Unión Europea fomenta la convergencia, la equiparación y la cualificación dentro de la educación universitaria a través de numerosas iniciativas y programas, que pretenden la compatibilidad en los sistemas educativos de los países que forman parte de la Unión Europea. Para ello se crea el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el cual se preveía que debía estar completamente implantado en todos sus estados miembros en el año 2010.

“Vemos el Espacio Europeo de Educación Superior como un colaborador de los sistemas de educación superior en otras regiones del mundo, estimulando el intercambio equilibrado entre los estudiantes y el personal y la cooperación entre las instituciones de Educación Superior. Subrayamos la importancia del entendimiento y el respeto intercultural”. (Declaración de Bergen, 2005).

Si se determina que la metodología y las estrategias de aprendizaje serán flexibles, se puede decir que el tiempo y el espacio también lo serán. El ECTS se puede considerar como una división en dos partes, por un lado el trabajo del docente y el discente, y por otro el trabajo autónomo del propio alumno. Esto, junto con la implantación de las nuevas tecnologías en nuestra sociedad, se puede decir que ambos aspectos se unen para formar uno sólo, y es que la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza aprendizaje cada vez se está haciendo más patente.

La implantación de los nuevos créditos europeos implica tres aspectos fundamentales a tener en cuenta en la enseñanza, por un lado los docentes no tendrán que invertir tanto tiempo en la preparación de los temas ni en la explicación de ellos pensando en la posibilidad de que el alumno se aburra o no esté aprovechando su lección magistral como debería, pero sí tiene que empeñar todo ese tiempo en buscar materiales y planificar actividades que tendrán que realizar los alumnos, por otra parte, también mencionar el trabajo del propio alumno, que se basará en la metodología constructivista en la que él deberá construir su propio conocimiento, dando lugar a procesos de trabajo autónomo y utilización de varios materiales e instrumentos didácticos que él considere adecuados para su formación y aprendizaje, y por último, mencionar que el profesor orientará al alumno en ese proceso de enseñanza aprendizaje asesorándolo acerca de los materiales e instrumentos a utilizar, de los contenidos más relevantes y todo ello puede hacerse posible superando las barreras del tiempo y espacio malgastado, mediante las TIC.

Las TIC en el EEES

Uno de los componentes fundamentales que se encuentran en la sociedad actual, es la introducción de las Nuevas Tecnologías en todos los ámbitos sociales. Estos dispositivos simbolizan la idea de un progreso científico y socioeconómico, es por tanto, por lo que las instituciones europeas las consideran un pilar estratégico en la denominada sociedad del conocimiento en la que nos encontramos y por lo tanto, de la nueva universidad que se está forjando en la actualidad.

Ballesteros et al. (2012), proponen el siguiente cuadro en el que queda enmarcada dicha relación existente entre las TIC, la universidad y el cambio social:

Capacidades de las TIC	Cambio en la universidad	Transformación de la sociedad
La capacidad de las TIC para aumentar la eficiencia de los procesos y de la organización de una institución	Puede contribuir a agilizar gestiones burocráticas de la universidad, mejorando su funcionamiento y sus servicios,	
La capacidad de las TIC para crear entornos digitales y aumentar la visibilidad de las universidades	Puede ayudar a incrementar la calidad y competitividad de estas instituciones	
La capacidad de las TIC para mejorar la comunicación entre centros y ofrecer servicios en	Puede facilitar la internacionalización de las universidades y la movilidad de	

línea	sus miembros	
La capacidad de las TIC para establecer lazos con el mundo empresarial y fomentar una actitud emprendedora	Puede contribuir a que en la universidad se generen procesos de innovación y explotación comercial del saber	Contribuyendo de ese modo al desarrollo de la Unión Europea como sociedad del conocimiento avanzada, lo que es fundamental para el bienestar de los ciudadanos, el crecimiento de la economía y la profundización en la participación democrática en Europa.
La capacidad de las TIC para transformar la organización del trabajo en general	Puede ayudar a hacer más flexible e interdisciplinaria la actividad investigadora dentro de la universidad	
La capacidad de las TIC para ofrecer enseñanza virtual y ampliar la oferta formativa	Puede servir para consolidar el aprendizaje permanente en la universidad, orientado a la preparación profesional	
La capacidad de las TIC para innovar en los recursos educativos	Puede contribuir a que las universidades mejoren el proceso de enseñanza, con pedagogías y medios adaptados al mundo digital	

Tabla 1: Relaciones entre TIC, universidad y cambio social. Extraído de Ballesteros et al. (2012:4)

En cuanto a las ventajas y capacidades que las TIC proporcionan en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad actual, cabe destacar el Diario Oficial de la Unión Europea Decisión nº 2318/2003/CE, por la que se adopta un programa plurianual para la integración efectiva de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los sistemas de educación y formación en Europa, establece que se destaca la necesidad de adaptar la educación y formación de los europeos a las demandas de la economía del conocimiento y por lo tanto, se señala la necesidad de fomentar las capacidades básicas en particular las tecnologías de la información, por lo que se plantea la iniciativa e-learning como fundamento para concebir la educación del futuro, así como mejorar la calidad y la accesibilidad de los sistemas europeos de educación y formación mediante el uso eficaz de las TIC.

“El objetivo general del programa es apoyar y seguir desarrollando el uso eficaz de las TIC en los sistemas europeos de educación y formación, como aportación a unos sistemas educativos de calidad y como elemento esencial de su adaptación a las demandas de la sociedad del conocimiento en un contexto de aprendizaje permanente”.
(Art.2, Decisión Nº 2318/2003/ce del parlamento europeo y del consejo, 2003).

Dicha decisión propone que las líneas de actuación son el mejor medio para poner en práctica el programa con el objetivo de fomentar el desarrollo y el uso apropiado del aprendizaje electrónico en Europa y ayudar a los Estados miembros que forman parte de la Unión Europea. Se pretende así, fomentar la alfabetización digital, la utilización de campus virtuales, la utilización de herramientas electrónicas y fomentar la formación del profesorado, etc.

Como asegura Bricall (2000), la conferencia de rectores europeos ha considerado las TIC como uno de los factores externos principales de cambio de las universidades. En España, esta misma opinión la comparten los rectores de las Universidades españolas (CRUE). Se propone

como necesario que los nuevos universitarios conozcan la influencia y las formas de gestión de la tecnología en sus respectivas áreas de especialización y que dispongan de las competencias suficientes para hacerles uso y presenten competencias profesionales adecuadas.

Bricall (2000:454), en el Informe Universidad 2000, establece: *“se ha constatado que estas tecnologías reportan importantes ventajas competitivas en la provisión de los servicios tradicionales de la Universidad, tanto en las tareas de formación como en la investigación, así como en la gestión de los distintos procesos de organización, desde la administración interna de la institución al fomento de la cooperación internacional de investigadores”*.

Es por ello, por lo que el hecho de la utilización de la educación a través de las TIC, favorecerá el desenvolvimiento posterior de los estudiantes en la sociedad de la información y se consideran que representan, dichas tecnologías un campo de conocimiento en expansión, tanto para el ámbito de la investigación, como en el ámbito de la enseñanza.

El informe de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo: concebir la educación del futuro: promover la innovación con las nuevas tecnologías (2000), establece que las TIC, sin ser una panacea, pueden favorecer la aplicación de pedagogías activas, contribuir a una enseñanza de mejor calidad, así como hacer desaparecer las frontera entre la oferta de formación y la distancia física existente entre los alumnos. Las TIC, pueden favorecer un aprendizaje basado en la curiosidad y en la experimentación basados en el trabajo en equipo y el trabajo autónomo, y siempre centrando el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumnado.

Como se ha podido comprobar, las TIC, desde la Unión Europea hasta la Universidad Nacional, establece que es un recurso importante tanto fomentar la actitud empresarial, ampliar la oferta formativa, llevar a cabo procesos administrativos, fomentar la investigación, innovación y el aprendizaje significativo, de forma flexible y accesible a todos, y formar a futuros profesionales competentes adaptados a la exigencias de la sociedad actual.

El objetivo, tal y como indican Ballesteros et al (2012), es promover un conocimiento y una educación actualizada que pueda satisfacer las exigencias que en cada momento acontezcan al mercado laboral.

Por otro lado, las TIC ayudan a aumentar la eficacia en los procesos de gestión de las instituciones universitarias optimizando, así, su funcionamiento y reduciendo sus costes. Las universidades deben convertirse en instituciones que estén en continua conexión con los sectores socioeconómicos no universitarios, así como con el resto de universidades nacionales y europeas para fomentar la movilidad y la colaboración entre ellas. Es por ello por lo que se puede destacar que las TIC mejoran los trámites y gestiones administrativas, así como la comunicación interna y externa perfeccionando los servicios de atención a los estudiantes y crear vínculos de cooperación entre profesor y alumnos y entre universidades entre sí, lo que da la posibilidad de que el alumno se encuentre orientado e informado.

En consonancia con las exigencias que establece el EEES, lo que se pretende es construir y consolidar un nuevo escenario social, es decir, una Europa globalizada y del conocimiento. Es por ello, por lo que se les encomienda a las universidades ser el centro de la innovación, en constante vínculo con las demandas de la sociedad y del ámbito económico y empresarial.

La sociedad del conocimiento

Actualmente se vive en una sociedad de cambios caracterizada por los nuevos avances de las tecnologías de la información y de la comunicación, lo cual ha dado lugar a una nueva era llamada sociedad del conocimiento.

Este concepto de sociedad del conocimiento surge como una alternativa al término sociedad de la información. Son numerosos los debates que realizan los autores sobre la adecuación de utilizar un término u otro para definir los cambios sociales actuales. Como establece Lapeyre (2010), se pueden diferenciar tres términos de conocimiento:

- Sociedad del conocimiento: ciudadanos con capacidades que les permiten tomar conciencia y actuar sobre su contexto.
- Sociedad de la información: los miembros de la sociedad son personas con habilidades para manejar y compartir información.
- Sociedad tecnológica: los miembros de la sociedad son individuos con funciones específicas para que la sociedad prospere.

La UNESCO (2005: 29), acepta el término sociedad del conocimiento considerándola como *“la capacidad de identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano”*. Este informe hace una reflexión en torno al tema buscando una concepción más integral.

Según Burch (2005), Abdul Waheed Khan (subdirector general de la UNESCO para la Comunicación y la Información), escribe: *“La sociedad de la Información es la piedra angular de las sociedades del conocimiento. El concepto de “sociedad de la información”, a mi parecer, está relacionado con la idea de la “innovación tecnológica”, mientras que el concepto de “sociedades del conocimiento” incluye una dimensión de transformación social, cultural, económica, política e institucional, así como una perspectiva más pluralista y desarrolladora. El concepto de “sociedades del conocimiento” es preferible al de la “sociedad de la información” ya que expresa mejor la complejidad y el dinamismo de los cambios que se están dando. (...) el conocimiento en cuestión no sólo es importante para el crecimiento económico sino también para empoderar y desarrollar todos los sectores de la sociedad”*.

Cabe destacar que ambos términos están estrechamente relacionados, y la diferencia radica en que se pueden utilizar las nuevas tecnologías y los avances en la comunicación para la creación y formación del conocimiento y ser útil para el desarrollo personal humano. En el contexto histórico actual, se puede destacar que las nuevas generaciones reciben gustosas

estos nuevos avances de la tecnología y se hacen rápidamente con el uso de ellas, de manera que le sacan partido y las utilizan en su vida diaria tanto en el ámbito económico, cultural, profesional etc. Pero no todos los países que forman parte del globo tienen la posibilidad de acceder y trabajar con ellas de igual modo, por lo que cabe señalar que estamos ante una “brecha digital” que divide en gran medida a los países del Norte y del Sur, coincidiendo esto con los países desarrollados y subdesarrollados.

Según Camacho (2006) se diferencian tres aspectos en cuanto a la brecha digital que conciernen al uso de las TIC: una de ellas es la del acceso, basada en la diferencia entre las personas para acceder a las nuevas tecnologías, por otra parte está en el uso que las personas sepan o no utilizarlas, y por último, la calidad del uso, haciendo referencia a las diferencias entre los usuarios. De esta manera se deduce que el concepto de brecha digital se ha ido modificando a lo largo del tiempo. En un principio hacía referencia a la accesibilidad que las personas tenían a las nuevas tecnologías, posteriormente ha ido derivando en la utilidad y calidad del uso de dichos recursos tecnológicos. Esta misma autora asegura que se establece una relación directa de causalidad entre el acceso a la tecnología y las oportunidades de desarrollo y de mejores condiciones de bienestar, reducción de la pobreza y mejora de la educación.

La reducción de la brecha digital supone un desafío de gran envergadura tanto a nivel económico como político, desafío que deberán llevar a cabo todos los países en colaboración unos con otros. Una de las grandes iniciativas que se están llevando a cabo es la aparición del término solidaridad digital durante los preparativos de la primera parte de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información. Esta idea, formulada por Abdulaye Wade, presidente de Senegal, ha sugerido varias soluciones al problema como la creación de asociaciones o herramientas entre países del Norte y del Sur de manera que se han creado asociaciones y comunidades destinadas a la donación de material informático o materiales escolares.

Todo esto hace pensar en otro término mucho más solidario, la globalización. La globalización es un término que implica la ruptura de las fronteras geográficas de manera que las personas puedan relacionarse directamente en una esfera social. Esto puede estar favorecido por las nuevas tecnologías. La globalización por otra parte pretende la seguridad y equidad, el fortalecimiento político de la democracia y una expansión del mercado. Esta globalización busca que la educación nos permita una formación permanente y que esté al alcance de todos y para todos. La educación basada en la globalización pretende dar respuesta a los requerimientos de la sociedad en la que nos encontramos tanto a nivel económico, cultural, tecnológico, para crear unos alumnos reflexivos, críticos, analíticos y dispuestos a entrar en competencia con ellos mismos y mejorar el mundo que les rodea.

“Habitualmente, en efecto, se define la globalización como creciente integración de las economías nacionales; en su núcleo fundamental, la economía global incluiría la globalización de los mercados financieros, “cuyo comportamiento determina los movimientos de capital, las monedas, el crédito y por tanto las economías de todos los países” (Castells, 1999 citado en Brunner, 2000). Pero a su vez como continúa diciendo Brunner se habla

también de globalización de la ciencia, de la tecnología, de la información, de la comunicación y de la cultura, de la política.

Las grandes transformaciones que se producen en la sociedad afectan a la educación y por lo consiguiente a las sociedades del conocimiento. Por lo tanto, la manera de poder potenciar esa sociedad del conocimiento y lograr un mayor beneficio colectivo será adoptando las nuevas tecnologías y estableciendo la posibilidad de innovar y transformar los espacios académicos y las estrategias y materiales pedagógicos para posibilitar una mayor flexibilidad y capacidad de superar y dar respuesta a los desafíos de la sociedad actual. Es aquí donde las TIC encuentran su principal papel en el ámbito educativo.

Latorre (2009) considera la necesidad de abordar la implantación de las TIC en la educación dentro del contexto de globalización y de los procesos de cambio, tanto en la sociedad como en las instituciones y centros educativos, ya que es ahí donde se encuentra el verdadero origen de la sociedad del conocimiento en la que el principal medio de producción es el conocimiento incorporado a las diferentes actividades del ser humano. Las organizaciones educativas deben transformarse en unas estructuras flexibles, abiertas e innovadoras a nuevos métodos de enseñanza y recursos didácticos dejando a un lado los métodos más tradicionales centrados en el conocimiento y basarse en el individuo capaz de reflexionar y analizar el permanente entorno. Todo ello es posible con la fusión de la educación y la tecnología, planteándose un nuevo paradigma educativo de autoformación y más autónomo que comentaremos más adelante.

Fandiño (2011) concluye, que la propuesta de adoptar el término de sociedad del conocimiento en la educación universitaria no tiene otro fin que el de comprender más profundamente el papel de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la consecución de un proyecto de sociedad equitativa. Esta adopción pretende buscar la invocación en la organización de espacio y prácticas formativas y así promover la investigación, impulsar la integración de los sectores productivos y viabilizar la interdisciplinariedad. Por otro lado, el alumno debe formarse en un ambiente de comprensión y práctica activa a través de numerosos materiales.

Por todo ello, se afirma que la universidad del siglo XXI, procura abrir espacio y tiempo para el desarrollo de aprendizajes y saberes que permitan al estudiante aprender intelectual, social, personalmente, de forma colectiva y global. Y todo ello se hace posible con un cambio de metodología y con la introducción de las TIC en este proceso de enseñanza aprendizaje.

Nuevas perspectivas sobre el aprendizaje en la sociedad del conocimiento

La educación del nuevo siglo XXI debe aproximarse al estudiante en su totalidad mediante un desarrollo máximo de sus aptitudes, actitudes y capacidades de manera que estimulen su capacidad reflexiva y crítica y su trabajo autónomo. Esta nueva sociedad del aprendizaje o sociedad del conocimiento se refiere a una sociedad que se basa en la adquisición de los conocimientos y no está sujeta a instituciones educativas en el espacio ni se limita en el

tiempo a una educación inicial. El individuo está sujeto a seguir una formación de aprendizaje a lo largo de su vida.

Según establece Delors (1996), el siglo XXI ya no bastará con que cada individuo acumule al comienzo de su vida una serie de conocimientos a los que podrá recurrir después sin límites, sino que debe aprovechar y utilizar durante toda su vida cada oportunidad que se le presente para actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y adaptarse al mundo que está en continuo cambio.

Para poder llevar a cabo todo ello, según sigue relatando Delors, la educación de esta nueva sociedad debe estar fundamentada en cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer, aprender a vivir juntos, aprender a hacer y aprender a ser.

Por lo tanto, sobre estos cuatro pilares del conocimiento se basa la nueva educación del siglo XXI que la sociedad debe llevar a cabo para descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades y capacidades. Será una experiencia global que se produzca durante toda la vida tanto a nivel cognitivo como práctico.

Se puede destacar la idea de que la educación se basa en incentivar a cada persona a que aproveche las posibilidades de aprender que se le presenten a lo largo de toda la vida. Para el aprendizaje de todo esto, es necesaria la colaboración, orientación y apoyo de los docentes. Según el informe Delors (1996) remarca que el aporte de los docentes es esencial para preparar a los jóvenes y no sólo para que afronten su porvenir con confianza si no para que ellos mismos lo edifiquen de manera resuelta y responsable. Y continúa señalando que los docentes desempeñan un papel muy importante en la formación de los estudiantes en sus actitudes frente al estudio. Ellos son los que deben despertar la curiosidad, autonomía, fomentar el rigor intelectual y crear numerosas condiciones necesarias para que se alcance el éxito de la enseñanza y la educación permanente.

Los docentes y la escuela, en este nuevo siglo, deben afrontar nuevas tareas para convertir el centro educativo en un lugar atractivo y atrayente para los alumnos y así facilitarles un verdadero entendimiento de la sociedad. El docente debe convertirse en su acompañante y dotarle al alumno la función de solista, moldeando dichos contenidos adquiridos pero manteniéndose firme.

Según Hanna (2002), son numerosos los docentes que participan de manera activa en la creación de nuevos entornos de aprendizaje para afrontar los numerosos desafíos que presenta el proceso de enseñanza aprendizaje y establece una serie de factores para un entorno de aprendizaje adecuado:

- *“Favorece el contacto entre los profesores y alumnos;*
- *Estimula la cooperación entre el alumnado;*
- *Fomenta un aprendizaje activo;*
- *Ofrece información constante sobre el proceso de aprendizaje;*
- *Da importancia al tiempo que se dedica a la realización de una tarea;*
- *Incrementa las expectativas sobre el proceso general; y*

- *Respetar las capacidades de los alumnos y sus diversas formas de aprendizaje.*”

Se puede decir, por tanto, que en estos nuevos entornos de aprendizaje, se establece una estrecha relación entre el profesor y el alumno y que la enseñanza no consiste tanto en transmitir conocimientos como en la presentación de éstos en forma de problemas situándolos en el contexto en el que se desarrollan los alumnos, buscando el interés y reflexión de estos.

El mundo evoluciona a un ritmo vertiginoso y como consecuencia también la sociedad y las exigencias que se nos presentan continuamente, por ello los docentes deben ir formándose y perfeccionando sus conocimientos y prácticas. La creación de entornos basados en el aprendizaje activo y comprometido como aseguraba Hanna (2002), lleva a la idea de que al igual que los entornos de aprendizaje también han ido cambiando, las estrategias utilizadas por los docentes, deben ir modificándose.

Según el informe de la UNESCO sobre *la sociedad del conocimiento*, los trabajos de investigación que se han realizado en los últimos años han hecho hincapié en estos nuevos enfoques pedagógicos, que sustituyen los modelos clásicos de enseñanza, considerando al alumno como un receptor pasivo de los conocimientos. Sin embargo, la adquisición de conocimientos supone un verdadero trabajo cognitivo, por lo que se considera al docente como un guía y un acompañante en el acto de aprender.

Las nuevas tecnologías pueden desempeñar un papel importante al respecto. El objetivo principal, es que tanto docentes como discentes se apoyen en estas nuevas tecnologías para llevar a cabo nuevos métodos que estimulen la imaginación y la motivación. O lo que es lo mismo, que se lleve a cabo un aprendizaje constructivista en el que el profesor oriente y apoye al alumno y este sea el que construya su propio conocimiento en base a sus experiencias.

Los nuevos enfoques sobre la enseñanza han ido evolucionando conforme lo hacía esta y conforme han evolucionado las nuevas tecnologías. Por lo tanto, se considera un hecho de esencial ocurrencia que el sistema educativo proporcione a los estudiantes las oportunidades necesarias para desarrollar sus conocimientos y capacidades para vivir y trabajar en una sociedad basada en las nuevas tecnologías y sometida a continuos cambios. Todo esto se traduce en la realización por parte del alumno de un trabajo activo, y por parte del profesor de facilitador del desarrollo de las actitudes adecuadas frente al aprendizaje. Lo que favorece un aprendizaje activo es la realización de una serie de actividades estimulantes e interdisciplinarias, en las cuales el alumno pueda relacionar cada contenido que aprenda con diversos aspectos y situaciones. Este tipo de enfoque educativo entra en oposición con el modelo educativo basado en la clase magistral que todavía permanece, a pesar de los cambios que impone la sociedad, en las universidades.

La finalidad que se busca en la actualidad, como señala (Hanna, 2002) es que no se aferren a este tipo de modelo educativo y se combine un poco más la exploración de la tecnología como medio para implicar y apoyar a los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Delors, J. (pres.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (Informe Delors). Madrid: Santillana.
- Declaración de Bergen. (2005). *El espacio europeo de educación superior-Alcanzando las metas*. Comunicado de la conferencia de ministros europeos responsables de educación superior. Bergen, 19-20 de mayo.
- Ballesteros, B., Franco, D. y Carañana, J.P. (2012). El papel de las TIC en el EEES como motor para la transformación social. En línea. Recuperado de: <http://www.seeci.net/cuiciid/PDFs/INVESTIGACION%202.pdf>
- Consejo de la Unión Europea y Parlamento Europeo (2003): *Decisión n° 2318/2003/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 5 de diciembre de 2003 por la que se adopta un programa plurianual (2004-2006) para la integración efectiva de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los sistemas de educación y formación en Europa (programa eLearning)*. Diario Oficial de la Unión Europea.
- Bricall, J.M (2000). Informe universidad 2000. España.
- Europea, U. (2000). Concebir la Educación del futuro. Promover la Innovación con las Nuevas Tecnologías “. *Informe de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo*.
- Lapeyre, J. (2010). Sociedad del conocimiento, TIC y educación. (En línea). Extraído de: <http://www.slideshare.net/juanlapeyre/sociedad-del-conocimiento-tic-y-educacin>
- Binde, J. (2005). UNESCO, Hacia las sociedades del conocimiento. *Informe mundial de UNESCO*.
- Burch, S. (2005). Sociedad de la información y Sociedad del conocimiento. En Alain Ambrosi, Valérie Peugeot y Daniel Pimienta. *Palabras en Juego: Enfoques multiculturales de la Sociedad de la Información*, 54-78.
- Camacho, K. (2006). La brecha digital. En Ambrosi, A., Peugeot, V y Pimienta, D. (coords). *Palabras en Juego: Enfoques Multiculturales sobre las Sociedades de la Información*. C&F Editions.
- Brunner, J. (2001). Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. En *Análisis de perspectivas de la Educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: UNESCO*.
- Latorre, C. (2009). Globalización, educación y TIC.
- Fandiño, Y.J. (2011). La educación universitaria en el siglo XXI: de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento. En *Revista iberoamericana de educación*, 53(3), 1.

Hanna, D. (2002). *La enseñanza universitaria en la era digital*. Ed. Octaedro

CAPÍTULO 7. BIENESTAR MATERNO Y ESTIMULACIÓN PRENATAL: PROGRAMA DE APOYO A EMBARAZADAS EN SITUACIÓN DE RIESGO EMOCIONAL

Inmaculada Ávalos Ruiz
inmaavalos@correo.ugr.es

Rosario Padial Ruz
rpadiar@ugr.es

Salvador Mateo Arias Romero
mateoarias@ugr.es

Universidad de Granada

Introducción

Empiezan a ser numerosos los estudios que demuestran que el estado emocional de la madre incide sobre la futura conducta que va a tener el niño y sobre la relación de apego que se produce entre ambos (López, López y Linares, 2015; Ortiz, Borré, Carrillo y Gutiérrez, 2006).

El vínculo madre-hijo se inicia desde el embarazo, siendo este un periodo clave para ello (Grimalt y Heresi, 2012). Esta relación varía en función de aspectos psicosociales y del bienestar psicológico de la madre durante la etapa de gestación.

Las emociones y situaciones negativas que la madre sufre durante el embarazo se transmiten a su hijo y pueden provocar un vínculo negativo entre ambos. Una madre que tiene un embarazo deseado y feliz es capaz de dar a luz hijos con mayor inteligencia y más extrovertidos, mientras que las madres que tienen un embarazo no deseado pueden dar a luz niños con actitudes contrarias a las anteriores.

El doctor Lester Sontag (1944) citado por García (2007), demostró que las actitudes y los sentimientos maternos dejan una marca permanente en la personalidad del niño o niña, ya que a partir del tercer mes de gestación sus sentidos están formados y el feto percibe las informaciones que le llegan a través del vientre materno; es capaz de reaccionar ante esas

informaciones y puede memorizarlas. Se sabe, también, que los bebés en el útero son seres sociables y con capacidad de comunicación.

Estados emocionales como el estrés, la depresión y la ansiedad son relacionadas con un difícil temperamento en el niño (McGrath, Records y Rice, 2008, citados por Echart, 2015), mayores niveles de depresión y problemas antisociales, trastornos afectivos, trastornos de conducta, problemas emocionales y comportamentales (Martini, Knappe, Beesdo-Baum, Lieb y Wittchen, 2010).

El colectivo en el que nos centramos, debido a sus características psicosociales, suele sufrir ansiedad, estrés o depresión con cierta frecuencia, lo que conlleva a presentar problemas en el desarrollo positivo del vínculo afectivo entre la madre y el feto.

Las dificultades que encuentran las madres en el desarrollo de este vínculo, al hablar de embarazo no deseado, según Issler (2001) son:

- a. Dificultades para discriminarse del bebé, estableciendo vínculos simbólicos con él y, cuando esta vinculación las agobia, pueden llegar a descuidar al niño o niña e incluso maltratarlo.
- b. Priorizan sus necesidades sobre las del niño o niña y no tienen capacidad para contener a su hijo.
- c. Tienen una tolerancia a la frustración muy baja, pudiendo en ocasiones poner en riesgo al bebé.

Justificación

En los últimos años encontramos avances que demuestran la posibilidad de estimular el desarrollo sensorial, físico y mental del bebé antes del nacimiento y de establecer un vínculo afectivo con él, ya que es un ser humano consciente que siente, recuerda y reacciona a los estímulos que recibe (Justo, 2005). Estos estímulos favorecen su desarrollo cognitivo, motriz y afectivo-emocional, mejorando la relación con los padres.

Durante la gestación el ser humano construye las primeras bases de su salud, de su afectividad, de sus capacidades de relación, de sus facultades cognitivas, e incluso de su creatividad. Un programa de intervención basado en estimulación prenatal es una herramienta

para mejorar el desarrollo afectivo emocional del bebé y la relación que se establece entre éste y la madre desde el tercer trimestre de gestación. Por otra parte, un programa de intervención que se centre en el bienestar de la gestante, a través de técnicas de relajación, permite un control del estrés en las madres con embarazos no deseados que va a beneficiar al feto.

El estado anímico y emocional de la madre durante el embarazo influye directamente sobre el feto y sobre la futura conducta del niño. Situaciones de estrés, ansiedad y depresión influyen negativamente sobre éste, pudiendo ser un factor de riesgo para un aumento de enfermedades tanto físicas como psíquicas y comportamentales.

La práctica de actividades de relajación y ejercicio físico moderado por parte de la madre y la estimulación prenatal, resulta muy beneficiosa para el desarrollo del bebé y su posterior bienestar.

Las actividades de relajación y el ejercicio físico pretenden eliminar el estrés y crear un clima de tranquilidad y aceptación de los diferentes cambios tanto físicos como emocionales que se producen durante la gestación, consiguiéndose una disminución de los niveles de ansiedad, depresión y estrés.

Verny, Van de Carr y Villacorta, citados por Paricio (2005), afirman que la estimulación prenatal aporta muchas ventajas al bebé, entre las que destacan las siguientes:

- Mejora la interacción de los padres con el bebé en formación.
- Optimiza el desarrollo de los sentidos base para su aprendizaje.
- Asegura la salud física y mental del niño o niña.
- Desarrolla el vínculo afectivo niño-padres-familia.
- Desarrolla la comunicación, el lenguaje, el vocabulario, la coordinación visomotora, la memoria, el razonamiento e inteligencia social y las funciones básicas para iniciar y continuar con éxito la educación formal.
- Mejor evolución psicomotriz.
- Tienen un progreso lingüístico superior a la media.
- Poseen una capacidad de aprendizaje superior debido al aumento del tiempo de estado de alerta.
- Suelen dormir mejor, son más afables, más relajados y se calman con más facilidad.

Hipótesis y objetivos

La hipótesis principal que manejamos es aquella que indica que las situaciones de estrés, ansiedad y depresión, así como la falta del vínculo materno-filial, que padecen mujeres con embarazos no deseados, afectan de forma negativa, a nivel físico y mental, al feto y su desarrollo posterior, pudiendo producirse en el niño futuros problemas de salud y, sobre todo, de tipo conductual. La puesta en marcha de un programa centrado en el bienestar de la madre y en la estimulación prenatal, contribuye a la mejora de la comunicación y del vínculo materno-filial, además de suponer una mejora en el bienestar físico y psicológico de la gestante. Además, la utilización de técnicas de relajación y de ejercicio físico adaptado supone una mejora en el bienestar físico de la mujer embarazada y en el control de emociones como la ansiedad, la depresión o el estrés. La utilización de técnicas de estimulación prenatal en embarazos no deseados favorece de forma positiva la creación del vínculo entre la madre y el feto. Por último, la mejora de la comunicación y las relaciones afectivas entre madre e hijo van a mejorar aspectos relacionados con el carácter del niño, una mejor conducta, mejora en sus relaciones afectivas y en la solución de futuros problemas.

Dicho esto, pasamos a establecer los objetivos de nuestra intervención, considerando como objetivo general capacitar a mujeres embarazadas para el uso de técnicas de relajación centradas en su propio bienestar, para una mejora de la aceptación de la situación, así como en técnicas de estimulación prenatal, encaminadas a la mejora de la comunicación y la relación afectiva madre-hijo desde antes del nacimiento.

En cuanto a los objetivos específicos, contemplamos los siguientes:

1. Ofrecer un apoyo socio-emocional a la madre durante los dos últimos trimestres de gestación, identificando y aceptando de forma positiva los cambios emocionales y corporales que se producen en la madre durante el embarazo.
2. Facilitar el aprendizaje de técnicas y ejercicios de relajación para el bienestar de la madre.
3. Utilizar técnicas de estimulación prenatal que favorezcan la comunicación y relación afectiva madre-hijo durante y posteriormente al embarazo.

Población y muestra

Nuestra población la componen aquellas mujeres que están viviendo un embarazo no deseado en contexto de riesgo. Además, consideramos como parte de la población a los hijos de esas madres, una vez hayan nacido.

La muestra con la que contaremos estará determinada por las consultas de la mujer de los centros de salud, además de por las unidades de planificación familiar, que derivarán a las mujeres que consideren oportunas a participar en el programa. El grupo no podrá constar de más de 10 participantes simultáneas y la intervención se realizará en la Zona Norte de Granada capital.

Diseño

Nuestro trabajo se considera un diseño cuasi-experimental, ya que no vamos a seleccionar a la muestra, sino que las mujeres participantes en el programa nos serán derivadas por el centro de salud o por planificación familiar. El diseño cuenta con un pretest, para medir la depresión y la ansiedad, por un lado, y el apego por otro, volviendo a medir tras la intervención. Además, contaremos con un grupo control, en el que no se realizará ninguna intervención y solo se pasará el mismo cuestionario en tres momentos concretos (al llegar al segundo trimestre, al inicio del tercero y en los días próximos al parto). Los cuestionarios al grupo control se realizarán durante las visitas obligatorias en las consultas en sus respectivos centros de salud.

El programa se va a desarrollar en un contexto de nivel socioeconómico bajo, en el que, con mayor frecuencia, se dan situaciones como embarazos no deseados, ausencia de una pareja que apoye a la madre durante el embarazo, o en ocasiones, familias disfuncionales que no aceptan la situación. Abarca la zona Norte de la ciudad de Granada, centrándose en el barrio de Almanjáyar.

El programa tendrá una duración de 6 meses, comprendidos durante el segundo y tercer trimestre de embarazo, dejando que, durante el tercero, sean las propias madres las que realicen la estimulación y las tareas aprendidas. Además, durante el tercer trimestre de gestación, tendremos un servicio de atención personalizada por si alguna de las madres tiene algún tipo de problema o quiere profundizar en alguna técnica.

Actividades y temporalización

Acciones a desarrollar durante el segundo trimestre de embarazo:

- Para el bienestar de la madre y siguiendo a Paricio (2005):
 - Ejercicios de relajación y armonización. Se busca la relajación corporal con el fin de reponer energías, tanto físicas como mentales, además de aliviar el cansancio.
 - Audiciones musicales. Desarrollan la capacidad de concentración, restableciendo el equilibrio emocional y favoreciendo la comunicación con el bebé a través de las vibraciones de los sonidos.
 - Masaje. Aporta numerosos beneficios a nivel físico, como, por ejemplo, activar la circulación sanguínea o acelerar el metabolismo, entre otros.
 - Ejercicios de respiración. Se favorece la oxigenación y se evitan arritmias y trastornos de las vías respiratorias.
 - Gimnasia suave. Consiste en realizar movimientos suaves que, haciendo repeticiones despacio y de manera controlada, mejoren la condición física de la madre, aliviando así molestias y logrando una sensación de bienestar, además de facilitar la recuperación tras el parto y ser beneficiosa para el bebé.
 - Visualizaciones. Contribuyen a hacer a la madre consciente del poder de la mente y a que aprenda a utilizarlo en su beneficio. Además, genera un estado de ánimo positivo y favorece la comunicación con el bebé.
- Para la estimulación prenatal:
 - Técnica táctil. La utilización de instrumentos como masajeadores, aplicados a nivel del dorso fetal, a través del vientre materno, genera unas vibraciones que se transmiten a través del líquido amniótico y producen, por ejemplo, el movimiento del bebé.
 - Técnica visual. Utilizando luz artificial se estimula la retina, el nervio óptico y la corteza cerebral, lo que va a permitir que el bebé tenga una mejor discriminación visual y una mejor orientación.
 - Técnica auditiva. El oído es el primer sentido que desarrolla el bebé, pudiendo percibir tanto sonidos que provienen del cuerpo de su madre como los que llegan del exterior.
 - Técnica motora. La estimulación se realiza a través de las posiciones de la madre, contribuyendo a desarrollar el equilibrio del bebé.

Las actuaciones a realizar durante el tercer trimestre de embarazo, dependerán de la evaluación de las actividades realizadas durante el segundo trimestre. En caso de que haya una evaluación positiva, la actuación durante el tercer trimestre consistirá en asesorar a las madres que demanden ayuda con el programa o quieran profundizar en las técnicas aprendidas, además de la realización de reuniones mensuales para ir hablando sobre la autonomía en la puesta en práctica de lo aprendido. Si la evaluación no es tan positiva como debiera, se utilizará este periodo para repetir aquellas actividades que no hayan quedado claras o que hayan sido percibidas como insuficientes.

Al tiempo que se pasan los cuestionarios sobre la situación de la madre, se pasará el cuestionario de satisfacción, por lo que tendremos tres momentos de evaluación del programa: al inicio, más o menos a la mitad y al final.

Actuación	Sept	Oct	Nov	Dic	Ene	Feb	Mar
Contacto con Centro de Salud y Planificación Familiar para análisis de necesidades	X						
Desarrollo de objetivos y planificación	X						
Cuestionario Depresión y ansiedad		X			X		X
Cuestionario Apego		X			X		X
Inicio de actividades para el bienestar de la madre		X		X			
Inicio de actividades de estimulación prenatal			X	X			
Reuniones mensuales de seguimiento					X	X	X
Cuestionario de satisfacción					X		X

Evaluación

La evaluación se realizará a través de cuestionarios y en tres momentos distintos: antes de la intervención, durante la misma y al final. Se realizarán cuestionarios sobre el estado de las gestantes y la satisfacción de la intervención.

Los cuestionarios se pasarán al inicio de la intervención, en el cambio de trimestre del embarazo y al final de la intervención.

Además, se hará evaluación de la intervención del tercer trimestre, con el fin de comprobar si las mujeres quieren contar con ese apoyo y lo ven como necesario, o puede suprimirse para próximas intervenciones. Se realizará a través de una encuesta de satisfacción.

Durante el tercer trimestre, la asistencia y la participación en las reuniones mensuales será un indicador de la percepción de necesidad de la segunda fase de la intervención.

A continuación, pasamos a detallar las estrategias, los instrumentos y las técnicas de recogida de datos:

- Test de Hamilton para la ansiedad y el Test de Hamilton para la depresión (Díaz, et al., 2013).
- Cuestionario de Apego en Adultos Cartes Modeles Individuels de Relation (CaMir) (Pierrehumbert et al., 1996).
- Cuestionario de satisfacción, con el fin de conocer la percepción de las gestantes sobre las actividades puestas en práctica.
- Lista de asistencia.
- Participación.

Los cuestionarios y la asistencia se analizarán de forma cuantitativa, mientras que la participación se analizará de forma más cualitativa, comprobando la participación e implicación tanto en el desarrollo de las actividades como en las reuniones posteriores.

Referencias bibliográficas

Díaz, Mardorys, Amato, Rosanna, Chávez, José G, Ramirez, Mónica, Rangel, Shirley, Rivera, Lucy, & López, Jesús. (2013). Depresión y ansiedad en embarazadas. *Salus*, 17(2), 32-40.

Echart, A. (2015). *Control del embarazo ¿Qué papel toman las emociones? Programa de mejora del estado psicológico de las gestantes*. Universitat de Lleida. Recuperado de <http://repositori.udl.cat/handle/10459.1/49451>.

García, T. (2007). *Principales Aportaciones acerca del Desarrollo Psíquico Intrauterino*. Universidad de Chile. Recuperado de http://www.repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2007/garcia_t/sources/garcia_t.pdf

- Grimalt, L. y Heresi, E. (2012). Estilos de apego y representaciones maternas durante el embarazo. *Revista Chilena de Pediatría*, 83(3), 239-246.
- Issler, J. R., (2001). Embarazo en la adolescencia. *Revista de Posgrado de la Vía Cátedra Medicina*, 107, 11-23.
- López, A. B., Linares, M. Y López, M. (2015). Percepción de síntomas en primigestas con embarazo en vías de prolongación. *Index de Enfermería*, 24 (1-2), 35-39.
- Martini, J., Knappe, S., Beesdo, K., Lieb, R. y Wittchen, H-U. (2010). Anxiety disorders before birth and self-perceived distress during pregnancy: associations with maternal depression and obstetric, neonatal and early childhood outcomes. *Early Hum Dev*, 86(5):305-10.
- Ortiz, J. A., Borré, A., Carrillo, S. y Gutierrez, G. (2006). Relación de apego en madres adolescentes y sus bebés canguro. *Rev. Lat. Psicol.*, 38(1), 71-86.
- Paricio, D. (2005). *Estimulación prenatal*. Universidad de Valencia. Recuperado de: <http://mural.uv.es/diapan/>
- Pierrehumbert, B., Karmaniola, A., Sieye, A., Meisler, C., Miljkovitch, R., & Halfon, O. (1996). Les modèles de relations: Développement d'un autoquestionnaire d'attachement pour adultes. *Psychiatrie de L'Enfant*, 1, 161-206.

CAPÍTULO 8. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Diego Collado Fernández
dcollado@ugr.es
Universidad de Granada

Alba Áurea Molina Jiménez
aamolajimenez@correo.ugr.es
Universidad de Granada

José Zamora Alguacil
pepezamora@correo.ugr.es
Universidad de Granada

Planteamiento del problema

El planteamiento de este programa resulta de la observación de las distintas dificultades apreciadas en el alumnado de un Instituto de Educación Secundaria del centro de la localidad de Granada en la etapa de Formación Profesional. Las dificultades que se observan hacen referencia a un bajo rendimiento escolar pese a ser un nivel de educación no obligatoria.

Este bajo rendimiento puede estar causado por diversos factores como son la falta de motivación y de interés, una metodología obsoleta no adaptada a las necesidades reales y concretas del alumnado, un distanciamiento entre los agentes familia-centro o una red de relaciones interpersonales basada en la individualidad personal que fomenta la competitividad dejando en un segundo plano la cooperación. Estos factores se ven, a su vez, potenciados por unas escasas habilidades comunicativas del alumnado que dificultan el trabajo en equipo, la resolución pacífica de conflictos y la adquisición de valores como la solidaridad y el diálogo.

Por ello, creemos interesante la creación de una comunidad de aprendizaje que gire en torno a esta aula basándonos en los excelentes resultados obtenidos en otros centros donde se ha implementado esta metodología. El conjunto de estrategias a aplicar, potencian las habilidades comunicativas y el aprendizaje inclusivo, lo que consideramos decisivo en la formación del alumnado debido a los requerimientos de la sociedad en la que estamos inmersos.

Se tendrá también en cuenta a la hora de llevar a cabo el proyecto, las distintas dificultades que pueden presentarse durante el desarrollo del mismo, como pueden ser:

- Una escasa participación por parte de las familias.
- La oposición o reticencias del personal docente hacia la inclusión de nuevas metodologías.
- La falta de formación de la comunidad educativa en este tipo de proyectos.
- Las limitaciones burocráticas que pueden dificultar y ralentizar la puesta en marcha del proyecto.

Sin embargo, creemos en el proyecto, ya que creemos en los diversos apoyos que lo hacen posible, como son:

- La motivación y el entusiasmo de un claustro relativamente joven con ganas de afrontar nuevos proyectos.
- La proximidad geográfica entre los agentes implicados, lo que favorecerá la implicación de éstos en el proyecto.
- La dotación de una subvención de la Junta de Andalucía para la implementación de proyectos de innovación educativa en centros públicos de la comunidad.
- La colaboración altruista de profesorado de la Universidad de Granada (UGR) para impartir charlas y talleres.

Justificación del programa

Actualmente vivimos en una sociedad de la información donde hay una constante interacción entre las personas entre sí y con el entorno, lo que implica una apertura del aprendizaje al mundo, ya que los aprendizajes no se dan únicamente en el aula. Por esta razón, no podemos obviar los beneficios que las distintas herramientas de aprendizaje nos proporcionan y los diferentes agentes que interviene en la comunidad a través de un diálogo horizontal.

Según señalan Flecha y Puigvert (2002), las comunidades de aprendizaje son un proyecto de transformación de centros educativos dirigido a la superación del fracaso escolar y la eliminación de conflictos mediante la intervención en ésta de todos los agentes implicados. Por ello, las comunidades de aprendizaje se distinguen por apostar por el dialogo en el aprendizaje mediante los grupos interactivos, donde la comunicación entre iguales se convierte en un esfuerzo común para lograr la igualdad educativa de todo el alumnado.

Por su parte, el artículo 2 de la Orden del 8 de junio de 2012 de la Junta de Andalucía, define la comunidad de aprendizaje como un proyecto de transformación sociocultural del propio centro educativo y su entorno para la mejora tanto de los resultados escolares como de la convivencia, propiciando en clima idóneo para el éxito escolar de todo el alumnado. Se distingue de otros proyectos por la apertura comunitaria que presenta, ya que integra dentro de la jornada escolar la participación consensuada y activa de los distintos miembros de la comunidad, ya sean familias, asociaciones...

Tras el análisis de las distintas concepciones que se tienen del término, entendemos ésta como un proyecto de innovación educativa a través del cual se pretende establecer un proceso educativo integral que se caracterice por la participación activa y pactada de todos los agentes sociales (familia, profesorado, alumnado, voluntariado...)

Consideramos, por tanto, esta iniciativa como un proyecto innovador, ya que la metodología seleccionada no ha sido nunca adaptada a la etapa educativa de Formación Profesional y los resultados que pueden obtenerse se consideran altamente beneficiosos para la comunidad educativa en general.

Objetivos

El objetivo general que perseguimos con la elaboración de este proyecto es implantar las comunidades de aprendizaje en la etapa educativa de Formación Profesional en un Instituto de Educación Secundaria público de la localidad de Granada, de forma más concreta, de uno situado en el centro de la localidad.

Para la consecución de este objetivo, nos valdremos de los siguientes objetivos específicos que vehicularán nuestro proyecto:

- Formar sobre el funcionamiento y desarrollo de las comunidades de aprendizaje a los agentes implicados en la misma (profesorado, alumnado, familias y voluntarios).
- Dotar de las habilidades comunicativas y dinámicas de grupos necesarias a los diferentes agentes, de forma que se favorezca la comunicación y la cohesión grupal entre los mismos.
- Fomentar la aceptación e implicación de los grupos implicados en la puesta en práctica del proyecto.

Metodología a seguir durante la implementación del programa

Dado que las comunidades de aprendizaje se basan en la participación de todos los agentes implicados en los procesos de enseñanza aprendizaje, en este proyecto cobra especial relevancia el alumnado, las familias, el profesorado, las empresas y asociaciones del entorno y la comunidad educativa en general, ya que van a tomar un papel activo dentro de las actividades llevadas a cabo. A través de las distintas actividades que se van a plantear, se favorecerá la motivación intrínseca del alumnado, logrando así un aprendizaje significativo.

La base del programa son las dinámicas que organizadas, ya que tienen un carácter preferentemente práctico, de manera que se obtengan habilidades necesarias para el desarrollo personal, social y profesional de toda la comunidad. Asimismo, se persigue la formación integral del alumnado, acercando a éste, a la realidad social, cultural y laboral que va a encontrar fuera del aula.

La metodología que se presenta tiene un marcado carácter flexible, es decir, está abierta a las posibles adaptaciones que puedan surgir, o que se necesiten, a lo largo de su implementación en el aula, de forma que se vaya adaptando a las necesidades que vayan apareciendo.

Temporalización

El proyecto se llevará a cabo durante todo un curso escolar, durante el cual se desarrollarán las seis fases que lo conforman y que se explican a continuación:

Fase 1, sensibilización.

Se informará a todos los agentes involucrados (familias, profesorado, voluntariado, alumnos y agentes sociales) de los principios básicos que rigen las comunidades de aprendizaje. Durante este periodo se pretende realizar una formación inicial donde se conozcan las estrategias educativas a implementar y los beneficios de estas. Para ello, contaremos con charlas de expertos que se desplazarán hasta nuestro centro para dar a conocer los diferentes proyectos llevados ya a la práctica en otros centros educativos a la vez que se plantean actividades con el alumnado para favorecer la aceptación del programa por parte de estos, así como desarrollar habilidades sociales para el trabajo grupal. Entre estas actividades, se realizarán

trabajos cooperativos, dinámicas de grupo, mesas redondas, debates... con la finalidad de establecer relaciones interpersonales y de conocimiento mutuo entre los agentes socioeducativos involucrados. Se estima que esta fase se desarrolle desde el 10/09/2017 hasta el 10/10/2017.

Fase 2, toma de decisiones.

Se asumirá, o no, el compromiso de llevar a cabo el proyecto, proceso en el que intervendrá el Claustro del centro, el consejo escolar y el AMPA. Se pretenden analizar las posibles vías de actuación y la viabilidad del proyecto, observando sus puntos débiles y fuertes, así como los beneficios que puede reportar la implantación del proyecto. Se llevarán a cabo distintas reuniones, entre los agentes partícipes en el proyecto. Se estima que esta fase se desarrolle desde el 11/10/2017 al 22/10/2017.

Fase 3, del sueño.

Todos los agentes participantes en este proyecto diseñarán su centro ideal teniendo en cuenta la opinión de los padres, los alumnos, el profesorado, etc. y se verá cómo todas las ideas sugeridas pueden plantearse como un proyecto común que pueda llevarse a cabo. A lo largo de esta fase se realizarán actividades relacionadas con grupos de discusión entre los diferentes agentes que participan en el proyecto. Además, se desarrollará otra actividad en la que los implicados puedan expresar sus motivaciones y deseos relativos a la escuela que quieren, ya sea por medio de un cuestionario, con post-it, videos, cortos, lipdub, flashmob, etc. Se estima que esta fase se desarrolle desde el 22/10/2017 al 22/12/2017.

Fase 4, selección de prioridades.

Tras analizar la realidad del centro educativo y su entorno, se priorizarán una serie de actuaciones o ideas planteadas en la anterior fase. Para ello, se llevarán a cabo varias reuniones del consejo escolar donde se analizarán las necesidades detectadas, jerarquizándolas, para así confeccionar las líneas de actuación de nuestro proyecto acorde a los resultados obtenidos.

Esta fase es complementaria a la fase del sueño, ya que su desarrollo vendrá determinado por las necesidades identificadas en la fase anterior. Se estima que esta fase se desarrolle desde el 9/01/2017 al 18/01/2017.

Fase 5, planificación.

Se elaborarán las distintas acciones que se van a desarrollar durante la ejecución del proyecto, de modo que las actividades van a estar estrechamente relacionadas con las necesidades ya determinadas, así como las que puedan presentarse. El Consejo escolar se reunirá para planificar las actuaciones o actividades que se llevarán a cabo en el proyecto. Las reuniones se estima que se lleven a cabo desde 19/01/2017 hasta el 19/02/2017.

Fase 6, puesta en marcha.

Se pondrán en marcha, por prioridad, las acciones establecidas en las fases anteriores con el objetivo de estimular a la comunidad produciendo conocimiento, transmitirlo, y llevarlo a la práctica. Llegados a este punto se realizarán las dinámicas y actividades programadas para aprender los contenidos curriculares y poner en práctica los conocimientos y valores personales y sociales de todos los implicados. Estas actividades se basan en la puesta en práctica de grupos interactivos, consistentes en el trabajo en equipos de diversas cuestiones o aspectos en función del ciclo formativo que se trate. Se estima que esta fase comience el 20/02/2017 hasta la finalización del año académico, con la posibilidad de continuar en los siguientes cursos escolares.

Tabla 1. Cronograma de las distintas fases del proyecto.

	2017				2018				
	Sep	Oct	Nov	Dic	Ene	Feb	Mar	Abr	May
Fase 1									
Fase 2									
Fase 3									
Fase 4									
Fase 5									
Fase 6									
Evaluación									

Resultados teóricos de la intervención

En relación a los objetivos que se pretenden conseguir con el presente proyecto de innovación, establecemos una serie de productos esperados con el mismo. En primer lugar, se consigue la denominación del centro como Comunidad de Aprendizaje, lo cual supone la

formación de los distintos agentes socioeducativos que participan en el proyecto para que pueda empezar a llevarse a cabo y se pueda desarrollar a lo largo del tiempo.

Por tanto, se espera conseguir una mayor involucración de estos agentes externos al centro, cuya participación era bastante escasa antes de la implementación de este proyecto. El clima de convivencia a nivel de centro, en consecuencia, se prevé que mejore como resultado del trabajo y aprendizaje cooperativo que requiere e incita el proyecto. Por su parte, el alumnado va a adquirir nuevas habilidades comunicativas y de cooperación que no se desarrollaban anteriormente con una metodología tradicional basada en las clases teóricas o lecciones magistrales.

Finalmente, la evaluación del proyecto es uno de los puntos clave que se espera no desatender, haciendo uso de los instrumentos que se explican en el apartado posterior. Sabemos que, para que un centro sea considerado Comunidad de Aprendizaje, es necesario avanzar a lo largo de una serie de fases. Este proceso requiere de un extenso período de adaptación entre toda la comunidad educativa, el cual se estima que sobrepase un curso académico. Por ello, somos conscientes de que se van a conseguir unas finalidades limitadas dentro de lo que un proyecto de comunidades como tal puede aportar. No obstante, en nuestro centro en concreto, se valorará la parte del proyecto que se lleve a cabo según el tiempo propuesto, teniendo en cuenta además las perspectivas de los distintos participantes.

Evaluación del proyecto

Evaluación inicial

Se realizará a través de un cuestionario anónimo en el que se valorará en grado de conformidad con las proposiciones planteadas estableciéndose una escala que abarca desde “muy de acuerdo” a “muy en desacuerdo”. En este cuestionario se plantearán afirmaciones relacionadas con el grado de aceptación del proyecto, la importancia del trabajo en grupo, el conocimiento de las comunidades de aprendizaje, la facilidad de implicación de los agentes sociales, la mejora de la motivación en relación al proyecto. Es este mismo cuestionario se incluirá también un espacio en el que los agentes implicados puedan añadir sus sugerencias para la puesta en marcha del proyecto.

Previamente a la entrega de éste, se realizará una breve explicación de las características y funcionamiento de las comunidades de aprendizaje, tanto al alumnado como al profesorado, para familiarizar y concienciar a todos los agentes educativos con los términos que se van a utilizar y el procedimiento que se va a llevar a cabo.

Evaluación Procesual

Se considera interesante la realización distintos grupos de discusión y debate a lo largo de proyecto para corregir los errores que puedan plantearse. Para ello, se crearán debates en los que intervengan los alumnos y otros en los que expresen sus opiniones el profesorado y las familias. De estos grupos de debate se extraerán los puntos principales de conflicto con la finalidad de que sean debatidos en un grupo de discusión superior en el que se vean representados todos los agentes implicados.

Se utilizarán los grupos de discusión ya favorecen la participación activa y la recogida de información a la vez que aportan información sobre los estilos de comunicación, las relaciones de respeto o no que existen entre ellos, las personas más participativas y menos dentro de los distintos grupos, las habilidades sociales con las que parten, etc. lo que implica una gran recogida de información. Esta información, es a su vez necesaria para evaluar la consecución del proyecto de innovación, por lo que todo ello se hará de forma dinámica y participativa entre la comunidad educativa (padres, profesores y alumnos).

Esta herramienta de evaluación pretende realizar un seguimiento desde el inicio hasta el punto intermedio de la implementación de la comunidad de aprendizaje para mejorar el déficit e intentar subsanar posibles inconvenientes.

Evaluación final

Para la evaluación final de este proyecto de innovación se considera, al igual que en la evaluación intermedia, la realización de un grupo de discusión que permita evaluar si se han conseguido los objetivos propuestos.

Se organizarían a los diferentes agentes educativos (profesores, padres y alumnado) por grupos, de forma que favorezca la intervención de todos los miembros, con el objetivo de

obtener una visión global de los resultados del proyecto. Los grupos de discusión son un medio adecuado para valorar si se han conseguido las habilidades comunicativas que se pretendían, así como la cohesión de grupo conseguida, por la participación activa anteriormente mencionada, puesto que estas cuestiones son los objetivos que pretendemos como fin.

Asimismo, se pretende no sólo recoger información sobre la forma, sino también sobre el contenido, es decir, si los diferentes agentes educativos han podido conocer en profundidad lo que son y cómo funcionan las comunidades de aprendizaje.

Conclusiones

Pese a no poder extraer unas conclusiones basadas en el resultado de la experiencia, ya que ésta está planteada sólo de forma teórica, podemos aventurarnos a hablar de unos buenos resultados siempre que todos los agentes implicados trabajen en el desarrollo del proyecto.

En la actualidad, las comunidades de aprendizaje son un modelo en alza que puede proporcionar grandes resultados en el ámbito personal y académico si sabe sacar el mayor partido posible. Asistimos, por tanto, a una mejora del sistema educativo desde la base del mismo, basado en los esfuerzos y trabajo de los pilares fundamentales del mismo: profesorado, alumnado y familia.

Si bien todo parece apuntar al éxito, si queremos lograrlo, debemos de tener claro la teoría, el funcionamiento y el desarrollo de las comunidades de aprendizaje para poder aclarar las posibles dudas que puedan surgir a los miembros de la comunidad y lograr así el éxito del proyecto.

Referencias bibliográficas

- Duque, E. De Mello, R. Gabassa, V. (2009). Aprendizaje dialógico. Base teórica de las comunidades de aprendizaje. *Aula de innovación educativa*. 187. 37-42.
- Elboj, C. Valls, R. Fort, M. (2000) Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa para la sociedad de la información., *Revista Cultura y Educación*, 12 (1-2), 129-141.

Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Revista Cultura y Educación*, 21 (2), 157-169.

García, J.R.F., & Mallart, L.P. (2002). Las comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 1(1), 11-20.

CAPÍTULO 9. ESTUDIO SOBRE LA PERCEPCIÓN DE LAS FAMILIAS SOBRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE LA ZONA DE LA CAROLINA -JAÉN-

M^a Jesús Colmenero Ruiz
mjruiz@ujaen.es
Universidad de Jaén

Nuria Cantero Rodríguez
nuriacante82@hotmail.com
CEIP Navas de Tolosa (La Carolina, Jaén)

Javier Rodríguez Moreno
jrmoreno@ujaen.es
Universidad de Jaén

Introducción

En la actualidad, el sistema educativo necesita contemplar la diversidad cultural más que nunca para atender las necesidades del alumnado. El reconocimiento de la coexistencia de diferentes minorías culturales en la sociedad debería ser la base para la actuación del sistema educativo eficaz, que sea capaz de dar respuesta a las necesidades de todos los sectores culturales integrando de este modo a todo el alumnado. La Educación Intercultural obliga a reformar la práctica educativa, tratando de responder la diversidad cultural de las sociedades actuales.

En consecuencia, a nivel institucional, el ámbito educativo ha de reflexionar sobre el concepto de interculturalidad, en cómo afecta ésta a la relación entre los miembros de la comunidad y si realmente se aplican las medidas adecuadas para conseguir una respuesta educativa eficaz y una integración real de dicha diversidad en las aulas. Tal como regula la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, en el título II, los centros establecerán medidas específicas de apoyo educativo para atender las necesidades de todo el alumnado.

Siguiendo a Caselles (2004), el hecho multicultural, entendido como la coincidencia en un mismo territorio de grupos culturales diversos, no es nuevo en la historia; pero el reto

intercultural, tal como lo entendemos hoy, sí lo es. El trabajo de la diversidad en el aula no se centra solamente con el alumnado extranjero, ni siquiera con el alumnado en general, sino que las estrategias educativas y las medidas de prevención e intervención han de aplicarse a la totalidad de los sectores que conforman dicho sistema, desde el profesorado, instituciones del entorno y por supuesto, el trabajo con las familias del alumnado ya que estas son las que inician, mantienen y consolidan los valores transmitidos desde el centro escolar.

Según Sánchez (2003), la interculturalidad no se trata sólo del establecimiento de contactos entre grupos y culturas, incluso de sus interacciones esporádicas, sino fundamentalmente de un continuado flujo de relaciones de intercambio que en determinados momentos pueden dar lugar a aportaciones culturales nuevas, distintas de las originarias de cada grupo y a la vez integradoras de ellas. La multiculturalidad suele asociarse a la descripción de una característica de una determinada sociedad, grupo o incluso individuo, mientras que la interculturalidad se relaciona más con la integración de las aportaciones de los diferentes grupos y con sus relaciones interactivas.

La escuela se basa en los principios de la cultura mayoritaria; hasta hace muy poco no se han tenido en cuenta otras aportaciones que no sean las del grupo cultural hegemónico. El modelo educativo que atiende a la diversidad cultural es aquel que inculca y fortalece el deseo de dialogar con otras formas de vida, el que es capaz de poner al alumno en el lugar del otro, evitando cualquier tipo de prejuicio y de arrogancia cultural.

La Orden 25 de julio de 2008 (CEJA, 2008), regula y desarrolla las medidas y programas de atención a la diversidad del alumnado en la educación básica en Andalucía, las medidas de atención a la diversidad que estarán orientadas a responder las necesidades educativas concretas del alumnado, a conseguir que alcance el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y a la adquisición de las competencias básicas y de los objetivos del currículo. De igual modo, la Orden también nos habla de la importancia de la transmisión de información y colaboración con las familias cuando en el art. 11 dice: “... *con el objetivo de mejorar el rendimiento del alumnado, los centros facilitarán la suscripción de compromisos educativos con las familias*”.

Objetivo

Identificar y valorar la percepción que tienen las familias acerca de la educación Intercultural y la Diversidad Cultural en los centros donde están matriculados sus hijos/as.

Método

Participantes

El estudio se ha realizado en el centro público de Educación Infantil y Primaria “*Navas de Tolosa*” de la localidad la Carolina de la provincia de Jaén. Para la obtención de los resultados, se ha utilizado un tipo de muestreo no probabilístico de tipo accidental o casual siendo, finalmente, 39 padres los que han accedido a participar en tal estudio, cumplimentando el cuestionario utilizado para ello. En la Tabla 1 se detalla la distribución de la muestra según el sexo, la edad y la formación académica a la que pertenecen.

Tal y como se muestra en la tabla 1, del total de la muestra, un 82.1% lo componen mujeres, mientras que un 17.9% son varones. Sus edades oscilan, en un 87.2% de los casos, padres entre 31 y 50 años; un 7.7% tiene menos de 30 años; un porcentaje algo menor lo constituyen padres entre 51 y 60 años de edad (5.1%). En cuanto a su formación académica, un 38.5% de la muestra afirma haber cursado los estudios de EGB, mientras que un 20.5% son diplomados y tienen el título de Bachiller, respectivamente; un 17.9% ha cursado alguna licenciatura y, finalmente, sólo un 2.6% es graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Es relevante para este estudio saber si los padres tienen algún familiar o amigo inmigrante; sólo el 33.7% de la muestra manifiesta conocer a alguien en esta situación mientras que una inmensa mayoría (66.7%) no tiene ningún familiar ni amigo inmigrante. Afortunadamente, el 100% de los padres que participan en este estudio no consideran perjudicial para su hijo estudiar en un aula con compañeros inmigrantes.

		FRECUENCIA	PORCENTAJE
Género	Varón	7	17.9
	Mujer	32	82.1
Edad	Menos de 30 años	3	7.7
	Entre 31 y 50 años	34	87.2
	Entre 51 y 60 años	2	5.1
Formación académica	EGB	15	38.5
	Diplomado	8	20.5
	Graduado en ESO	1	2.6

Respuestas e intervenciones educativas en una sociedad diversa

	Licenciado	7	17.9
	Bachiller	8	20.5
	Doctor	0	0
¿Conoce a algún familiar/amigo inmigrante?	Ningún alumno	26	66.7%
	Entre 1 y 5 alumnos	13	33.7%
¿Cree usted que es perjudicial para su hijo estudiar en un aula con alumnos inmigrantes?	No	39	100%
	Sí	0	0

Tabla 1. Datos sociodemográficos

Instrumento

Para la recogida de datos se ha adaptado el cuestionario de Matencio, Molina y Miralles (2015) sobre la percepción del profesorado sobre concepciones profesionales ante la diversidad cultural. En nuestro estudio, hemos adaptado dicho cuestionario ya que los destinatarios han sido en lugar del profesorado, los padres, concretamente las familias del CEIP “Navas de Tolosa” de la localidad de la Carolina (Jaén). El índice de fiabilidad del cuestionario de nuestro estudio, obtenido a partir del coeficiente alfa de Cronbach, es de .801, por lo que se puede considerar apropiado. El cuestionario, destinado a padres de alumnos de las etapas de educación infantil y primaria, consta de 21 afirmaciones en una escala politómica de cuatro puntos (1=muy en desacuerdo; 2=poco de acuerdo, 3= bastante de acuerdo, 4=muy de acuerdo), en el que se recoge información sobre la percepción de las familias acerca de la interculturalidad en general, si el sistema educativo atiende de forma satisfactoria la atención a los alumnos inmigrantes...etc.

Procedimiento

Para la aplicación del cuestionario a la muestra, se ha contactado con el CEIP “Navas de Tolosa” de la localidad de la Carolina (Jaén), a través de la directora del centro que es coautora de este trabajo. Además, se ha contado con el visto bueno de las familias de los estudiantes asegurándoles, en todo momento, el anonimato y confidencialidad de los datos recogidos. El cuestionario fue aplicado de manera individual para cada familia en horario de mañana o de tarde, facilitándoles el tiempo y las instrucciones necesarias para una adecuada cumplimentación.

Análisis de datos

Para el tratamiento de los datos se ha utilizado el programa informático Statistical Package for Social Sciences (SPSS, versión 21 para Mac). Con la intención de analizar las actitudes de las familias, se han examinado las puntuaciones de las medias y desviaciones típicas obtenidas en cada uno de los ítems estudiados (Tabla 2). De este modo, los valores de respuesta obtenidos oscilan entre 1 (valor mínimo) y 4 (valor máximo), siendo éstos considerados en el cuestionario como “en desacuerdo” y “muy de acuerdo” respectivamente.

Resultados

En el análisis descriptivo se analizan las opciones de respuesta planteadas por el alumnado para cada uno de los ítems del cuestionario. Así, tal y como se muestra en la tabla 2, los padres encuestados consideran que la escuela ha de integrar a los alumnos inmigrantes en la cultura social y escolar (M=2.77; D.T.=0.902); del mismo modo que están de acuerdo en que los alumnos inmigrantes mantengan su propia cultura (M=2.41; D.T.=0.938), aunque existe mayor consenso en que estos alumnos cultiven su propia cultura y lengua materna en su casa pero no en las escuelas (M=2.77; D.T.=0.902).

Tratando temas ya propiamente del sistema educativo y de los centros escolares, nos encontramos con que los padres que participan en este estudio declaran estar bastante de acuerdo en que el sistema educativo atiende satisfactoriamente la diversidad cultural (M=2.85; D.T.=0.812), aunque luego en la práctica aprecian que no se cumple realmente al cien por cien ya que su consenso es menor (M=2.59; D.T.=0.966). Siguiendo en la misma línea, las familias no consideran que la interculturalidad se consiga con actividades meramente puntuales (M=2.74; D.T.=8.50), sino que es necesario abordar este tema desde el Proyecto Educativo de cada centro (M=2.90; D.T.=0.754), y con la actuación de cada profesor en su determinada área (M=2.92; D.T.=0.870), manifestando que no basta únicamente con que la diversidad cultural se trate y se aborde desde el área de Conocimiento del Medio Social y de Ciencias Sociales (M=3.03; D.T.=9.986).

Los padres están de acuerdo en afirmar que “*la diversidad cultural favorece las posibilidades de entendimiento y de compartir lazos comunes entre los alumnos*”, (M=3.33; D.T.=0.927),

entendiendo la diversidad cultural como una riqueza que debe ser respetada, defendida y fomentada por todos (M=3.33; D.T.=0.838), aunque algunos piensen que en ocasiones se cree desigualdad social (M=2.46; D.T.=1.144).

Es importante saber que no piensan que la responsabilidad de atender educativamente a los alumnos inmigrantes deba ser, exclusivamente, de los especialistas en minorías étnicas y mediadores interculturales (M=1.64; D.T.=0.843), sino que es tarea de toda la comunidad educativa (M=3.44; D.T.=0.852).

Finalmente, y teniendo en consideración los resultados obtenidos en el ítem “*la presencia de alumnos inmigrantes no supone una situación conflictiva que reduce el rendimiento académico del alumnado no inmigrante*”, destacamos cómo los padres que participan en este estudio están a favor de tal afirmación (M=3.36; D.T.=0.778), asumiendo también que los alumnos inmigrantes no incrementan la dificultad para desarrollar el currículo ordinario para el resto del alumnado (M=1.74; D.T.=0.850) y que, del mismo modo, no tienen por qué presentar baja motivación para el estudio (M=1.74; D.T.=.850) ni empeorar la integración escolar (M=1.62; D.T.=.907).

	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
1. La escuela debe dedicarse, sobre todo, a integrar a los alumnos inmigrantes en nuestra cultura social y escolar, dado que éstos se han instalado en nuestra sociedad.	1	4	2.77	.902
2. La escuela debe garantizar a los alumnos inmigrantes poder adaptarse a nuestra cultura.	1	4	3.33	.838
3. La escuela debe garantizar que los alumnos inmigrantes mantengan su propia cultura.	1	4	2.41	.938
4. Los alumnos inmigrantes deberían seguir cultivando su cultura y lenguas propias en su cultura.	1	4	2.77	.902
5. Es sistema educativo atiende con suficientes garantías a la diversidad cultural.	1	4	2.85	.812
6. La educación intercultural es una buena iniciativa, pero no se cumple en la práctica.	1	4	2.59	.966
7. Para tratar la interculturalidad en los colegios no es suficiente a través de actividades interculturales puntuales.	1	4	2.74	.850
8. Es preciso abordar la interculturalidad desde el Proyecto Educativo de Centro.	1	4	2.90	.754
9. Cada profesor, desde su área, debe contribuir a poner en práctica la interculturalidad.	1	4	2.92	.870
10. Es necesario transformar el currículo en intercultural aunque haya pocos o ningún alumno inmigrante.	1	4	2.54	.913
11. La diversidad cultural es una dificultad que puede verse superada con buena voluntad y comprensión por	1	4	3.36	.811

Respuestas e intervenciones educativas en una sociedad diversa

parte de todos (familias., escuela, Administración).				
12. La diversidad cultural favorece las posibilidades de entendimiento y de compartir lazos comunes entre los alumnos.	1	4	3.33	.927
13. Valoro la diversidad cultural como una riqueza que debe ser respetada, defendida y fomentada por todos.	1	4	3.33	.838
14. La diversidad cultural no se debe tratar únicamente desde el área de Conocimiento del Medio Social y de Ciencias Sociales.	1	4	3.03	.986
15. La diversidad cultural crea, en ocasiones, desigualdad social.	1	4	2.46	1.144

Tabla 2. Análisis descriptivo de los ítems del cuestionario (continuación)

	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
16. La responsabilidad de atender educativamente a los alumnos inmigrantes debería ser, exclusivamente, de los especialistas en minorías étnicas y mediadores interculturales.	1	4	1.64	.843
17. Es tarea de toda la comunidad educativa atender educativamente al alumnado inmigrante.	1	4	3.44	.852
18. En general, la presencia de alumnos inmigrantes no supone una situación conflictiva que reduce el rendimiento académico del alumnado no inmigrante.	1	4	3.36	.778
19. Los alumnos inmigrantes incrementan la dificultad para desarrollar el currículo ordinario para el resto del alumnado.	1	4	1.74	.850
20. Los alumnos inmigrantes presentan, por lo general, baja motivación para el estudio.	1	4	1.74	.850
21. La excesiva concentración de alumnado inmigrante empeora la integración escolar.	1	4	1.62	.907

Tabla 2 (continua). Análisis descriptivo de los ítems del cuestionario

Conclusiones

Tras el análisis de nuestro estudio hemos observado que de forma general las familias del CEIP Navas de Tolosa tienen una percepción positiva en cuanto a la integración de la diversidad en el aula y consideran necesaria la implementación de medidas educativas para favorecer su inclusión en el centro.

Para finalizar podemos decir que en cuanto los docentes y las familias del centro sean capaces de observar la atención a la diversidad como una ventaja, se pueden resolver algunos de los

problemas a los que se enfrenta el profesorado en la actualidad y se puede aumentar el nivel educativo del centro así como mejorar la convivencia. En definitiva, trabajando en favor de la interculturalidad, llegaremos a un modelo de centro que consiga que todos los miembros de la comunidad educativa desarrollen un compromiso personal en la defensa de los derechos humanos y de rechazo a todo tipo de exclusión.

Referencias bibliográficas

Aguado, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: McGraw Hill.

Baráibar, J.M. (2005). *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Bartolomé, M. (2002). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.

CEJA (2008). [Orden de 25 de julio de 2008](#), por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía (Texto consolidado, 2016).

Coelho, E. (2006). *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales*. Barcelona: ICE-HORSORI.

LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Lozano, J.; Castillo, I.S.; Cerezo, M.C.; Angosto, R. y Alcaraz, S. (2014). La participación de las familias en contextos educativos multiculturales: hacia una escuela intercultural e inclusiva. En R. Nortes y J.I. Alonso (edits.). *Investigación Educativa en Educación Primaria*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Matencio, R.M; Molina, J. y Miralles, P. (2015). Percepción del profesorado sobre concepciones profesionales ante la diversidad cultural escolar. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 67, 181-210.

[Orden de 25 de julio de 2008](#), por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía (Texto consolidado, 2016).

Rodríguez, R. (2005). Diversidad cultural en el aula. Grupos de discusión. *Revista de Investigación Educativa*, I, 23, España: UMU.

Sánchez, S. (2003). Interculturalidad, inmigración y educación. *Revista Aldaba*. Uned. Melilla.

Santos, M.A. y De la Rosa, L. (2016). La participación de las familias de alumnos y alumnas inmigrantes en las instituciones educativas. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)*, Itapetininga, 1(1), 101-120.

Schmelkes, S. (2006). *La interculturalidad en la educación básica*. Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC).

Soriano, E. (2005). *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Madrid: la Muralla.

CAPÍTULO 10. LA INFLUENCIA DEL OCIO TERAPEÚTICO, DEPORTE Y AUTOGESTORES COMO MEDIO DE INCLUSIÓN EN LA FUNDACIÓN PURÍSIMA CONCEPCIÓN

Guillermo Cuenca Ruano
smunozl.granada@hospitalarias.es

Fundación Purísima Concepción

Rocío Ortiz Fernández
cgutierrezc.granada@hospitalarias.es

Fundación Purísima Conepción

Ismael Ruiz Cogollo
smunozl.granada@hospitalarias.es

Fundación Purísima Concepción

Introducción

Está claro que vivimos en una sociedad elitista, condicionada por multitud de estereotipos en los que se considera signo de salud y “normalidad” ciertas medidas físicas o ciertos comportamientos en público. Cada vez más se habla de inclusión, diversidad y parece, a modo general, que las tendencias cambien un poco a favor de creer en las personas y no en “clones”, pero ¿hasta qué punto esto es verdad?

¿Qué significa la palabra inclusión en la vida de una persona con diversidad funcional?

Significa tener oportunidades, no encontrarse puertas cerradas, tener los apoyos necesarios para conseguir objetivos personales y sobre todo que no haya piedras en el camino para hacer algo que a algunos no les cuesta nada y a otros nos cuenta tanto.

Hay muchas formas de sentirse incluido en la sociedad y si hay algo que está claro es que la inclusión es sentirse parte de algo y participar en la sociedad de manera activa.

La inclusión en nuestra Fundación

Una forma de llevar a cabo la inclusión dentro de nuestro centro, Fundación Purísima Concepción de Granada es la realización de diferentes actividades que proporcionan los momentos y situaciones adecuadas para conseguir una participación real y activa en la sociedad de las personas con diversidad funcional.

Dentro del centro organizamos nuestras actividades de ocio y tiempo libre que desarrollamos la mayoría durante el fin de semana, contando con el apoyo y recursos que proporciona la Fundación. Estas actividades las compaginamos con nuestro trabajo diario en los diferentes talleres ocupacionales que ofrece el centro (abalorios, manualidades, viveros y marquetería), también compaginados con las actividades de teatro y expresión corporal junto con las terapias alternativas y talleres de uso de nuevas tecnologías.

Además las actividades deportivas son un bloque fundamental en nuestro día a día. Realizamos diferentes actividades a lo largo de la semana, como pueden ser, actividades terapéuticas individuales, como equilibrio y prevención de lesiones, así como actividades para la mejora de la atención y la práctica de deportes de nuestro interés, en este caso, fútbol, baloncesto, atletismo, natación, petanca y taekwondo.

Para realizar estas actividades de manera inclusiva contamos con el grupo de autogestores, formado por un grupo de personas que proponen, opinan y organizan las actividades que quieren llevar a cabo así como la valoración del apoyo necesario para poder realizarlas. En este grupo se trabajan los derechos y deberes que toda persona ha de conocer para exigir la igualdad de oportunidades.

Justificación

La perspectiva del deporte que se realiza en la Fundación, está relacionada con la repercusión directa en la calidad de vida de los usuarios, entendiendo, calidad de vida como un vínculo entre el correcto estado físico, social y psicológico (Schwartzmann, 2003). En cuanto al estado físico, está claro que tiene una repercusión directa dentro del centro, influyendo también en la autoestima y superación de los mismos (Serra y Bagur, 2004; Dunn y col., 2001). Con respecto al aspecto social, ciertas actividades deportivas se enfocan directamente hacia deportes fuera del centro, con un enfoque inclusivo, es decir, actividades sociales que incluyan personas con y sin discapacidad. La actividad física es, sin duda, una de las herramientas que permiten garantizar la inclusión social de las personas con discapacidad (González- López 2014). Desde la Fundación y en concreto el Club deportivo de la misma, se pretende apoyar y colaborar en el fomento, la promoción y la competición del deporte para nuestros usuarios a través de deportes específicos como atletismo u orientación. Esto, además de tener un fin deportivo, se convierte en un instrumento de mejora de la calidad de vida, así como en un instrumento de inclusión social.

Siguiendo a Goldberg (1995) refiere los muchos beneficios de la práctica deportiva, los cuales son comunes a toda la población, teniendo un potencial mayor en el colectivo de personas con

discapacidad, debido al proteccionismo que suele rodearles. Según este autor, los beneficios generalmente son mayores que los riesgos, y éstos pueden ser minorizados con un equipo interdisciplinar, cambiando la visión médica, potenciando la participación y dotando la práctica del material adecuado. Así, la participación en una actividad física o deportiva es algo muy importante para muchas personas con discapacidad por el beneficio físico de encontrarse en forma y por el respeto, aprobación y prestigio social que eso supone (Croucher, 1976; Dendy, 1978).

Por lo tanto, podríamos concluir con los siguientes beneficios de la actividad física y el deporte referidos al ambiente social:

- Mejora de la autoestima de las personas con diversidad funcional
- Incorporación de los mismos en la vida social
- Autonomía y resolución de problemas de los usuarios
- Beneficios cognitivos y toma de decisiones que conllevan a exponerse a situaciones parecidas a la vida diaria.
- Mejora la autopercepción de uno mismo al sentirse incluido dentro de la sociedad
- Concienciación de la sociedad hacia éste colectivo, fomentando la inclusión.

Siguiendo con el ocio terapéutico, son muchos los estudios que avalan la importancia de las actividades anteriormente comentadas y su relación con la calidad de vida de las personas. El ocio y tiempo libre puede ser definido como uno de los componentes fundamentales en la calidad de vida ya que favorece la sensación de bienestar y por tanto mejora la calidad de vida de la persona (Badía, Longo, 2009). Hoy en día podemos decir que el ocio se ha convertido en un estilo de vida, adaptándose además a las distintas demandas que realizan los diferentes grupos sociales, desde ir a un parque a pasear, pasar varios días viajando en barco, o desplazarse cientos de kilómetros para asistir a un espectáculo musical. Este tipo de actividades ha ido aumentando con el paso de los años y ampliando su abanico de opciones a un ritmo desenfrenado. Esto deja entrever las sensaciones y beneficios que este tipo de actividades reportan en la persona.

- Proporcionan un rol activo y protagonista en algunos aspectos de la vida de la persona
- Dan sentido al individuo en algunas habilidades entrenadas, para las cuales no encontraban sentido o motivación.
- Mejoran el pronóstico de recuperación debido a que revaloran el impacto negativo de la discapacidad.

- Permite estudiar y trabajar gran variedad de habilidades de la persona con discapacidad debido a que se trata de actividades de alta motivación que permiten un refuerzo positivo en el acto.
 - Facilita el descubrimiento de actividades que resultan agradables para la persona.
- Cañamares y cols. (2001)

Siguiendo con el ocio terapéutico, es importante destacar el modo en el que se realizan las actividades de ocio, ya que según Aitchison, (2003) la mayoría de jóvenes con discapacidad realiza su actividades de ocio de manera poco independiente o junto a su familia, mientras que el ocio en los jóvenes sin discapacidad es justo lo contrario, basándose sus actividades en todo tipo de reuniones rodeados de sus amigos.

Esto nos lleva a ver la importancia que tiene el hecho de la autogestión y su relación implícita y directa con la calidad de vida de las personas.

La investigación titulada "Calidad de vida en personas con diversidad funcional intelectual del programa Grupo de autogestores: una aproximación desde la Escala INICO-FEAPS" (García, 2015) nos dice que las personas que participan en los Grupos de Autogestores, cuentan con un mayor índice de calidad de vida que las que no pertenecen a estos grupos. Según dice este autor, esto se debe a la potenciación de habilidades sociales y, sobre todo a las dimensiones de autodeterminación e inclusión social.

Entendiendo que hay que ir más allá del modelo médico y el social, aparece el término diversidad funcional, un término que nada tiene que ver con la enfermedad, el retraso, etc. Se busca así no obviar la realidad, ya que las personas con diversidad funcional tienen características diferentes, por eso el término diversidad funcional nos transmite que una persona funciona de una manera diferente que la mayoría de la sociedad (Romanach, Lobato, 2005).

Esto ha venido acompañado de cambios, sobre todo en nuestro país, que rechazan la "discapacidad" y apoyan la "diversidad funcional". (Toboso, 2010)

Desde hace mucho hemos podido apreciar como las personas con discapacidad intelectual se han visto en riesgo de exclusión social, y en situaciones de rechazo, todo esto ha impedido que las personas con discapacidad participen en la vida social y política (López, 2011). Este es el motivo por el cual estas personas quieren hacerse visibles y romper con prejuicios y estereotipos.

El programa de autogestores, por tanto se dirige a personas con discapacidad intelectual con cierto nivel de autonomía, que precisan apoyos de tipo intermitente y limitado en las áreas de comunicación, habilidades sociales, utilización de la comunidad y autodirección.

Sus objetivos son promover la autogestión y la autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual. Crear grupos en los que cada miembro disponga de su propio espacio para expresarse y manifestar sus necesidades, opiniones y deseos. Y crear una Red de Grupos de Autogestores FEAPS, como plataformas estables de participación de las personas con discapacidad intelectual en nuestra organización. (Feaps 2015)

Los grupos de autogestores por tanto son grupos formados por hombres y mujeres, adultos con diversidad funcional intelectual que se reúnen de forma periódica para:

- Adquirir habilidades de comunicación
- Alcanzar mayor autonomía personal y social
- Aumentar sus posibilidades de hablar y decidir por sí mismos
- Aprender a tomar decisiones en su vida cotidiana
- Debatir sobre asuntos que les son propios
- Poder participar en la vida asociativa

Desarrollo de las actividades en la fundación

Autogestión y Grupo de Autogestores:

Las actividades y programas que se llevan a cabo desde este grupo son, entre otras:

- Elección de metas y objetivos personales. “Que quiero hacer en mi vida”.
- Organización de actividades de ocio y tiempo libre.
- Programas ocupacionales de independencia
- Ponencias en Universidades de Granada y Málaga
- Asistencia y participación en los encuentros Provinciales y Autonómicos de autogestores
- Actividades de financiación
- Elaboración de material audiovisual de derechos y deberes

Actividad física y deporte:

Con respecto al deporte que realizamos en la fundación está dividido en diferentes áreas: Salud y actividad física, deporte no competitivo y deporte competitivo. Cada uno de estos bloques tiene la finalidad de abarcar cada una de las necesidades que de los usuarios de forma individualizada. Una parte de dichas actividades se realizan con una psicomotricista encargada y otra parte, gestionada a través del Club Deportivo de nuestra Fundación, el cual está en contacto directo con nuestra psicomotricista. A continuación se expone una tabla con los tres bloques de actividades deportivas que se realizan en el centro junto con sus diferentes subapartados y finalidades.

Actividad física y salud:

Actividades adaptadas a las necesidades y limitaciones físicas que refiere a los usuarios. Interviniendo de forma prácticamente individualizada sin tener un propósito inclusivo, únicamente de mejora de calidad de vida de los usuarios con mayores limitaciones tanto físicas como cognitivas. Dichas actividades se practican con la psicomotricista del centro.

- Entrenamiento equilibrio
- Prevención de lesiones
- Sesiones individualizadasEntrenamiento cognitivo

Deporte no competitivo:

Actividades que se realizan tanto dentro como fuera de la fundación con el objetivo de introducir normas básicas del deporte, mejorar la socialización entre usuarios e iniciarse a nuevos deportes que lleguen a ser motivantes para los usuarios (normalmente elegidos por los usuarios). Dichas actividades se combinan con el Club deportivo y psicomotricista. Dicho deporte no competitivo tiene carácter inclusivo siempre que surge la oportunidad de apuntarse a actividades que llega a realizar Diputación de Granada o carreras benéficas.

- Taekwondo (dentro de la fundación aunque con perspectivas inclusivas)
- Baloncesto de iniciación (Dentro de la fundación)
- Multideporte (iniciación al deporte, realizado dentro de la fundación)

- Carreras benéficas sociales (propósito inclusivo) Marchas solidarias (propósito inclusivo)

Deporte competitivo:

El propósito de dicha actividad está orientado tanto al aspecto inclusivo como al deporte únicamente adaptado, el cual está organizado por la Federación Andaluza de Deporte y Discapacidad Intelectual. A través de la cual nuestros usuarios participan a nivel Andaluz con las diferentes asociaciones que se apuntan de toda Andalucía, realizando campeonatos de Andalucía de los diferentes deportes adaptados, los cuales siempre son una motivación para nuestros usuarios, muchos de los cuales están seleccionados por la Federación Andaluza y Española para campeonatos tanto autonómicos, regionales, como internacionales, favoreciendo y fomentando el deporte adaptado y participando, siempre que podemos en deportes organizados por Diputación o Ayuntamiento inclusivos, demostrando y siendo competentes en los deportes en concreto.

- Atletismo (inclusivo)
- Fútbol (adaptado, habitualmente)
- Baloncesto (adaptado, habitualmente)
- Orientación (inclusivo) Petanca (adaptada e inclusiva)

Ocio terapéutico y tiempo libre:

En el centro hay un espacio de tiempo en el cual no se llevan a cabo actividades ocupacionales o deportivas. Este tiempo es tiempo de ocio y tiempo libre.

Entre las actividades que se realizan destacamos las siguientes:

Actividades en la naturaleza:

- Senderismo
- Actividades de aventura (canoas, padel surf, hidropedales, tiro con arco, paintball)

- Picnics en la naturaleza

Otras actividades:

- Cine
- Salidas gastronómicas
- Salidas urbanas
- Exhibiciones deportivas o culturales
- Salidas culturales

Referencias bibliográficas

- Cañamares y cols. (2001), Francisca Tur Juan, M.^a Jesús Armada, Deo González Aguilar y Ana M.^a Segura Valero
- Croucher, N. (1976). Sports and disability. En, J.G.P. Williams y P.N. Sperryn (eds.), Sports medicine. London: Arnold Dendy, E. (1978). Recreation for disabled people-What do we mean? *Physiotherapy*, 64, 290–297.
- Dunn, A.; Trivedi, M. y O'Neal, H. (2001). Physical activity dose-response effects on outcomes of depression and anxiety. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 33, 587-97
- García, C. E., & Sánchez, A. S. (2004). Visión y modelos conceptuales de la discapacidad. *Polibea*, 73.
- Goldberg, G. (1995). Sports and exercise for children with chronic health conditions. Champaign III.: Human Kinetics
- Romanach, J. y Palacios, A. (2008): “El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad)”, *Intersticios: revista sociológica de pensamiento crítico* 2 (2). Disponible en <http://www.intersticios.es>
- Romañach, J., Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. *Foro de vida independiente*, 5.
- Serra-Grima, JR; Bagur, C. (2004). Prescripción de ejercicio físico para la salud. Paidotribo.
- Toboso Martín, M. (2010). Juventud y derechos humanos en el respeto a la diversidad funcional.

CAPÍTULO 11. ESTRATEGIAS UTILIZADAS POR LOS NIÑOS SORDOS PARA RESOLVER OPERACIONES ARITMÉTICAS BÁSICAS. LA FALTA DEL CONTEO SUBVOCAL, ¿UN PROBLEMA PARA ELLOS?

Ana Domínguez Carbonell
a.dominguezcarbonell@uic.es
Universitat Internacional de Catalunya (UIC)

Mariana Fuentes
mafuentes@uic.es
Universitat Internacional de Catalunya (UIC)

Sordera y matemáticas

Muchos estudios muestran que los niños y jóvenes sordos tienen un rendimiento menor en matemáticas respecto a sus pares oyentes (Nunes y Moreno, 1998 y Fuentes, 2005).

A pesar de esto algunos estudiosos sobre el tema comentan que “no hay ninguna razón para suponer que el razonamiento matemático de las personas sordas sea diferente al de las personas oyentes” (Rosich & Serrano, 1998, p.133).

Carpenter y Moser (1982) hicieron una clasificación de 4 niveles para explicar las estrategias que los alumnos oyentes utilizan para resolver operaciones aritméticas.

En el **primer nivel** los niños **cuentan todos los elementos de los subconjuntos** que forman la adición o la sustracción (es decir, para resolver $3+2$, empieza a contar del 1 hasta el 3 y, posteriormente suma los 2 siguientes).

En el **segundo nivel** nos encontramos **2 subcategorías**, que además son diferentes si la operación es una suma o una resta.

Suma:

- **Count-on from first** (contar desde el primero). El niño empieza a contar a partir del primer numeral hasta llegar al siguiente (Ejemplo, $4+5$: el niño memoriza el número cuatro y entonces suma cinco).
- **Count-on from largest** (contar desde el mayor). El niño empieza a contar a partir del número mayor (Ej. $4+8$: el niño empieza a contar a partir del 8).

Resta :

- **Counting up** (contar hacia arriba). Ejemplo $9-3$, cuento hasta el 9 a partir del 3
- **Counting down** (contar hacia abajo). Ejemplo. $5-2$, al 5 le quito 2.

En el **tercer nivel** los niños realizan las **operaciones por relación (derived fact)**. Los niños resuelven una operación descomponiendo los números en otros más conocidos para sumar con más facilidad. Por ejemplo, para resolver $8+4$ realizan las siguientes operaciones: $8 + 2$ son 10, y 2 más son 12.

Y en el **cuarto nivel** los niños resuelven las **operaciones de memoria (known fact)**.

Posteriormente Fostad (1999) utilizó estos niveles para observar y comparar que estrategias eran más usadas por los alumnos oyentes y cuáles por los sordos.

Tal como nos muestra tal autor haciendo referencia al estudio de Chien (1993) los alumnos sordos son capaces de resolver las operaciones igual que sus pares oyentes, pero los primeros utilizan estrategias más “inmaduras” (utilizan más las estrategias de nivel 1 y 2 establecido por Carpenter y Moser) que sus pares oyentes.

Esta afirmación es reafirmada con otras investigaciones que llegan a la misma conclusión, “un grupo de trabajos señalan que no todos los alumnos están más retrasados que sus pares oyentes” (Wood y otros, 1983 citado en Fuentes, 2005), “el desarrollo del conteo en niños sordos (Secada, 1984, citado en Nunes y Moreno, 2002) , sus habilidades en cálculo (Hitech y otros, 1983) y sus habilidades en la resolución de problemas (Nunes y Moreno, 1997, citado en Nunes y Moreno, 2002) parecen seguir el mismo patrón que el de los niños oyentes, pero a una marcha más lenta” (Fuentes, 2005, p.360).

Fuentes (2005) plantea que todavía no hay una clara explicación sobre las causas del retraso de los niños y jóvenes sordos en este ámbito, pues siempre se ha supuesto que la pérdida auditiva era la causa.

Hitech y otros (1983) (citado en Nunes y Moreno, 1998) plantean que la causa de este retraso puede ser la falta del conteo subvocal (estrategia que los alumnos oyentes pueden realizar y los sordos, supuestamente, no), por lo tanto, mientras los oyentes pueden utilizar esta estrategia para resolver operaciones aritméticas, los alumnos sordos han de utilizar la memoria para resolver las operaciones.

A partir de esta investigación, Nunes y Moreno (1998) plantean y explican la metodología del “algoritmo signado”, en la cual los dedos son utilizados como numerales de la Lengua de Signos Británica para poder resolver operaciones matemáticas.

Pregunta/ Hipótesis

Basándonos en las investigaciones de Hitech y otros (1983) y Nunes y Moreno (1998) nos planteamos las siguientes preguntas: ¿Utilizarán los niños sordos los dedos como numerales (algoritmo signado), tal y como proponen Nunes y Moreno, para compensar la falta del conteo subvocal? ¿Que otras estrategias pueden utilizar para compensar esta falta?

Metodología

Se trata de una investigación cualitativa directa, realizada aprovechando el período de prácticas escolares. Esta investigación se ha realizado a través de la observación directa de las clases a los alumnos participantes, la información transmitida por las logopedas de la escuela donde estos niños están escolarizados y la realización de una ficha matemática por parte de los participantes.

Participantes

Los participantes han sido cinco estudiantes (2 chicas y 3 chicos) sordos prelocutivos pero con diferentes grados de sordera y de dos cursos escolares distintos (2º y 6º de primaria. Todos están escolarizados en el mismo centro).

Alumno	Sexo	Edad	Diagnostico**	Familiares con sordera	Nivel educativo
D. H.*	M	8	DAP (IC a 4a)		2º
M. H.	M	8	DAP	Padres, abuelo y hermano (P4)	2º
L.G.	F	12	DAP	Padres sordos	6º
D. M.	M	12	DAM (IC a 4a)		6º
D. F.	F	12	DAM	Padres y hermanos (a P5 i 4º)	6º

*Este alumno presenta también rasgos autistas no diagnosticados
 ** DAP = Deficiencia Auditiva Profunda
 DAM= Deficiencia Auditiva Media
 IC = Implante coclear (a X años)

Tabla 1: Datos de los alumnos participantes (elaboración propia)

Como se puede observar en la tabla 1, dos de los alumnos tienen implante coclear (IC). Ambos coinciden en que fueron implantados a los 4 años. Los otros 3 utilizan audífono.

Los participantes de 2º curso tan sólo se comunican a través de la lengua de signos, mientras que los tres participantes de 6º de primaria lo hacen de forma oral y lengua de signos indistintamente.

Contexto escolar

Los participantes son alumnos de la escuela municipal Tres Pins de Barcelona. Esta escuela se caracteriza por la inclusión de alumnos sordos en el aula ordinaria gracias a su proyecto bilingüe (catalán-LSC).

Dentro de la escuela cada alumno sordo sigue de un plan individualizado (PI) adaptado a sus necesidades y posibilidades, eso provoca que haya 3 modalidades de escolarización entre estos alumnos. Los alumnos de 6º están escolarizados en régimen de escolaridad integrada, uno de los niños de 2º (M.H.) está en aula paralela y el último (D.H.) está escolarizado en aula específica¹.

Los 3 alumnos de 6º habían sido escolarizados anteriormente en escuelas ordinarias de oyentes y trasladados a Tres Pins para mejorar su educación, pues en las otras escuelas mostraban fracaso escolar i/o problemas de relación (tanto con los maestros como con los compañeros). Mientras que los dos niños de 2º están escolarizados en esta escuela desde P3.

Tareas y materiales

Para realizar esta investigación se han utilizado 3 materiales diferentes: 1 ficha con preguntas sobre los participantes, una ficha con 8 operaciones matemáticas (4 sumas y 4 restas) de 3 cifras, creada especialmente para observar que estrategias utilizan los alumnos en determinadas situaciones matemáticas (se intercalan sumas llevando y sumas sin llevar, y de igual modo con las restas. También había sumas y restas donde una de las cifras no disponga de centena...). Finalmente se realizó el análisis de los vídeos registrados durante las sesiones con cada alumno.

Procedimiento

Se contactó con las logopedas de ciclo inicial de la escuela para comentarles la investigación

(y se les mostró el material con el cual se llevaría a cabo). Éstas aportaron su información sobre cómo ellas explican y trabajan la suma y la resta llevando con los niños sordos e indicaron a que niños se les podría realizar el estudio (pues no todos los alumnos de ciclo inicial tenían un desarrollo matemático suficiente para poder resolver las operaciones que se proponían). Al ver que sólo se disponía de 2 alumnos se decidió que no era una muestra suficiente como para realizar el estudio, así que de igual manera se contactó con la logopeda de ciclo superior quien indicó que alumnos de este ciclo podrían participar en el estudio.

En las horas que las logopedas permitieron retirar a los alumnos del aula durante un rato, se les avisó de uno en uno para que acudan a una sala contigua (los niños de 2º acuden juntos y realizan la actividad a la vez). Primeramente se informó a los niños que serían grabados para estudiar las estrategias que ellos usan para contar y resolver operaciones aritméticas básicas.

A continuación se realizó a los niños una serie de preguntas relacionadas con su discapacidad, antecedentes familiares de sordera... Se les preguntó también hasta que número saben contar (y se les pidió que cuenten de forma ascendente hasta el número que sepan, ya sea en LSC o de forma oral). El número máximo al que debían llegar era el 100.

Finalmente se repartió la ficha con sumas y restas y se les explicó que no era una prueba “del cole”, así que la podían hacer tranquilos y de la forma en la que se sintieran más cómodos (situación informal). Al acabar se les preguntó qué estrategia habían usado para resolver las operaciones

Cada sesión con los niños fue registrada en vídeo. A partir de los vídeos registrados se estudiaron detenidamente los detalles y estrategias de conteo que usaron los alumnos participantes para resolver operaciones de aritmética básica (suma y resta).

Análisis

Contar hasta...

Todos los participantes sabían contar por lo menos hasta 100 en lengua de signos de forma fluida.

Además las dos niñas de 6º también sabían contar en lengua oral catalana (L.G. muestra alguna dificultad, pero lo consiguió) y D. M. en lengua oral castellana.

Adición: estrategias y errores

Los participantes no mostraron apenas dificultades a la hora de realizar las sumas

(operaciones de adición).

En cuanto a las estrategias usadas para resolver las operaciones podemos comentar que cada uno utilizó estrategias diferentes para llegar al resultado.

D.H no utiliza ningún tipo de soporte manual, realizó todas las operaciones mentalmente, al igual que aparentemente lo hizo D.M., aun que en este caso no es seguro pues escondía la mano bajo la mesa y no se pudo comprobar si realizó alguna operación con la ayuda de los dedos.

Se pudo observar en los otros 3 participantes que en las operaciones en que uno de los sumandos es 0, 1 o 2 la operación se realiza mentalmente (known fact), sin necesidad de utilizar los dedos (ni como signo numeral ni como contador).

L.G y M.H mostraron bastante autonomía a la hora de resolver las operaciones (apenas necesitan los dedos), sin embargo D.F. los utilizó de una forma casi sistemática, memorizaba el número mayor y golpeaba con X dedos en la mesa, estos golpes le ayudan a saber cuántos números ha sumado ya mentalmente y suma contando desde el mayor (ejemplo. $9+3$, memoriza el 9 y golpea con 3 dedos en la mesa, cada golpe es una unidad que se suma, por lo tanto el resultado son 12).

Si nos centramos en los errores que los participantes cometieron en estas 4 operaciones hay que comentar que tan solo 2 alumnos muestran errores en la resolución de las sumas. Los 2 alumnos son de 2º y fallaron en la última suma ($169+653$). D.H. olvidó sumar la decena que se llevaba, mientras el error de M.H. fue sumar una decena de más.

Sustracción: estrategias y errores

Las restas (u operaciones de sustracción) no fueron resueltas con tanta facilidad como las sumas y se pudo observar una mayor uso de las manos como soporte a la hora de realizar las operaciones.

En este caso solo D.H. las realizó totalmente de forma mental (sin siquiera mirarse las manos para tratar de ayudarse con los cálculos). Los otros 4 participantes mostraron cada uno estrategias diferentes para resolver las operaciones.

D.M. utilizó 4 estrategias diferentes. Algunos cálculos los realizó de forma mental, otros utilizó la estrategia “*counting down*” (ej. $9-5$, representó con las manos el 9 y bajó 5 dedos, sin seguir el orden de los dedos como numerales en lengua de signos), otras las realizó utilizando la estrategia de “*counting up*” ($14-6$, en este caso el alumno memorizó el 6 y

empezó a contar desde el 6 levantando dedos hasta llegar al 14) y, por último, también utilizó los dedos como signo.

D.F. utilizó la misma metodología que para resolver las sumas, golpear la mesa con los dedos. En este caso utilizó la estrategia de *counting up* (memorizó el sustraendo y dio golpes hasta llegar al minuendo).

En cuanto a los 2 alumnos restantes (L.G. y M.H.) resolvieron la mayoría de operaciones utilizando la estrategia de *counting down* utilizando los dedos como contadores. L.G. marcaba los números que se lleva bajando los dedos, mientras que M.H. escondía los dedos en el interior de la mano. Además este último realiza alguna resta utilizando los dedos como signo.

Si nos centramos en los errores podemos observar que este tipo de operaciones presentan más dificultades, pues 3 de los 5 alumnos realizaron por lo menos un error en alguna de las 4 operaciones.

Primeramente M.H. no diferenció el signo de resta y realizó las 2 primeras operaciones como si fueran sumas. Al avisarle, corrigió las respuestas.

A D.H. se le mostró que estaba realizando la última resta del revés (pues estaba empezando por las centenas) pero se enfadó y no la quiso corregir.

Resultados y conclusiones

A continuación se muestran unas tablas comparativas en las que se puede observar la información recopilada al estudiar las estrategias que cada alumno ha utilizado para resolver las operaciones planteadas (tabla 2 para las operaciones de adición y tabla 3 para las operaciones de sustracción).

En la tabla podemos observar el número de errores que han cometido (recordar que en las fichas había 4 operaciones de adición y 4 de sustracción), si en algún momento utilizó los dedos como numerales (tal y como se planteaba en la pregunta central del trabajo) y, basándonos nuevamente en los niveles establecidos por Carpenter y Moser, estudiar qué estrategias utilizaron para resolver las operaciones.

Sumas							
			1r nivel	2º nivel- <i>counting on</i>		3r nivel	4º nivel
	Errores	Signos	<i>sumar todos</i>	<i>From</i>	<i>From</i>	<i>Derived</i>	<i>Known</i>

			<i>elementos</i>	<i>first</i>	<i>largest</i>	<i>fact</i>	<i>fact</i>
D.H.	1	No	X	X	X	X	✓
M.H.	1	No	X	✓	✓	X	✓
L.G.	0	No	X	X	✓	X	✓
D.M.	0	No	X	X	X	X	✓
D.F.	0	No	X	✓	X	X	✓

Tabla 2: Análisis de las estrategias usadas en las operaciones de adición (elaboración propia)

Restas							
			1r nivel	2º nivel- counting		3r nivel	4º nivel
	Errores	Signos	<i>contar todos elementos</i>	<i>up</i>	<i>back</i>	<i>Derived fact</i>	<i>Known fact</i>
D.H.	2	No	X	X	X	X	✓
M.H.	2	Si	X	✓	✓	X	✓
L.G.	0	No	X	✓	✓	✓	✓
D.M.	1	Si	X	✓	✓	X	✓
D.F.	0	No	X	✓	X	X	✓

Tabla 3: Análisis de las estrategias usadas en las operaciones de sustracción (elaboración propia)

Lo primero que llama la atención es que, tal y como hemos comentado en el apartado anterior, se cometieron muchos más errores en las operaciones de sustracción (5 errores en total) que en las operaciones de adición (2 errores).

Posteriormente podemos responder a la pregunta principal de la investigación.

Como podemos observar en las tablas, en las operaciones de adición ningún alumno utilizó los dedos como numerales para responder las operaciones, mientras que en las de sustracción sólo 2 alumnos lo utilizaron alguna vez. Con la cual cosa la respuesta a nuestra pregunta es un no. A pesar de que a los alumnos sordos les falte el conteo subvocal, no necesariamente utilizan los dedos como numeral (por lo tanto, la lengua de signos no interviene mucho en la realización de actividades matemáticas), pues estos pueden utilizar otras estrategias (ya sea conteo mental o con la ayuda de los dedos como contadores).

Además podemos analizar qué tipo de estrategias les van mejor para realizar las operaciones. Basándonos en los niveles descritos anteriormente en el trabajo de Carpenter i Moser podemos decir que, ninguno de los alumnos utilizó las estrategias del primer nivel para resolver operaciones (ninguno de los alumnos necesita contar todos los elementos de los subconjuntos).

En las operaciones de adición, hay pocos alumnos (tan sólo 3) que hayan utilizado estrategias del 2º nivel al menos 1 vez en las 4 sumas. Mientras que si miramos el resultado obtenido

sobre el mismo nivel en las operaciones de sustracción podemos comprobar que todos los alumnos (menos D.H.) utilizaron las estrategias del segundo nivel. Esto nos hace ver que las operaciones de sustracción son más complicadas de resolver de forma sistemática para estos alumnos.

En cuanto al 3º nivel (*derived fact*), solo una alumna realizó una operación de sustracción utilizando esta estrategia. Es una estrategia un tanto complicada de utilizar y, aún más, de poder evaluar cuando no se realiza una explicación oral de cómo se ha realizado la operación. Por último, si analizamos el 4º nivel (*known fact*), observamos que todos los alumnos utilizaron alguna vez la memoria para resolver las operaciones propuestas.

Finalmente podemos concluir diciendo que, a pesar de que a los alumnos sordos les falten estrategias de conteo subvocal, estos desarrollan otras estrategias que les permiten realizar con el mismo éxito que cualquier otra persona las operaciones matemáticas, destacando sobretodo el uso de la memoria a la hora de resolver operaciones.

Referencias bibliográficas

- Carpenter, T y Moser, J. (1982). The development of addition and subtraction problem-solving skills. *Addition and subtraction: Developmental perspective*. Hillsdale, N. Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carpenter, T. P., Franke, M. L., Jacobs, V. R., Fennema, E., & Empson, S. B. (1998). A Longitudinal Study of Invention and Understanding in Children Multidigit Addition and Subtraction. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29(1), 3-20.
- Chien, S.J. (1993). *Cognitive Addition: Strategy Choice in Young Children with Normal Hearing and Children with Hearing Impairment*. UMI Dissertation Services.
- Frostd, P. (1999). Deaf children's use of cognitive strategies in simple arithmetic problems. *Educational Studies in Mathematics*, 40, 129-153.
- Fuentes, M. (2005). El aprendizaje de las matemáticas en niños y jóvenes sordos. Algunas recomendaciones para la enseñanza. En M. P. Fernández Viader, & E. Pertusa Venteo, *El valor de la mirada: sordera y educación.- 2a ed.* (págs. 367-379). Barcelona: Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona.
- Hitech, G.J., Arnold, P. y Phillips, L.J. (1983). Counting processes in deaf children's arithmetic. *British Journal of Psychology*, 74: 429-437.

- Nunes, T., & Moreno, C. (1998). The signed algorithm and its bugs. *Educational Studies in Mathematics*, 35: 85-92.
- Nunes, T. y Moreno, C. (2002). An Intervention Program for Promoting Deaf Pupils Achievement in Mathematics. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(2), 120-133.
- Rosich, N., & Serrano, C. (1998). Adquisiciones escolares: aprendizaje de las matemáticas. En N. Silvestre, C. Cambra, C. Laborda, À. Mies, A. Ramspott, N. Rosich, J. Valero, Sordera. *Comunicación y aprendizaje* (págs. 133-141). Barcelona: Masson.

CAPÍTULO 12. CENTRO OCUPACIONAL “NUESTRA SEÑORA DE LA ESPERANZA” (BAEZA)

Elena Pérez, Nazaret
nazaret10@hotmail.es
Universidad de Jaén

Islán Molina, Laura
laurapublic@hotmail.com
Universidad de Jaén

Utrera Cazorla, Cristian
cristianutrera97@gmail.com
Universidad de Jaén

Contexto

“Según el BOJA número 146, páginas 15 y 16, capítulo 1, artículo 2 ámbito de aplicación, entre los distintos centros destaca el centro ocupacional “Nuestra Señora de la Esperanza” como centro de día distinguiendo entre unidad de estancia diurna con terapia ocupacional.”

El centro ocupacional “Nuestra Señora de la Esperanza” fue fundado en 1983 por el Excmo. Ayuntamiento de Baeza pero, además está concertado con la Junta de Andalucía. Es un centro de servicios sociales especializados que, a la vez de proporcionar actividades con las que los usuarios del centro se sientan realizados y con una ocupación diaria, fomenta la integración social de personas con discapacidad psíquica en edad laboral, que por su nivel de minusvalía no pueden acceder a puestos de trabajo ordinario o especial.

Funcionamiento externo

Este centro recibe como ayuda una subvención de un 25% de la pensión de los integrantes. Las personas que no tienen ningún tipo de pensión o paga no tienen que realizar ninguna aportación económica para asistir al centro.

El trabajo que realiza el centro exteriormente consiste en dar una residencia en la que los usuarios convivan a lo largo del día completo o una ayuda trasladándolos en el propio vehículo del centro o, incluso, con ayuda de los vehículos de cruz roja a domicilio de manera diaria o llegar a acompañarlos en el caso de asistencia médica de algún tipo.

Trabajadores del centro

En este centro hay un total de 8 personas trabajando de las cuales 4 son monitores que supervisan las cuatro áreas y talleres del centro, también trabajan en el centro un monitor deportivo, un cocinero, una limpiadora y una trabajadora social cuya función es ocuparse de fomentar el bienestar de cada uno de los usuarios del centro y la prevención y atención de dificultades y/o carencias sociales de las personas, familias, grupos y del medio social en el que viven. La directora del centro también realiza algunos talleres de los que se incluyen en el centro.

Funcionamiento del centro y sus talleres

El trabajo que realiza el centro se basa en lograr la mayor calidad de vida en el ámbito cultural, social, lúdico, ocupacional, laboral, etc.

Se realizan diferentes talleres: carpintería, jardinería, autonomía funcional o taller de ajuste personal y social, cerámica, gimnasia y habilidades sociales. Cada persona elige un taller y va alternando con los demás hasta que haga la elección de uno de ellos en el que más cómodo se sienta y, ante todo, pensando en las labores que puede realizar en dicho taller dependiendo de su nivel de discapacidad y/o minusvalía, por ejemplo, en el taller de carpintería hay personas que se dedican exclusivamente a lijar o a cortar ya que es la actividad que más se ajusta a ellas y a sus limitaciones. Anteriormente, todos los objetos que producían estos talleres se vendían al público, normalmente al por menos, pero actualmente la demanda ha bajado y se dedican a realizarlos más de una forma lúdica y ocupacional.

Los grupos para los talleres se realizan con autonomía y por los gustos de cada persona para que así se sientan realizados. Estos pueden cambiar de taller si no les gusta hasta que

encuentren el adecuado ya que es un centro ocupacional y de lo que se encarga de mantenerlos ocupados. Además hay asambleas donde ellos puedan elegir qué hacer fuera de las actividades cotidianas.

Horario del centro

Los horarios de este centro son de lunes a jueves desde las 9:45 a 18:15 y los viernes de 8:45 a 15:15. Los usuarios de este centro no pueden salir durante este horario a no ser que exista una necesidad como por ejemplo una cita médica, en la cual le acompañará un familiar o en caso de que no pueda, alguna persona del centro con los servicios de Cruz Roja.

Usuarios del centro

Este centro actualmente trata con discapacidad y/o minusvalía intelectual y psíquica ya sea física o visual aunque está capacitado para trabajar cualquier tipo de discapacidad y/o minusvalía. Las edades que se tratan van desde los 18 años en adelante, actualmente se encuentran personas entre los 23 y los 68 años.

Proceso de admisión e informes

El procedimiento que se lleva a cabo para la admisión de los usuarios en este centro se lleva a cabo por la Junta de Andalucía, según los grados de discapacidad y/o minusvalía, y se solicita a través de un asistente social. Una vez se ha admitido a una persona en el centro se resuelve el PIA (Programa Individual de Atención) es un informe elaborado por los Servicios Sociales correspondientes al municipio de residencia de la persona solicitante y recoge las modalidades de intervención más adecuadas a la persona en función de los recursos previstos en la resolución para su grado y nivel). El PIA resuelve según grados tres grados (grado 1 grado 2 y grado 3), a mayor grado mayor minusvalía y se da un listado de centros a elegir por la familia. Se puede solicitar un cambio de plaza cada 3 meses si la familia lo desea.

Al entrar al centro se debe entregar el informe médico con la medicación que toma el usuario que se le pide a la familia. A partir de la aceptación tiene 15 días hábiles para entrar si no se pierde la plaza. Cuando este llega al centro se le hace una valoración integral con todos sus datos (personales, familiares, informe tutela, datos de discapacidad y situación de dependencia (grado %), el tipo de minusvalía, dependencia, motivo de ingreso, datos económicos (tipo de pensión), datos médicos con pautas (actualizado), alergias médicas y de comidas, patrones nutricionales, patrón de eliminación, situación psicosocial actual (lingüística, comprensivo, cognitivo, expresivo, competencia social, conducta). El informe del paciente se renueva anualmente al igual que si hay algún cambio médico se tiene que comunicar inmediatamente al centro. El periodo de adaptación del usuarios es de aproximadamente dos meses. Los objetivos del centro primordialmente son clínicos, funcionales, cognitivos y sociales.

“En el BOJA número 51, orden de 10 de marzo de 2016, por la que se modifican los costes máximos de las plazas objeto de concertación con centros de atención a personas mayores y personas con discapacidad, a partir de la página 11 se dispone en cada uno de sus artículos los costes por plaza una vez admitidos los usuarios según su condición.”

Régimen de comidas

Las comidas están adaptadas a las necesidades de cada persona (dieta basal, para diabéticos, para personas con colesterol, celíacas y alérgicos a algún alimento). A lo largo del día se realizan tres comidas: desayuno, comida y merienda. Se suele realizar un menú diario o semanal equilibrado que además está firmado por un facultativo.

Talleres puntuales

A parte de los talleres comunes se suelen realizar un taller de música (musicoterapia), de psicomotricidad y de ocio con una duración de entre media hora y tres cuartos de hora.

Fuera del centro se han realizado actividades culturales, la fiesta fin de curso, regalo de reyes, asistencia al patronato municipal de deportes. Además de asistir cuando es verano a la piscina

municipal una vez a la semana. Otra actividad que se realiza es la de ir de colonias 5 días, donde cabe resaltar que se ha realizado siempre con una gran satisfacción.

Progresos de los usuarios

El progreso de cada persona se observa con programas individuales (PAI) y 3 evaluaciones anuales aunque, a parte, se realiza otra final. Cada persona suele tener un alto porcentaje de adaptación.

El avance con respecto a la discapacidad y/o minusvalía se suele ver a largo plazo, mínimo un año. Las edades tempranas suelen tener una mejor evolución en las actividades y en lo que les rodea.

No podemos determinar que una discapacidad evolucione mejor, ya que depende de los grados de cada una, por ejemplo, una discapacidad de grado 1 es más fácil que consiga más avances que una de grado 3. En muchos casos se ha visto una gran evolución desde que entraron en el centro hasta que salieron del mismo sobre todo en las habilidades sociales y cotidianas.

Recopilación de datos

Toda la información que se ha recopilado para la realización de este proyecto ha sido cedida por el propio centro y su directora. Todos y cada uno de los datos han sido aportados por los monitores, directora y por los propios informes contrastados de forma verídica por la asistente social del centro y de su directora.

Referencias bibliográficas

BOJA núm.146. Consejería de igualdad y políticas sociales. Junta de Andalucía. Orden de 5 de julio de 2007, por la que se establece el sistema de evaluación externa de la calidad

de los centros residenciales y de día para personas con discapacidad propios, concertados y conveniados con la Consejería.

BOJA núm. 51. Consejería de igualdad y políticas sociales. Junta de Andalucía . Orden de 10 de marzo de 2016, por la que se modifican los costes máximos de las plazas objeto de concertación con centros de atención a personas mayores y personas con discapacidad.

CAPÍTULO 13. LA CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN DESDE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Rosario Fernández Vega
charo_fv@hotmail.com
Universidad de Granada

El primer contacto que tomé con el proyecto de Comunidades de Aprendizaje fue en una mesa redonda, que se organizó en la Facultad de Educación de la Universidad de Córdoba en el curso académico 2014/2015, a la que tuve la oportunidad de acudir y en la que se abordaron algunos temas de innovación educativa. Uno de ellos se centró en dar a conocer los proyectos de Comunidades de Aprendizaje que se desarrollan actualmente en determinados centros escolares de la provincia cordobesa. La conferencia sobre esta iniciativa se dividió en cuatro actos atendiendo a la función de distintos participantes dentro del proyecto.

En primer lugar, varias madres junto con un educador social perteneciente al Equipo de Orientación Educativa (EOE) de la zona, iniciaron la charla para contar sus experiencias. Este último señaló la favorable evolución que ha experimentado la involucración de las familias en el centro educativo. El cometido del AMPA no solo conlleva la participación en la toma de decisiones sobre asuntos escolares, sino que implica un proceso de empoderamiento personal y transformación social por parte de las mujeres que lo integran. Son multitud de actividades y acciones que se llevan a cabo, a través de las cuales, las madres comparten problemas y soluciones, se sienten útiles y queridas y se comprometen con la educación de sus hijos.

En el segundo acto se contó con la presencia de asociaciones del barrio como la Federación Nacional de Mujeres Gitanas “Kamira”. Este organismo participa en talleres de diversa índole (cocina, cultura gitana, etc.), grupos interactivos (equipos homogéneos de unos 5 estudiantes, en los que cada uno cuenta con heterogeneidad de alumnos en cuanto a sus distintos niveles de aprendizaje o bagaje sociocultural), sesiones informativas en materia de sanidad o sobre recursos y becas, actividades para la celebración de efemérides, etc. También colabora la Asociación “Encuentro en la calle”, que se basa en la educación como la base del desarrollo humano ante las dificultades familiares de los alumnos en el barrio.

En tercer lugar, docentes de Primaria e Infantil aportaron sus vivencias tanto personales como profesionales, las cuales eran bastante similares. Todas ellas compartieron el temor inicial por las características del barrio y por la puesta en práctica de un programa que desconocían hasta entonces. Pero del mismo modo, coinciden en la superación de estos obstáculos gracias a la colaboración entre los miembros del claustro junto con los agentes externos y a la motivación docente por investigar, mejorar el clima de centro, innovar y, en definitiva, aprender.

A continuación, varias alumnas del centro en cuestión explicaron algunas dinámicas que desarrollan en clase. Así, destacaron la organización de una comisión de convivencia, salidas para la mejora del barrio, el cuidado del medio, batucadas y encuentros, los grupos interactivos para trabajar en equipo, tertulias literarias dialógicas para fomentar la lectura y los turnos de palabra, entre otras sugerentes tareas.

Finalmente, en un quinto y último acto, un voluntario del proyecto defendió la necesidad de que se lleven a cabo propuestas innovadoras, a fin de seguir avanzando hacia la mejora educativa. Además, evidenció la importancia de la educación como un asunto que incumbe a los alumnos, a las familias, a los maestros y a toda la sociedad en su conjunto.

Efectivamente, estas experiencias constatan lo que diversos autores manifiestan en sus estudios. Para Flecha y Larena (2008), el proyecto de Comunidades de Aprendizaje pretende hacer frente a la exclusión sociocultural y a las desigualdades entre los alumnos del sistema educativo, enlazando el aumento de los aprendizajes con la prosperidad de la convivencia.

La Comunidad de Aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural, no una adaptación a un modelo preestablecido; es un paso hacia el aprendizaje dialógico freiriano, en el que todos los miembros de la comunidad educativa son agentes que intervienen en el aprendizaje de los educandos; es la oportunidad de ser iguales, en cuanto al respeto de las diferencias de identidad, y de aprender desde la diversidad del colectivo para desarrollarse individualmente según el propio punto de partida (Flecha, 2006).

Los principios del aprendizaje dialógico, que se comentaba en líneas anteriores, son aquellos por los que se rigen las Comunidades de Aprendizaje (Flecha y Larena, 2008). Consisten en una relación horizontal de los argumentos, o sea, en un diálogo igualitario en el que todos tienen derecho a opinar independientemente de su estatus social; en un aprendizaje cooperativo fruto de la inteligencia cultural; en una acción solidaria que permita romper la dualidad social entre los privilegiados y los desfavorecidos, en pro a la igualdad de las

diferencias personales y culturales. Y es que “esta inteligencia [cultural] presupone una interacción donde diferentes personas entablan comunicación y consiguen llegar a entendimientos en los ámbitos cognitivo, ético, estético y afectivo” (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002, pp. 98).

Wells (2006) señala algunos problemas que presentan las escuelas de hoy, resaltando que las relaciones sociales, la comprensión de los conocimientos y la base afectiva del aprendizaje son los elementos fundamentales de los que se carece. Este mismo autor habla de las desigualdades entre los estudiantes de todo el mundo por multitudinarios factores como la etnia, la clase social, la religión, la inmigración o las discapacidades físicas o intelectuales. Expone que dichos motivos son objeto de exclusión en las distintas etapas educativas, al considerarse que las condiciones descritas disminuyen por sí solas el éxito académico en los individuos.

Pues, también se concibe como problemática la perspectiva de éxito con la que se miran los aprendizajes escolares, asociada a una adquisición de conocimientos descontextualizados y memorizados. Para Wells (2006), sin embargo, en las Comunidades de Aprendizaje la idea principal es la de implicar a distintos agentes educativos en una tarea común, partiendo de diversos bagajes socioculturales y construyendo el éxito desde la colaboración.

Vigotsky (1978, 1987, citado en Wells, 2006) habla del aprendizaje constituido a partir de la participación del individuo en actividades compartidas, de forma que las interacciones sociales van a ayudar a formar los conocimientos propios. Así, toma forma la idea de la “zona de desarrollo próximo” (ZDP) en la que una persona aprende cuando se relaciona con otra en base a lograr una tarea común. A raíz de la habilidad o conocimiento que cada individuo pueda adquirir en este primer encuentro, posteriormente, se consigue ser capaz de seguir desarrollando aprendizajes de forma autónoma.

Se trata de conseguir juntos lo que cada uno por separado no puede llegar a lograr. Esta práctica es fruto de la evolución y la socialización de la propia naturaleza humana, siendo llevada a cabo en los entornos más cotidianos sin apenas percibirlo. Esta conexión en la que se fundamentan las propias comunidades de ciudadanos es la que ha de trasladarse a los centros escolares, promoviendo valores sociales de solidaridad, cooperación y ayuda mutua, además de aprendizajes. Pero no solo se debe llevar dentro del recinto cerrado, las Comunidades de Aprendizaje facilitan las relaciones entre los distintos ámbitos de la

comunidad educativa, pudiéndose así abrir las puertas de los centros escolares a las familias y a voluntarios que integran el entorno cercano.

Llegados a este punto, es importante introducir el concepto de inclusión. Para Ortega y Puigdemívol (2006), “el objetivo para todas las personas implicadas en las comunidades de aprendizaje es uno: la inclusión de todo el alumnado” (p.35). El proyecto no cierra sus puertas a nadie, partiendo de la premisa de la importancia de la participación de todas las personas implicadas en la educación, y de la necesidad de establecer un diálogo igualitario.

El carácter inclusivo que asumen las Comunidades permite dar respuesta al alumnado con dificultades de aprendizaje, pero también al resto de estudiantes y a los docentes que se benefician de la mejora de la enseñanza. Esta se consigue tanto en términos de resultados académicos como en el cambio de actitudes personales y sociales hacia la fraternidad y hacia una mejor convivencia.

Definitivamente, la gran proyección que parecía ofrecer las Comunidades me animó a conocer en primera persona el trabajo de campo, formando parte en la actualidad del Plan de Voluntariado en Comunidades de Aprendizaje de la capital granadina. Realmente, soy testigo de que la metodología puede ponerse en práctica y el proyecto no queda relegado al papel sino que su teoría se aplica y funciona.

Por mi participación en grupos interactivos puedo decir que los alumnos trabajan cooperativamente compartiendo sus conocimientos para llegar a un producto final común. Pueden apreciarse con relativa facilidad los diversos niveles formativos y las diferencias socioculturales que existen en el aula, pero los agrupamientos y el trabajo colaborativo favorecen la compenetración y la integración entre todos esos desniveles.

Además, supone la asunción de competencias personales y sociales que inciden más allá de los contenidos teóricos. En este contexto, incluso instituciones como la UNESCO en el informe Delors (1996), *La educación encierra un tesoro*, reclaman cambios en el rumbo que adopte la educación de nuestro tiempo, suscitando la presencia de los 4 pilares que deben sostener la educación del siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. El primero de ellos se ha identificado tradicionalmente como la base de la educación mientras tanto el resto de pilares se han ignorado, presentándose por tanto la Comunidad de Aprendizaje como herramienta para cumplir con los ideales de la educación actual.

Los rasgos más significativos se inclinan hacia unos nuevos ideales en los que la práctica educativa se centra tanto en el proceso como el resultado, promueve contenidos en sus tres dimensiones (conceptuales, procedimentales y actitudinales), parte de la experiencia para una mayor asimilación de los aprendizajes, se preocupa por una formación cívica del alumnado, impulsa la educación en valores personales y sociales, fomenta la interdisciplinariedad del conocimiento e invita a una reflexión consciente.

Así pues, desde mi punto de vista es bastante factible y eficiente continuar llevando a cabo estas prácticas educativas, pudiéndose proponer incluso otras dinámicas dentro de esta metodología que amplíen cuantitativamente el abanico de posibilidades que aporta cualitativamente el proyecto. El proyecto de Comunidades de Aprendizaje juega actualmente con distintas actividades formativas como son las tertulias dialógicas, los grupos interactivos o las bibliotecas tutorizadas. De esta forma, los alumnos acogen esta iniciativa con motivación, ante el cambio en su rutina escolar que suponen las actividades y el contacto que establecen con las distintas personas que son invitadas a interactuar en las mismas.

Sin embargo, existen varias barreras de las que hay que ser conscientes. Un centro educativo ha de pasar por una serie de fases (sensibilización, toma de decisiones, sueño, elección de prioridades y planificación) para llegar a convertirse en una Comunidad de Aprendizaje. Es un proceso complejo en el que cada escuela necesitará su propio ritmo de cambio, formando a las familias y demás miembros de la comunidad educativa que deseen participar y organizando grupos interactivos con el fin de consolidar el proyecto que se pone en marcha (Flecha y Larena, 2008).

A pesar de ello, puedo corroborar desde mi experiencia y la de docentes involucrados en el proyecto, que se puede conseguir y que los efectos se observan desde las primeras etapas, sin necesidad de llegar al último punto de ese arduo trabajo que se comentaba con anterioridad para obtener beneficios.

Hay que tener en cuenta que para tomar la iniciativa se requiere una cultura de centro que permita, a los docentes y equipo directivo de cada centro, impulsar las propuestas desde dentro con el objetivo de mejorar la educación. La formación previa del profesorado es fundamental, pero sin una intencionalidad e implicación conjunta no es posible desarrollar el proyecto.

Finalmente, considero necesaria una mayor difusión del mismo, ya que existen profesionales de la enseñanza en activo y en formación que desconocen aún la acción de las Comunidades de Aprendizaje. No es posible iniciar el proyecto si se desconoce su existencia, por lo que todos sus fundamentos teóricos y todo lo anteriormente expuesto quedaría en papel mojado.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, Antonio. “La educación para la ciudadanía hoy: motivos y razones”. En Bolívar, Antonio, *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*, (Barcelona: Graó, 2007), pp. 15-34.
- Delors, Jacques. (1994). *La educación encierra un tesoro*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Elboj-Saso, C., Puigdemívol-Aguadé, I., Soler-Gallart, M. y Valls-Carol, R., *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación* (Barcelona: Graó, 2002), pp. 91-131.
- Flecha, R. y Larena, R., *Comunidades de aprendizaje* (Sevilla: Fundación ECOEM, 2008).
- Flecha, R. (2006). “¿Qué cambiará en las escuelas cuando volvamos a Freire?”. En Ana Isabel Alcalde, Mati Buitago, Montserrat Castanys, María Pilar Fálces, Ramón Flecha, Presentación González Rodríguez... Gordon Wells, *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*, (Barcelona: Graó, 2006), pp. 13-18.
- Ortega, S. y Puigdemívol, I. (2006). “Incluir es sumar. Comunidades de aprendizaje como modelo de escuela inclusiva”. En Ana Isabel Alcalde, Mati Buitago, Montserrat Castanys, María Pilar Fálces, Ramón Flecha, Presentación González Rodríguez... Gordon Wells, *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*, (Barcelona: Graó, 2006), pp. 35-41.
- Vigotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA. Harvard University Press.
- Vigotsky, L.S. (1987). *Thinking and speech*. (N. Minick, Trans.), en Rieber, R.W. & Carton, A.S. (eds). *The collected works of L.S. Vigotsky, volume 1: Problems of general psychology*. New York. Plenum, pp. 39-285.

Wells, Gordon. (2006). “La unión de las dimensiones sociales, intelectuales y afectivas de la educación para transformar la sociedad”. En Ana Isabel Alcalde, Mati Buitago, Montserrat Castanys, María Pilar Fálces, Ramón Flecha, Presentación González Rodríguez... Gordon Wells, *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*, (Barcelona: Graó, 2006), pp. 19-27.

CAPÍTULO 14. LOS CUENTOS Y EL CÓMIC COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Mariano G. Fernández Almenara
mgfernan@ugr.es

Universidad de Granada

Alfonso Conde Lacárcel
alfcon18@ugr.es

Universidad de Granada

Introducción

A todos los niños les gusta que les cuenten cuentos e historias fantásticas, por eso, los cuentos, y los comics en edades más adultas, son una buena base desde la que partir al comenzar la jornada escolar. Además, los niños y adolescentes reciben mejor todo lo que les resulta divertido, entretenido y comprensible, por lo tanto, hay que tenerlo en cuenta a la hora de enseñar. Es una buena forma de llamar la atención sobre algún contenido concreto, como es en este caso los valores inclusivos.

Los cuentos y los comics son un buen recurso para el aprendizaje y enseñanza a escolares de infantil, primaria y secundaria, ya que a través de un lenguaje icónico en el que hay un predominio de la imagen sobre el texto, se van narrando historias que promueven la lucha por la igualdad social, en donde el más fuerte se convierte en paladín o defensor de los débiles y en algunos casos, aquellos personajes considerados “débiles” por la sociedad son ejemplo para otros en la superación de sus problemas y pruebas.

A lo largo de la historia, los cuentos y los comics han ido evolucionando desde los retablos medievales del siglo XVIII hasta la complejidad con la que hoy conocemos a éstos, teniendo su mayor transformación a lo largo del siglo XX, en especial con editoriales americanas como Marvel o DC entre otras, siendo ya un cauce de comunicación no solo infantil sino también adulto (López, 2011).

Aspectos pedagógicos de los cuentos y los comics

Si tenemos en cuenta todos los aspectos que conforman este tipo de literatura (el código visual, gestual, color, código verbal) poseen una gran riqueza a nivel pedagógico para su utilización en el aula. Son un recurso altamente motivador a todas las edades, y al mismo tiempo favorecen el espíritu crítico y la identificación con los personajes, favoreciendo el desarrollo de la empatía y la solidaridad (Díaz Barriga & Hernández, 1998). Nos permiten igualmente con ayuda del maestro o el profesor analizar los estereotipos sociales que presentan y ponerlos en contraposición con una autentica cultura inclusiva en las aulas (Igado & García, 1999).

¿A qué nos pueden ayudar los cuentos y los comics?

- A motivar. Si queremos que el niño o adolescente realice alguna tarea, se la podemos presentar de forma más atractiva si el personaje de la historia la hace, se divierte y le gusta.
- A estimular la curiosidad por conocer algo que sale en la historia que puede llamar la atención del alumno/a. Podemos aprovechar esta situación para introducir un tema nuevo, o algo sobre lo que queremos que el alumno/a investigue.
- A introducir un tema sobre una materia concreta. Por ejemplo, para presentar un tema sobre minerales o del Sistema Planetario. En este caso podríamos emplear una historia de ciencia ficción en un planeta extraño. Los cuentos y los comics facilitarán al niño el acercarse a los sentimientos de los demás, sintiéndose identificados con los personajes de las historias, comprendiendo el sentido de la empatía. Para ello pueden ser guiados a través de cuestiones que el docente le formulará sobre el cuento, por ejemplo: ¿Qué siente el personaje?, ¿Qué harías si estuvieras en su lugar?, ¿Tú habrías hecho lo mismo?
- A realizar actividades, como la creación de un cuento o comic con una serie de palabras y adjetivos dados, o completar uno añadiendo los adjetivos o sustantivos pertinentes en huecos establecidos previamente en el texto. Este ejercicio, nos ayudará en clase de Lengua a fomentar la utilización de nuevo vocabulario.
- A expresar ideas y emociones de modo escrito. Si el cuento lo escribe el alumno como parte de una actividad dentro de la sesión de aula, podremos contemplar cuáles son las preferencias del alumno, sus gustos o sus intereses. Qué dibujos ven en casa, cómo es su entorno cercano. Incluso la capacidad de creatividad del alumno.
- A comparar experiencias. A través de los cuentos se pueden comparar las distintas experiencias de los niños. Al sentirse identificado con la historia, el mensaje será más profundo, y puede trabajarse una educación en valores.

- De forma general los cuentos y comics como instrumentos didácticos pueden servir entre otras cosas para ampliar vocabulario, reconocer conceptos, establecer relaciones, etc. en definitiva, crear experiencias novedosas y significativas para el aprendizaje.

Importancia de los cuentos y los comics para el niño y el adolescente

El cuento y el comic, como toda la literatura infantil y adolescente, constituyen medios de gran importancia para la formación psicopedagógica y social de los niños, sobre todo para configurar su personalidad. Señalamos de modo escueto algunas de esas contribuciones fundamentales (Trigo, 1970: 34-51):

- Desarrollo intelectual. El acercamiento al cuento representa para el niño una gran ayuda a su desarrollo cognitivo, tanto en lo que se refiere a los macro procesos (comprensión, interpretación, análisis, síntesis, etc.) como en los micro procesos (análisis fonológico, descifrado en la vertiente escrita, etc.).
- La atención. El cuento y el comic van repetida y continuamente reproduciendo estructuras básicas, elementos y funciones, que aparecen a veces de manera inesperada, a los que el niño o joven ha de estar muy atento, o al menos le obliga a mantener una actitud expectante.
- La memoria. El hecho de contar ofrece la posibilidad de ejercitar la memoria y el esfuerzo por retener lo contado y transmitirlo a otros. De hecho las historias se han ido conservando y transmitiendo de unos tiempos a otros gracias a su fácil memorización por parte del pueblo. Con la narración, tanto oral como escrita, el niño y el adolescente desarrollan la memoria.
- Desarrolla la fantasía y la creatividad, ya que pone en juego el poder de la imaginación infantil, que sirve de base para la creación, la recreación y los sueños, mediante los mecanismos de identificación y proyección.
- Comprensión del mundo. Una de las principales funciones del es la de permitir comprender muchos de los hechos y realidades con los que viven a diario, y que en su mente no parecen tener lógica explicación. Así por ejemplo, los cuentos de hadas se toman muy en serio los problemas y angustias existenciales del niño (soledad, aislamiento, miedo a la

oscuridad, a algún animal, etc.) y le ofrecen soluciones al alcance de su comprensión. Los comics de superhéroes

- Formación estética. La función del cuento y el comic es comunicar alegría, nutrir, estimular el espíritu, para la percepción de lo verdaderamente bello, pues el cuento es una obra de arte, es una llamada al sentimiento de la belleza. El cuento sensibiliza al niño, satisface su capacidad de asombro con las emociones.
- Satisface la necesidad de juego (ocio y placer). La audición o lectura de una narración despierta de inmediato el deseo de cualquier actividad lúdica, mimética o representativa. El cuento tiene como función primordial la de divertir y entretener.
- Fomenta la lectura y la creación de hábitos lectores. Contribuyen desde el mismo comienzo del aprendizaje del proceso lecto-escritura, a que el alumno disfrute con la lectura. Les animan a introducirse en el vasto mundo de los libros.
- El cuento y el comic como comunicación y asimilación de valores. Entre los personajes del cuento y el niño se establece una relación comunicativa. Esto influye en su propia identificación, conocimiento y autovaloración. En el cuento, todas las cosas, al igual que la justicia, el bien y el mal, etc. se presentan a la mente infantil con total transparencia, adaptando los conceptos y los lenguajes a su capacidad y a su comprensión.

Algunas experiencias en torno al cuento y el comic

Un buen ejemplo de la importancia de los cuentos lo encontramos en la web www.cuentosamedida.com en la que podemos hallar cuentos personalizados, a medida y terapéuticos.

Es una web en donde te ayudan a crear un cuento que servirá a un niño a superar los terrores nocturnos, o a influenciarles sobre la importancia de aprender, o a superar o tener valor para enfrentarse a una enfermedad terminal.

Todas estas historias personalizadas, en las que el niño y su entorno son recreados en un mundo de fantasía, ayudan a superar problemas y a educar en valores. El niño se identifica, en estos casos, de forma directa, y participa en la historia. Lo que hace que su subconsciente sea afectado de forma positiva.

Aunque no siempre es necesario que el cuento esté personalizado para influir en un niño, y es por eso que, hay que tener cuidado con lo que el niño ve, lee, y vive. Son susceptibles al entorno.

Con respecto al comic, podemos encontrar en las aulas numerosas experiencias como por ejemplo la llevada a cabo por Parraga en 2006 con alumnos de educación secundaria como medio de expresión personal y grupal; o por ejemplo, en la enseñanza de la cultura en una lengua extranjera (Brines, 2012), de tal forma que no solo se aprende a comunicar en otra lengua, sino a evitar caer en los estereotipos clásicos que dificultan una adecuada inclusión.

También podemos ver algunas experiencias innovadoras con la creación de cuentos o comics en los que los protagonistas son personas normales e incluso antihéroes para los estereotipos sociales que pretenden una inclusión sin barreras de cualquier persona sin tener en cuenta su condición.

Grandes maestros del cuento y el comic

Un gran precursor del uso del cuento como recurso didáctico es Gianni Rodari. Es uno de los mejores autores de literatura infantil y su obra es reconocida en el mundo entero (Garralón, 2005; Ferrada, 2008).

Entre sus obras más populares se encuentran:

- Cuentos para jugar, que nació de un programa de radio en la que los oyentes debían escoger los finales de los cuentos entre tres opciones diferentes. Son cuentos de tono espontáneo que recuerda a los antiguos contadores de cuentos, implicando a sus lectores y reflexionando sobre la sociedad contemporánea (concretamente la industrializada y la de consumo).

-Cuentos escritos a máquina, son cuentos en los que se deja volar la imaginación, cuentos que invitan al lector a seguirlo alrededor de disparatadas historias, donde se causa el asombro con sucesos insólitos y finales sorprendidos. Combina lo cotidiano con lo absolutamente absurdo y crea entretenidas historias que contienen alguna que otra reflexión acerca de la vida y sus incongruencias.

En el comic, extensísima es la lista de autores de culto tanto entre adolescentes como adultos por la calidad gráfica y las historias trabajadas sobre múltiples temáticas (guerra, ética, sociedad, etc.) aunque principalmente son americanos y anglosajones los que adquieren mayor interés para los adolescentes. Autores como Alan Moore, Stan Lee, Herge, Frank Miller, Chris Claremont, Neil Adams...han sido llevados al cine en muchos casos, siendo una fuente de motivación altamente atractiva para jóvenes adolescentes y adultos. Estos autores junto con otros se sumergen en temáticas con fuerte controversia social, política, personal e incluso religiosa por lo que se presentan como materiales muy adecuados para trabajar las actitudes y acciones inclusivas frente a contravalores como la segregación o el poder del más fuerte, por ejemplo.

¿Cómo, cuándo y para qué empleamos los cuentos y los comics como recursos didácticos en el aula?

¿Cómo?

- Creando historias introductorias de un tema nuevo.
- Inventando cuentos o comics para explicar un contenido nuevo.
- Dentro de las actividades del aula.

¿Cuándo?

- Al comienzo de cada nuevo núcleo de contenidos.
- Cuando algún contenido en particular sea de difícil asimilación.

¿Para qué?

- Para educar en valores.
- Para introducir de forma amena nuevos conocimientos.
- Para llamar la atención al inicio de la lección.
- Para hacer reflexiones sobre algún tema.

- Para hacer las clases más divertidas, entretenidas y más significativas y cercanas a la experiencia del niño/a.

Pero en este caso, y con más importancia si cabe como instrumentos generadores de contenidos educativos que favorezcan la inclusión de los grupos y las personas en desarrollo.

Conclusiones

Quizá, haya quien se pregunte aún: “¿Pueden un cuento o comic ser didácticos?” ¡Por supuesto! Basta recordar cómo aprendimos con Caperucita Roja que no se debe hablar con extraños, o con Spiderman que “todo gran poder conlleva una gran responsabilidad”.

En el aula es importante enseñar con el ejemplo, siendo los docentes modelos a imitar por los alumnos. Un ejemplo: un maestro no puede pretender educar en la participación y democracia siendo autoritario y sin dejar opción a réplica al exponer una cuestión. Cuando introducimos un nuevo contenido debemos ser flexibles para entender como los interpreta el alumnado, y trabajar sobre ese conocimiento de lo que piensa para llevarlo a nuestro terreno y que comprendan nuestra interpretación.

Hay que ser tolerantes con las posibles interpretaciones de las historias y ahondar en el por qué lo ven así y no de otra formas, quizá cambiemos nuestro parecer sobre el asunto. Debemos dar lugar a que el niño se exprese con sus palabras, que argumente y razone.

Los cuentos y los comics nos ayudan a que la enseñanza sea más divertida y más útil para los alumnos, porque llega a todos. Es por ello que hoy día se unen las nuevas tecnologías con experiencias en las aulas con el uso de los móviles o las tablets. Podemos verlo en otras experiencias como las de Merino (2010) sobre el uso del comic como espacio de denuncia de la marginalidad o Berenguel (2011) con una aproximación a los totalitarismos a través del comic y las tics con adolescentes.

Es por todo lo planteado que vemos positivo usar éstos como herramientas motivadoras para favorecer la reflexión y creación de contextos escolares y formativos inclusivos de una manera atrayente para los alumnos y alumnas.

Referencias bibliográficas

- Anderson, E. (1979): *Teoría y técnica del cuento*. Buenos Aires: Miramar.
- Arrizana, J. C. y Guerrero, L. (2007): *Cuentos para aprender a comportarse*. Madrid: CEPE.
- Berenguel, I. (2011): «Las Tic's y las viñetas: una propuesta didáctica sobre los totalitarismos a través del cómic Maus», *Cuadernos del profesorado*, 4(8), pp. 42-57
- Brayant, S. (1979): *El arte de contar cuentos*. Barcelona: Istmo.
- Brines, J. (2012). La rentabilidad del cómic en la enseñanza de la cultura en E/LE. *Foro de Profesores de E/LE*, 8.
- Carmen, M. (26 Diciembre 2010). *Imaginación, lenguaje y realidad*. Recuperado el 4 de Octubre de 2016 de <http://dificildejuglar.com/wp04/2009/12/imaginacion-lenguaje-y-realidad/>
- DeAmo Sánchez, J. M. (2002): *Literatura infantil: Teoría y práctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Fernández Almenara, M. G. & Ramos Tamajón, C. M. (2012): Los cuentos como recurso didáctico. En Lorenzo, M. y otros (Coords.): *Respuestas emergentes desde la organización de instituciones educativas*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada. Pp. 871-875.
- Ferrada, M. (2008). *El maestro de la fantasía*. Recuperado el 4 de Octubre de 2016 de <http://revistababar.com/wp/?p=868>
- Garralón, A. (2005). *Clásicos infantiles: Rodari*. <http://revistababar.com/wp/?p=30> consulta: 4 de octubre de 2010
- Igado, M.F. & García, M.J. (1999). Estereotipos en el cómic. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (12), 117-119.
- López, M.G. (2011). El cómic como recurso didáctico. *Pedagogía magna*, (10), 122-131.

- Merino, A. (2010): «Perspectiva de la niñez adulta: El cómic como espacio de denuncia desde la marginalidad de sus personajes», *IC Revista científica de Información y Comunicación*, 7, 149-167
- Párraga, T. G. (2006). El cómic en los adolescentes. Estudio y práctica en el aula. Una propuesta de evaluación / Teenagers and Comics. Study and practice in the classroom. Anevaluationproposal. *Arte, Individuo y sociedad*, 18, 29-56.
- Rodari, G. (2004): *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Ediciones del Bronce.
- Trigo, J. M. (Dir.) (1979): *El niño de hoy ante el cuento*. Sevilla: Guadalmena.

CAPÍTULO 15. LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE COMO UNA METODOLOGÍA INNOVADORA Y CREATIVA.

Claudia Guerrero Coca
claudiagcoc.gc@gmail.com
Universidad de Granada

Zaida Galván Suárez
zaidagasu@gmail.com
Universidad de Granada

Introducción

Desde hace varios años se han ido realizando estudios o investigaciones en los que se cuestionan la efectividad del modelo de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en España. Existe gran desmotivación por parte del alumnado, una elevada tasa de fracaso escolar, mínima implicación de las familias, etc. (López, 2006).

Por esto, cada vez se introducen nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos. Entre ellos se encuentran las Comunidades de Aprendizaje (CdA en adelante) que, según Flecha (1997), se trata de un método que permite gestionar y organizar recursos, espacios, etc., entre familiares, profesores, voluntarios y demás implicados, es decir, para él el éxito escolar depende de manera directa o indirecta de la interacción entre el centro y el contexto social.

Las CdA es un proyecto que surge como alternativa al modelo educativo tradicional al que cada vez se unen más centros educativos. Esto es debido a la necesidad de adaptarse a los continuos cambios sociales y para superar las desigualdades que emergen de dicho cambio.

Los procesos de cambio que vive la actual sociedad se podrían clasificar en cuatro grandes ámbitos: 1) cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje (des-institucionalización e individualización); 2) cambios en la estructura familiar y social (familia monoparental, inmigración y multiculturalidad); 3) cambios en el modelo político y económico (modelo neoliberal y globalización); 4) cambios en la sociedad del conocimiento y la información (nuevos agentes educativos y necesidad de aprendizaje permanente) (Bolívar, 2007; Dubet, 2006; Fernández, 2006).

Es por esto que las CdA hoy en día está jugando un papel muy importante en muchos centros educativos, especialmente en aquellos en los que las desigualdades son de mayor índole.

Fundamentación

Las Comunidades de Aprendizaje surgen para dar respuesta al alumnado en posible situación de riesgo y desigualdad. Muchos autores coinciden en que su origen está relacionado con cuatro experiencias (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2006). Estados Unidos fue el primer país en implementar un programa de este tipo, denominado Programa de Desarrollo Escolar (School Development Program) de la Universidad de Yale en 1968 con el objetivo de solucionar conflictos en la escuela relacionados con la población afroamericana. Poco tiempo después, en Estados Unidos nacieron otros dos programas de esta índole: el Programa de Escuelas Aceleradas (Accelerated Scholls for Students At Risk) y otro llamado Éxito Escolar Para Todos (Success For All) (Elboj et al., 2006).

En el contexto español, las CdA aparecieron por primera vez en Barcelona en los años ochenta, concretamente en un centro cívico del barrio La Verneda de Sant Martí. La población se implicó en aras de vencer las desigualdades sociales, lo que permitió la transformación del barrio en su totalidad (Racionero y Serradell, 2005)

Centrándonos en la definición de este modelo alternativo de educación, existen varias dadas por diferentes autores. Por un lado, Flecha y Puigvert (2002) las definen de la siguiente manera:

CdA es un proyecto de transformación de centros educativos dirigido a la superación del fracaso escolar y la eliminación de conflictos. Este proyecto se distingue por una apuesta por el aprendizaje dialógico mediante los grupos interactivos, donde el diálogo igualitario se convierte en un esfuerzo común para lograr la igualdad educativa de todos los alumnos. (p.8)

Según Cifuentes y Casado (2015), las CdA persiguen la transformación social y educativa a través de una serie de Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) en las que participan el conjunto de la sociedad. Estas AEE son: grupos interactivos, tertulias literarias dialógicas, participación educativa de la comunidad, biblioteca tutorada, formación de familiares, formación pedagógica dialógica y modelo dialógico de convivencia (Cifuentes y Casado,

2015). Morlá (2015) añade que las CdA pretenden “dar respuesta a los nuevos retos sociales, ofreciendo una respuesta educativa igualitaria y trabajando por la cohesión social” (p.139)

Torres (2012) entiende las Comunidades de Aprendizaje como:

la integración de los tres ejes descritos, es decir, no es un modelo de comunidad de aprendizaje cerrado, localista y desconectado de los ámbitos autonómicos y nacionales sino que, muy al contrario, consideramos que debe reconocerse como una política educativa, como eje nuclear que gira alrededor de una estrategia de desarrollo y transformación de la cultura escolar dirigida a todos los ciudadanos en general y a todos los miembros de una comunidad en particular, con una proyección hacia el desarrollo local y el desarrollo humano. (p.51)

Los ejes a los que se hace alusión en la definición anterior fueron descritos por Torres (2001), y estos son: el eje escolar/extraescolar, el eje real/virtual y el referido a los contenidos y objetivos que se puedan lograr.

El aprendizaje dialógico constituye el pilar de las CdA. Parte de una perspectiva biológica aportada por Freire que apuesta por la implicación de toda la comunidad, rompiendo con el binomio alumno-profesor (García, 2012). El autor continúa exponiendo que el aprendizaje dialógico está fundamentado en la idea de que las personas solucionan conflictos mediante el diálogo (García, 2012). Este diálogo ha de ser igualitario, donde la toma de decisiones se realice democráticamente (Moreno, 2012) y en la que participen todas las personas implicadas.

En esta línea, Flecha (1997), quien entiende el aprendizaje como una actividad social guiada por el lenguaje entre todas las personas que interaccionan con los alumnos y alumnas. Para que el aprendizaje sea dialógico es necesario que cumpla una serie de principios recogidos por Puigvert (1999):

1. Diálogo igualitario, sin imposiciones.
2. Se pretende fomentar el desarrollo de una inteligencia que combine elementos académicos, prácticos y que favorezca el uso del lenguaje en todos los entornos.
3. No se busca la adaptación, sino la transformación.
4. Se trabaja la dimensión instrumental mediante la crítica.
5. Se intenta crear sentido a las personas a través de la interacción.
6. La solidaridad es la base del proceso.

7. Se igualan las diferencias como paso clave para lograr la inclusión.

En definitiva, el aprendizaje dialógico incluye dos transformaciones primordiales según Flecha y Puigvert (2002):

1. La acción conjunta de profesorado, familiares, grupo de iguales y otras entidades y colectivos de la creación de condiciones de aprendizaje de todas las niñas y niños.
2. La formación de todos/as los/las agentes de aprendizaje en lugar de restringirla al profesorado al excluir a otros sectores. (p.16)

Por otra parte, y como señala Llopis (2011), no podemos concebir la educación sin la cooperación y sin tener en cuenta la diversidad como riqueza. En esta línea, las CdA demuestran cómo es posible mejorar el aprendizaje del alumnado y la convivencia trabajando esa diversidad desde la heterogeneidad, la inclusión y la colaboración de más recursos humanos dentro de las aulas (INCLUDE-ED, 2008a)

Basándonos en Ortega y Puigdemívol (2006), para llevar a cabo un proyecto de esta índole es imprescindible la implicación de todos los agentes de la comunidad, teniendo en cuenta la participación, la centralidad del aprendizaje, las altas expectativas de aprendizaje y el progreso permanente. Díez-Palomar y Flecha (2010) insisten en que estas interacciones con personas adultas incrementan las probabilidades de transformación y afianzan la identidad de los y las alumnas, por lo que se ha de conseguir la máxima participación posible de toda la comunidad.

El hecho de implantar CdA conlleva establecer cambios en la organización escolar (Molina, 2014). La autora expone que estos cambios parten de la idea de que la educación de todos y cada uno de los alumnos y alumnas es responsabilidad compartida de toda la comunidad, incluyendo al alumnado con necesidades especiales. Por lo tanto, no solo abogan por una educación inclusiva, sino que lo apoyan y dan respuesta a ello (Molina, 2014).

Flecha y Puigvert (2002) señalan los principios pedagógicos desde los que parten las CdA, y que comparten todos los agentes implicados:

- La creación de una organización y un ambiente de aprendizaje: se buscan formas alternativas en la organización escolar tradicional para abrir más posibilidades de aprendizaje.

- Los procesos de enseñanza-aprendizaje son el centro de la institución escolar: el centro educativo se convierte en el centro de aprendizaje de toda la comunidad, más allá de sus tareas escolares.
- La enseñanza tiene propósitos: la enseñanza se planifica para el colectivo y se establecen finalidades claras, expresadas y compartidas por la comunidad.
- El fomento de altas expectativas: todos los colectivos implicados parten de altas expectativas y también las fomentan en el resto.
- El desarrollo de la autoestima: el trabajo riguroso y el apoyo y reconocimiento de éste genera mayor autoestima.
- La evaluación continua y sistemática: a través de las comisiones de trabajo que se crean es posible evaluar y reorientar el trabajo de forma continua y sistemática.
- La participación del alumnado, de la familia y de la comunidad: cuando se da voz de forma igualitaria a todas las personas aumenta la participación.
- El liderazgo escolar es compartido: se generan comisiones de trabajo para coordinar todo el proceso con una gran delegación de responsabilidades.
- La educación entre iguales: se incide en la igualdad de derechos de todas y todos para acceder a todos los procesos formativos. (p. 13)

Existen una serie de fases en las que se basan la implementación de las CdA (Equipo de Comunidades de Aprendizaje del Departamento de Educación del Gobierno Vasco, 2005 y Flecha y Puigvert, 2002). Son las siguientes:

- Sensibilización:

Se informa al conjunto de la comunidad sobre los principios básicos de las CdA y sobre la situación del propio centro en unas sesiones de formación continua con todos los agentes involucrados con una duración de 30 horas. En estas sesiones se reflexiona, entre otras cosas, sobre los conocimientos que el alumnado debe adquirir para superar la desigualdad social en la sociedad actual.

- Toma de decisión:

Se decide si se va a comenzar o no con el proceso de transformación. En esta fase participa toda la comunidad. Para ello, el 90% del claustro debe estar de acuerdo con la implementación del proyecto, también tiene que existir un acuerdo entre el equipo directivo del centro y la aprobación del consejo escolar así como de la Asociación de Familiares.

- Sueño:

Se aportan ideas que promuevan el cambio social. El objetivo de las CdA no es adaptarse a la diversidad, sino transformar la escuela y, con ello, el conjunto de la sociedad, incluido el alumnado. Esta fase tiene una duración de un mes a un año y supone el inicio del proceso de transformación.

- Selección de prioridades:

Se lleva a cabo un minucioso análisis del contexto para contrastarlo con las ideas presentadas en la fase de sueño, priorizando aquellas que se pretenden conseguir en el futuro.

- Planificación:

Se organizan grupos para convertir los sueños en una realidad, un ejemplo de ello son comisiones diferentes de manera que cada una trabaje en prioridades concretas. El objetivo es aportar ideas de cambio educativo que deben aprobar el claustro, el equipo directivo, el consejo escolar y las familias.

- Puesta en marcha:

Se inicia el proyecto teniendo en cuenta las prioridades. Se hace uso de la reflexión-acción para introducir cambios y modificar los procesos según los resultados que se vayan obteniendo. Las comisiones pueden demandar más formación en aspectos específicos. La evaluación es de carácter continua y se lleva a cabo en todos los niveles, no solo en las comisiones de trabajo sino también en las reuniones de toda la Comunidad de Aprendizaje.

Experiencia

Hace alrededor de 3 años tuvimos la grata oportunidad de formar parte como voluntarias de un proyecto de CdA en un centro de educación primaria.

En primer lugar recibimos una formación por parte de los coordinadores y profesionales a cargo del proyecto de CdA. Mediante una serie de reuniones, nos informaron sobre el significado de las CdA, su metodología, objetivos, fases, implementación, etc.

En segundo lugar, tuvimos un primer encuentro en el centro educativo donde el profesorado nos acogió dándonos la bienvenida y agradeciéndonos nuestra labor, ya que el grado de implicación en este tipo de proyecto debe ser bastante alto y es difícil conseguirlo, dado el compromiso que supone tanto con el centro educativo como con la comunidad.

Con respecto al desarrollo de las sesiones en las aulas, estas consistían en la formación de grupos interactivos de entre 4 y 6 alumnos y alumnas y un voluntario, ya fuera alguien ajeno a la comunidad educativa o algún miembro de la familia de los alumnos. Los niños y niñas eran los encargados de construir su propio aprendizaje, quedando el papel del voluntario supeditado a la mera mediación entre los componentes del grupo.

Normalmente, los grupos eran heterogéneos, compuestos por alumnos de diferente nivel educativo, cultura, nacionalidad, etc., lo que enriquecía las sesiones dada la diversidad existente.

Durante el desarrollo de las sesiones, nos pudimos dar cuenta de la favorable evolución de la implicación de los familiares de los alumnos en cuanto al compromiso con el aprendizaje de los alumnos y alumnas. Por otro lado, el rendimiento académico de cada uno de los niños y niñas también aumentó de manera significativa.

La gran mayoría del profesorado tenía una actitud positiva hacia el proyecto de CdA, siendo esto un punto a favor para el desarrollo del mismo. Además, el buen clima existente en el centro y las aulas en concreto también permitió que dicha implementación se llevara a cabo de manera eficaz.

En definitiva, podemos concluir afirmando que nuestra experiencia fue muy satisfactoria, permitiéndonos aumentar nuestro conocimiento sobre una metodología alternativa y creativa de la que nunca habíamos tenido oportunidad de ser partícipes.

Conclusiones y propuestas de mejora

Teniendo en cuenta nuestra experiencia personal, cabe mencionar que las CdA son una estrategia muy eficaz para la transformación de la comunidad educativa y de la sociedad en general.

Las necesidades educativas y sociales del alumnado cambian a la vez que avanza la sociedad, por lo tanto es un requisito urgente modificar las metodologías tradicionales de enseñanza por otras innovadoras que den cobertura a estas nuevas circunstancias, incluyendo por supuesto las TIC para desarrollar una actitud crítica hacia ellas cara a favorecer su buen uso en la sociedad de información en la que nos desenvolvemos.

Si bien es cierto que el proyecto de CdA conlleva numerosas ventajas, destacando entre ellas la inclusión de todo el alumnado y la propia construcción del conocimiento, nos vemos en la obligación de citar algunas propuestas de mejora. En primer lugar, es necesario que el centro

no solo abra las puertas a la comunidad, sino que salga a ella. Con esto queremos decir que si no se lleva a cabo una mejor fase de sensibilización no se va a lograr una involucración total de la comunidad. En segundo lugar y a modo de cierre, destacar la importancia de la coordinación y el trabajo en equipo de los profesionales y las familias.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (2007a). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó
- Cifuentes, P. y Casado, M. (2015). Comunidades de Aprendizaje: El sueño de una nueva escuela y una nueva sociedad. Recuperado en enero de 2017 de <http://www.comunidadedeaprendizagem.com/uploads/materials/44/2dfb341a4ae633c7d772f84d54406c52.pdf>
- Díez-Palomar, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24), 19-30. Recuperado en enero de 2017 de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419180002.pdf>
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del estado*. Barcelona: Gedisa.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., y Valls, R. (2006). Comunidades de aprendizaje. *Transformar la educación*. Graó. Barcelona. Recuperado en febrero de 2017 de <https://josedominguezblog.files.wordpress.com/2015/05/elboj-saso-carmen-comunidades-de-aprendizaje-libro.pdf>
- Elboj, C., Valls, R., & Fort, M. (2000). Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa para la sociedad de la información. *Cultura y educación*, 12(1-2), 129-141. Recuperado en enero de 2017 de <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1174/113564000753837241?needAccess=true>
- Equipo de Comunidades de Aprendizaje. Comunidades de Aprendizaje. Departamento de Educación del Gobierno Vasco. Recuperado en febrero de 2017 de <http://www.fongdcam.org/manuales/educacionintercultural/datos/docs/ActoresyEscenarios/Escenarios/EdNOFormal/comunidades%20apjeT95.pdf>
- Fernández, M. (2006). La escuela y la comunidad: una relación cambiante. *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias*, 87-100. Recuperado en enero de 2017 de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12160.pdf&area=E>
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa. *REXE - Estudios y Experiencias en Educación*, 1(1), 11-20. Recuperado en enero de 2017 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=208325>

- García, J. (2011). Transformación del entorno. *Herramientas de Trabajo Para el Profesorado*, 8, 1-2. Recuperado en febrero de 2017 de <http://www.comunidaddeaprendizagem.com/uploads/materials/277/d72d52199414528f084bba212e0908df.pdf>
- INCLUD-ED Project (2008a). Report 3: Educational Practices in Europe. *Overcoming or reproducing social exclusion?* Brussels: European Commission. Recuperado en enero de 2017 de www.ub.edu/includ-ed/docs/1_D.8.7%20Report%203.pdf
- Llopis, C. (2011). Aprendizaje cooperativo. *Crítica*, 972, 37-41. Recuperado en febrero de 2017 de http://www.revista-critica.com/administrator/components/com_avzrevistas/pdfs/b8a385038a9016caf4fb15d0f6c378b8-972-Por-una-educaci--n-transformadora---mar.abr%202011.pdf
- López Rodríguez, F. (2006). *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Molina, S. (2015). La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en Comunidades de Aprendizaje. *OmniaScience*, 11 (3), 372-392. Recuperado en enero de 2017 de <http://www.intangiblecapital.org/index.php/ic/article/viewFile/642/475>
- Moreno, M. (2012). Comunidades de Aprendizaje. (Trabajo de Fin de Máster). Universidad Internacional de La Rioja. Recuperado en febrero de 2017 de <http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/519/Moreno.Maite.pdf?sequence=1>
- Morlà, T. (2015). Comunidades de Aprendizaje, un Sueño que hace más de 35 años que Transforma Realidades. *Social and Education History*, 4(2), 137-162. Recuperado en enero de 2017 de <http://www.redalyc.org/pdf/3170/317041422002.pdf>
- Ortega, S. y Puigdemívol, I. (2006). Incluir es sumar: Comunidades de aprendizaje como modelo de escuela inclusiva. *Aula de Innovación Educativa*, 13(131), 47-50.
- Puigvert, L. (1999). *Aprendizaje dialógico*. Conferencia presentada en las I Jornadas Educativas en el Parc Científic de Barcelona. Organizadas por CREA, 23-23 de noviembre
- Racionero, S., y Serradell, O. (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. *Educar*, 35, 029-39. Recuperado en enero de 2017 de <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn35/0211819Xn35p29.pdf>
- Torres, J.A. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 45-70. Recuperado en enero de 2017 de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/149131/132121>
- Torres, R. M. (2001). Comunidad de aprendizaje: repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. Documento presentado en el “*Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*”, 5-6 Octubre 2001. Recuperado en enero de 2017 de <http://www.upch.edu.pe/rector/durs/images/Biblio/MarcoConceptual/ComunidadesAprendizajeDesarrollo/repensandoloeducativodesdeeldesarrollolocal.pdf>

CAPÍTULO 16. LAS HABILIDADES PRELECTORAS, ¿CUÁNDO INICIAR SU DESARROLLO?

Raúl Gutiérrez-Fresneda

raul.gutierrez@ua.es

Universidad de Alicante

Elena Jiménez Pérez

elenapjimenez@gmail.com

Universidad de Granada

Antonio Díez Mediavilla

antonio.diez@ua.es

Universidad de Alicante

Introducción

La investigación sobre la adquisición inicial de la lectura ha puesto de manifiesto que los niños preescolares tienen conocimientos sobre la lectura antes de cursar la educación primaria. (Korat, 2010; Gutiérrez y Díaz, 2015). La alfabetización inicial señala que la adquisición del aprendizaje de la lectura se produce mediante un proceso evolutivo cuyos orígenes se remontan a las primeras edades del niño, afirmándose que no existe un punto claro para saber cuándo se adquiere el aprendizaje de la lectura. Se afirma que el niño va avanzando progresivamente a través de la práctica de diversas habilidades lingüísticas orales, conceptuales y de prelectura (Rugiero y Guevara, 2015).

En la actualidad en nuestro país no existe acuerdo sobre el momento más idóneo sobre cuando debe iniciarse la enseñanza de la lectura (Sellés, Martínez y Vidal-Abarca, 2012). Hecho que está originando una gran diversidad de actuaciones en los centros educativos, encontrándonos desde instituciones educativas que inician el proceso de aprendizaje de la lectura desde los primeros momentos en los que los aprendices se incorporan a los niveles preescolares, hasta

otros que no abordan este aprendizaje hasta que el estudiante comienza la educación escolar obligatoria. Esta situación es relevante a tenor de los datos encontrados en trabajos como el de Bravo, Villalón y Orellana (2004) en los que se observa que los estudiantes con menor nivel lector al finalizar el primer curso escolar siguen manteniendo ese un bajo rendimiento lector varios cursos después.

Los trabajos realizados en los últimos años sobre el proceso lector han permitido identificar los factores que en mayor medida intervienen en la adquisición de la lectura, encontrándose que el lenguaje oral, el conocimiento fonológico, el conocimiento alfabético y la velocidad de denominación se encuentran entre las variables más relevantes para el logro de este aprendizaje (González, López, Vilar y Rodríguez, 2013; González, Cuetos, Vilar y Uceira, 2015; Gutiérrez, 2016), lo que resulta de gran ayuda para avanzar en el análisis sobre cual es el momento más idóneo para que se inicie el desarrollo de dichas las habilidades prelectoras.

Se sabe que el nivel de adquisición del lenguaje hablado resulta determinante para la facilitación del aprendizaje del código escrito desde las primeras edades (Korat, 2010; Dickinson, 2011; Marulis y Neuman, 2013). Entre los factores que en mayor medida favorecen el desarrollo del lenguaje oral en los niños en las primeras edades se encuentra el hecho tanto de que estén expuestos a un vocabulario variado en las conversaciones de los padres y educadores (Dickinson y Porche, 2011) y participen en situaciones comunicativas con los iguales (Ruston y Schwanenflugel, 2010). Mediante el progresivo desarrollo de la capacidad comunicativa con los adultos y los iguales los sujetos van adquiriendo el dominio de los distintos componentes lingüísticos, al tiempo que toman conciencia de las unidades que configuran el lenguaje.

La conciencia fonológica constituye una habilidad metacognitiva que permite reflexionar sobre el lenguaje oral y acceder al conocimiento explícito de los sonidos del habla. Consiste en identificar, segmentar o combinar, de manera intencional, las palabras que componen las oraciones (conciencia léxica), las sílabas (conciencia silábica), los elementos intrasilábicos (conciencia intrasilábica) así como los fonemas (conciencia fonémica). El desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica favorece la relación entre ambos lenguajes (oral y escrito), lo que pone de manifiesto la relación existente entre el aprendizaje de la lengua escrita y el desarrollo de las habilidades que conducen a la reflexión y al análisis sobre el habla (Gutiérrez y Díez, 2016).

Una de las principales tareas a las que se enfrentan los niños en el acceso al aprendizaje de la lectura es la de identificar las letras que integran el alfabeto y aprender su sonido correspondiente. La adquisición de esta relación facilita el aprendizaje de la correspondencia grafema/fonema, lo que permite que los aprendices puedan deducir los sonidos de las letras a partir de los nombres de las mismas (González, López, Vilar y Rodríguez, 2013).

El conocimiento del nombre de las letras es otro factor que presenta una gran relevancia en el aprendizaje del lenguaje escrito (Diuk y Ferroni, 2012), lo cual es lógico puesto que en un sistema alfabético como el español la relación entre los nombres de las letras y sus sonidos favorece la adquisición de la correspondencia grafema-fonema. El conocimiento alfabético facilita el desarrollo de habilidades fonológicas al establecerse una relación causal entre el conocimiento del nombre de las letras y el aprendizaje de sus sonidos. Así se ha evidenciado mediante diferentes estudios longitudinales y de correlación realizados en distintas lenguas (De Jong y Van der Leij, 1999; López-Escribano y Beltrán, 2009).

Otra habilidad que ha recibido gran atención en la adquisición de la lectura es la denominación rápida y automatizada, puesto que se ha observado que los niños con dificultades lectoras manifiestan mayor lentitud que sus iguales en este tipo de tareas (Wolf, 1991; Wolf y Bowers, 2000), además se ha conocido, que los estudiantes con escasa velocidad de denominación, tienen mayores posibilidades de desarrollar dificultades de lectura (Kirby, Parrila y Pfeiffer, 2003), de ahí que se considere una habilidad que también contribuye al aprendizaje de la lectura y de manera independiente de la conciencia fonológica.

El objetivo de este trabajo es analizar si mediante el desarrollo de los que han sido considerados los precursores principales del aprendizaje de la lectura: lenguaje oral, conciencia fonológica, velocidad de denominación y conocimiento alfabético, se mejora en la adquisición de esta habilidad lingüística desde los niveles preescolares. Para ello, se comparan dos grupos de alumnos desde el inicio del tercer nivel de Educación Infantil hasta final del primer curso de Educación Primaria, uno que recibe instrucción sobre las variables indicadas y otro que sigue el programa curricular establecido en la normativa oficial. Nuestra hipótesis es que los alumnos que participan en el programa de intervención obtendrán un nivel superior de aprendizaje en el proceso de aprendizaje de la lectura.

Método

Participantes

En el estudio participaron 432 alumnos con edades comprendidas entre los 5 y los 6 años (Media = 5,36; DT = 0,58), de los cuales el 49,5% eran niños y el 50,5% niñas. Estos alumnos pertenecían a distintos centros educativos tanto públicos como concertados de la provincia de Alicante, los cuales compartían la característica de estar ubicados en un contexto sociocultural de nivel medio.

Diseño y procedimiento

El estudio utilizó un diseño cuasiexperimental de medidas repetidas pretest-postest con grupo control. Antes y después de implementar el programa de intervención se aplicó una batería de tres instrumentos de evaluación a los participantes experimentales y control con la finalidad de medir la variable dependiente sobre la que se hipotetizó que el programa iba a tener efecto el aprendizaje de la lectura. La aplicación de la batería de pruebas antes y después de aplicar el programa se llevó a cabo por profesionales de la educación (maestros especialistas en Audición y Lenguaje y psicopedagogos).

Instrumentos

Con la finalidad de evaluar las variables dependientes objeto de estudio se utilizaron cuatro instrumentos de evaluación con garantías psicométricas de fiabilidad y validez.

. *Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO)* (Ramos y Cuadrado, 2006). Este test evalúa los niveles de conocimiento fonológico (silábico y fonémico), cada uno de los cuales se compone de tres tareas distintas: identificación, adición y omisión. La puntuación máxima que puede obtenerse es 30, un punto por cada respuesta correcta y cero por cada error. La confiabilidad, medida a través del coeficiente alfa de Cronbach es de .80.

. *Velocidad de nombrado. The Rapid Automatized Naming Test (RAN)* (Wolf y Denckla, 2003). El test RAN es una prueba de aplicación individual. El objetivo de la tarea es nombrar

200 estímulos lo más rápido posible, agrupados en cuatro subtests: dígitos, letras, colores y dibujos. Esta prueba presenta un coeficiente de fiabilidad de Cronbach de 0.80.

. *Evaluación de los procesos de lectura.* Para la evaluación de la lectura se han utilizado cuatro subtest del test PROLEC-R (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007). Se emplearon las pruebas de lectura de palabras y pseudopalabras para valorar los procesos léxicos y los subtest de estructuras gramaticales y comprensión de oraciones para evaluar los procesos semánticos. Esta prueba presenta un coeficiente de fiabilidad de Cronbach de 0.79.

Resultados

Con el propósito de analizar el cambio en las variables objeto de estudio se realizaron análisis descriptivos (medias y desviaciones típicas) con los datos obtenidos en los test administrados en la fase pretest, postest y en la diferencia postest-pretest, además de análisis de varianza con las puntuaciones pretest (MANOVAs, ANOVAs) y análisis de covarianza (MANCOVAs, ANCOVAs) de las diferencias encontradas postest-pretest en experimentales y control en las variables medidas antes y después de la intervención. Los resultados se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1

Medias y Desviaciones Típicas en conciencia fonológica, velocidad de denominación, conocimiento alfabético y aprendizaje de la lectura del análisis de varianza y covarianza del grupo experimental y control.

	Grupo Experimental (n = 220)						Grupo Control (n = 212)						Experimental – Control (n = 432)					
	Pre		Post		Post-Pre		Pre		Post		Post-Pre		Anova Pretest		Anova Postest-Pretest		Ancova Postest-Pretest	
Variables	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	F (1, 23)	d	F (1, 23)	d	F (1, 23)	d

Respuestas e intervenciones educativas en una sociedad diversa

PECO																	
C. Silábica	1.80	.53	2.54	.34	.74	.54	1.82	.65	2.49	.32	.67	.62	1.71	.14	.231	2.23	.12
C. Fonémica	1.67	.82	2.48	.61	.81	.63	1.71	.42	2.12	.35	.41	.83	.63	.42	5.24**	4.51**	.46
RAN																	
Números	1.92	.61	2.45	.23	.55	.41	1.93	.63	2.39	.32	.46	.26	3.34	.15	3.64	3.15	.16
Letras	1.96	.25	2.76	.31	.80	.52	1.95	.35	2.30	.44	.35	.53	4.23	.41	4.56**	3.57**	.42
Colores	2.01	.32	2.75	.22	.74	.62	2.01	.51	2.38	.25	.37	.72	1.65	.46	6.05**	4.48**	.54
Dibujos	2.02	.53	2.52	.32	.50	.53	2.04	.34	2.32	.17	.28	.43	2.72	.21	3.38*	.353	.18
PROLEC-R																	
Lectura palabras	1.85	.72	2.52	.51	.67	.43	1.86	.53	2.05	.52	.19	.34	.36	.44	6.31***	7.42***	.51
Lectura pseudopalabras	1.51	.53	2.36	.85	.63	.52	1.54	.61	1.72	.37	.18	.41	.62	.55	7.42***	8.26***	.57
E. gramaticales	1.33	.62	2.28	.95	.73	.51	1.38	.43	1.59	.46	.21	.81	.64	.66	8.54***	10.23***	.68
C. oraciones	1.41	.31	2.21	.80	.72	.46	1.42	.61	1.75	.24	.33	.65	.57	.58	7.32***	11.34***	.63

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Discusión

El objetivo de este estudio era conocer la relevancia que la intervención en las habilidades prelectoras, precursores principales del aprendizaje de la lectura: lenguaje oral, conocimiento fonológico, velocidad de denominación y conocimiento alfabético, contribuyen a la adquisición de la lectura desde los niveles preescolares.

Los resultados obtenidos indican diferencias significativas en la interacción grupo-evaluación a favor del grupo que ha recibido la intervención, con un considerado tamaño del efecto en cada una de las variables analizadas, lo que evidencia el positivo impacto del programa. Estos datos coinciden con otros trabajos anteriores (Defior y Serrano, 2011; Feld, 2014; Bravo, 2016; Gutiérrez, 2016) en los que se ponen de manifiesto los beneficios que el desarrollo de las habilidades prelectoras presentan en el aprendizaje de la lectura.

Se comprueba en este trabajo que tanto los alumnos pertenecientes al grupo control como al experimental han mejorado su nivel lector, aunque si bien, en todas las mediciones realizadas el grupo que recibió el programa de intervención ha alcanzado puntuaciones más elevadas, y además, estas se han mantenido durante dos cursos escolares, de donde se deduce que si los alumnos siguen el programa curricular formal adquieren el aprendizaje de la lectura como consecuencia de la enseñanza recibida, sin embargo, esta mejora puede incrementarse si se implementan programas sistemáticos centrados en el desarrollo de las habilidades prelectoras desde los niveles preescolares.

Por lo que tal y como se observa, se da respuesta a una de las cuestiones que están en el debate escolar, como es identificar el momento más idóneo para el inicio de la instrucción sobre las habilidades que favorecen el aprendizaje de la lectura (Sellés, Martínez y Vidal-Abarca, 2012), al señalar que es durante el último nivel de Educación Infantil el periodo más idóneo para el desarrollo de las habilidades que favorecen el aprendizaje lector.

Referencias bibliográficas

- Bravo, L. (2016). El aprendizaje del lenguaje escrito y las ciencias de la lectura. Un límite entre la psicología cognitiva, las neurociencias y la educación. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 11(36), 50-59.
- Bravo, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2004). Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes. *Revista electrónica Estudios Pedagógicos*, 30, 7-19.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. y Arribas, D. (2007). *Prolec-R, Batería de evaluación de los procesos lectores, Revisada*. Madrid: TEA.
- De Jong, P. y Van Der Leij. (1999). Specific contributions of phonological Abilities to Early reading acquisition. *Journal of Educational Psychology* 91, 450-476.
- Defior, S. y Serrano, F. (2011). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición lenguaje escrito. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(1), 2-13.
- Dickinson, D. (2011). Teachers' Language Practices and Academic Outcomes of Preschool Children. *Science*, 333(6045), 964-967. doi: 10.1126/science.1204526

- Dickinson, D. y Porche, M. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82(3), 870-886. doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x.
- Diuk, B. y Ferroni, M. (2012). Reading difficulties in a poverty context: a case study of the Matthew Effect? *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2), 209-217.
- Feld, V. (2014). Las habilidades fonológicas, su organización neurofisiológica y su aplicación en la educación. *Pensamiento Psicológico*, 12, 1, 71-82.
- González, R.M., Cuetos, F., Vilar, J. y Uceira, E. (2015). Efectos de la intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre el aprendizaje de la escritura. *Aula Abierta*, 43, 1- 8.
- González, R.M., López, S., Vilar J., y Rodríguez, A. (2013). Estudio de los predictores de la lectura. *Revista de investigación en educación*, 11(2), 98-110.
- Gutiérrez, R. (2016). Habilidades favorecedoras del aprendizaje de la lectura en las primeras edades. En *actas del VIII Congreso Internacional de Psicología y Educación* (pp. 1385-1386). Asociación Científica de Psicología y Educación. Toledo.
- Gutiérrez, R. y Díez, A. (2015). Aprendizaje de la escritura y habilidades de conciencia fonológica en las primeras edades. *Bordón*, 67(4), 43-59. doi: [10.13042/bordon.2015.67405](https://doi.org/10.13042/bordon.2015.67405)
- Gutiérrez, R. y Díez, A. (2016). Habilidades que favorecen el aprendizaje de la escritura según la edad y el género del alumnado. En R. Serrano, M. Gómez y C. Huertas (Ed.), *La educación sí importa en el siglo XXI* (pp. 55-64). Madrid: Síntesis.
- Kirby, J. R., Pfeiffer, S.L., y Parrilla, R.K. (2003). Naming speed and phonological awareness as predictors of reading development. *Journal of Educational Psychology*, 95, 453-464.
- Korat, O. (2010). Reading electronic books as a support for vocabulary, story comprehension and word reading in kindergarten and first grade. *Computers y Education*, 55(1), 24-31. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2009.11.014>

- López-Escribano, C. y Beltrán, J. (2009). Early predictors of reading in three groups of native Spanish speakers: Spaniards, Gypsies, and Latin Americans. *The Spanish Journal of Psychology*, 12, 84-95.
- Marulis, L. y Neuman, S. (2013). How Vocabulary Interventions Affect Young Children at Risk: A Meta-Analytic Review, *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(3), 223-262. doi:10.1080/19345747.2012.755591.
- Ramos, J.L. y Cuadrado, I. (2006). *Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO)*. Madrid: EOS.
- Rugiero, J. P. y Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 13, 25-42
- Ruston, H. P. y Schwanenflugel, J. P. (2010). Effects of a Conversation Intervention on the Expressive Vocabulary Development of Prekindergarten Children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41, 303-313.
- Sellés, P., Martínez, T., Vidal-Abarca. E., y Gilabert, R. (2012). Controversia entre madurez lectora y enseñanza precoz de la lectura. Revisión histórica y propuestas actuales. *Aula Abierta*, 40(3), 3-14.
- Wolf, M. (1991). Naming speed and reading: The contribution of the cognitive neurosciences. *Reading Research Quarterly*, 26, 123-141.
- Wolf, M. y Bowers, P.G. (2000). The question of naming-speed deficits in developmental reading disability: An introduction to the Double-Deficit hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 322-324.
- Wolf, M., y Denckla, M. (2003). *Rapid Automatized Naming Tests*. Greenville, SC: Super Duper.

CAPÍTULO 17. LA CARACTERIZACIÓN DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE COMO PREMISA PARA UNA ADECUADA INTERVENCIÓN TEMPRANA EN LOS NIÑOS CON SÍNDROME DE DOWN

Tamara Beatriz Hernández Ortega

thortega@uclv.cu

Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas

Tania Hernández Nodarse

thnodarse@uclv.cu

Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas

Sede “Félix Varela”. Departamento Educación Especial. (Cuba)

Antonio Miñán Espigares

aminan@ugr.es

Universidad de Granada

Facultad “Ciencias de la Educación” (España)

Introducción

El hecho de que el lenguaje constituya el instrumento fundamental para la cognición y la comunicación, justifica la necesidad de disponer de una caracterización detallada de su desarrollo en el niño con síndrome de Down. Esto permite una labor más efectiva en aras de ofrecerles una estimulación temprana del lenguaje que asegure su preparación para el ingreso a la escuela y favorezca la inclusión educativa, social y el desarrollo integral de la personalidad (Miñán (coord.), 2007).

Numerosos estudios realizados a nivel internacional: Singh (1976), Spiker (1990), Pueschel (1993), Martínez (2011) entre otros, coinciden desde diferentes perspectivas, en que el síndrome de Down es la primera causa de retraso mental de origen congénito, es decir, es la anomalía cromosómica más preponderante y a su vez, la causa reconocida más frecuente de retraso mental, afectando a todas las razas por igual.

El promedio mundial aproximado de este síndrome es de 1 por cada 700 nacimientos, cifra que puede variar de acuerdo al país. Su prevalencia, sin embargo, está descendiendo en algunos países debido al aumento del número de abortos tras la confirmación del diagnóstico prenatal. En España, por ejemplo, en el año 2011 la cifra ha descendido hasta un 0,48 por cada 1000 habitantes (ECEMC, 2012).

En Cuba, según datos actualizados por el Centro Nacional de Genética médica, su frecuencia aproximada es de 1 por cada 1 000 nacidos vivos, mientras que en la provincia Villa Clara

(lugar donde se desarrolla la investigación), las estadísticas aportadas por el Centro Provincial de Genética médica, reflejan la existencia de 411 casos, cifra que habla de la prevalencia del trastorno en el territorio; la cual fue ratificada en el estudio psicopedagógico, social y clínico genético de las personas con retraso mental, realizado en el año 2003.

Investigaciones efectuadas en dicha provincia, entre los años 1985-2005, dirigidos por Alegret y Grau, (2008) corroboran los datos ofrecidos con anterioridad.

El área del lenguaje es una de las más afectadas en los niños de la primera infancia con síndrome de Down. Numerosos autores han realizado aportes relacionados con su evolución, entre ellos se encuentran: Fisher (1987), Rondal (1986), Del Barrio (1991), los dos últimos centraron su atención en el hecho de que desde el primer año, se pueden apreciar los desfases en el lenguaje de estos niños.

Por otra parte, se reconocen como antecedentes de valor, los estudios realizados por Arregi y Gasteiz (1997) referidos a la caracterización de las diferentes áreas de desarrollo de los niños con síndrome Down y publicados en su libro “Síndrome de Down: Necesidades educativas y desarrollo del lenguaje”.

En este sentido también se destacan otros investigadores que se han dedicado al estudio de la ontogenia del lenguaje en estos niños, entre los que se encuentran; Galeote, (2010); Kumin, (2012); Rondal, (2008); Miller, Leddy (2001); Buckley, (2005); Flores y Troncoso (1993), entre otros. En todos los casos reconocen el valor de lo aportado para ofrecer una intervención temprana de calidad y los beneficios posteriores que pueden acarrear.

También se destacan investigadores, entre los que se encuentran: Spiker (1990), Candel (1993), García (2000), los que se han detenido, en la estimulación y atención a los niños con síndrome de Down para favorecer su desarrollo integral y la inclusión social, a partir de programas de intervención temprana y la orientación a sus familias.

En Cuba se reconocen como investigaciones importantes que han tomado como centro a la primera infancia, las realizadas por Fernández. y colaboradores (2007), en particular la de Travieso (2008) con sus aportaciones acerca de los indicadores de posible retraso mental y a cómo estimular su desarrollo. Además se destaca la referida a la caracterización del niño preescolar cubano y en específico al niño preescolar villaclareño, realizada por Siverio, A. M., et. al., (2009) a nivel nacional; sin embargo, aunque sus contribuciones han permitido la profundización en los rasgos distintivos y la atención educativa de los niños entre los 0 y 6 años de edad, no han incluido como objeto de estudio a los niños con síndrome de Down, por lo que este aspecto constituye aún una necesidad en el contexto pedagógico.

Por otro lado, se hace necesario referir los aportes realizados por Massagué (2005) quien, partiendo de una caracterización, diseña, fundamenta y experimenta un modelo socializador para favorecer el desarrollo verbal de las niñas y niños con síndrome de Down que presentan entre 0 y 3 años de edad.

Son también resultados científicos relevantes los obtenidos desde la provincia Villa Clara en los proyectos de investigación: “Prevención y atención integral a los niños de la primera infancia con necesidades educativas especiales para el inicio de su vida escolar, dirigido por Carreras (2008) y “La prevención y atención logopédica integral a niños con necesidades educativas especiales en la comunicación”, dirigido por Hernández (2010), sin embargo aunque ambos incluyen tareas referidas al lenguaje en los niños de 0-6 años, no centran su atención en los que poseen síndrome de Down.

Los escasos estudios referidos al lenguaje de los niños con síndrome de Down en la etapa de 0 a 6 años en Cuba y la creciente necesidad de caracterizar esta área e influir sobre ella perfeccionando la intervención temprana del lenguaje, por las amplias implicaciones en su desarrollo integral, en el ingreso a la vida escolar, la socialización y el logro de la inclusión social, hacen que la presente investigación centre su atención en estos elementos.

Desarrollo

El desarrollo del lenguaje posee una especial significación en el desarrollo integral de un niño.

Aprender a hablar es lo más importante que puede hacer un niño; es la clave de todos los demás aspectos de su desarrollo. Es de importancia crítica para el desarrollo social y emocional y para el desarrollo de las habilidades cognitivas o mentales. (Buckley & Bird, 2005, p. 5 - 6)

Tomando en consideración lo anteriormente planteado, se infiere la importancia que posee el desarrollo adecuado del lenguaje en el niño, lo que cobra especial significación cuando se hace referencia a aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) de tipo intelectual, como es el caso de los niños con síndrome de Down.

Según Mayor, (1994) el lenguaje es considerado la función que más se altera en el niño debido a la compleja estructuración que posee, ya que se produce gracias al proceso de interacción con las personas que le rodean y se asienta sobre bases fisiológicas y anatómicas concretas, siguiendo un proceso de desarrollo, cuyos mecanismos todavía no están completamente explicados, pero desde la investigación científica se reconoce que están implicados procesos cognitivos, afectivos y lingüísticos.

Debido a las particularidades que presenta el niño con síndrome de Down y a la diversidad de factores que pueden influir en su desarrollo, se refuerzan en él las dificultades que en este sentido aparecen.

Entre las causas que dificultan el habla y el lenguaje en estos niños Buckley & Bird, (2005) destacan las relacionadas con: el aprendizaje, las diferencias anatómicas que los distinguen, la presencia; en un alto por ciento, de pérdidas auditivas, dificultades de memoria verbal a corto plazo, dificultades de discriminación auditiva y limitaciones motoras del habla. Plantean que existen además, dificultades en la atención conjunta y un desarrollo lento del habla, lo que reduce las oportunidades de aprender el lenguaje.

En este sentido Kumin (2012) también hace referencia a las características físicas del niño con síndrome de Down y a la repercusión que estas pueden tener sobre el habla o el lenguaje. Todos los elementos mencionados repercuten en su lenguaje y por lo tanto se deben tomar en consideración cuando se pretende caracterizar este proceso para la posterior intervención.

Además de las investigaciones mencionadas, en relación con el estudio del desarrollo del lenguaje de los niños con síndrome de Down de habla hispana, se destacan entre otros, los estudios de Miller (2001), Galeote (2010). Este último analiza el desarrollo del lenguaje en niños con síndrome de Down en algunas regiones de España, va a la búsqueda de tendencias en el desarrollo en el componente morfosintáctico, así como en el léxico - semántico y aporta los primeros datos normativos que se presentan en español. Este investigador analiza el comportamiento de los componentes antes mencionados desde la ontogenia.

En el niño con síndrome de Down la evolución del lenguaje sigue la misma trayectoria que en los niños con un desarrollo en la norma, aunque los primeros “necesitan más tiempo para madurar las distintas adquisiciones correspondientes a cada momento de desarrollo” (Jiménez, 2014, p.25). No obstante la práctica pedagógica e investigaciones realizadas por Galeote, (2000), Chapman (1998), entre otros, permiten afirmar que el lenguaje en estos niños presenta características o un patrón del desarrollo peculiar que se debe conocer y significar para favorecer la estimulación de su desarrollo.

En este sentido (Buckley & Bird, 2005) proponen un perfil del habla y el lenguaje que es el resultado de los aportes realizados por diferentes investigadores durante los últimos 40 años. En él se identifican puntos fuertes y débiles. Uno de los puntos fuertes es la comunicación no verbal durante la infancia, lo que extiende un poco más allá, con el empleo de gestos para comunicarse. También se destaca que las habilidades de habla y lenguaje sufren un retraso específico comparado con las habilidades no verbales y que el vocabulario se aprende de forma lenta pero de manera progresiva por lo que puede convertirse en un punto fuerte.

Estos resultados evidencian algunos de los aportes que a nivel internacional existen en la evaluación del desarrollo del lenguaje de los niños con síndrome de Down, sin embargo, aún se requiere que se continúe profundizando en este sentido desde la investigación científica.

El contar con una adecuada caracterización, que defina las tendencias del desarrollo en correspondencia con el contexto y los factores influyentes, permite perfeccionar la intervención temprana que ofrecen los especialistas desde las primeras edades. Esto contribuye a mejorar y completar los programas de intervención de modo que los niños con síndrome de Down, puedan iniciar la escuela primaria en mejores condiciones.

Con la aplicación de instrumentos elaborados específicamente para el escenario concreto objeto de investigación tales como: la entrevista no estructurada, la observación y el cuestionario, así como la triangulación de fuentes para demostrar la convergencia entre los resultados obtenidos. El empleo de métodos teóricos y el cruzamiento de la información permitió identificar que existen dificultades en el desarrollo del lenguaje de los niños con síndrome de Down de infancia preescolar en Villa Clara y que la existencia de una caracterización detallada del lenguaje del niño con este síndrome, pudiera contribuir a perfeccionar el proceso de intervención temprana que se les ofrece. Para favorecer el proceso de evaluación y caracterización del lenguaje existen recursos estandarizados y no estandarizados de gran valor, dentro de los que se destacan el PLON y la observación del juego como actividad fundamental de la etapa.

Como se expresó con anterioridad el juego constituye un recurso valioso en los primeros años de vida del niño, ya que es considerado un medio de socialización y la actividad fundamental de la etapa. Además posibilita el desarrollo de la imaginación, del pensamiento y crea una zona de desarrollo potencial. Se coincide con Mayor (1994) cuando lo considera valioso para la evaluación del lenguaje, pero su alcance como recurso no es solo evaluativo sino que es de gran utilidad para la intervención temprana del lenguaje.

En la actualidad se cuenta con datos suficientes para afirmar que la mayoría de los niños con síndrome de Down se integran muy bien en las escuelas infantiles si han recibido un buen programa de intervención en los primeros años de vida. (Troncoso, 2002). Por tal motivo hay que aprovechar todos los recursos que estén a nuestro alcance.

Por el carácter social del lenguaje y del juego, por la necesidad de comunicación que tiene el niño con síndrome de Down es que se piensa que ambos elementos pueden combinarse y constituir una fuerza psicológica ilimitada, aunque esto dependerá en gran medida de la creatividad, organización y planificación que el educador y el maestro logopeda sean capaces de lograr.

En los círculos infantiles en Cuba se adoptan diferentes formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, cada una con objetivos bien delimitados para la estimulación del desarrollo integral del niño. En todas ellas existe un predominio del juego. En los diferentes años de vida los juegos tienen características específicas, se van complejizando en la medida en que se estimule al menor y las acciones se enriquecen y varían más hasta llegar a imitar roles.

Existen diversos tipos de juegos y al respecto estudiosos vinculados con el tema han aportado diferentes clasificaciones. Una de las más empleadas es la basada en las concepciones de Piaget (1973) quien consideraba que es mediante las transformaciones, sean acciones reales o simbólicas, que el niño construye paulatinamente su conocimiento. Para él los juegos se clasifican en: funcionales, de construcción, de reglas, simbólico y didácticos.

Por medio de todos los tipos de juegos, los niños; en particular aquellos que presentan síndrome de Down, tienen posibilidades de demostrar lo que conocen con respecto al mundo, de perfeccionar sus habilidades, sus hábitos y costumbres, de desarrollarse intelectual y físicamente. Sin embargo, sin desconocer la importancia de la utilización de todos los tipos de juego en la práctica de la educación de los niños de 3 a 6 años, la pedagogía preescolar cubana dedica especial atención al juego de roles –también llamado simbólico, de papeles dramatizados o del “como si”, según diversos autores-.

Es en el juego de roles donde pueden asumir diferentes papeles y realizar las acciones que realizan los adultos en la vida cotidiana, siempre en un plano imaginario. Este tipo de juego influye de manera significativa en el desarrollo psíquico del niño, y constituye una vía para la solución de la contradicción propia de la etapa; “ser como el adulto”.

En estos juegos los niños se reúnen para desarrollar un argumento común, se organizan entre sí, se distribuyen roles y responsabilidades. Ante la necesidad de organizarse y cumplir las tareas que ellos mismos establecen, van conformando una sociedad muy peculiar que lleva en sí múltiples oportunidades de comunicación y aporta un gran número de vivencias. En él los niños tienen que intercambiar, debatir, exponer sus criterios, lo que va desarrollando el lenguaje y favorece la inclusión educativa y social del niño con síndrome de Down.

En estos niños la complejidad del juego de roles, tanto en estructura como en contenido aumenta según avanza el desarrollo evolutivo. Además, se considera que con proposiciones, preguntas y demostraciones, se puede lograr un nivel de desarrollo del juego según sus potencialidades y necesidades. Como resultado podrán jugar de mutuo acuerdo, realizar

acciones referidas al tema seleccionado, jugarán amistosamente con sus compañeritos, compartirán con ellos y encontrarán soluciones para resolver sus conflictos.

En la dirección del juego de roles, al igual que en la de todo proceso educativo, el maestro logopeda debe tener en cuenta 3 momentos fundamentales: la planificación, la ejecución y el control o evaluación. La ejecución comprende a su vez la realización del argumento por los niños, la conversación que se realiza con ellos previa a su inicio para que lo planifiquen y organicen, así como lo que hacen al final para valorarlo (Esteva, 1987).

En la infancia preescolar el logopeda podrá realizar su trabajo desde su participación en el juego de roles, al aprovechar las posibilidades que este brinda para la estimulación del desarrollo del lenguaje. Para ello deberá tomar en consideración la metodología para la dirección pedagógica antes mencionada.

El quehacer logopédico en los juegos de roles se fundamenta en el método de trabajo integral que busca la integración de todos los factores en función de ofrecer una intervención de calidad. Este quehacer asume gran significación al atender la diversidad donde el maestro logopeda se inserta en el desarrollo de los argumentos que incluyen diversos roles, a partir de las vivencias de los niños.

Como resultado de las experiencias prácticas y de la investigación científica se ofrecen a continuación recomendaciones metodológicas generales a tener presente en el trabajo del maestro logopeda en el círculo infantil para intervenir en el lenguaje aprovechando las potencialidades que brinda el juego de roles:

- Incorporación del maestro logopeda al trabajo metodológico referente al juego de roles realizado en el ciclo y año de vida en particular.
- Participación directa del logopeda junto a la educadora en el juego teniendo en cuenta los momentos establecidos para su dirección. Se insertará en los juegos primero asumiendo un rol principal y luego secundario.
- El logopeda deberá insertar ejercicios y procedimientos dirigidos a la intervención del lenguaje, tomando en consideración el diagnóstico de los niños y los logros del lenguaje definidos para el año de vida.
- Se propiciará el trabajo con la preparación de las estructuras fonatorio – motoras, el desarrollo del oído fonemático, la respiración fisiológica y en función del habla, ejercicios de soplo, el desarrollo del componente léxico semántico, trabajo con la estructura gramatical y la expresividad. Además se propiciará el desarrollo del componente pragmático y cualquier otra necesidad presentada por el niño.

- Durante la dirección del juego de roles la logopeda y la educadora procurarán ofrecer el modelo de comunicación adecuado manteniendo una articulación y pronunciación correcta de todos los sonidos del idioma, hablarán con adecuado ritmo y fluidez, realizando las pausas necesarias, adecuando la intensidad de la voz a la acústica del lugar. Se procurará no abusar del uso de diminutivos en la interacción con los niños.
- La dirección del juego de roles se realizará en el ambiente más natural posible, favoreciendo la espontaneidad de los pequeños y procurando no rectificar la forma de hablar de los niños. Además se ofrecerán varias opciones de juego para que los niños seleccionen la que deseen.

Ejemplo de cómo favorecer la intervención temprana del lenguaje, aprovechando las posibilidades que brinda el juego de roles. (Argumento trabajado en el 4. Año de vida del círculo infantil.)

Argumento: El agromercado.

Roles: Dependientes, ayudantes, clientes, administrador cajero.

Materiales: Objetos reales y materiales elaborados relacionados con el tema. Se pueden emplear pictogramas y la ortografía tradicional, si se considera necesario.

Actividad preparatoria: Conversación con los niños sobre lo que ellos han visto en el agromercado, quiénes son los que trabajan en el mismo, explicándoles la función de cada uno. Además se les dirá por qué es necesario el agromercado, la importancia que tiene el consumo de todos los alimentos que allí se venden para el buen desarrollo de su organismo, crecer sanos y saludables.

Presentación de láminas o fotografías donde se observe la compra y venta de alimentos.

Paseo a un agromercado cercano.

Presentación de los distintos materiales y elementos que se utilizarán en el juego:

Paseo imaginario al agromercado: Utilizando atributos suficientes.

Confeción de materiales sencillos por parte de los niños.

Desarrollo del Argumento

Al conversar con los niños la educadora les propone jugar al agromercado, recordando las diferentes personas que laboran en el mismo y las acciones que realizan los trabajadores así como los materiales e instrumentos que se utilizan.

La educadora o logopeda asumirá el rol de dependiente principal, con el fin de orientar y dirigir el trabajo que se desarrolla, así como orientar a los demás trabajadores, cajeros etc.

Cuando los clientes se dirijan a comprar los productos se les explica la importancia de estos para el buen desarrollo, también les dirá cómo se pueden elaborar los alimentos para enriquecer el argumento.

En el transcurso de los días la educadora o logopeda irá asumiendo los roles secundarios: de ayudante, de cajera, de administrador y finalmente de cliente. Aprovechando en todo momento las posibilidades de compra y venta y utilización de los alimentos para brindar conocimiento y hábitos encaminados a la educación nutricional.

Recomendaciones y ejercicios logopédicos

La logopeda participará junto a los niños y a la educadora en las actividades preparatorias.

En la visita al agromercado y en la utilización de las láminas relacionadas con el tema se propiciará el trabajo con conceptos generalizadores entre los que se sugieren: alimentos, frutas, vegetales, entre otras, para ello se pueden emplear objetos reales o tarjetas de generalización y abstracción.

El paseo al agromercado es de vital importancia para enriquecer las vivencias. Durante el mismo se podrán nombrar las cosas que observan, decir cómo son, para qué se utilizan y para ello se hará uso de todos los analizadores posibles al posibilitar que toquen, observen, huelan (para trabajar la capacidad respiratoria se puede ir aumentando la distancia a la que se encuentra el alimento), que prueben en la medida de las posibilidades los alimentos, este momento se puede utilizar para la realización de ejercicios articulatorios de la lengua y los labios, el ejercicio de vibración bilabial se podrá realizar al vincularlo con el sonido de los carros que transportan los productos.

Se recomienda realizar juegos como: traigo un barco cargado de alimentos, para que los mencionen, y la imitación de acciones a través del lenguaje corporal.

Se continuará propiciando el trabajo con los componentes léxico semántico y morfo-sintáctico al hablarles correctamente, ampliando sus preguntas y respuestas, prestando especial atención a aquellos niños que muestran mayores dificultades en el desarrollo del lenguaje.

A los dependientes se les podrán realizar preguntas como: ¿Qué productos tiene en venta?, ¿Cuál es su precio? o ¿Cuánto cuesta?. En este argumento se podrá trabajar la manera correcta en que los dependientes deberán conducirse a los clientes, saludar y cómo los clientes darán las gracias después de ser atendidos, utilizar la frase por favor.

Se podrá trabajar con pregones sencillos relacionados con los productos que se ofertan, estos serán introducidos por la logopeda desde el rol de dependiente principal y se irá

propiciando que los niños los empleen. Deben incluir palabras que nombren y describan los productos. Un mismo pregón podrá ser dicho de diversas maneras para propiciar el trabajo con el componente morfo- sintáctico.

Para evaluar la actividad se podrán realizar interrogantes como: ¿A qué jugamos hoy? ¿Cómo se sintieron? (trabajo con los vocablos: felices, alegres, contentos) ¿Por qué?

Por otra parte, se considera importante que unido a la labor del maestro logopeda, la familia juegue un papel fundamental. Por lo anteriormente expresado se le deben ofrecer recomendaciones para aprovechar las múltiples posibilidades que brinda el juego de roles desde el hogar. En este sentido se considera oportuno que estén informadas acerca del argumento o argumentos que se están trabajando en la etapa, así como los roles que incluye. Deberán preparar una caja o baúl con juguetes y objetos o materiales que no ofrezcan peligro para la salud del niño para ser utilizados como objetos sustitutos. Además resulta de gran valor habilitar un lugar para el juego e invitar a otros niños para que se unan a la actividad.

Otra recomendación valiosa puede ser la incorporación de los miembros de la familia al juego e ir propiciando, poco a poco, la independencia y el protagonismo de los niños, donde se les hable correctamente, sin abusar de los diminutivos. Es importante que el logopeda les oriente cómo deben ir ejercitando los órganos articulatorios, trabajar nuevas palabras, pedirles que hablen con muchas palabras bonitas y que, siempre que el juego lo propicie, le enseñen diferentes formas de saludar, dar las gracias, pedir por favor. Se les explicará cómo ir reforzando cada uno de los aspectos y procesos del lenguaje en la medida que se van trabajando desde la institución educativa.

Conclusiones

- Una adecuada caracterización del desarrollo del lenguaje en el niño con síndrome de Down favorece el perfeccionamiento de la intervención temprana en el lenguaje.
- El juego constituye un recurso de gran valor tanto para la evaluación como para la intervención temprana del lenguaje en el niño con síndrome de Down.
- La utilización del juego de roles de forma sistemática, planificada y organizada, pero sin perder su carácter espontáneo, constituye un recurso que el logopeda puede aprovechar para la evaluación y intervención del desarrollo del lenguaje. De esta manera se desarrollan habilidades comunicativas en los niños con síndrome de Down y se favorece su inclusión educativa y social.

Referencias bibliográficas

- Alegret, M.; Herrera, M.; Grau, R. (2008). Las técnicas de estadística espacial en la investigación salubrista. Caso síndrome de Down. Rev. Cubana Salud Pública v.34 n.4. La Habana. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S08644662008000400003&script=sci_arttext&tlng=es
- Arregi, A., Gasteiz, V. (1997). Síndrome de Down: necesidades educativas y desarrollo del lenguaje. Dirección de Renovación Profesorado. Área de Necesidades Educativas Especiales. Gobierno Vasco. Recuperado de www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus
- Boletín ECEMC (2012). Revista de Dismorfología y Epidemiología. Serie VI n.2. Recuperado de <http://revistas.isciii.es/revistas.jsp?id=ECEMC>
- Buckley, S., & Bird, G., (2005). Habla, lenguaje y comunicación en alumnos con síndrome de Down. (J. Perera, Trad.) Madrid: CEPE.
- Candel, J. (1993). Programa de Atención Temprana. Intervención en niños con Síndrome Down, Editorial CEPE, España.
- Del Barrio, J.A. (1991). Estructura cognoscitiva: desarrollo del lenguaje en niños con Síndrome de Down. Editorial de la Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Singh, D. M. (1976). Down's syndrome. A study of clinical features. J Nat Med Assoc, 68, 521-524.
- Spiker, D. (1990). Early intervention from a developmental perspective. En D. Cicchetti y M. Beeghly (eds.), *Children with Down syndrome. A developmental perspective*. New York: Cambridge University Press (pp. 424-448).
- Esteva, M. (1987). Influencia de la dirección del juego de roles en la formación de la independencia, las interrelaciones y el colectivismo en los niños cubanos de edad preescolar. Revista Ciencias Pedagógicas, Vol. 8 No.14, pp. 68-76.
- Fischer, M.A (1987). Mother – child in preverbal children with Down syndrome. Journal of speech and hearing disorders, 52, 149 – 199.
- Flórez, J. & Troncoso, M. V. (1993). Síndrome de Down y Educación. Edit. Científicas y Técnicas, España.
- Galeote, M., Rey, R., Checa, E. (2010). El desarrollo de la morfosintaxis en niños con síndrome de Down: primeros datos normativos. Revista Síndrome de Down, 27, 138 – 148.
- Galeote, M., Soto, P., Sebastián, E., Checa, E., & Rey, R. (2010). La adquisición del vocabulario en niños con Síndrome de Down: primeros datos normativos. II

- Congreso Iberoamericano sobre el Síndrome de Down: la fuerza de la visión compartida, pp. 933 – 948. Granada: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- García, M.T. (2000). El síndrome Down y su familia. Facultad de Psicología. Universidad de la Habana. Ciudad de la Habana.
- Jiménez, A. (2014). La comunicación oral en el Síndrome de Down. Intervención fonológica, morfosintáctica, léxico – semántica y pragmática. Madrid: CEPE, S.L.
- Kumin, L. (2012). Síndrome de Down: habilidades tempranas de comunicación. Una guía para padres y profesionales. Recuperado de <http://www.down21materialdidactico.org>
- Mayor, M^a.A. (1994). Evaluación del lenguaje oral. En Evaluación curricular: Una guía para la intervención psicopedagógica (P. 327 – 342). Madrid: siglo XXI. Recuperado de <http://sid.usal.es/libros/discapacidad/5041/8-11/evaluacion-del-lenguaje-oral.aspx>
- Martínez. S. (2011). ¿Qué sabemos de? El Síndrome de Down. Madrid. CSIC.
- Massagué, L. M. (2005). Sistema de estimulación verbal para los niños y niñas de 0 a 3 años con síndrome de Down. Tesis doctoral. Holguín, Cuba.
- Miller, J., (2001). Perfiles del desarrollo del lenguaje en niños con Síndrome de Down. En J. Miller, M. Leddy, & L. Leavitt, Síndrome de Down: comunicación, lenguaje y habla pp. 11 – 39. Barcelona: Masson.
- Miñán, A. (coord.), (2007). De la atención temprana a la escuela. Granada: Nativola, S.L.
- Piaget, J. (1973). Seis estudios de psicología. Recuperado de <http://www.uruguaypiensa.org.uy/imgnoticias/756.pdf>
- Pueschel, S. y J. K. Pueschel (1993). Síndrome de Down. Problemática Biomédica. Edit. Masson Salvat medicina, España.
- Rondal, J.A. (1986). “Lenguaje y comunicación en los niños pequeños trisómicos 21”. Revista de Logopedia, Fonética y Audiología. Vol. VI, n° 2, 5.
- Rondal, J. (2008). Atención temprana: comunicación y desarrollo del lenguaje. Ponencia en el VII Simposio Internacional sobre el Síndrome de Down “La atención temprana en el síndrome de Down y en otros problemas del desarrollo. Teoría, investigación e implementaciones clínicas. Revista Síndrome de Down, Vol.26
- Troncoso, M. V. (2002). Educación para la autonomía. Fundación Síndrome de Down de Cantabria Santander, España. Recuperado de

<https://www.downciclopedia.org/educacion/temas-generales-en-el-sindrome-de-down/274-educacion-para-la-autonomia#>

CAPÍTULO 18. DIVERSIDAD LECTORA. LA INFLUENCIA DE LAS TIC EN LA FORMA DE LEER: TIPOLOGÍA DE TEXTOS DIGITALES

Elena Jiménez-Pérez

anele@ugr.es

Universidad de Granada

Raúl Gutiérrez

raul.gutierrez@ua.es

Universidad de Alicante

Antonio Díez Mediavilla

antonio.diez@ua.es

Universidad de Alicante

Justificación

De que en poco tiempo la tecnología ha radicalizado los cambios en la cultura actual (Prensky, 2004b, p. 13), no cabe duda. La realidad digital ha influido en todos los aspectos de la lectura y los campos afines que la rodean, como puede ser la asimilación paulatina de nuevos productos (Morales, 2011) o el uso de las bibliotecas como centros de comunidad (Zickuhr, Rainie, et al., 2013) que se han trasladado de lo presencial a lo virtual. De igual forma ocurre con la lectura en sí.

En la actualidad, el proceso lector sigue produciéndose, en base, de la misma forma, ya se realice una lectura en formato tradicional o digital. Leer en papel impreso o en un eReader implica utilizar los mismos mecanismos de acción, sean los que fueren, para llegar a una lectura comprensiva que pueda ser útil al individuo y se caracteriza por ser «un proceso de aprendizaje paulatino» (Morales, 2010).

La automatización de los elementos que articulan una lectura meramente mecánica (por ejemplo, la velocidad lectora) a la vez que se entrelazan con las habilidades cognitivas desarrolladas por el lector (por ejemplo, inferir) conforman el chasis del proceso lector comprensivo, por lo tanto, comprender un texto escrito no depende del formato en el que se presente dicha escritura. Porque este chasis no varía según el medio que frecuente el

lector, ya sea la lectura en formato tradicional o en formato derivado de las TIC, como pueda ser un PDF enriquecido.

De ahí la necesidad de investigar qué tipos de textos ha traído consigo apareados las tecnologías de la información y la comunicación, entendidas desde el uso sistemático de dispositivos electrónicos, incluyendo ordenadores, en la era de Internet.

Si bien el proceso lector en las tecnologías de la información y la comunicación y en la lectura tradicional son idénticas, no ocurre de igual forma con el modo en el que se produce ese proceso lector.

La competencia lectora, concebida como la habilidad de un individuo de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea (Jiménez, 2014a, p. 87), entendida como el fuselaje que recubre el chasis —como una extensión del mismo y no como un añadido—, sí ve matizada su propia idiosincrasia debido a las oportunidades que ofrece el formato digital de trabajar con textos enriquecidos, hiperenlaces y otros elementos inherentes a este tipo de edición que han provocado profundos cambios en la linealidad de la lectura y la capacidad de mantener concentración en el tiempo de los alumnos, además de favorecer la dispersión de la atención. El cerebro ha aprendido a leer de forma tradicional, pero las TIC lo abocan a un reaprendizaje: textos en movimiento, (nubes de etiquetas, por ejemplo), hiperenlaces, imágenes estáticas o dinámicas con significado, disposición vertical de la lectura o en paralelo, brevedad de contenidos...

La lectura a través de medios tecnológicos que se empeñan en diluir la lectura per se en se caracterizan por varios factores: la inmediatez, la interacción y la imagen son fundamentales para definir su naturaleza y la forma en la que se ha popularizado su uso ha provocado cambios significativos en muchos aspectos de la vida cotidiana del ser humano. Entre ellos, en la competencia lectora. La levedad, la rapidez, la exactitud, la visibilidad y la multiplicidad (Bocciollesi, 2013a, p.2) son rasgos de los textos que existen de la mano de las TIC.

La inmediatez ha impulsado que el individuo desarrolle una impaciencia que repercute negativamente en el proceso lector. Desde el comienzo de aprendizaje del proceso lectoescritor existe una necesidad de ir deprisa que es contraproducente con el mismo concepto de aprendizaje: aprender bien requiere el tiempo que requiere. Además, una vez

aprendido, se quiere ir a más velocidad de la que permite el entrenamiento del proceso lector, la capacidad individual de cada persona.

En este sentido, la imagen, que impera sobre la letra, es otro componente que se suma al factor inmediatez al igual que ocurre con la interacción que, como cabe esperar, suele responder al patrón estímulo-respuesta inmediata.

Si a todo le añadimos la variable intolerancia a la frustración generalizada en los estudiantes, como indica Fernando Savater, en la que el individuo no entiende justamente el no obtener resultados y respuestas inmediatas, sobre todo positivas, o la necesidad de esforzarse por conseguir esas respuestas —que requiere que el tiempo de ejecución se dilate más de lo que están dispuestos a soportar—, se obtiene un nuevo elemento de influencia en el comportamiento del aprendizaje o, incluso, del lector.

Añadimos el factor dispersión. La cantidad de información existente en las TIC desborda si no se ha madurado el proceso de alfabetización informacional digital. «La alfabetización informacional consiste en adquirir la capacidad de saber cuándo y por qué necesitas información, dónde encontrarla y por qué evaluarla, utilizarla y comunicarla de manera ética» (Bocciollesi, 2012b, p. 2). El cerebro, debido a su capacidad de adaptación, su plasticidad (Blakemore y Frith, 2008), va a encontrar en este factor una nueva oportunidad de ponerse a prueba.

Todo apunta a la necesidad de establecer las diferencias del proceso de aprendizaje de la lectura actual con respecto al estado preTIC, y por ende en su evaluación, o quizás solo a las matizaciones adaptativas en ese mismo proceso de aprendizaje; además de cómo repercute en la comprensión y la competencia lectoras ya que, como se ha adelantado, no es el formato lo que incide en la lectura sino otras variables ya mencionadas como, por ejemplo, el cómo se lee en dependencia del tiempo, la intolerancia a la frustración como resultado de la cultura da la inmediatez, la primacía de la imagen sobre la palabra o la tendencia hacia la dispersión conforme a no saber filtrar, elegir, seleccionar o evaluar la información que se necesita.

Planteamiento

Los tipos de textos tradicionales difieren de los digitales en cuanto a la propuesta de clasificarlos de acuerdo a unas características comunes porque, al distinguir entre digital y tradicional, ya se espera que la clasificación se establezca en función de las TIC. En esta

línea tradicional, por ejemplo, el plano de la lingüística distingue entre narración, descripción, argumentación, explicación y diálogo (Ballester, Ibarra, 2013, p. 653). En el digital no interviene tanto la lingüística por el valor intrínseco del texto sino por sus características externas y su influencia en los hábitos a la hora de leerlos.

La tipología textual de los textos digitales son los responsables directos de la transformación que sufrirá el proceso lector en un futuro que se plantea como presente en los residentes digitales (Cassany y Ayala, 2008) de menor edad, es decir, aquellos que nacieron y permanecen en la cultura digital.

Para Prensky (2004b), existen dos tipos de consumidores digitales, que se pueden hacer extensivos a la tipología de lector digital: nativos e inmigrantes, según si han nacido o no en la era digital, por lo tanto, es una cuestión generacional. Sin embargo, en esta línea, White y Le Cornu (2011) matiza la necesidad de categorizar atendiendo al uso que de las tecnologías se hace. En este sentido, se puede hablar de residentes y visitantes, atendiendo a si el individuo realiza su vida de forma paralela tanto tradicional como virtualmente.

Esta división es extensible a la tipología de lectores y escritores digitales, puesto que un lector-escritor residente presenta parecidas características que un usuario en la definición de White y Le Cornu y, por ejemplo, ha superado el USB a favor de la nube, gestiona su presencia en internet de forma constante al igual que las lecturas que realiza en línea o los sitios de visita favoritos.

¿Qué tipos de textos digitales existen?

El planteamiento de la clasificación de los textos digitales es complicado, y algunos especialistas incluso desconfían de que se pueda etiquetar la existencia de semejante amalgama tipológica, por ejemplo, en el ámbito literario (Morales, 2010, p. 338).

Pero, los textos digitales, atendiendo a su dimensión espacio-temporal e independientemente del formato TIC en el que se presenten, se pueden dividir en estáticos y dinámicos.

1. Estáticos. Son textos planos, similares a los que se publican en papel que, aun siendo continuos o discontinuos como apunta PISA, no van más allá de poder ser modificados de forma epidérmica (subrayado, anotaciones...). El texto origen, o

punto de partida, no presenta hiperenlaces fuera del texto aunque pueda pertenecer a un metatexto controlado con otro tipo de hiperenlaces (eBook).

2. Dinámicos. Son textos EDI: *Enriquecidos* (con enlaces multimedia, a otros textos fuera del metatexto, etc.), *Discontinuos* (controlados: el autor limita la red informativa, como por ejemplo un Power Point; no controlados: en los que se desconoce el número de enlaces, por ejemplo, un enlace de Wikipedia) *Interactivos* (primarios: que requieren la acción física del lector como ir a un enlace, *interactuación mecánica*, Wiki; o secundarios: que invitan a la respuesta psicológica unida a la física como contestar unas preguntas, *interactuación cognitiva*, iBooks Author). Si se tiene en cuenta la relación emisor y receptor con el texto, se dividen en:
 - a. Bidimensionales: en este tipo de textos digitales la relación que predomina es la de receptor/texto. Ej.; un lector de wiki
 - b. Tridimensionales: en este caso, la importancia bascula en torno al eje emisor (autor o autor/maquetador, programador)/texto/receptor (por ejemplo, un lector que edita una entrada de Wiki ya creada, un alumno con libro de texto iBooks Author).

Por su parte, cuando el concepto de texto digital es considerado como grupo de textos de esta índole, estas agrupaciones se pueden dar bajo hipertextualidad, metatextualidad e intertextualidad.

El hipertexto va más allá del «texto digital con enlaces a otros textos» que «ofrece múltiples lecturas» (Martínez, 2010) ya que no es controlado por el autor que lo genera, como sí ocurre con el metatexto, y su tamaño puede crecer, si se aumenta la información que se puede seguir anexando, o disminuir en dependencia de si los enlaces se mantienen vivos. Por ejemplo, en las entradas de la Wikipedia, los enlaces pueden llevar a temas que nada tienen que ver con el texto de origen. Sin embargo, en el caso de la intertextualidad de un escrito sí debe existir conexión.

El hipertexto se diferencia de la relación de intertextualidad porque el primero no establece una dependencia directa necesariamente en el contenido de los textos conectados mientras que la segunda sí requiere esa relación. Como explica el padre de la intertextualidad, Bajtín (1978) el texto dialoga con otros (conceptos de dialogismo bajtiniano), así un texto son todos los textos que ha leído su autor. En el caso de los textos digitales, dicha relación

existe en base a si la intertextualidad se produce del texto consigo mismo, «intertextualidad interna» (Gutiérrez, 2010), en la que el texto lleva de unas partes del mismo a otras (por ejemplo, los «anclajes» dentro de una misma página que llevan de unas preguntas frecuentes a otras), o externa, si apunta a otros textos. Así, la reciprocidad entre textos dentro de la intertextualidad no solo puede atender a la relación semántica de los mismos sino también a la mera estructura externa.

Por otro lado, un tercera clase de relación entre tipos de textos digitales, el metatexto, está controlado por el autor o moderador del mismo, esto es, él —o ellos (ya que existe la posibilidad de que sea generado/moderado por más de una persona)— decide dónde empieza y dónde termina, ya sea por limitación en el espacio o en el tiempo (por ejemplo, un foro sobre un tema de actualidad efímero).

Discusión

Las TIC han generado estructuras textuales nuevas a las que el cerebro que ya haya concluido una primera etapa de aprendizaje lector tradicional debe adaptarse o permanecer excluido. Las TIC llegaron para quedarse.

Además, el punto de vista sobre las tecnologías de la información y la comunicación varía según cierto cronocentrismo basado en la diferencia en las generaciones que aborden el tema puesto que los inmigrantes (metáfora de los residentes e inmigrantes digitales, Peter Kruger) aun hoy suelen seguir usando el concepto nuevas tecnologías —cuando ya no lo son— en vez de tecnologías de la información y la comunicación, por ejemplo, o no entienden Internet como un lugar (entendido incluso como país), también real aunque cibernético, con la misma validez para la mayoría de las posibilidades que alberga como la vida cotidiana tal y como la hemos venido conociendo hasta el siglo pasado. Lo que no implica, por supuesto, que haya que tener una vida en internet paralela a la real.

Sumado a todo, es necesario añadir la particular visión de algunos investigadores como Cassany que, en un exceso de celo, no acepta la existencia del libro de texto digital, clasificación en base a la funcionalidad, a pesar de los numerosos ejemplos que existen en la red, sin ir más lejos la amplia oferta de Apple, libros de texto creados con iBooks Author por universidades como Harvard.

Las TIC siguen avanzando a una velocidad que nadie había previsto pero a la que algunos consiguen acostumbrarse mientras la mayoría queda a la expectativa de que alguien se lo

cuenta. Los cambios sociales se están plasmando en la forma de comunicación y la comunicación basada en el lenguaje escrito no se puede concebir si esa realidad ya no tan nueva. La lengua influye en las TIC porque es necesario que las máquinas se entiendan con los humanos por medio del procesamiento del lenguaje natural, y viceversa, pero no cabe duda de que las TIC influyen en la lengua con la economía del lenguaje, la inmediatez en la comunicación, la necesidad de establecer redes informativas jerarquizadas y revisadas, la adaptación de los tipos de textos a las nuevas formas de aprendizaje cerebral, etc.

Queda pendiente un estudio en profundidad que demuestre cómo está incidiendo la lectura constante de este tipo de textos TIC en el proceso de aprendizaje lector como en el proceso de alfabetización de la información digital, ya que la literatura al respecto se basa en conjeturas e hipótesis a partir de investigaciones sobre la lectura de lo publicado.

Quizás el planteamiento pase ineludiblemente por un análisis cuantitativo de factores inherentes al proceso lector, con textos tradicionales y digitales como punto de inflexión comparativo, tales como el uso de la memoria, la habilidad de inferenciar, la capacidad de mantener la atención, etc. Ver si el alumno es capaz de crear esquemas mentales que jerarquicen prioridades y establezcan conexiones lógicas y útiles que le permitan pasar de la comprensión de un texto a usarlo de forma útil en el entorno que le rodea, competencia lectora (Jiménez, 2014a). Estudiar, en el caso de que en ambos casos lo consigan, qué caminos han recorrido, cuál ha sido el esfuerzo y qué tiempos han requerido.

Como también queda, por tanto, establecer una división de textos según otros parámetros no solo lingüísticos sino atendiendo a la idiosincrasia de la realidad que rodea nuestra forma de comunicarnos mediante textos escritos, «según una visión holística de los procesos de lectura» (Martos, Campos, 2013, p. 7) usando una nueva terminología (Bocciollesi, 2014) y adaptándonos a una velocidad a la que o no todos están preparados para seguir o dispuestos a asumir.

Referencias bibliográficas

- Batjín, M. (1979). *Le problème du texte en linguistique, philologie et dans les autres sciences humaines*. En *Esthétique de la création verbale*. Moscou. Trad. esp. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI
- Ballester, J., Ibarra, I. (2013). *Tipología de textos en Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: Santillana.
- Blakemore, S. J, Frith, U. (2008). *Cómo aprende el cerebro*. Barcelona: Ariel.
- Bocciolesi, E. (2013a). Los nuevos caminos del eBook y del libro electrónico. Evolución histórica y social. *Vega Journal* Vol. °, nº 1, 29-37.
- Bocciolesi, E. (2012b). Entre alfabetización informacional y lectura-escritura 2.0.
- Bocciolesi, E. (2014c). eBook, re-mediación y e-literacy. Evolución y desarrollo del libro electrónico en una perspectiva digital, *Álabe*, V. 9 (www.revistaalabe.com)
- Bossolasco, M. L., Storni, P. (2012). ¿Nativos digitales?: Una reflexión acerca de las representaciones docentes de los jóvenes-alumnos como usuarios expertos de las nuevas tecnologías. Análisis de una experiencia de inclusión de las TIC en la escuela. *RED*, nº 30, pp. 1-12
- Cassany, D., Ayala, G. (2008). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. CEE. *Participación educativa*, 9, pp. 53-71.
- Cerrillo, P. C., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores: la formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Cuenca: Ed. de la Universidad de Castilla La Mancha.
- FGEE (2014). Informe sobre el sector editorial español en 2012.
- Gutiérrez, R. (2010). *Intertextualidad, teoría, desarrollos, funcionamiento*. México: Editorial del Cardo.
- Jiménez, E. (2014a). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Revista Investigaciones sobre lectura*, 0(1), 65-74.

- Jiménez, E. (2013b). La competencia lectora. *Revista Libro Abierto*, nº 8. Junta de Andalucía.
- Jiménez, V. (2004). Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA). Tesis. UCM. Madrid.
- Martos, E., Campos, M. (2013). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: Santillana.
- Morales, M. I. (2013a). Literatura digital. Los retos del lector. El universo multimedia.
- Morales, M. I. (2010b). *El lector itinerante. Nuevos espacios nuevos retos. XX Congreso de literatura española contemporánea. Literatura en internet. Nuevos textos nuevos lectores*. UMA: Málaga (en prensa).
- Prensky, M. (2001a). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, Nº 9, 1-6.
- Prensky, M. (2004b). The Emerging Online Life of the Digital Native: What they do differently because of technology, and how they do it. Work in progress
http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The_Emerging_Online_Life_of_the_Digital_Native-03.pdf (13-7-14)
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- White, D., Le Cornu, A. (2011). Visitors and residents: a new typology of online engagement. *First Monday*, V. 16, nº 9
<http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/3171/3049> (13-7-14)
- Zickuhr, K., L. Rainie, et al. (2013). [e-Book] *Library services in the digital age: Patrons embrace new technologies – and would welcome more. But many still want printed books to hold their central place*. Washington, D.C., Pew Research Center's Internet & American Life Project.

CAPÍTULO 19. LA FORMACIÓN INTERCULTURAL INICIAL EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS: LUCES Y SOMBRAS PARA LA INNOVACIÓN Y EL CAMBIO

Juan José Leiva Olivencia
juanleiva@uma.es
Universidad de Málaga

Introducción

En estos tiempos de globalización cultural y de interconexión tecnológica, la interculturalidad se puede concebir como un proceso pedagógico y socio-comunitario por el que se promueve una enfatización positiva de la diversidad cultural y la búsqueda de espacios de encuentro para pasar de una mera coexistencia a una convivencia fructífera, y donde el conflicto se concibe como algo absolutamente necesario para el empoderamiento y resiliencia personal y colectiva. (Leiva, 2017). Así, el contexto universitario ha sido –y es- un espacio privilegiado para la formación intercultural de los futuros profesionales de la educación, un escenario donde acercarse a modelos teóricos y estrategias prácticas útiles y efectivas para cultivar en los jóvenes estudiantes de los grados universitarios de educación el deseo de conocer y desarrollar la interculturalidad en su futuro quehacer docente (López & Hinojosa, 2012; Sales, 2006). Sin embargo, han sido escasos los estudios realizados en las aulas universitarias, para detectar actitudes y concepciones educativas hacia la interculturalidad y la diversidad cultural (Soriano & Peñalva, 2011).

Un estudio sobre las actitudes hacia la interculturalidad y la diversidad cultural en el escenario universitario

A continuación, vamos a proceder a exponer algunos de los resultados más significativas de un reciente estudio en el marco del Proyecto de Innovación Educativa denominado *Construyendo interculturalidad y cultura de la diversidad en el contexto universitario* (PIE15-31), financiado por el Vicerrectorado de Profesorado de la Universidad de Málaga y realizado con estudiantes universitarios de Grado de Educación Primaria, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la citada universidad. Los objetivos que han orientado este estudio han sido:

1. Estudiar las percepciones y concepciones pedagógicas hacia la interculturalidad del alumnado de magisterio de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.

2. Indagar en las actitudes del alumnado de magisterio de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga sobre la diversidad cultural y las acciones educativas interculturales

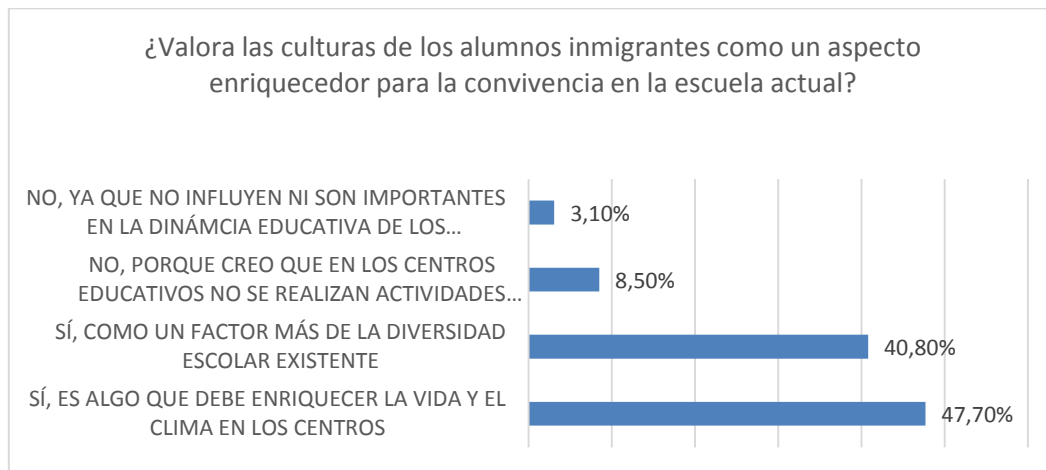
El cuestionario, combina preguntas cerradas con preguntas de escala tipo Likert, es de elaboración propia, instrumento denominado “Percepciones hacia la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto universitario”, y está integrado por 56 ítems con un carácter politemático, en el que los ítems se estructuran en torno a cinco dimensiones:

- El fenómeno de la inmigración en el contexto educativo
- La diversidad cultural y su vinculación con la convivencia escolar
- La interculturalidad como propuesta pedagógica
- Los recursos y apoyos pedagógicos en materia de atención a la diversidad
- El desarrollo práctico de la interculturalidad

El cuestionario ha sido validado mediante revisión de jueces pertenecientes a distintas áreas de conocimiento con una media de 25 años de experiencia docente, de distintas universidades españolas y extranjeras. La fiabilidad del mismo ha sido igualmente constatada a través de una prueba piloto y el posterior cálculo del Alfa de Cronbach, utilizando para ello el programa estadístico SPSS 22.0. El resultado obtenido es un coeficiente de $r=0,857$ con un nivel de confianza del 95% ($p < 0,05$). Si entendemos que un rango de 0,600 se considera aceptable, podemos afirmar que el cuestionario es altamente fiable. Esto queda ratificado al comprobar que los distintos coeficientes para cada ítem se sitúan entre 0,824 y 0,843, lo que muestra que ningún ítem produce grandes variaciones en el contenido general del cuestionario y que todos, sin excepción, presentan una alta fiabilidad. El instrumento ha sido aplicado a los estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, en concreto una muestra de 135 sujetos. Se trata de estudiantes con una edad comprendida, en su mayoría, entre los 18 y 23 años, con un alto porcentaje de representación femenina (67,90%) y de un nivel socio-económico medio. El análisis de los datos obtenidos se basa en un análisis descriptivo básico. Mostramos aquellos resultados que hemos considerado más relevantes y representativos tras la aplicación del Cuestionario sobre Percepciones hacia la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto universitario a los estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Málaga.

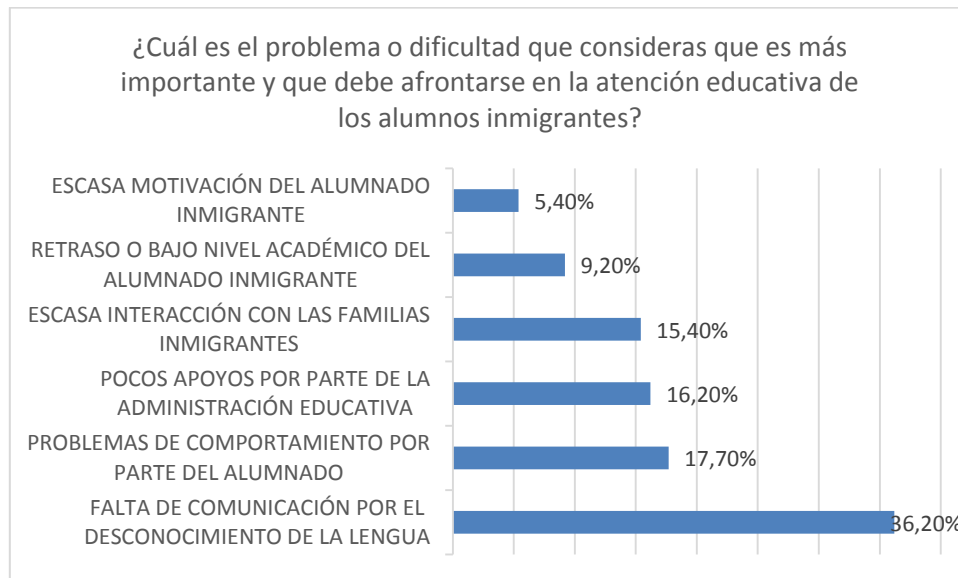
Resultados del estudio

A la luz de los datos obtenidos, podemos observar que la mayoría del alumnado universitario encuestado valora las culturas inmigrantes como un aspecto enriquecedor para la convivencia en la escuela actual. El criterio afirmativo más destacable, con un 47,70%, señala que es algo que debe enriquecer la vida y el clima en los centros educativos, seguido de otra puntualización afirmativa, que con un 40,80% indica que se está a favor de que es un factor más de la diversidad escolar existente. Frente a esto solo dos aspectos negativos: el primero, con un 8,50% que argumenta no creer que en los centros educativos se realicen actividades concretas sobre la diversidad cultural y un 3,10% que indica que no en la medida en que no influyen ni son importantes en la dinámica educativa de las instituciones escolares.

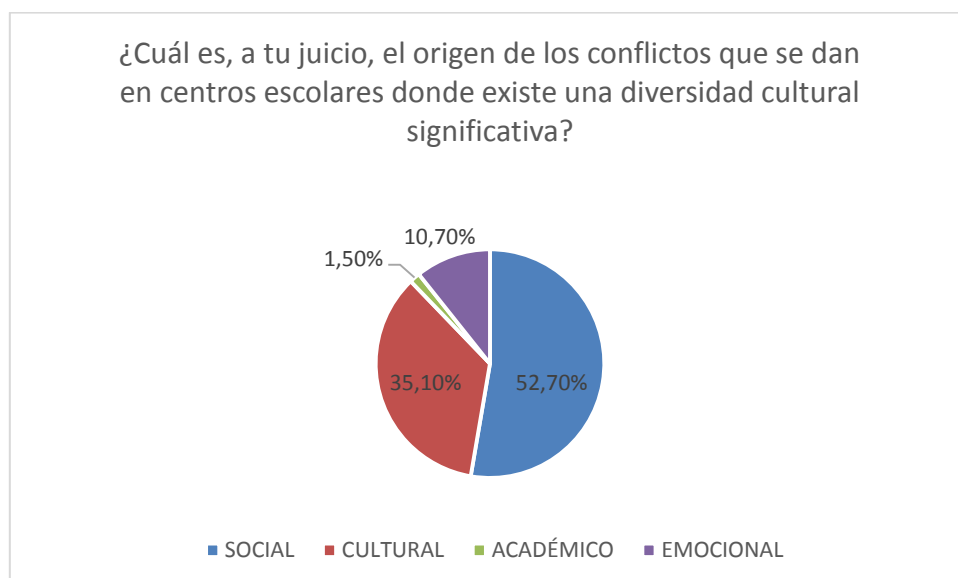


En lo referente al problema o dificultad que se considera más importante y que debe afrontarse en la atención educativa de los alumnos inmigrantes, los porcentajes son muy similares, pero destacan dos. El dato más representativo es referido a la falta de comunicación por desconocimiento de la lengua (36,20%). En este aspecto no se están teniendo en consideración ese sector importante de inmigración latinoamericana que sí tiene adquirido, en gran parte, el idioma. Aun así, el lenguaje es el mayor problema que socialmente se atribuye al alumnado inmigrante. En segundo lugar, con un 17,70% se sitúan los problemas de comportamiento por parte del alumnado, ya sean causados por el choque cultural o por el proceso de adaptación a un nuevo contexto. Con un 16,20%, en tercer lugar, está el reconocimiento de la falta de apoyos por la Administración Educativa. Le sigue de cerca, en cuarto lugar, con un 15,40% el pensamiento de que existe poca interacción con las familias inmigrantes. En quinto lugar, con un 9,20%, consideran que un problema es el retraso o bajo nivel académico del alumnado inmigrante. Por último, con un

5,40%, con un porcentaje mínimo pero destacable, también se considera el criterio de la escasa motivación por parte del alumnado inmigrante.



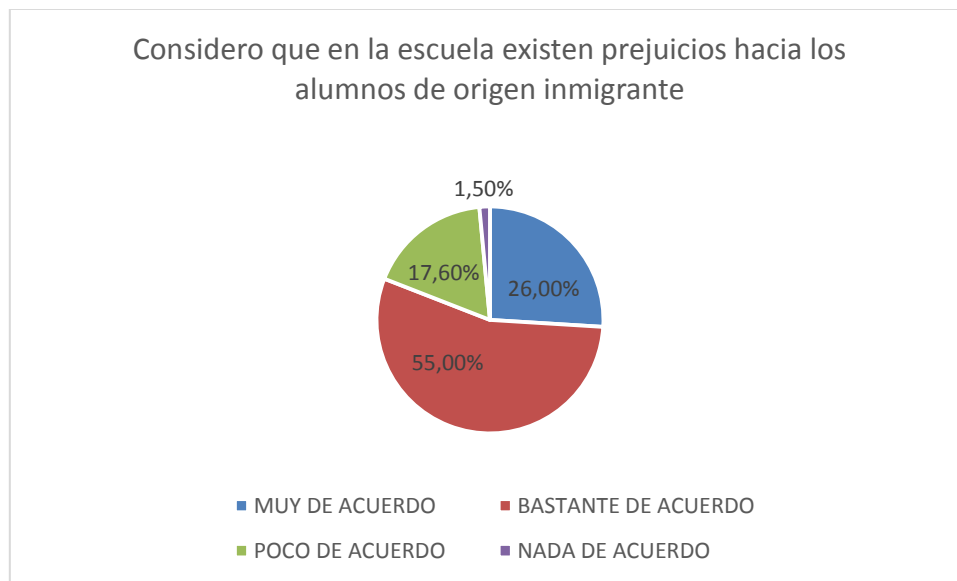
Son cuatro los criterios que pueden considerarse originarios de conflictos, que pueden acontecer en los centros escolares donde existe una diversidad cultural significativa. En primer lugar, el origen social, con un 52,70%, en segundo lugar el cultural con un 35,10%, en tercer lugar el aspecto emocional, con un 10,70% y por ultimo lo académico con un 1,50%.



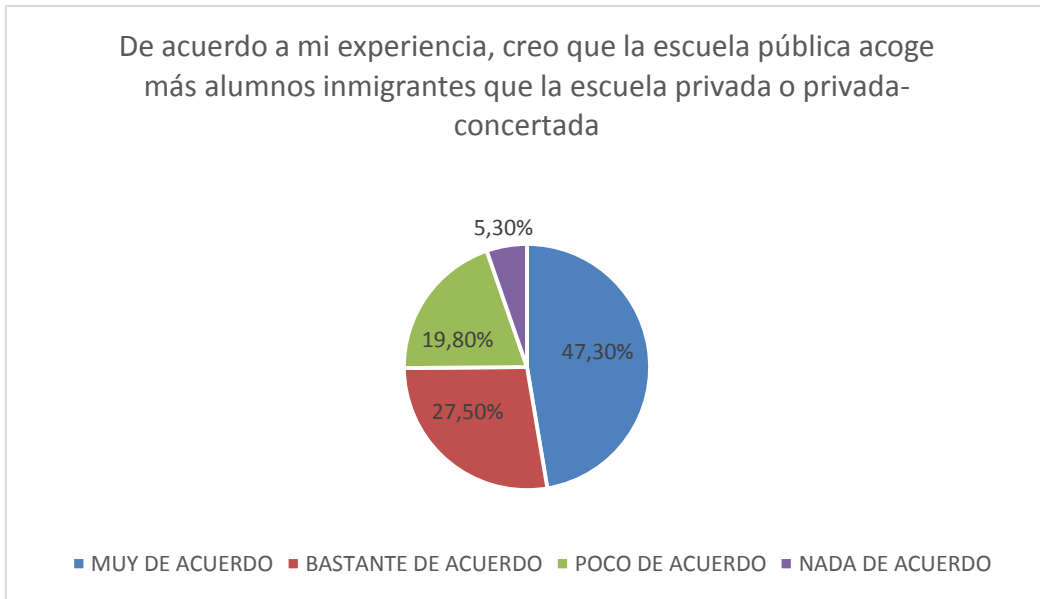
Resulta francamente interesante conocer que, para los futuros docentes, actuales estudiantes universitarios del Grado en Educación Primaria, las problemáticas que pueden

acontecer en los centros educativos donde existe una diversidad cultural relevante no se sitúa tanto en el ámbito académico o emocional, sino en la dimensión social y cultural.

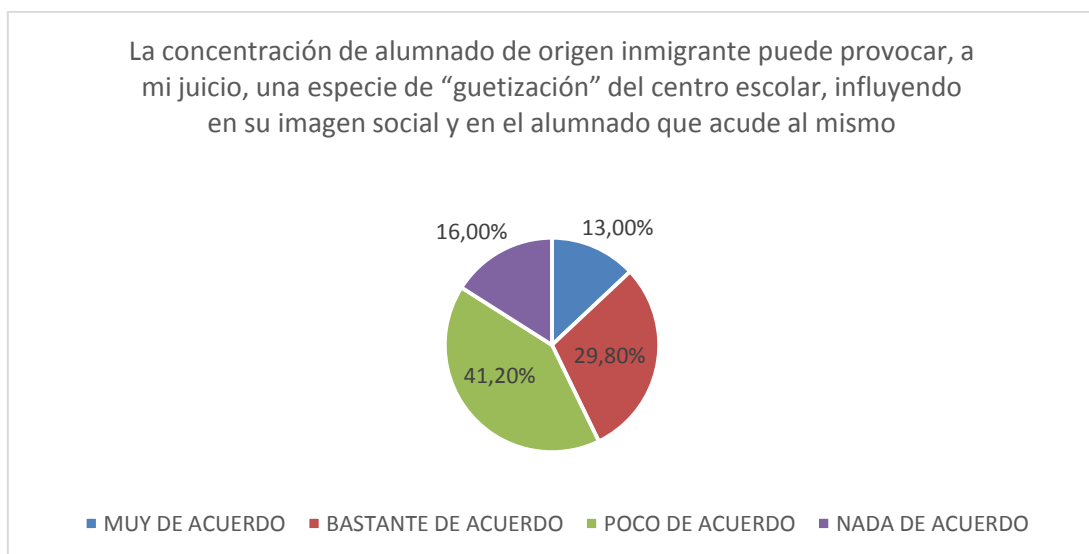
Por su parte, y tal como podemos observar en el siguiente gráfico, los estudiantes universitarios consideran que en la actual escuela existan prejuicios hacia los alumnos de origen inmigrante. Si unimos el 55% que afirma estar bastante de acuerdo, con el 26% que indica estar muy de acuerdo, el porcentaje afirmativo asciende a un 81%. El porcentaje restante se reparte entre las opiniones negativas, con un 17,60% que dice estar poco de acuerdo y un 1,50% que no está nada de acuerdo con esta consideración.



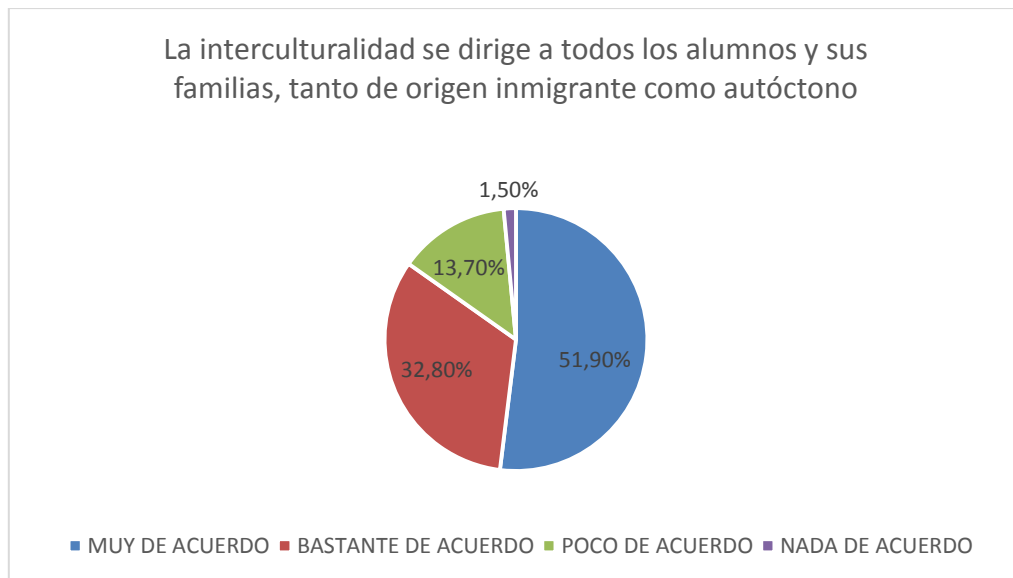
Según la experiencia individual de cada alumno universitario sondeado, tienen diferentes opiniones sobre si la escuela pública acoge a más alumnos inmigrantes que la escuela privada-concertada. En este sentido, el 47,30% indica estar muy de acuerdo con la afirmación de que la escuela pública acoge a más estudiantes de origen inmigrante. Le sigue, con un 27,50% la opción que afirma estar bastante de acuerdo. Con menor porcentaje se encuentra la opción de estar poco de acuerdo, con un 19,80% del total. Por último, un 5,30% se manifiesta estar nada de acuerdo con esta idea.



Teniendo en cuenta determinadas realidades escolares que acontecen en la provincia de Málaga, se plantea la pregunta de si la concentración de alumnado de origen inmigrante en un centro escolar puede provocar una especie de “guetización” de dicho centro, influyendo en su imagen social y en el alumnado que acude al mismo. En relación a esto, nos encontramos que un 41,20% afirma estar poco de acuerdo con la misma. A pesar de ello, le sigue un 29,80% que sí afirma estar bastante de acuerdo con la idea planteada. En tercer lugar, un 16% indica no estar nada de acuerdo, frente a un 13% que está muy de acuerdo.

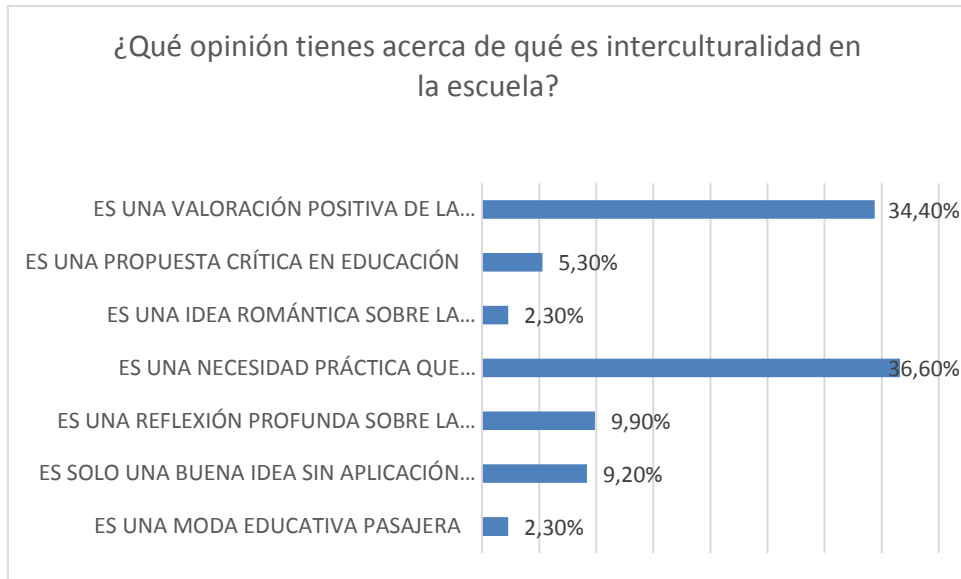


Los estudiantes universitarios confían en la interculturalidad como propuesta pedagógica de carácter inclusivo. De hecho, un 50,40% está muy de acuerdo con este criterio, y bastante de acuerdo está el 42%. Por el lado negativo observamos con un 6,10% que considera que la interculturalidad no se dirige a todo el alumnado, y un 1,50% alude no estar nada de acuerdo con la idea de que se dirija por igual a autóctonos que a inmigrantes.

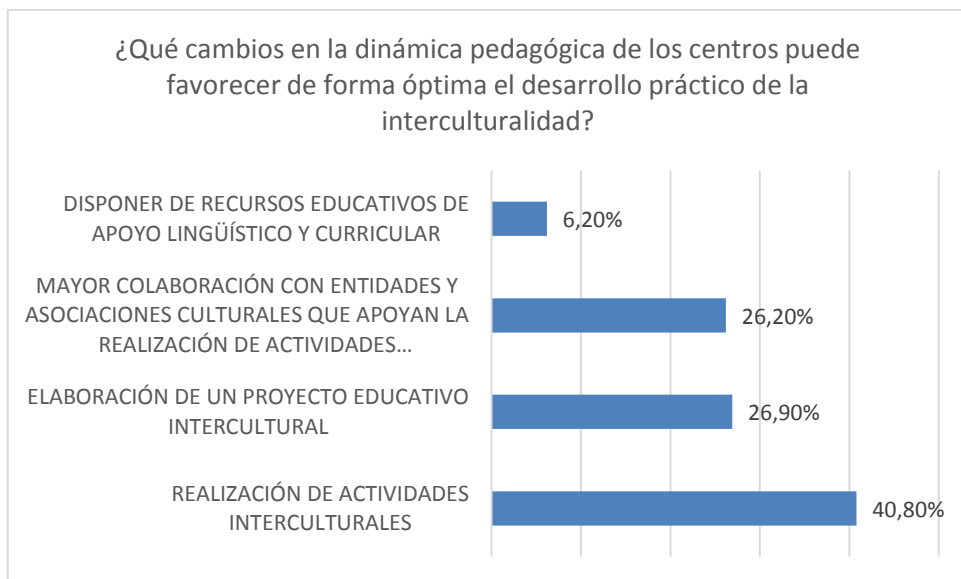


Respecto al concepto de interculturalidad, los estudiantes consideran que la interculturalidad es una necesidad práctica que también exige una reflexión por parte de los docentes, con un 36,60%. Esta idea está muy cercana, en cuanto a porcentajes, con la de que es una valoración positiva de la diversidad cultural, cuyo índice es de 34,40%. Muy por detrás se encuentra la opción de que es una reflexión profunda sobre la educación actual, con un 9,90%, que es seguido del 9,20% que opina que es solo una buena idea sin una aplicación práctica. Con los porcentajes más inferiores se sitúan, en primer lugar con un 5,30%, la visión de que es una propuesta crítica en educación. Esto es seguido de las dos últimas ideas, que con un 2,30% cada una, señalan que, es una idea romántica sobre la educación cultural y que es una moda educativa pasajera.

Respuestas e intervenciones educativas en una sociedad diversa



En relación a los posibles y necesarios cambios que podrían darse en la dinámica pedagógica de los centros escolares para favorecer de forma óptima el desarrollo práctico de la interculturalidad, nos encontramos con un 40,80% de estudiantes universitarios que se inclina por la realización de actividades interculturales. Por detrás, nos encontramos con dos opciones más bien igualadas, La primera, con un 26,90% la decisión de elaborar un proyecto educativo intercultural, y, la segunda, con un 26,20% que se dé una mayor colaboración con entidades y asociaciones culturales que apoyan la realización de actividades interculturales en las organizaciones escolares. Por último, solo un 6,20% valora que lo idóneo sería disponer recursos educativos de apoyo lingüístico y curricular.



La mayoría de los consultados responde afirmativamente a la idea de que, para promover la inclusión del alumnado de origen inmigrante, es importante comenzar con la realización de proyectos de educación compensatoria. Un 56,30% señala estar bastante de acuerdo, y un 21,90% está muy de acuerdo. Sin embargo, un 19,50% está poco de acuerdo con esta afirmación, incluso un 2,40% dice no estar nada de acuerdo con esto. Esto nos lleva a considerar que los estudiantes pueden tener una visión más bien deficitaria sobre las competencias curriculares de buena parte del alumnado de origen inmigrante, que, al margen de plantear determinadas problemáticas de índole comunicativa, puede presentar cierto desfase curricular o déficit competencial.

Conclusiones

No cabe duda de que resulta imprescindible incrementar la formación intercultural de los futuros docentes implicados en el desarrollo educativo y comunitario en la escuela del siglo XXI. Así, la formación didáctica en interculturalidad se torna, en la actualidad, en una construcción emergente e ineludible para hacer de forma práctica y dinámica democracia y una escuela más humana e inclusiva (Puntaney, 2016). Los estudiantes universitarios requieren y necesitan vivir democracia e inclusión en las aulas universitarias que les sirva para adquirir competencias interculturales de acogida, participación y de crítica en sociedades plurales, diversas y compleja (Soriano & Peñalva, 2015). Las tradicionales recetas didácticas basadas en la mera uniformización curricular o en la simple administración de un curriculum hegemónico, la exaltación folclórica o la mirada pedagógica compensatoria vinculada a la interculturalidad en la universidad no resuelven el necesario impulso revitalizador de la praxis educativa intercultural.

Referencias bibliográficas

- Leiva, J. (2017) La Escuela Intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense de Educación*, 28 (1), 29-43.
- López. M^a. C. & Hinojosa, E. F. (2012). El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente, *Educación XXI*, 15 (1), 195-218.
- Puntaney, K. (2016). Deliberations on the development of an intercultural competence curriculum. *Intercultural Education*, 27(2), 137-150.

- Sales, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 201-217.
- Soriano, E. & Peñalva, A. (2011). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación, *Aula abierta*, 39 (1), 117-130.
- Soriano, E. & Peñalva, A. (2015). La formación inicial del profesorado en interculturalidad. En A. Escarbajal (Ed.), *Comunidades interculturales y democráticas: un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp. 113-126). Madrid: Narcea.

CAPÍTULO 20. ADAPTACIÓN Y VALIDACIÓN DEL PROGRAMA DE COMPRENSIÓN LECTORA “READING FOR MEANING”

Rocío López Reyes

rocio10@correo.ugr.es

Universidad de Granada

Gracia Jiménez-Fernández

gracijf@ugr.es

Universidad de Granada

Introducción

La comprensión lectora es una compleja habilidad en la que intervienen multitud de factores de modo interrelacionado. Una de las definiciones más aceptadas de comprensión lectora es la que la conceptualiza como el proceso simultáneo de extracción y construcción del significado a través de la interacción del lector con el texto escrito (Snow, 2011).

Una buena comprensión lectora permite al alumno adquirir una enorme cantidad de conocimiento y, por ello, se considera una habilidad transversal. En este sentido, debido a la importancia del desarrollo de la comprensión lectora, se entiende que este sea uno de los objetivos prioritarios en los primeros años de enseñanza en la educación del niño.

No obstante, concretamente en España, varios estudios ponen de manifiesto que existe una alta prevalencia de las dificultades de comprensión lectora en los estudiantes españoles (AAVV, 2013). Por ejemplo, los resultados del informe PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) en 2011 (Mullis, Martin, Foy y Druker, 2012) evidenciaron que el 28% de los niños entre 9-10 años mostraba un rendimiento bajo o muy bajo en los tests de comprensión lectora aplicados. Resultados similares han sido observados en otros informes como el PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), realizado por la OCDE, que coincide en mostrar un porcentaje similar de adultos con problemas en la comprensión lectora (Educainee, 2013).

A pesar de esta alta prevalencia, actualmente cuenta con muy pocos materiales de intervención en español basados en los resultados de investigaciones científicas. Sin embargo, en algunos países anglófonos la situación es diferente puesto que el uso de prácticas basadas en evidencia se ve fomentada. Un ejemplo de este tipo de enfoque es el proyecto “The York Reading for Meaning” (Clarke, Snowling, Truelove y Hulme, 2010; Clarke, Truelove, Hulme y Snowling, 2013), proyecto que, basado en evidencias, tuvo como uno de los objetivos principales estudiar algunos de los factores cognitivos que podrían ser los causantes de las dificultades en comprensión.

Para examinar dicho objetivo, pusieron en práctica varios enfoques (oral, escrito y combinado) y, aunque los resultados generales fueron positivos, el que resultó ser más efectivo fue el programa de intervención basado en el lenguaje oral.

En esta línea, tal y como apunta Clarke et al. (2010), el crecimiento del vocabulario que los niños mostraron pudo incrementar su habilidad para comprender mejor no solo a nivel de palabras sino también a nivel de oración y texto.

Así pues, teniendo en cuenta su efectividad y la necesidad de materiales en español validados empíricamente y accesibles a los profesionales de la educación, este trabajo tiene como objetivo general la presentación del estudio piloto sobre la adaptación al español del programa “Reading for Meaning”.

Concretamente, este estudio piloto consiste en la aplicación de las primeras 12 sesiones del programa para comprobar su efectividad mediante un diseño pretest-postest así como el análisis de la implementación de cara a mejorar el desarrollo del resto de las sesiones de intervención.

Estructura del programa

“Compréndeme” es la denominación de la adaptación al español del programa de intervención “Reading for Meaning”. De las 20 sesiones que incluye el programa original, se han traducido y adaptado las 4 primeras siendo estas, las que se han llevado a cabo en el presente estudio piloto. Cada semana incluye tres sesiones de trabajo de media hora (dos grupales y una individual). Referente a la estructura de trabajo, en cada una de las sesiones

se trabajan actividades de los siguientes ámbitos: vocabulario, enseñanza recíproca con lenguaje oral, lenguaje figurativo y habilidades narrativas.

No obstante, es importante tener en cuenta que, aunque la estructura y principios de enseñanza sean semejantes a la del programa original, no se trata de una traducción literal, sino de una adaptación que se adecúa a las particularidades de la lengua española.

Teniendo en cuenta todo lo dicho anteriormente, a continuación, se profundizará en el contenido de cada sesión del programa.

- **Introducción**

Al ser la primera sesión del programa de intervención, en este primer apartado se comienza presentando el proyecto y las actividades que se van a ir trabajando. Tras la presentación general, se pasará a explicar las “Buenas Prácticas de Escucha” que tiene como objetivo que los estudiantes cumplan las normas que se les presentan, haciéndoles entender que es muy necesario para entender y comprender todas las actividades que se plantean. Asimismo, se presenta el reforzamiento que consistirá en una economía de fichas (ver Figura 1)

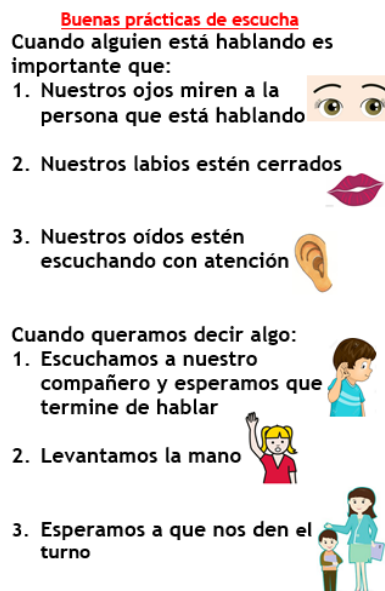


Figura 1. Extracto de las Buenas Prácticas de Escucha del programa "Compréndeme"

- **Vocabulario**

El objetivo de esta parte es incrementar el conocimiento léxico de los niños. Para ello, en cada sesión se enseña una palabra que sigue una serie de criterios como la frecuencia (baja) y el tipo de palabra (sustantivos, adjetivos y verbos).

Teniendo en cuenta lo anterior, en primer lugar, se les presenta la palabra a los niños, se les pide que repitan la palabra y, posteriormente el profesor/a escribe la palabra en la pizarra para que todos la puedan ver. Seguidamente, se les irá haciendo preguntas sobre ella como, por ejemplo, si habían escuchado esa palabra antes con la idea de ir reforzando cualquier intento de respuesta e ir ofreciendo un reforzamiento verbal tanto como si las respuestas son correctas como si no.

A continuación, se les ofrecerá la definición de la palabra y, tras esto, por un lado, se les irá realizando preguntas que incluyan esa palabra con la idea de relacionarlo con las propias experiencias de los niños y, por otro, se les pedirá que intenten decir algún sinónimo.

Por último, aunque en el programa se trabajan varias estrategias, en esta, concretamente, se utilizan los organizadores gráficos a partir de las respuestas del niño y donde se incluyen aspectos de su definición (ver Figura 2).



Figura 2. Extracto de la parte de Vocabulario de la Sesión 1 del programa

- **Comprensión oral**

El objetivo de esta parte es la mejora de la comprensión oral de los estudiantes a través de la metodología de enseñanza recíproca. En este sentido, primeramente, se les presenta a los niños las “Buenas Prácticas de Escucha” que anteriormente dijimos en qué consistían y, a continuación, se les explica que van a escuchar la primera parte de una historia y que, las otras dos, la escucharán en las próximas dos sesiones (ver Figura 3).

Tras haberles contado la primera parte de la historia se les plantea la cuestión de si recuerdan la palabra del día y si la han llegado a escuchar. Si los niños responden que no la han escuchado, aparte de recordarla y comentarla, se le dan pistas de en qué parte del fragmento aparece. A continuación, se propone una actividad de clarificación donde se pasa a leer nuevamente el fragmento, pero, en esta segunda lectura, se les pide a los niños que cada vez que escuchen una palabra que no entiendan, levanten la mano y el profesor/a para de leer para dar el significado de la palabra.

Es importante tener en cuenta que, como se comentó en el apartado de vocabulario, a lo largo del programa, aquí se presentan varias estrategias, pero, en esta sesión se utiliza la actividad resumen. Así pues, se les reparte un folio a cada niño para que hagan un dibujo sobre lo más importante que ha pasado hasta el momento en la historia. Finalmente, cada niño tendrá que explicar a sus compañeros lo que han dibujado y las razones.

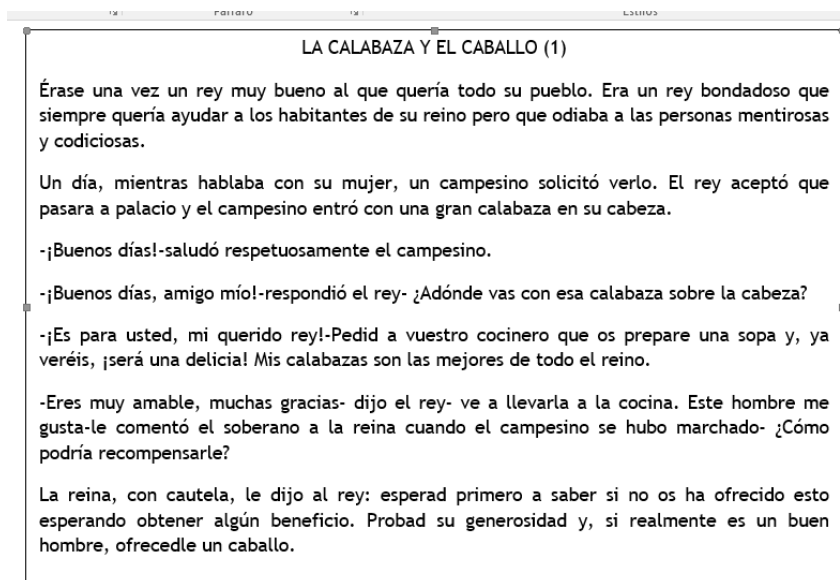


Figura 3. Extracto de la parte de Comprensión Oral de la Sesión 1 del programa

- **Lenguaje figurativo**

El objetivo de esta parte de la sesión es presentar y ayudar a discriminar a los estudiantes entre significado literal y figurado. Para ello, se trabajan varias estrategias como, por ejemplo, las adivinanzas, refranes y frases hechas. Concretamente, en esta sesión, se trabajan las frases hechas presentando su significado con el fin de diferenciar entre significado literal y figurado. La actividad comienza presentando una frase y se les plantea algunas cuestiones como, por ejemplo, qué piensan sobre el significado de la frase que se

les ha mostrado. Tras dar la definición, reforzar y corregir las posibles respuestas, se les presenta un cuadro que incluyen dos frases hechas con tres posibles significados con el fin de que averigüen cual es el correcto. En esta actividad es muy importante reforzar, corregir y animar a que los niños participen (ver Figura 4).

Lo tengo en la punta de la lengua	No hagas una montaña de un grano de arena
1. Tengo algo pegado en la lengua	1. No le des importancia a pequeños problemas
2. No me sale una palabra que quiero decir, aunque se lo que es	2. No puedes hacer una montaña cuando no tienes suficientes materiales
3. Estoy comiendo algo que me gusta mucho	3. No puedes hacer algo grande con cosas pequeñas

Figura 4. Extracto de la parte de Lenguaje Figurativo de la Sesión 1 del programa

- **Habilidades narrativas**

El objetivo de esta actividad es desarrollar su capacidad de composición escrita a través del lenguaje oral, en un primer momento, para pasar al lenguaje escrito en sesiones posteriores. Para ello, se presenta a los estudiantes la analogía de la montaña que consiste en explicarles que contar historias es como ir escalando una montaña y que tienen cuatro puntos importantes que son: inicio, desarrollo, evento principal y desenlace. De esta manera, se les muestra la “Historia de la Montaña” mediante un póster y Samuel, el escalador que se le irá pegando en cada una de las partes de la historia, según se vaya avanzando.

Como ejemplo de las actividades de las primeras sesiones, se les pide a los niños que digan qué punto o puntos creen que se ha atravesado con la historia que se les ha contado y se discute sobre el hecho de que se introduce el lugar y personajes de la historia. Finalmente, al igual que en las actividades anteriores que se han presentado, en esta, también, se proponen diferentes estrategias de trabajo. Una de ellas es la presentada en esta sesión donde, mediante imágenes recortadas y desordenadas, mientras el profesor/a narra la historia, los estudiantes deben de ir ordenándolas en el póster de la montaña (ver Figura 5).

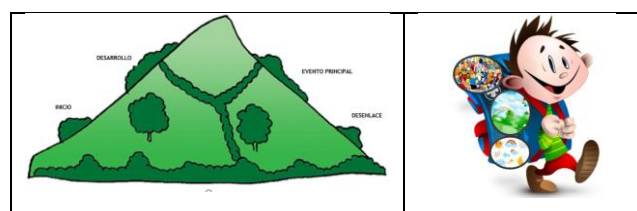


Figura 5. Extracto de la parte de *Habilidades Narrativas del póster de la "Historia de la Montaña" y Samuel "el escalador"* del programa "Compréndeme"

- **Resumen final**

En este último apartado se revisa la palabra del día animando a los niños que la recuerden y digan su significado. Igualmente, se les refuerza por las actividades realizadas y se les pide que reflexionen sobre cómo se han sentido en la sesión.

Muestra

Aunque el programa, en la versión inglesa, se aplicó a niños con un perfil específico de dificultades en comprensión lectora, en este estudio piloto participan niños que presentan dificultad en comprensión lectora por diversas causas como, por ejemplo: bajo nivel sociocultural, altas capacidades, dislexia e, incluso, TDAH. La metodología aplicada en este trabajo consiste en:

Evaluación pre-test: mediante el programa ACL (Evaluación de la comprensión lectora, Català Agras, Català Agras, Molina Hita, Monclús Bareche, 2001) para de detectar a los participantes con dificultad.

Grupo experimental: incluye estudiantes que presentan dificultades y niños/as con un desarrollo típico con el fin de conocer cómo se desarrolla la implementación, así como la efectividad de las actividades que recoge el programa en distinto tipo de población.

Grupo control en espera: los estudiantes de este grupo, que seguirán con su proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula sin modificar su rutina escolar, no recibirán tratamiento de ningún tipo de intervención específica. Es importante la presencia de este grupo en el presente estudio para poder realizar comparaciones y observar en qué medida afecta el proceso ordinario de enseñanza a su rendimiento académico. Una vez terminada la intervención con el grupo experimental se implementará en este grupo de espera.

Evaluación post-test: tras finalizar la aplicación del programa, se les pasará nuevamente las pruebas utilizadas en la evaluación pre-test a ambos grupos para comprobar la efectividad del programa.

El estudio se ha llevado a cabo en tres colegios concertados de Granada teniendo como muestra un total de 18 niños/as en el grupo experimental y 14 niños/as en el grupo control de espera.

Análisis de la implementación

Tras el diseño y la implementación de las cuatro primeras semanas del programa (12 sesiones) se ha podido comprobar que se ha producido un adecuado desarrollo y seguimiento de las sesiones en la mayoría de los casos. No obstante, se considera necesario hacer algunas modificaciones en cuanto al diseño y distribución de las actividades ya que, como bien se ha dicho anteriormente, en cada semana hay una sesión individual que no ha podido ser llevada a cada por limitaciones temporales. En este sentido, se cree conveniente que actividades que están recogidas dentro de las sesiones grupales, se adaptan mejor a la sesión individual por su planteamiento.

Igualmente, el presente estudio ha tenido como objetivo principal comprobar la eficacia de la implementación del programa. Para ello, como se han llevado a cabo cuatro de las 20 semanas que presenta el programa, es importante tener en cuenta que es muy difícil obtener resultados positivos ya que para el programa sea efectivo es necesario llevar a cabo poner en práctica todas las sesiones del programa de intervención. No obstante, los resultados preliminares que se obtengan en el presente estudio, serán el punto de partida para el desarrollo del programa en su totalidad.

Otro de los aspectos a tener en cuenta son las limitaciones con las que se han encontrado a lo largo de su implementación. A pesar de que el programa está destinado a niños que presentan un perfil específico de dificultad en comprensión lectora, en este estudio se ha contado con la presencia de participantes de niños muy variables. Este es el motivo por el que, como se ha comentado anteriormente, se han hecho presentes algunos obstáculos a la hora de poner las sesiones ya que, en ciertas ocasiones, estos niños se mostraban inquietos y era muy difícil intentar captar su atención y, por ende, la del grupo en general.

Conclusiones

Es un hecho de que las dificultades en comprensión lectora están presentes en las aulas de Educación Primaria de los centros escolares. En este sentido, como se ha mencionado anteriormente, en España contamos con una escasez de programas de intervención basados en evidencia que ayuden a solventar las dificultades de comprensión lectora en aquellos niños y niñas que la presenten. Por todo ello, el programa “Reading for Meaning” podría ser un estupendo modelo a seguir y, con esa finalidad, se está desarrollando la versión española “Compréndeme”. El fin último es demostrar su efectividad para difundirlo entre la comunidad educativa para que pueda estar al alcance de todos aquellos profesionales dentro que necesiten ponerlo en práctica.

Referencias bibliográficas

- AA.VV. (2013). *Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias (PIRLS-2011). Volumen I. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Català Agras, G., Català Agras, M., Molina Hita, E., y Monclús Bareche, R. (2001). *ACL. Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Editorial Graó.
- Clarke, P. J., Snowling, M. J., Truelove, E., & Hulme, C. (2010). Ameliorating children's reading- comprehension difficulties a randomized controlled trial. *Psychological Science*, 21 (8), 1106-1116.
- Clarke, P. J., Truelove, E., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2013). *Developing Reading comprensión*. Oxford: John Wiley & Sons.
- Educainee (2013). *Programa Internacional para la Evaluación de las Competencias de la población adulta (PIAAC) I, Boletín de Educación INEE N° 15*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Informe PISA. Recuperado de <http://www.ince.mec.es/pub/pubintn.htm>
- Jiménez V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)*. Tesis. UCM. Madrid. ISBN: 84-669-2656-9.

- Mullis, I. V. S, Martin, M. O., Foy, P., y Drucker, K. T. (2012). *PIRLS 2011: International Results in Reading*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- National Reading Panel (2000). *Report of the National Reading Panel: Reports of the subgroups*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development Clearinghouse.
- Ripoll, J. R., & Aguado, G. A. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 27-44.
- Vallés-Arándiga, A. y Vallés-Tortosa, C. (2006). *Comprensión lectora y estudio. Intervención Psicopedagógica*. Valencia: Promolibro.
- Van den Broek, P., Rapp, D. N., & Kendeou, P. (2005). Integrating memory-based and constructionist processes in accounts of reading comprehension. *Discourse Processes*, 39, 299-316.

CAPÍTULO 21. OBRAS DE LOS PROGRAMAS DE PIANO DE PRIMER CURSO DE GRADO SUPERIOR

Rocío Lorenzo Martín
ropiano@hotmail.com
CSM Victoria Eugenia

Naturaleza del estudio

Dentro de este trabajo vamos a hacer un estudio en profundidad sobre el programa del Primer Curso de Grado Superior de Piano, analizando las obras por bloques temáticos y haciendo una comparación entre las visiones alumnado (criterio psicocéntrico) y profesorado (criterio logocéntrico). Y finalmente se contrasta con la opinión de los pianistas de prestigio (criterio sociocéntrico).

La escasez de investigación sobre la bondad de los criterios de selección de los contenidos curriculares hace que encontremos pocos defensores a ultranza de las técnicas cuantitativas, para los cuales es la mejor forma posible de medir los resultados, efectos e impacto del programa.

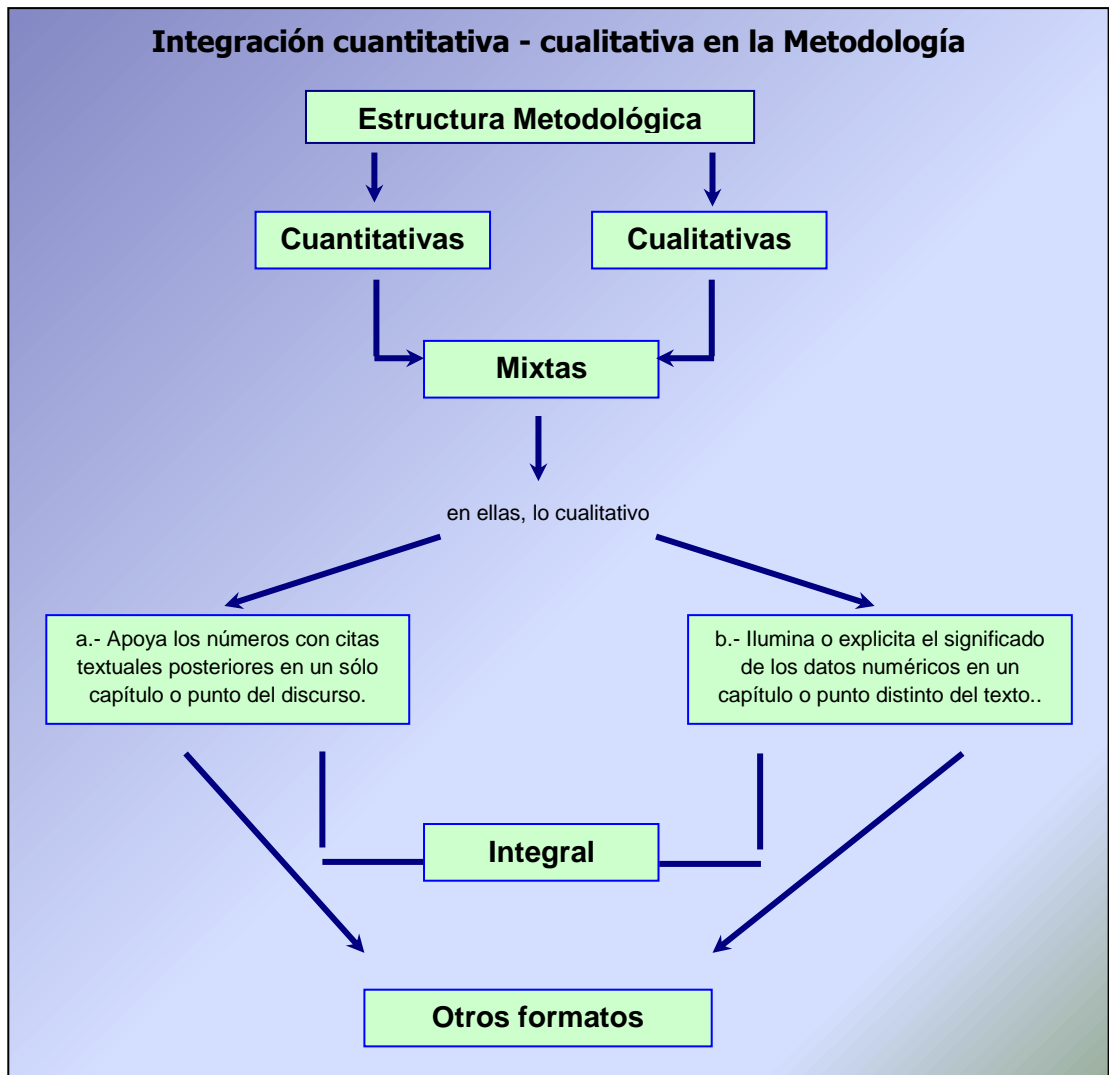
Como señalan Pozo, Alonso y Peñín (2004), cada vez son más los autores que proponen una integración de los planteamientos cuantitativos y cualitativos, entendiendo que no se tratan de posturas irreconciliables, sino de carácter complementario.

En esta línea estarían Cook (1985), Denzin (1978), Hernández (1995) o Reichardt y Cook (1982). En nuestra investigación nos adherimos a esta línea.

Esta será la opción metodológica de esta investigación, ya que entre los extremos cuantitativo y cualitativo se dispone un continuo en el cual nos moveremos. Utilizaremos, según consideremos necesario y adecuado, técnicas relacionadas con ideales cualitativos o con ideales cuantitativos.

Nuestra idea es seguir las ideas planteadas por Lorenzo Delgado (2003) en cuanto a la integración de elementos cuantitativos y cualitativos, cuyas propuestas pueden ser esquematizadas de la siguiente manera:

Figura 1: Fragmento de esquema de Lorenzo Delgado, M. (2003)



Es decir, dentro de nuestro estudio, que será de carácter mixto, procuraremos que informaciones obtenidas de manera cuantitativa (recogidas con instrumentos cuantitativos, como la encuesta a alumnado y profesorado) se apoyen o expliciten en entrevistas a pianistas de prestigio, de carácter cualitativo. Pensamos que esto permitirá un estudio más completo del problema de investigación.

Bloques de obras

La agrupación de obras por bloques se ha realizado atendiendo a los diferentes estilos, quedando constituidos los siete siguientes: Estudios, Obras Barrocas, Obras Clavecinísticas, Obras Clásicas, Obras Románticas, Obras Modernas y Obras Españolas.

Previamente al estudio pormenorizado de cada bloque mostramos la valoración que han hecho alumnado y profesorado de la ubicación de cada uno de los bloques dentro del curso. Para ello, se ha dado una puntuación de 1 a 7 a cada bloque, asignando 1 al bloque que se ubicaría en primer lugar y así de manera sucesiva hasta dar una puntuación de 7 al bloque que se ubicaría en último lugar. Sumando las puntuaciones obtenidas por cada bloque de obras, tendremos una visión global de qué orden deben seguir para su introducción.

Ante los resultados obtenidos realizamos las siguientes valoraciones:

- Tanto alumnado como profesorado está de acuerdo en el orden de todos los bloques salvo en el caso de las Obras Clavecinísticas y las Obras Clásicas, donde el alumnado prefiere introducir las segundas antes que las primeras.
- También, hemos recogido la opinión que sobre esta cuestión tienen los grandes concertistas de piano, y las reflejamos a continuación:
 - *"A mi juicio, el orden de los estilos debe adaptarse a las peculiaridades que presenta cada uno de los alumnos. Este orden, a veces queda condicionado por la lectura previa que realiza el alumnado durante el verano, que elige el orden de lectura en función de sus preferencias. En otras ocasiones, conviene elegir el orden teniendo en cuenta otros factores, como puede ser el tiempo de maduración de las obras o las carencias que presenta cada alumno".* (Pianista de prestigio dos).
- El orden en el que se prefiere que se introduzcan los bloques queda, por tanto, de la siguiente forma:
 - 1º.- Estudios.
 - 2º.- Obras Barrocas.
 - 3º.- Obras Clásicas (alumnado) / Clavecinísticas.(profesorado)
 - 4º.- Obras Clavecinísticas (alumnado) / Clásicas (profesorado).
 - 5º.- Obras Románticas.
 - 6º.- Obras Españolas.
 - 7º.- Obras Modernas.

Estudios

Dentro de este apartado veremos cómo son valorados los Estudios propuestos para Primer Curso de Grado Superior de Piano, tanto por alumnado como por profesorado.

Tabla 1. Estudios (Primer Curso)

Opinión del alumnado: “¿Suprimiría esta obra del programa?”

Obra	Sí	No
Estudios de Moskwosky	37 (53,6%)	32 (46,4%)
Estudios de Moscheles	54 (78,3%)	15 (21,7%)
Estudios de Scriabine	13 (18,8%)	56 (81,2%)
Estudios de Chopin	11 (15,9%)	58 (84,1%)
Estudios de Liszt	36 (52,2%)	33 (47,8%)
Estudios de Rachmaninoff	37 (53,6%)	32 (46,4%)
Estudios de Mendelssohn	48 (69,6%)	21 (30,4%)
Estudios de Saint-Saens	30 (43,5%)	39 (56,5%)
Estudios de Stravinsky	45 (65,2%)	24 (34,8%)
Estudios de Debussy	1 (1,4%)	68 (98,6%)
Estudios de Bartók	67 (97,1%)	2 (2,9%)
Estudios de Ligeti	57 (82,6%)	12 (17,4%)

Tabla 2. Estudios (Primer Curso)

Opinión del profesorado: “¿Suprimiría esta obra del programa?”

Obra	Sí	No
Estudios de Moskwosky	15 (34,1%)	29(65,9%)
Estudios de Moscheles	9 (20,5%)	35 (79,5%)
Estudios de Scriabine	2 (4,5%)	42 (95,5%)
Estudios de Chopin	0 (0%)	44 (100%)
Estudios de Liszt	2 (4,5%)	42 (95,5%)
Estudios de Rachmaninoff	1 (2,3%)	43 (97,7%)
Estudios de Mendelssohn	3 (6,8%)	41 (93,2%)
Estudios de Saint-Saens	4 (9%)	40 (91%)
Estudios de Stravinsky	6 (13,6%)	38 (86,4%)
Estudios de Debussy	1 (2,3%)	43 (97,7%)
Estudios de Bartók	4 (9%)	40 (91%)
Estudios de Ligueti	7 (15,9%)	37 (84,1%)

A la vista de los datos expuestos en las tablas, comprobamos que tanto por parte de los alumnos (criterio psicocéntrico) como de los profesores (criterio logocéntrico), los estudios

que ven menos adecuados para ser trabajados en el primer curso serían los siguientes: Ligeti y Bartók, por la complejidad de su lenguaje (siglo XX). Los de Stravinsky por su complejidad técnica y musical.

También señalar, que los estudios de los compositores románticos Chopin y Liszt y de los rusos Scriabin y Rachmaninoff son considerados, sobre todo por los profesores, imprescindibles para su estudio en este curso.

Recogemos a continuación la opinión de uno de los grandes concertistas (criterio sociocéntrico) entrevistados sobre esta cuestión, que coinciden en considerar los estudios de Liszt y los de Chopin, como unos de los más adecuados para estudiar en primero de Superior:

- *“...podemos citar algunos ejemplos de obras que se estudian con más frecuencia en los cuatro cursos de grado superior de piano. Por ejemplo, los Estudios de Chopin más interpretados son los op. 10 n° 4 y op. 25 n° 11.”* (Pianista de prestigio dos).

Al preguntar a los alumnos si añadirían algún estudio más al programa de este curso, algunos han sugerido incluir los estudios Paganini de Liszt. Algunos de los profesores encuestados cambiarían a otros cursos los siguientes estudios: Rachmaninov, Bartók y los de Ligeti.

Teniendo en cuenta la opinión de los grandes concertistas, podríamos finalizar este apartado con la siguiente afirmación:

- *“...el trabajo puramente técnico (Estudios), es el que casi siempre representa una mayor dificultad.”* (Pianista de prestigio tres).

Obras Barrocas

En este caso, tras el estudio observamos cómo alumnado y profesorado consideran importante la presencia de estas obras dentro del Primer Curso de Grado Superior. En especial, los Preludios y Fugas de Bach resultan muy bien valorados para estar presentes en este primer curso tanto por los alumnos como por los profesores.

Los profesores opinan que en algunos de los programas de Andalucía, existe una delimitación absurda en la obra barroca que se estudia en este curso, teniendo que elegir sólo entre una partita o una tocata, excluyendo las suites francesas.

Los concertistas opinan que las obras barrocas que más se tocan en este primer curso son las siguientes:

- *“Los Preludios y fugas de Bach”*. Opinión que coincide con la de profesores y alumnos.
- *“Las Suites Francesas de Bach se encuentran casi excluidas de la programación del RCSM dada la configuración del programa”*. (Pianista de prestigio uno).

Obras Clavecinísticas

Los resultados obtenidos al estudiar la adecuación de estas obras al programa de Primer Curso de Grado Superior, nos hacen comprobar cómo alguna de las obras serían excluidas del programa de Primer Curso de Grado Superior por la mayoría del alumnado, como son las Sonatas del Padre Soler o las Sonatas de M. Albéniz. Sin embargo, por parte del profesorado, sólo un pequeño tanto por ciento de éste suprimiría las obras clavecinísticas. Algunos de los alumnos opinan que se deberían suprimir de este curso las obras clavecinísticas para ser estudiadas en cursos superiores.

Según la opinión de algunos de los grandes concertistas entrevistados, las obras clavecinísticas que más se tocan en este curso, son las Sonatas de Scarlatti (Pianista de prestigio uno).

Obras Clásicas

Según los resultados obtenidos tras las encuestas, podemos indicar que las obras que menos serían suprimidas de este curso tanto por parte de alumnos como de profesores, son las sonatas de Mozart. Ningún profesor la suprimiría ya que se consideran muy importantes para la formación de cualquier alumno que estudie grado superior de piano, al considerar a Mozart como uno de los grandes genios clásicos del piano tanto en el aspecto técnico como en el musical.y sólo un 2'9% de los alumnos lo haría.

Las variaciones, en primer lugar las de Haydn y en segundo las de Mozart serían las obras que parecen menos adecuadas para este curso por parte de las dos categorías de encuestados. Según la opinión de algunos de los concertistas entrevistados, las obras clásicas más tocadas en este curso serían las siguientes:

- *“Haydn: Es casi imposible oír una sonata aparte de las últimas en DoM y MibM*
- *Mozart: Se tocan con más frecuencia las últimas en SibM, FaM y ReM. Opinión que coincide con la de los profesores y alumnos encuestados.*
- *Beethoven: Sonatas Op 2/2, Op . 26, 27, 28 y 90”*.
(Pianista de prestigio uno).

Obras Románticas

Los resultados obtenidos al preguntar sobre la supresión de las obras románticas en el Primer Curso de Grado Superior nos indican que la obra que se considera menos adecuada tanto en opinión de los alumnos como de los profesores para formar parte del programa de primero sería la siguiente: Consolaciones de Liszt. La siguiente más descartada ha sido Sposalizio también de Liszt por parte del alumnado y sin embargo sólo ha sido suprimida por un 4'5% del profesorado.

En el extremo opuesto, encontramos las obras consideradas más adecuadas para formar parte del programa de primero. Por parte del alumnado: CHOPIN: Polonesas Op.26 nº1; Op.26 nº2; Op.40 nº2. y Schubert: Sonata D. 537 y D.568. Y según la opinión del profesorado: Schubert: Sonata D. 537 y D.568. y Mendelsshon: Variaciones Op.82.

En opinión de los grandes concertistas, las obras románticas más estudiadas en este curso son las siguientes:

- Chopin: Polonesas Op.26 nº1; Op.26 nº2; Op.40 nº2.
- LISZT: Sposalizio

Obras Modernas

Entre las obras modernas, las obras que por un número mayor de alumnos han sido consideradas como inadecuadas para este curso serían las siguientes: Danzas rumanas de Bartók y Cinco preludios de Scriabin.

En el caso de los profesores, serían las siguientes: Danzas rumanas de Bartók, coincidiendo aquí con la opinión del alumnado, la sonata número uno de Prokofiev y Tres improvisaciones de Poulenc.

En el punto opuesto, encontramos las siguientes obras: Suite bergamasque de Debussy, Tres preludios de Gershwin y las Danzas argentinas de Ginastera en opinión de los alumnos.

Según el profesorado, las obras que deberían permanecer en este curso serían las tres elegidas por los alumnos y se añadirían un par de obras más: Tres preludios de Rachmaninov y los Dos preludios y fugas de Shostakovich.

Por último, en opinión de los grandes concertistas, las obras modernas que más se tocan en este curso serían las siguientes:

- Debussy: Children's corner.
- Debussy: Tres preludios (libro I y II).

Obras Españolas

Las frecuencias obtenidas al preguntar sobre la supresión de cada una de las obras españolas dentro del programa del Primer Curso de Grado Superior nos hacen indicar que tanto los alumnos como el profesorado opinan que la obra de Montsalvatge: Alborada de Aurinx no es adecuada para su estudio en el primer curso de grado superior.

A esta obra se añadirían otras que por una u otra parte se consideran fuera de lugar. Serían las siguientes: Cantos Mágicos de Mompou y la Sonatina del Guadalquivir de García Abril, por parte del alumnado. Por parte del profesorado, los Tres preludios de Mompou y Escenas de niños del mismo autor.

Las obras más tocadas, dentro de este estilo y curso según la opinión de los pianistas de prestigio (criterio sociocéntrico), serían:

- Albéniz: Almería y El puerto. Opinión que coincide con la del profesorado encuestado.
- Falla: Cuatro Piezas Españolas. Coincide con la opinión de los alumnos que la consideran muy adecuada en este curso.
- Granados: La Maja y el Ruiseñor y el Allegro de Concierto del mismo autor.

Otras opiniones importantes con referencia al Primer Curso

Un tanto por ciento considerable de alumnos ve adecuado tanto el número como la diversidad de obras que se estudian en este curso. Pero la mayoría opina que son demasiadas obras para tan poco tiempo, lo que impide profundizar lo suficiente en ellas. También piensan que se podría completar la asignatura con la de música de cámara.

Algunos profesores han afirmado que los cursos primero y segundo se entienden como complementarios, por lo que los diferentes estilos se reparten entre los dos cursos. Ya que con la carga lectiva que tienen los alumnos, no da tiempo a hacer más de dos estudios una obra de Bach una sonata, una obra romántica y una moderna.

Bibliografía

- Cook, T.D. "Postpositivist critical multiplist", en Shotland, L. y Mark, M.M. , *Social science and social policy*, (Beverly Hills, CA : Sage, 1985).
- Denzin, N.K., *The research act*. (New York: Ed. McGraw Hill, 1978).

- Hernández J.M. “Procedimientos de recogida de información en evaluación de programas”, en R. Fernández-Ballesteros, *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. (Madrid: Síntesis,1995).
- Lorenzo Delgado, M. “Integración de lo cualitativo y lo cuantitativo en los informes de investigación”, en A. Medina y S. Castillo, *Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y Tesis Doctorales*, (Madrid: Universitas, 2003)
- Pozo, C., Alonso, E. y Hernández, S. (2004), *Teoría, modelos y métodos en evaluación de programas*. (Granada: Grupo editorial Universitario, 2004).
- Reichardt, C.S. y Cook, T.D. “Beyond qualitative versus quantitative methods”, en Cook T.D. y Reichardt C.S. *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*, (Beverly Hills, CA.: Sage, 1982).

CAPÍTULO 22. APROXIMACIÓN AL TALLER DE INCLUSIÓN “ESCENA SOCIAL”. DE LOS CURSOS INTERNACIONALES MANUEL DE FALLA COMO BUENA PRÁCTICA DOCENTE

Carina Martín Castro

carinamartin@correo.ugr.es

carinamartincastro@gmail.com

Conservatorio profesional de danza reina sofía de granada

Grupo de investigación hum-727

Pablo López Garcias

pablolopez7@gmail.com

Grupo de investigación hum-727

Beatriz Torres Campos

beatriztorresc@hotmail.com

Grupo de investigación hum-727

Si no damos oportunidad y acceso a las personas con diversidad funcional para que entren en los sistemas educativos de la danza, nunca sabremos de lo que son capaces de hacer, ni de los que son capaces de enseñarnos.

Brugarolas, M.L. (2016)

Introducción

El Taller Creadores y Diversidad, Obra Social La Caixa, persigue desde sus inicios, varios objetivos.

En primer lugar, favorecer que el Festival Internacional de Música y Danza de Granada, sea un Festival que englobe a todos los sectores de la sociedad, con especial atención a

personas en riesgo de exclusión social. El Marco del Festival, y los cursos Manuel de Falla, permiten a través del taller, que esta inclusión se produzca de forma creativa y positiva partiendo de las aptitudes y capacidades de los participantes. Es por ello, que mediante las sucesivas ediciones del curso/taller, se han ido ampliando los grupos de acción para la integración y la inclusión.

En segundo lugar, pretende mostrar el trabajo y la metodología de diferentes directores de la escena inclusiva mundial a futuros profesionales y docentes de toda España.

El Taller es posible gracias a la coordinación y el esfuerzo de las distintas entidades involucradas: el Festival Internacional de Música y Danza de Granada, la Obra Social La Caixa, la Junta de Andalucía, el Ayuntamiento de Granada, la Universidad de Granada, los Cursos Internacionales Manuel de Falla, el Fex, Aldeas Infantiles, la Asociación SuperArt, el Teatro Alhambra y la Fundación Psico Ballet.

Todo el engranaje que gira alrededor del Taller, permite:

1. Que los futuros profesionales conozcan de primera mano el trabajo y metodología de directores de escena inclusiva. Que este conocimiento sea paso a paso, ya que el coreógrafo desconoce a la población con la que va a trabajar y tiene que ir improvisando para captar la esencia de cada persona.
2. Que los alumnos del taller tengan la posibilidad de conocer trabajos y trayectorias muy diferentes.
3. Que sea un espacio de reflexión, de pensamiento y de intercambio.
4. Que el conocimiento mutuo entre profesores, alumnos y grupos inclusivos se realice en un contexto de unión, trabajo en equipo y motivación diaria, ya que todas las personas están juntas desde el primer día.
5. Que todo ello se realice en un marco escénico como es el Teatro Alhambra con todas sus posibilidades. Esto fuerza a que el trabajo mostrado deba regirse bajo criterios de calidad.
6. Que las familias y las propias personas de los grupos inclusivos puedan plantearse retos y superarlos.
7. Que cambie la visión de las personas en riesgo de exclusión social para su mayor integración y como motor de cambio.

El Taller, genera un lugar para el encuentro y la formación al establecer una red de

profesionales tanto nacionales como internacionales, que en un mismo Taller muestran distintas formas y metodologías de trabajo en la Escena Inclusiva. Todos ellos comparten espacio y tiempo por lo que el Taller permite el intercambio de ideas y un Feedback entre todos los participantes del mismo, siendo futuros docentes o docentes en activo, que dan visiones nuevas para ir avanzando y progresando en la escena inclusiva.

El Taller permite también la intervención sobre distintos grupos en riesgo de exclusión social, lo que provoca interrelaciones entre ellos, estableciendo vínculos afectivos.

Por último, cabe destacar la Puesta en Escena final, en el que se muestra un trabajo con 60 personas sobre un escenario, muy diferentes entre sí, pero unidas bajo un mismo proyecto creativo, teniendo un efecto proactivo sobre el público.

Antecedentes y evolución del taller

En 2003, el Festival Internacional de Música de Granada inicia una nueva andadura al abrir el Festival y los Cursos Manuel de Falla a colectivos en riesgo de exclusión social para que participen de forma activa en el mismo.

Comienza un periodo formativo y metodológico en el que profesionales tanto del mundo social, educativo o artístico reciben formación en el trabajo en artes escénicas para y con personas con discapacidad. Del mismo modo se establecen colaboraciones con distintas entidades locales que trabajan con personas con discapacidad para que puedan colaborar en los distintos cursos y la formación sea práctica. Estos cursos, que constaban de distintos niveles, trabajaban en base a la metodología de la Fundación Psico Ballet Maite León.

Como resultado de los distintos años del taller, surge en 2008 la escuela y compañía granadina SuperArt formada por alumnos del taller y participantes con discapacidad del mismo.

En el año 2009 se decide trabajar en una nueva línea con la invitación de distintos directores y/o coreógrafos nacionales o internacionales de la escena inclusiva con el fin de ampliar el conocimiento, la diversidad metodológica y artística de los alumnos de los Cursos Manuel de Falla.

En 2010 se amplía el rango de actuación y con la colaboración del Ayuntamiento de Granada se comienza a trabajar con el colectivo de mayores con y sin discapacidad. Finalmente, en el año 2012 también colaboran en el proyecto niños y niñas de Aldeas Infantiles Granada. En 2012 como resultado de los cursos surge la compañía CONTEMPORÁNEOS, que pretende ser una compañía de danza-teatro contemporáneo estable, integrada por mayores de Granada.

Docentes del taller

Los distintos profesores que han formado parte del equipo docente han sido: Mark Shumann (compañía Din A13, Alemania), Maurice de Jong (Maatwerk Theatre, Holanda), Nadia Adame (directora de la compañía Y), Henrique Hamoedo (director artístico de la compañía Dancando com La Diferença), Patricia Ruz (coreógrafa de la compañía El Tinglao entre otras), Esmeralda Valderrama (directora de la compañía Danza Mobile) (Sevilla), Panaibra Gabriel (Director artístico de la compañía Culturarte (Mozambique), Susana Halcón (directora compañía Flick-flock danza (Cádiz)), Kate Marsh (coreógrafa de Candoco, entre otras (Reino Unido)), Olivier Couder (Director artístico de la compañía el Teatro de Cristal (Francia) y Simona Atzori (bailarina y coreógrafa (Italia)), David Ojeda (Palmyra Teatro), Jordi Cortés (Alta Realitat), Anna Pearce (Stop Gap Company), Carla Vendramin (Docente Freelance y coreógrafa inclusiva), Vicky Malin (Docente y coreógrafa inclusiva), Amaya Galeote (coreógrafa y docente invitada FPBML), Antonio quiles (coreógrafo y docente Danza Mobile), Mercedes Pacheco (directora proyecto Alas Abiertas), Juanjo Rico (Director compañía Moments Arts), Antonio Ruz (Compañía Antonio Ruz, formador y coreógrafo en varios proyectos inclusivos), Clara Andermatt (coreógrafa de la compañía DanÇando la DiferenÇa) y Mags Byrne (directora y coreógrafa de DU DANCE NI).

Organización del taller

El Taller “*Escena Social*”, Obra Social La Caixa, cuenta con un total de 60 horas lectivas, las cuales son reconocidas como ECTS por la Universidad de Granada. A su vez, en virtud del Convenio de colaboración suscrito entre la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía y el Festival Internacional de Música y Danza de Granada, la Consejería concede becas destinadas al profesorado de centros públicos andaluces de cualquier nivel educativo de enseñanza, para fomentar el reciclaje de los docentes.

Programa habitual

Domingo: 17.00 a 19.00 Visionado de ensayo general con coloquio final con la compañía inclusiva. A las 20.00, asistencia a la representación dentro del marco del FEX.

Lunes: 09:00-10.00. Presentación oficial del curso. Presentación de los alumnos y profesores. Durante el resto de la Jornada, cada profesor imparte su materia ya con grupos de inclusión.

Martes a Sábado: Cada profesor imparte sus horas teórico/prácticas. Todos los profesores, tendrán tiempo de teoría y tiempo de prácticas con los participantes de SuperArt, Mayores-Aldeas. Dada la intensidad del curso, se propone la tarde del miércoles como libre por petición de los alumnos.

Espacio “Propuestas Abiertas”: El Jueves y Viernes por la tarde, el taller se amplía en 30 minutos con el fin de que los participantes puedan compartir con sus compañeros sus propias experiencias o grupos inclusivos. También para que puedan hablar de iniciativas para fomentar la participación. El espacio de Propuestas Abiertas consiste en intervenciones de un máximo de 10 minutos de duración. Para poder participar, será necesario estar inscrito en el taller como participante.

Domingo: Se realiza una puesta en común y conclusiones del taller en conjunto, como se muestra en la Figura 1. Seguidamente se realiza un ensayo general con todo el profesorado y participantes. Este ensayo general es abierto al público y con explicación de las piezas y su creación por parte del profesorado. Por la tarde se realizará la preparación del vestuario, maquillaje, escenografía y finalmente la muestra final.



Figura 1. Muestra final del Taller, realizada el 3 de julio 2016 en el Teatro Alhambra.

Conclusiones

En los hábitos pedagógicos que debe adquirir todo docente, existe uno que no siempre está en primera línea de “batalla”, y es el de dar visibilidad a las buenas prácticas docentes, estas que nos hacen más humanos y a la vez nos dotan de más “herramientas” metodológicas.

Hablar de una actividad formativa para formadores, pionera en nuestro país, es una gran oportunidad, a su vez, para la reflexión, la difusión y la creación de más prácticas docentes adaptadas a las necesidades de cada demanda social educativa.

Como especifica Brugarolas (2016), el número de compañías profesionales con personas con diversidad funcional en España es minoritario, en relación a otros países como Inglaterra o Francia por ejemplo, entre otros factores, porque no existen espacios suficientes para formarse.

Suerte que al menos en Granada, existe un espacio para la formación de formadores para la creación del movimiento en la inclusión.

Referencias bibliográficas

Brugarolas, M. L. (2016). *El cuerpo plural. Danza integrada en la inclusión. Una renovación de la mirada*. Tesis Doctoral: Universidad de Valencia.

Organización de las Naciones Unidas. (2008). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, United Nations. Recuperada en Junio 15, 2009, del sitio Web temoa : Portal de Recursos Educativos Abiertos (REA) en <http://www.temoa.info/es/node/19618>

www.gabrielamartin@psicoballetmaitoleon.org

CAPÍTULO 23. ESTUDIO EXPLORATORIO: FAMILIA Y ESCUELA COPROTAGONISTAS EN LA RESPUESTA A LA DIVERSIDAD

M^a José Montero Sevilla

mariajo_jb@hotmail.com

Maestra de Pedagogía Terapéutica del IES Tomás Navarro Tomás (Albacete)

Mariana Collado Martínez

marico.llado@gmail.com

Maestra de Pedagogía Terapéutica del CEIP Virgen de la Caridad (Albacete)

Gregorio García Checa

gregoriogarciacheca@hotmail.com

Orientador IES Cañada Real, Valmojado (Toledo)

Introducción

En el XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, celebrado en Santander, de los días 16 al 18 de Abril de 2015, que tiene como tema «Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas» han participado 7 colegios públicos de educación infantil y primaria, cuatro de educación secundaria y dos concertados, de todo el territorio español. Entre muchas de las recomendaciones que aparecen en el documento, citamos la siguiente:

“ Los efectos beneficiosos de tal colaboración –a tenor de las diferentes investigaciones y de las experiencias analizadas en esta convocatoria– no se limitan a los aspectos académicos del alumnado, sino que abarcan también una mejora en su comportamiento y en su motivación hacia el aprendizaje; un incremento de expectativas positivas con relación al proceso formativo de sus hijos por parte de las familias; y, así mismo, una mejora del clima escolar, mejores tasas de graduación y mayor satisfacción profesional por parte de profesores y directivos escolares. (XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, p.74) “.

Aunque queda más que comprobado los beneficios de la participación e implicación de las familias, son pocos los centros educativos en los que la familia está presente. En las experiencias citadas anteriormente, la colaboración de los padres/madres tiene su base en las comunidades de aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente y los resultados de numerosos estudios e investigaciones, pretendemos poner en marcha el MODELO COLABORATIVO FAMILIAR. Partimos de experiencias previas realizadas en las etapas de Educación Infantil y Primaria:

Método

En un primer momento se aplicó el cuestionario a la primera muestra seleccionada para realizar este trabajo. Esta muestra la componen 10 profesores de Educación Secundaria, que dan clase en el primer curso de Educación Secundaria y 92 familias de alumnos del citado nivel educativo. Una vez obtenidos los resultados de la misma, surgió la idea de seleccionar una segunda muestra con características distintas en cuanto a contexto e intereses en relación a la primera muestra. Esta segunda muestra está compuesta por 15 maestros de educación primaria y 6 familias. En este documento presentamos, por extensión, el análisis de la primera prueba.

Las acciones previas a la implementación del MCF, se guiarán por el Modelo de Evaluación de Programas de Pérez Juste.

El primer momento o evaluación inicial, es la evaluación que se hace antes de implantar el programa, teniendo este momento una función preventiva, en el que la evaluación se basa en el propio programa, esto es, evalúa las necesidades, errores, etc... del programa. Al final de esta primera evaluación, se hacen las modificaciones necesarias, ya que tiene un carácter formativo, y si es factible, se procederá a la implantación del programa y al siguiente momento de la evaluación.

A continuación presentamos la síntesis de evaluación inicial, que está temporalizada en el primer trimestre del curso escolar (2015/2016).

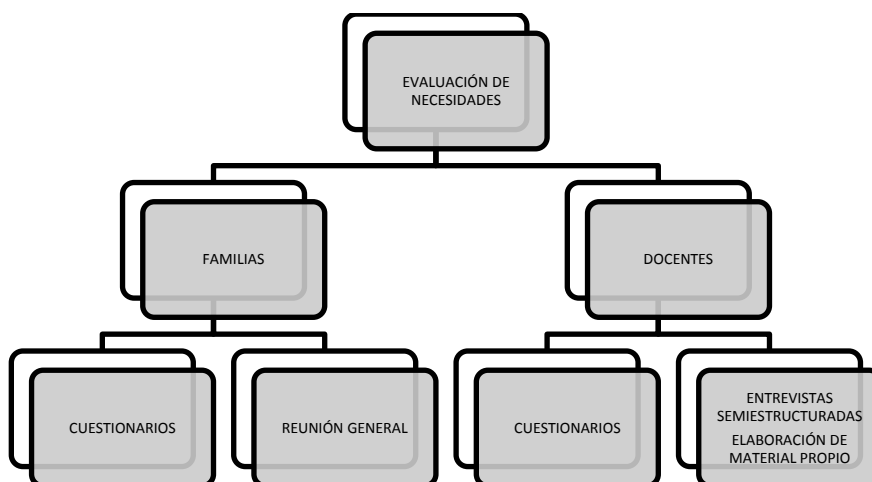


Figura 6 Síntesis de evaluación inicial

Las categorías que pretendemos analizar en el cuestionario son:

- ✓ Determinar la **creencia de los profesores** respecto a la participación de las familias. Ítem nº 1, 2 y 5.
- ✓ Conocer **cuál es el papel** que según los docentes deben tener las **familias**. Responden a este objetivo el ítem nº 3, (respuesta abierta).
- ✓ Determinar en **nº de reuniones** que se realizan durante el curso escolar. Ítem nº 4.
- ✓ Conocer si **se realizan actividades en colaboración con las familias** y cuáles son. Ítem nº 6.

Muestra nº 1. Cuestionario para docentes

Selección de la muestra

El cuestionario para docentes consta de preguntas dicotómicas y preguntas abiertas.

El procedimiento utilizado es el muestreo no Probabilístico, dentro de este hemos optado por el denominado opinático que consiste en que el investigador selecciona la muestra que supone sea la más representativa, utilizando un criterio subjetivo y en función de la investigación que se vaya a realizar.

Este tipo de muestreo opinático para la realización del trabajo de campo puede simplificarse enormemente pues se puede concentrar mucho la muestra. Sin embargo, al querer concentrar la muestra, se pueden cometer errores y sesgos debidos al investigador y, al tratarse de un muestreo subjetivo (según las preferencias del investigador), los resultados de la encuesta no tienen una fiabilidad estadística exacta.

Análisis de datos

De los diez profesores que realizan el cuestionario el 100% consideran la importancia de la implicación de las familias en el instituto y que ésta puede ser beneficiosa. El mismo porcentaje aparece cuando se les pregunta si mantienen reuniones con los padres, sin embargo no existe un acuerdo en cuanto a la sistematicidad y número. Véase figura nº 3.

Por otra parte, en relación a qué tipo de situaciones consideran que las familias deben tener un papel relevante (tabla nº1), tampoco existe unanimidad y los criterios son dispares, tantos como encuestados. Tan solo coinciden en dos aspectos:

- Mal comportamiento de los alumnos
- Bajo rendimiento académico

Gráfico 1. Cuestionario docentes

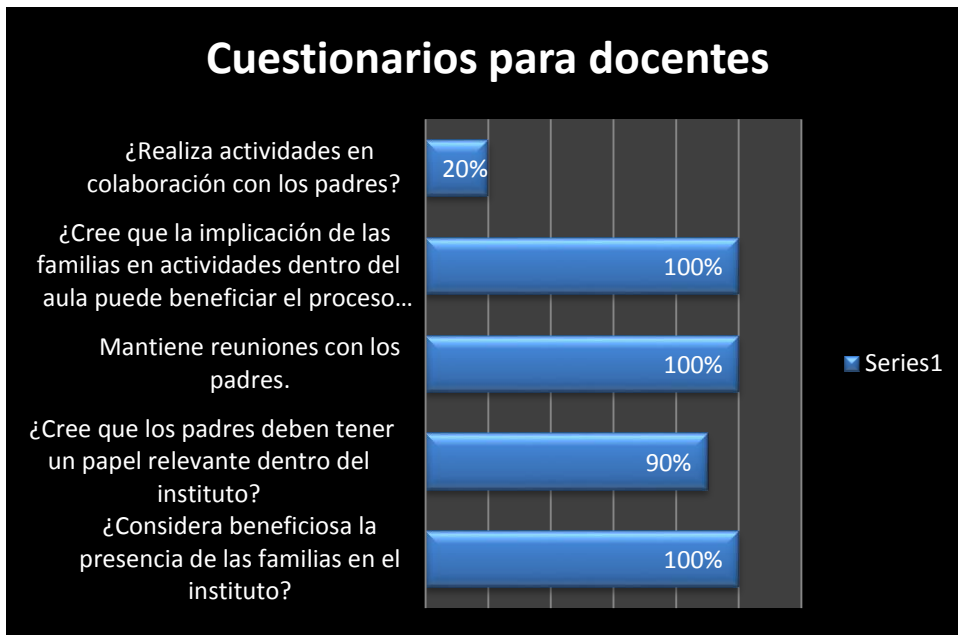


Tabla 1. Papel relevante de las familias. Situaciones

Participación en organización de actividades extraescolares.
Actividades solidarias
Participación en intercambios
Mal comportamiento del alumno/a
Bajo rendimiento escolar
Absentismo
Desinterés por el trabajo diario de sus hijos
No traer el material
Viajes final de curso
Actividades en jornadas culturales
Talleres padres-hijos
Relación con los tutores de forma mensual
Acuerdos en técnicas de estudio
Informar sobre las inquietudes de las familias
Colaboradores en el buen funcionamiento del centro
Seguimiento sobre el rendimiento escolar

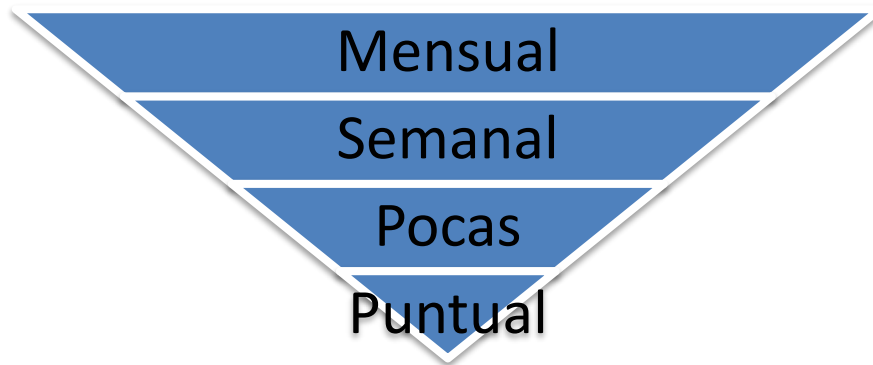


Figura 7. Número de reuniones durante el curso escolar

En cuanto a las actividades que los docentes realizan con las familias, recordemos que solo el 20% de los encuestados responden afirmativamente. Preguntados cómo potencian las relaciones entre ambas instituciones, las estrategias que utilizan son las enumeradas en el gráfico n° 2.



Figura 8. Estrategias de los docentes para potenciar las relaciones F-E

Muestra n° 2. Cuestionario para familias

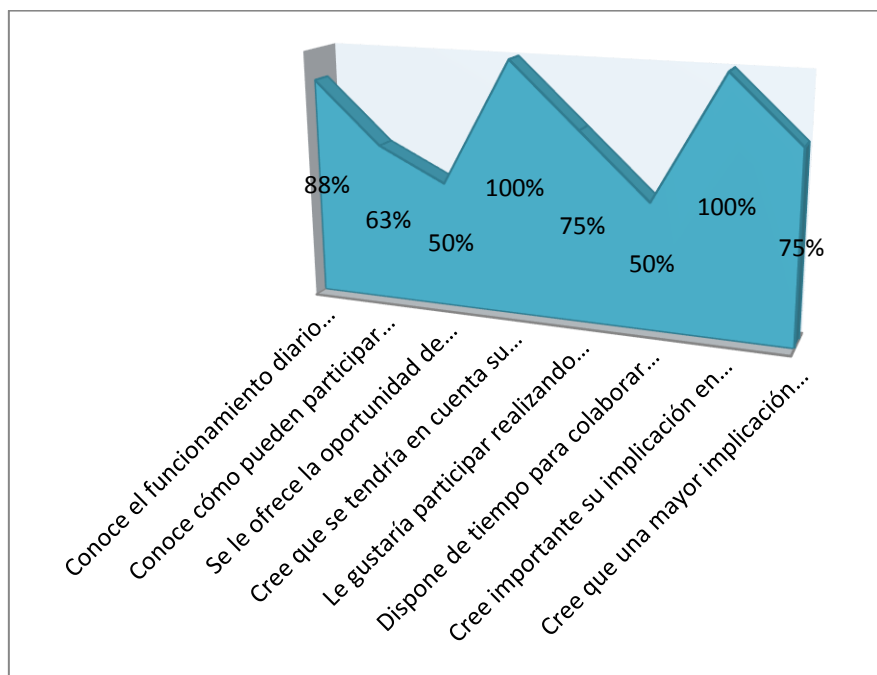
El cuestionario para familias consta de 9 preguntas dicotómicas y una pregunta abierta.

El procedimiento utilizado es el muestreo no probabilístico, dentro de este hemos optado por el denominado opinático. De las 92 familias, solo 10 han devuelto el cuestionario.

Las categorías de análisis son la información que las familias tienen sobre el centro educativo en cuanto al funcionamiento y las posibilidades de participación que se les ofrece, disponibilidad para colaborar y propuestas concretas de actividades.

El 88% de los encuestados indican que conocen el funcionamiento diario del aula de su hijo; en cuanto a si conocen cómo pueden participar en el centro, el 63% responden afirmativamente. El porcentaje desciende al 50% cuando se les pregunta si creen que se consideran sus ideas para el funcionamiento en el aula y el 75% que indica que le gustaría participar, si bien se reduce al 50% aquellos que manifiestan disponer de tiempo para acudir al centro en horario lectivo.

Es importante destacar la creencia de las familias en cuanto a la importancia que le dan a su implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, 100%. El 75% opina que una mayor implicación mejoraría el rendimiento de sus hijos.



El ítem nº 10 es una pregunta abierta donde se le solicita a las familias propuestas de actividades para colaborar. Los temas propuestos son:

- ✓ Métodos de estudios
- ✓ Exposiciones en torno a temas concretos
- ✓ A través del asociaciones de padres y madres (AMPAS)
- ✓ Jornadas deportivas en fines de semana

Reunión con las familias

Los datos recogidos se realizan en la reunión informal que el Equipo Directivo, del IES Virrey Morcillo, mantiene con las familias de los alumnos de 1º y 2º de ESO.

El número de alumnos de 1ºESO es 92 y en 2º ESO, 109.

El número de asistentes es de 30 padres/madres, se incorporan cinco personas más a lo largo de la reunión.

Objetivos de la reunión

- ✓ Sugerencias para mejorar las relaciones familia y centro educativo
- ✓ Comunicar inquietudes
- ✓ Informar sobre el curso de formación de papás para familias

Método

Para recabar información se utiliza una técnica de dinámica de grupos basada en la organización grupal para intercambiar información. No podemos hablar de Philips 66, en uso estricto, pero si como referencia para discutir sobre el tema: “la implicación de las familias en el entorno educativo”.

Análisis de datos

En general, todos los asistentes perciben buen ambiente en el instituto. Consideran positiva la decisión de establecer dos recreos.

Manifiestan preocupación por la bajada de notas de sus hijos. Argumentan que el cambio de número de profesores que los atiende, la organización y estructura del instituto es un gran cambio que repercute en el rendimiento.

Creen que forma parte de un periodo de adaptación y que se “irán adaptando”.

En cuanto a la forma de relación con los profesores de sus hijos prefieren que sea personal, cara a cara, que familia y profesores se conozcan y hablen. También consideran que el **programa papás** es una buena herramienta para informar y comunicar. Reconocen la falta de dominio en su manejo y acogen positivamente la idea de formarse en este sentido.

En relación a la apertura del instituto a las familias, lo perciben como positivo y necesario. Consideran positivo realizar este tipo de reuniones. Afirman que sería bueno que “nuestros hijos vieran que participamos”.

Cuando se les sugiere que realicen propuestas o demanden necesidades concretan, manifiestan:

Charlas sobre temas como técnicas de estudio, tareas concretas para trabajar con los hijos, encontrar puntos comunes. Uso de adecuado de móvil, internet. Crear un Club de Lectura

en el instituto. Algunas madres muestran sus habilidades y conocimientos para realizar actividades dentro del aula.

Discusión/conclusiones

A tenor de los resultados parece que tanto familias como educadores tienen clara la necesidad de colaboración entre ambas instituciones. No obstante, no se establece de forma clara y sistemática los cauces para que esta colaboración sea efectiva y eficaz.

Creemos fundamental, articular medidas y vías concretas en los diferentes niveles educativos y desde la administración educativa.

Dar una la misma respuesta a todo el alumnado, no es, desde nuestro punto de vista, atender a la diversidad. Atender a la diversidad supone e implica dar a cada uno lo que necesita, a partir del análisis exhaustivo de sus características físicas, sociales y cognitivas. Diseñar planes de actuación individualizados y realistas. Considerando los medios y recursos de que se disponen.

Referencias bibliográficas

- Buendía, L., Fernández, A. y Ruiz, J. “Estudios evaluativos en diferentes contextos”.
Revista de investigación educativa (RIE) nº 26 (1995) v 2º pp 159-185.
- Ferrer Esteban, Gerard , *Las comunidades de aprendizaje y su sostenibilidad. Hacia un modelo de evaluación inclusiva*. En AAVV. *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela* (Barcelona:Grao, 2007).
- LOMCE. La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 8/2013, del 9 de diciembre.
- Martín-Moreno Cerrillo, Q, y *dirección de centros educativos innovadores. El centro educativo versátil* (Mc Graw Hill,2007)
- Pérez Juste, R, La evaluación de programas en el marco de la educación de calidad. XXI,
Revista de Educación, nº 4 (2002), pp 43-76.
- Pérez Juste, R. (Coord.), *Calidad en Educación, calidad de la Educación. Documentos para una concepción integral e integrada* (Madrid: AEC, 2005).
- Pérez Juste, R, *Evaluación de programas educativos* (Madrid: La Muralla 2006).

CAPÍTULO 24. GUÍA DE ASESORAMIENTO PARA DOCENTES. LA COLABORACIÓN FAMILIA-ESCUELA COMO EJE PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

Mariana Collado Martínez

marico.llado@gmail.com

Maestra de Pedagogía Terapéutica del CEIP Virgen de la Caridad (Albacete)

M^a José Montero Sevilla

mariajo_jb@hotmail.com

Maestra de Pedagogía Terapéutica del IES Tomás Navarro Tomás (Albacete)

Gregorio García Checa

gregoriogarciacheca@hotmail.com

Orientador IES Cañada Real, Valmojado (Toledo)

Introducción

Esta guía no supone una actuación directa con los alumnos en lo que enseñanza de contenidos directos se refiere, implica un paso más allá fundamentado en la idea de que la competencia docente debe desarrollarse en todos los ámbitos de enseñanza y aprendizaje. Concretamente, pretendemos dotar a los docentes de las herramientas y estrategias necesarias que contribuyan a la calidad de la enseñanza, incidiendo en uno de los factores de contexto que influyen en el aprendizaje y el desarrollo educativo: la familia.

La formación docente en sus diferentes modalidades, supone uno de los elementos claves en los procesos de transformación y mejora que la escuela necesita actualmente.

La reflexión, la indagación, la autoevaluación, la autocrítica, la renovación pedagógica constante, son factores que deben estar presentes en el quehacer diario del docente en un proceso de reestructuración constante de sus conocimientos y competencias, dando una respuesta contextualizada y respondiendo a las necesidades de aquellos a los que guía y “ayuda” en el sentido amplio del término.

Los objetivos que pretendemos son:

- Orientar a los docentes de las etapas de educación Infantil y Primaria en la aplicación en el aula de actuaciones dirigidas a la optimización de las relaciones maestro/familia.
- Fomentar una relación y colaboración familia-escuela.
- Construir climas de colaboración y de trabajo.
- Difundir actuaciones pedagógicas que puedan resultar útiles a otros profesionales.
- Dar respuesta a la diversidad del alumnado.

Método

Desde una aproximación al enfoque etnográfico, se analizan los contextos donde se han realizado experiencias piloto, así mismo se avanza sobre la ampliación del modelo (MCF) a otros contextos y los beneficios del mismo. Modelo de colaboración que se explicita en la guía de asesoramiento que presentamos y que ha sido premiada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte⁴.

Las técnicas de recogida de información utilizadas son: la entrevista no estructurada, la observación participante y las notas de campo.

Resultados

La evaluación se ha realizado sobre cada uno de los elementos del MCF, en cada una de sus fases. Aquí ofrecemos los resultados relativos a los objetivos del MCF.

Para realizar la evaluación del MCF nos fundamentamos en el modelo de evaluación de Pérez Juste. Considerando todas las fases. Hemos tenido en cuenta los estándares de evaluación según el Joint Committee, que lo definen como un principio acordado por las personas comprometidas en una práctica profesional destinada a mejorar la calidad de la misma. Consideran que los estándares “proporcionan una guía para evaluar los programas

⁴ Resolución de 16 de junio de 2014, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se convocan ayudas para la elaboración de recursos didácticos para su incorporación a las plataformas de acceso público del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

de educación y formación, proyectos y materiales”; en conjunto, y a su juicio, proporcionan una estructura para diseñar y asesorar evaluaciones. (Joint Committee, 1998).

Discusión/Conclusiones.

El MCF ha contribuido, en aquellas aulas y centros donde se ha desarrollado a generar un clima positivo, ha incrementado la motivación de los alumnos “querían venir al cole”. Se han convertido, juntos con sus familias, en protagonistas directos del proceso de enseñanza aprendizaje.

El MCF ha favorecido la atención a la diversidad social y cultural. Nos referimos a la capacidad del modelo para atender otro objetivo curricular como es la atención a la diversidad (cultural, social y cognitiva) que representa la idiosincrasia de cada alumno que atendemos en nuestra aula.

La atención a la diversidad cultural y social de los niños es un objetivo intrínseco del propio modelo, ya que lo que este busca son formas de participación conjunta de toda la comunidad escolar con el fin de lograr una mayor eficacia de la enseñanza. Las distintas formas de relación que fomenta el MCF promueven actitudes de apertura interfamiliares e intrafamiliares que concluyen en tareas concretas donde el resultado es fruto de la colaboración de familias, alumnos, docentes, centro y comunidad.

Referencias Bibliográficas

Buendía, L., Fernández, A. y Ruiz, J., *Estudios evaluativos en diferentes contextos*. Revista de investigación educativa (RIE) nº 26 v 2º(1995). pp 159-185.

COMITÉ CONJUNTO DE ESTÁNDARES PARA LA EVALUACIÓN EDUCATIVA.
Estándares para la evaluación de programas, (Bilbao: Ediciones Mensajero, 1998).

Ferrer Esteban, Gerard. *Las comunidades de aprendizaje y su sostenibilidad. Hacia un modelo de evaluación inclusiva*. En AAVV. La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela, (Graó: Barcelona,2007)

LOMCE. *La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*, 8/2013, del 9 de diciembre.

Martín-Moreno Cerrillo, Q., *Organización y dirección de centros educativos innovadores. El centro educativo versátil*, (Mc Graw Hill, 2007)

Pérez Juste, R., *La evaluación de programas en el marco de la educación de calidad. XXI, Revista de Educación*. nº4(2002), pp. 43-76.

Pérez Juste, R. (Coord.). *Calidad en Educación, calidad de la Educación. Documentos para una concepción integral e integrad*, (Madrid: AEC, 2005).

Pérez Juste, R., *Evaluación de programas educativos*, (Madrid. La Muralla, 2006).

CAPÍTULO 25. INFLUENCIA DEL PROGRAMA “TWA+PLANS” EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE ALUMNOS/AS DE 6º DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Rubén Moreno Arrebola
rubenmorenoarrebola@gmail.com
Universidad de Granada

Carmen Bastida Ortega
bastidaortegacarmen@gmail.com
Universidad de Granada

Introducción y Justificación

Siguiendo a Mason et al. (2013) y Gil (2014), actualmente existe un problema generalizado entre el alumnado a la hora de interpretar y aplicar conocimientos cuando leen. Ratifico este aspecto por propia experiencia, al haber realizado una estancia de ocho meses, en un colegio de la zona norte de Granada, donde esta problemática es aún más acusada, debido al nivel socioeconómico y sociocultural que predomina. Por ello, resulta muy interesante llevar a cabo el programa TWA+PLANS que presentan Mason et al (2013). En este programa se combina el trabajo de lectura y escritura con el fin de mejorar la comprensión lectora. Por un lado, en TWA por sus siglas en inglés, (Think before Reading, While reading, After Reading) se trabajan estrategias de comprensión divididas en tres fases (Pensar antes de leer, pensar durante la lectura y pensar después de la lectura). Destacamos aquí, siguiendo a Larrañaga y Yubero (2015), la importancia de la metacomprensión, como una estrategia esencial para la optimización del desarrollo de la comprensión lectora. Dentro de cada una de estas tres fases se establecen tres estrategias, acumulando un total de nueve. Por otro lado, en PLANS (Pick goals, List Ways to meet goals, And make Notes and Sequence Notes), se trabaja tanto sintaxis como semántica al escribir. Se aporta un conjunto de estrategias para desarrollar de forma individual una producción escrita y conseguir las metas que se propone el escritor. Además, proporciona métodos de autoevaluación de la escritura. En definitiva, se les ayuda a los estudiantes a lograr sus metas, estableciendo una lista de elementos específicos para incluir en sus escritos (Mason et al., 2013). El efecto positivo de esta combinación de escritura y lectura, se ha comprobado, según la misma autora, en dos investigaciones, consiguiendo buenos resultados para alumnos con dificultades en la comprensión lectora. Es destacable que las

investigaciones se han realizado en un contexto de habla inglesa. Con esta investigación pretendemos comprobar, si en nuestro contexto, de habla castellana, adaptando el programa, surte el mismo efecto.

Dado lo anterior, nos planteamos los siguientes interrogantes de investigación. ¿Mejora el TWA+PLANS la comprensión lectora? ¿Mejora el TWA-PLANS la memoria de trabajo? ¿Mejora el TWA-PLANS la mejora de la metacomprensión? ¿El TWA-PLANS mejora más la comprensión lectora de alumnos con problemas de comprensión que en alumnos normolectores? ¿El TWA-PLANS tiene el mismo efecto en un contexto de habla inglesa que en un contexto de habla castellana?

Hipótesis

H₁ El programa TWA+PLANS, mejora la comprensión lectora

H₂ El programa TWA+PLANS mejora la memoria de trabajo, que es uno de los procesos cognitivos implicados en la lectura.

H₃ El TWA+PLANS, mejora más la metacomprensión.

H₄ El programa TWA+PLANS produce más mejora en alumnos con problemas de lectura que en los alumnos normolectores.

H₅ El programa TWA+PLANS produce la misma mejora en contextos donde se habla inglés que en contextos donde se habla castellano.

Método

Diseño

Se utilizará un diseño cuasi-experimental pretest-postest (Bisquerra, 2014) con un grupo de alumnos formado por cuatro clases de 6º curso de educación primaria, donde los grupos estaban previamente establecidos, de la manera más aleatoria y heterogénea posible. Por tanto, no tenemos grupo control. Para denotar a los grupos, asignamos letras a los centros, el primer centro es el (A), teniendo grupo (a₁ y a₂) y el segundo centro es el (B), teniendo grupo (b₁ y b₂). Esta notación es simplemente orientativa para organizar los datos, pues,

cómo ya hemos dicho anteriormente, consideraremos a todos los participantes como un mismo grupo. Tras haber llegado a un acuerdo con el equipo directivo y los tutores de las clases, pasaremos el pretest, formado por 3 cuestionarios. Después se les pasará el programa (TWA+PLANS). Justo al terminar el programa pasaremos el posttest, midiendo lo mismo que en el pretest. Por último, pasados 2 meses (mantenimiento), pasaremos los mismos instrumentos que en el posttest, para comprobar si hay diferencias con respecto a los resultados obtenidos en el posttest.

Tabla 1
Diseño de la investigación

<i>Grupo</i>	<i>Pretest</i>	<i>Tratamiento</i>	<i>Posttest</i>	<i>Mantenimiento</i>
a ₁ , a ₂ , b ₁ y b ₂	O	TWA+PLANS	O	O

Elaboración propia

Participantes

El programa, se llevará a cabo en dos centros que se enmarcan en la zona norte de Granada, ambos centros de línea 2. Los participantes en la investigación son aproximadamente 100 alumnos de 6º curso de Educación Primaria. En esta zona predominan niveles socioeconómicos y culturales muy bajos. Por norma general, el nivel del alumnado en la mayoría de las materias suele ser bajo, y por ende en comprensión lectora también.

Instrumentos

Para evaluar la comprensión lectora:

ECOMPLEC-Pri. (*Evalúa comprensión lectora en educación primaria*) León, Escudero y Olmos (2012). Este test permite obtener una comprensión diferenciada en función de cada texto (cuentos, fábulas, narraciones, prensa y algunos textos discontinuos) conociendo así, niveles y tipos de conocimiento que aplica el lector, su nivel de abstracción relacionado con el nivel de representación mental y el uso de estrategias que el niño/a está aplicando.

Se suele tardar en torno a unos 60 minutos aproximadamente en realizarlo. La aplicación puede ser individual o colectiva. En este caso nos interesa realizarlo individualmente.

Para evaluar los procesos cognitivos implicados en la lectura:

Test *SICOLE-R Primaria*. (Evalúa procesos cognitivos implicados en la lectura y aporta un perfil lector) Jiménez et al. (2009). Se trata de un instrumento de evaluación asistido mediante ordenador, que se aplica de forma individual. Está diseñado para evaluar los procesos cognitivos que se presentan deficitarios en la dislexia, en el alumnado comprendido entre 2º y 6º de Educación primaria. Una vez finalizado el test, obtendremos el perfil lector del alumno/a y un informe específico donde se detalla la puntuación conseguida en cada una de las tareas y procesos, equiparándolas a sus percentiles correspondientes en función de los baremos propios del curso del alumnado que realice el test.

Para evaluar la Metacompreensión:

El test ESCOLA. (Evalúa la metacompreensión) Puente, Jiménez y Alvarado (2009). Según sus autores, evalúa un aspecto de la lectura que habitualmente está poco valorado, la metacompreensión. Es una herramienta útil, para detectar problemas con respecto a estrategias de lectura de niños entre 8 y 13 años. Según los autores, es conveniente complementar los resultados del test con la observación directa, y la opinión de profesores, familiares y otras pruebas de rendimiento lector. Existe dos versiones, una larga de 56 ítems y otra corta de 28 ítems. Nosotros utilizaremos la versión larga, puesto que se adapta perfectamente a alumnos de entre 11 y 12 años (6º de EP).

Procedimiento

Nos pondremos en contacto con los centros previamente, solicitando una cita con el equipo directivo, para explicarle el procedimiento del proyecto. Una vez que se haya acordado con el equipo directivo las condiciones, hablaríamos con los/las tutores/as del 6º curso de ambos centros, para adecuarnos a la programación de cada uno de los/as docentes, y acordar un período de tiempo determinado, procurando que en todos los grupos se lleve a cabo el programa más o menos en el mismo período. Se pasarán al principio (pretest) los 3 cuestionarios anteriormente detallados (1 semana y media, dos cuestionarios en la primera

semana y 1 en la segunda) Luego se pasará el programa TWA-PLANS que durará 1 mes y una semana, pues el programa consta de 10 sesiones. En cada semana se llevarán a cabo 2 sesiones.

Tabla 2
Sesiones del TWA+PLANS

TWA+PLANS	
Sesión 1 (Semana 2)	Introducir el TWA + PLANS. El maestro describe primero el TWA para la lectura y luego el PLANS para la escritura. El maestro presenta y describe las 9 estrategias del TWA por pasos. Se practicarán y memorizarán los pasos.
Sesión 2 (Semana 3)	Cada lección comienza con la práctica de memorización de TWA. El maestro dirige el modelado cognitivo con enfoque en los pasos “antes de” y “durante” la lectura. Los estudiantes desarrollaran y registran declaraciones personales de uno mismo.
Sesión 3 (Semana 3)	El maestro dirige el modelado cognitivo con enfoque en el paso “después de leer”
Sesión 4 (Semana 4)	El maestro y los alumnos colaborativamente, leen un fragmento, utilizando todas las estrategias de los 3 pasos y repetir oralmente lo que se leyó
Sesión 5 (Semana 4)	Parejas de estudiante leen un fragmento, utilizando todas las estrategias de los 3 pasos y repiten oralmente lo que se leyó
Sesión 6 (Semana 5)	Se introduce el PLANS y se describen las estrategias y pasos a seguir. El maestro da modelos de cómo utilizar lo aprendido en TWA para desarrollar un esquema para escribir un ensayo. Parejas de estudiantes leen un fragmento y escriben una reseña
Sesión 7 (Semana 5)	Cada lección empieza con memorización de TWA+PLANS. Parejas de estudiantes leen un fragmento, escriben un resumen y un ensayo. Aunque trabajan juntos, cada alumno escribe.
Sesión 8 (Semana 6)	Por parejas, los estudiantes leen un fragmento, utilizando todos, las estrategias en los 3 pasos y escriben sobre lo que fue leído. La instrucción es
Sesión 9 (Semana 6)	escalonada para que cada estudiante independientemente implemente todas las medidas estratégicas sin maestro, compañeros o material de apoyo.
Sesión 10 (Semana 7)	

Elaboración propia

Terminado el programa, inmediatamente se pasará el postest (1 semana y media, 2 cuestionarios en la primera semana, y 1 en la segunda). Pasados dos meses del postest se pasarán de nuevo los cuestionarios, como para comprobar si los cambios se mantienen o no. Por tanto, el proceso que planteamos dura 4 meses aproximadamente.

Análisis de los datos

Para los análisis emplearemos el paquete estadístico SPSS, versión 22.0.

Hallamos las medias y las desviaciones típicas para cada una de las variables, es decir, a) Comprensión lectora (ECONPLEC- Pri), b) Metacomprensión (ESCOLA), c) Memoria de trabajo (SICOLE-R).

En primer lugar, para las cuatro primeras hipótesis, analizaremos la existencia de diferencias en las medidas entre el pretest y postest. Dependiendo de si las pruebas de normalidad son buenas o no, se utilizará la prueba paramétrica t de Student o la no paramétrica U de Mann Witney. Además, utilizaremos la d de Cohen para comprobar el tamaño del efecto entre el pretest y el postest.

En segundo lugar, para la hipótesis 5, realizaremos el mismo análisis, pero cambiando los grupos de comparación, es decir, contemplando los resultados obtenidos en las investigaciones de Mason et al (2013) y los obtenidos en esta.

Implicaciones futuras

Esta misma investigación se podrá realizar en 4º de Educación Primaria, o ampliar la muestra en el mismo nivel que se plantea.

Revisión Bibliográfica

Bisquerra, R. (Coord.) (2014). *Metodología de la investigación educativa* (4a ed.). Madrid: La Muralla S.A.

- Bizama, M.; Arancibia, B.; Sáez, K. & Loubiès, L. (2017). Conciencia sintáctica y comprensión de lectura en niñez vulnerable. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), pp. 219-232.
- Gil Flores, Javier (2014). Factores asociados a la brecha regional del rendimiento español en la evaluación pisa. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 393-410. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.192441>
- Mason, L. H., Davison, M. D., Hammer, C. S., Miller, C. A. y Glutting, J. J. (2013). Knowledge, writing, and language outcomes for a reading comprehension and writing intervention. *Springer science business media*, 26, 1133-1158.
- Larrañaga, E. y Yubero, S. (2015). Evaluación de las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos. *Ocnos, Revista sobre estudios de lectura*, 14, 18-27.
- León, J. A., Escudero, I. y Olmos, R. (2012). *ECOMPLEC. Evaluación de comprensión lectora*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Puente, A., Jiménez, V. y Alvarado, J.M. (2009). *ESCOLA. Escala de conciencia lectora: evaluación e intervención psicoeducativa de procesos y variables metacognitivas durante la lectura: manual*. Madrid, España: Instituto de Orientación Psicológica EOS.
- Jiménez, J.E. et al (2009). Validez discriminante de la Batería Multimedia SICOLE-R-PRIMARIA para la evaluación de procesos cognitivos asociados a la dislexia. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 49-71.
- Wallace, G. y Hammill, D.D. (2002). PD-6700 CREVT. Test de vocabulario expresivo y receptivo 2ª edición.

CAPÍTULO 26. EL PAPEL DEL COMMUNITY MANAGER EN LA GESTIÓN DE LAS REDES SOCIALES DE ORGANIZACIONES DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Álvaro Ortega Maldonado

alvaroortegamaldonado@gmail.com

Universidad de Granada

José Antonio Ortega Carrillo

jaorte@ugr.es

Universidad de Granada

La profesión del community manager

Desde que el término *community manager* fuese acuñado por Dale Dougherty de O'Reilly Media en 2004, en una conferencia relacionada con el universo de la web 2.0, el perfil de funciones ha evolucionado de forma significativa creándose un fecundo debate en su primer decenio de existencia; “Pocas veces un puesto de trabajo ha originado tanta controversia en torno a aspectos fundamentales como su integración en el organigrama de la empresa, sus funciones, su formación, su salario, horas de trabajo, categoría profesional, etc.” (Alcántara-López 2012, p.1414).

La profesión de *community manager* surge en EEUU atribuyéndosele la tarea de escuchar en línea a la comunidad. Empresas periodísticas tales como la editora del New York Times ya contaban en 2010 con un perfil denominado “*social media editor*”. La primera responsable de dicho puesto fue Jeniffer Preston, una periodista del diario de dilatada experiencia que se encargaba de distribuir los contenidos del periódico a través de las redes sociales. Su función primordial era hacer llegar el contenido de su periódico a la nueva bolsa de lectores que eran usuarios de las herramientas propias de la web 2.0. Preston fue encargada de gestionar el perfil “New York Times” en las diferentes redes sociales en las que el periódico comenzaba a interactuar, conversando con la audiencia y escuchando y distribuyendo informaciones (Castelló, 2010).

Rocío Alcántara (2012), resalta en su artículo titulado, “La comunicación como herramienta clave para el *Community manager*”, que “si introduces el término en Google España es el primer país en demandar información sobre este nuevo perfil” (p.1410), hecho que pensamos pone de manifiesto el interés social despertado por esta nueva profesión en nuestro país en los últimos años.

Perfil funcional del community manager

En Estados Unidos, Connie Bensen (2008), experta en gestión de comunidades, afirmó hace siete años que el *community manager* es:

Externamente la voz de la compañía e internamente la voz de los clientes. El (su) valor principal se encuentra en actuar como eje y tener la capacidad de conectarse personalmente con los usuarios y clientes y proporcionar feedback o retroalimentación a muchos departamentos internos (párr.. 2).

Igualmente David Coghlan (2010), Profesor del Trinity College de Dublin afirmó sobre su papel que:

Es el arte de la gestión eficiente de la comunicación de otros *online* en las diferentes herramientas idóneas para el tipo de conversación que creamos conveniente con nuestros potenciales clientes (ya sea un blog, una comunidad a medida, una cuenta en *Twitter*, una página de fans en *Facebook* (...).Es el rostro de la marca.

En un contexto más cercano, la AERCO-PSM, en el año 2009, perfila esta figura como:

Aquella persona encargada responsable de sostener, acrecentar y en cierta forma, defender las relaciones de la empresa con sus clientes en el ámbito digital, gracias al conocimiento de las necesidades y los planteamientos estratégicos de las organizaciones y los intereses de los clientes. (p.4)

También, Davinia Suárez, *Community manager* del diario español, “Las Provincias”, definió su perfil en las I Jornadas Nacionales de Responsables de Comunidad (2010) como:

Aquella persona que sobre todo es un dinamizador de comunidades y los ojos y los oídos de la empresa en Internet, aquel que debe saber crear vínculos afectivos, y humanizar la marca para poder llegar a los usuarios/consumidores, mientras está atento para que otros no destruyan el prestigio de la organización. (citado por Cobos, 2011, p.3).

Por su parte, José Antonio Gallego, expresidente de AERCO-PSM, define al *Community manager* dentro del documento publicado por esta entidad en 2009 como:

Quien se encarga de cuidar y mantener la comunidad de fieles seguidores que la marca o empresa atraiga, y ser el nexo de unión entre las necesidades de los mismos y las posibilidades

de la empresa. Para ello debe ser un verdadero experto en el uso de las herramientas de *Social media* (Libro Blanco del *Community manager*, 2009, p.4).

En un esfuerzo de síntesis conceptual, Ortega Maldonado (2015) plantea en su tesis doctoral que el *community manager* se encarga de enviar misivas a través de aquellas plataformas con las que la organización ha decidido interactuar, actualizando el estado de su corporación, orientando y revisando las estrategias informativas sobre los productos, servicios, mercados y competencias, mediante la creación de contenidos exclusivos adaptados a la idiosincrasia de sus seguidores en las redes sociales; invitándolos a interactuar emocional y conceptualmente en un clima de bienestar y satisfacción mutua y compartida.

En este marco funcional, la AERCO (2009) afirma que el verdadero potencial de esta figura está en establecer una relación de confianza con la comunidad de usuarios o simpatizantes de la marca, recoger el feedback y utilizarlo para proponer mejoras internas. Esta misión puede resumirse en cinco tareas:

- a. Escuchar: monitorizar constantemente en Internet en busca de conversaciones sobre la organización, los competidores o el mercado.
- b. Circular la información obtenida: por el interior de la organización, después de transformar la información obtenida en un discurso coherente y comprensible para todos los que lo lean.
- c. Explicar la posición de la organización a la comunidad: el *community manager* es la voz de la empresa hacia la comunidad virtual, que debe traducir el discurso interno de la misma para hacerlo entender a las personas dispuestas a escucharlo. Lleva adelante todos los perfiles en medios sociales de la empresa y adapta el discurso según las características de los mismos.
- d. Detectar “líderes de opinión” internos y externos: debe reclutarlos para valerse de ellos para sacar adelante su misión.
- e. Encontrar vías de comunicación entre la comunidad y la organización: el *community manager* puede encontrar caminos y ayudar a diseñar estrategias de colaboración entre la comunidad y la organización.

En este contexto de metas y funciones, Ortega Maldonado (2015) propone que el *community manager*, sea persona o equipo de trabajo, debe contar con conocimientos,

habilidades y destrezas provenientes de diferentes campos del saber tales como la informática, la psicología, la sociología, la comunicación, el periodismo, el diseño gráfico, el *marketing* y las relaciones públicas, entre otras. Las competencias propias de la comunicación, las relaciones públicas, el *marketing* y la psicología de las redes sociales son de gran influencia en su desempeño profesional, mencionando de manera especial el buen conocimiento del lenguaje de la ciber-comunidad, y el cultivo de una actitud altamente sociable dentro y fuera de la red.

Análisis de las estrategias de comunicación de los community manager desde el análisis de los contenidos que difunden en las redes sociales que administra

La *social media planner* Beatriz Aguilar (2013) aporta pistas en su manual sobre el proceso de diseño de una *buena estrategia de creación de contenidos* de calidad. Esta profesional piensa que el contenido relevante es aquel que “capta la atención de los lectores, no solo por su título, sino también por los inicios de cada párrafo, para conseguir mantener la atención del usuario y crear un ambiente empático en la que el usuario se sienta identificado con lo que lee” (p. 5).

Para esta autora, esta capacidad de captar la atención responde a cuatro parámetros:

- *Interés*: El tema que tratas es provechoso y atractivo para el usuario por el propio tratamiento que le das.
- *Audiencia*: El tema que tratas está sujeto a una audiencia concreta, la tuya.
- *Temporal*: El atractivo de la temática que se va a tratar queda sometido a una componente temporal, generalmente relacionada con la inmediatez.
- *Geográfico*: La importancia del contenido depende de que algo suceda en un lugar concreto (p. 6).

Aguilar introduce también el concepto de utilidad de los contenidos para significar aquellos que los lectores pueden aprovechar para hacer cosas o aprender algo que no sabían. Este tipo de contenidos deben ser redactados con un lenguaje divulgativo, para que la temática a tratar se perciba como algo fácil de aplicar. Insiste además que el contenido debe ser fácil de entender: cuando se lanza un mensaje en la red, está compitiendo con miles de mensajes a la vez, y sobrevive siempre el más fácil de entender a la primera. Por ello puntualiza la autora, que de todos modos, la sencillez del mensaje se consigue con ausencia de tecnicismos, en tono informal, sin siglas ni acrónimos, con

estructuras claras (sujeto-verbo-objeto), sin dobles sentidos ni metáforas y con una ortografía correcta.

Continuando este hilo discursivo, piensa la *social media* consultant y experta *community manager*, Inmaculada Jiménez, que el gestor de comunidades es quien tiene que dinamizar a su audiencia en el tono y forma que desee, buscando que la conversación sea afable y cercana, procurando provocar a todos los seguidores una sensación de cercanía y accesibilidad. Es decir, el *community manager* ha de conseguir experticia en el establecimiento de conversaciones, siendo con ello capaz de transmitir de manera honesta y cercana y, buscando crear alianzas y sinergias con los miembros de la comunidad, con otros profesionales y con otros colegas. Pero no es suficiente con el ejercicio de estas cualidades, ya que los paradigmas asociados al *marketing* y la publicidad exigen conseguir un buen producto, una reputación intachable y disponer de dotes para mantener diálogos interminables en los perfiles sociales.

En palabras de Carolina Velasco (2012), el *community manager* debe poseer inteligencia emocional para conseguir tales metas. Para esta la economista y responsable de operaciones, nos encontramos insertos en un modelo construido horizontal y pluralmente, en el que construyendo lazos por medio de la emocionalidad, las relaciones con los usuarios y sus propias redes, logran finalmente la *evangelización* de los clientes, objetivo final de la aplicación de inteligencia emocional del *community manager* (pág. 7).

En definitiva, inteligencia emocional para *Community managers* en el ciclo donde las marcas se vuelven humanas. Enriquece estos argumentos Steing (2010) al puntualizar que el comienzo del éxito de la marca en las redes sociales viene de la escucha atenta a las audiencias de la marca, de sentir su voz y ser sensible a sus preocupaciones y a sus expectativas hacia la marca. Para fomentar tales relaciones positivas, la marca debe cultivar una personalidad distintiva y desde ella hablar de manera honesta a su audiencia, involucrándola en sus propios términos. Es necesario pues aprender a hablar el lenguaje de “tu” cliente/usuario/seguidor potencial; Superada esta primera fase, Steing aconseja determinar el argumento de la marca y construir su historia.

Se trata pues, en palabras de Milko Gallegos (2014), de elaborar un libro de estilo propio que oriente las pautas de la empresa en cada red social. Con ello, la voz de la marca ha de dejarse notar con nitidez en cada actualización, en cada contenido compartido y en cada respuesta que se ofrezca.

Investigación sobre el análisis de la calidad de los contenidos creados en Facebook por los community manager

Desde las enseñanzas antes ofrecidas, y tomando nuestra propia experiencia de gestión de páginas de Facebook, proponemos la siguiente pauta de elaboración propia, compuesta por 40 indicadores de calidad de las acciones del community manager, evaluables analizando los contenidos de las redes sociales que gestiona. En el presente trabajo, esta pauta se aplica para analizar las estrategias de comunicación de los community manager que gestionan las páginas de Facebook de las siguientes organizaciones no gubernamentales que apoyan y promueven en el estado español a las personas con discapacidad: Organización Nacional de Ciegos-ONCE, <https://www.facebook.com/ONCE.org>, Confederación Española de Asociaciones de Atención a Personas con Parálisis Cerebral-SPACE, <https://www.facebook.com/Confederacion.space/>, Síndrome de Down-España <https://www.facebook.com/downspana>, Confederación Estatal de Personas Sordas-CNSE. <https://www.facebook.com/CNSEinfo/>. El periodo de contenidos analizado en estas 4 páginas fue el comprendido entre los días 19 al 28 de febrero de 2017.

INDICADORES DE CALIDAD		ONCE	ASPACE	DOWN	CNSE	X
1	Actúa como voz de la ONG, siendo su rostro visible	4	4	3	4	3,75
2	Toma la voz de los asociados	3	4	2	4	3,25
3	Toma la voz de la Junta directiva de la ONG	2	4	2	4	3
4	Toma la voz de las relaciones de la ONG con la administración	2	4	3	4	3,25
5	Toma la voz de las relaciones de la ONG con otras no gubernamentales	3	4	3	2	3
6	Manifiesta capacidad para conectarse emocionalmente con los seguidores y lectores	3	4	2	3	3
7	Genera los diferentes tipos de conversación que convienen a los potenciales lectores	3	4	2	3	3
8	Mantiene una relación fluida de la ONG con sus seguidores y lectores	3	4	2	4	3,25
9	Acrecienta las relaciones de la ONG con sus seguidores y lectores	2	3	2	3	2,5
10	Intenta generar un aumento de seguidores de la ONG	3	4	2	3	3
11	Defiende a la ONG ante sus seguidores y lectores	3	4	2	3	3
12	Dinamiza los diálogos con los seguidores y lectores	3	3	2	2	2,5
13	Da feedback o retroalimentación a las opiniones de los seguidores y lectores	2	2	2	2	2
14	Crea vínculos afectivos con la ONG	3	4	2	2	2,75
15	Genera confianza en la ONG entre sus seguidores y lectores	3	4	3	3	3,25
16	Genera mensajes capaces de fidelizar a los seguidores a la ONG	3	4	2	4	3,25
17	Humaniza la imagen de la ONG	3	4	3	3	3,25
18	Genera prestigio a la ONG	3	4	3	3	3,25
19	Evita la pérdida de prestigio de la ONG	1	1	1	1	1
20	Contrarresta supuestos ataques de desprestigio de la ONG	1	1	1	1	1
21	Es nexo de unión entre las necesidades de los seguidores y los servicios que esta ofrece	3	4	2	3	3
22	Adapta sus contenidos a la idiosincracia de los seguidores	3	4	2	4	3,25
23	Combina contenidos escritos con infografías.	2	4	2	2	2,5
24	Introduce mensajes en video relativos a la ONG	4	4	2	4	3,5
25	Introduce mensajes en audio relativos a la ONG	2	2	2	1	1,75
26	Genera informaciones veraces y honestas	4	4	3	3	3,5
27	Genera discursos sencillos y nítidos	3	4	3	3	3,25
28	Genera discursos afables y cercanos	3	4	3	3	3,25
29	Evita el uso de siglas y acrónimos en sus mensajes	4	4	3	3	3,5
39	Evita el uso de metáforas y de expresiones con doble sentido	4	4	4	4	4
31	Genera discursos comprensivos para sus seguidores y lectores	4	4	3	3	3,5

32	Consigue que los seguidores se sientan identificados con lo que leen y visualizan	4	4	3	3	3,5
33	Genera discursos coherentes con las finalidades y actividades de la ONG	3	4	3	3	3,25
34	Genera informaciones útiles que aclaren o enseñen a los seguidores	3	4	2	3	3
35	Consigue que los consejos que ofrece sean fáciles de aplicar los por seguidores	3	4	2	2	2,75
36	Informa puntualmente de la actualidad de la ONG que pueda resultar de interés	3	4	4	4	3,75
37	Genera un clima de bienestar y satisfacción entre los seguidores y la ONG	3	4	3	3	3,25
38	Explica la posición de la ONG ante la sociedad	2	3	3	4	3
39	Busca crear alianzas y sinergias entre los seguidores y la ONG	2	3	2	2	2,25
40	Crea motivación colectiva hacia los temas y acciones que desarrolla la ONG	3	4	3	3	3,25

Los rangos a utilizados en la valoración de los indicadores de la escala han sido: (1) El indicador no es pertinente en los mensajes analizados, (2) no aparece con claridad el indicador en los mensajes analizados, (3) el indicador aparece aisladamente y (4) el indicador aparece frecuentemente en los mensajes analizados.

Discusión de hallazgos

Las puntuaciones resultantes de aplicar la escala a las cuatro páginas de Facebook arrojan medias elevadas, si bien es el community manager de ASPACE el que alcanza la mejor puntuación (3,65), siendo el que gestiona la página de Down el que puntúa más bajo (2,95).

Los volúmenes de contenidos generados por los community son igualmente variables, siendo el de ASPACE el que mayor número de mensajes ha introducido (28) y el menos prolijo, el que gestiona Down, con sólo 6 mensajes subidos en el periodo de 10 días analizado.

Los ítems referidos a la actuación como voz de la ONG, siendo su rostro visible, e informar puntualmente de la actualidad que pueda resultar de interés son los que arrojan la puntuación media más elevada (3,75). En cambio, los community manager apenas dan feedback o retroalimentación a las opiniones de los seguidores y lectores de su organización con una media de (2) y, tampoco consiguen crear alianzas y sinergias entre los seguidores y la ONG (2,5), ítem que alcanza las puntuaciones más bajas en el conjunto de indicadores de la escala.

Destaca sobre manera las valiosas habilidades y hábitos de comunicación que exhibe el gestor de la página de Facebook de ASPACE, por el alto puntaje que obtiene en la mayor parte de los indicadores, subrayándose el alto clima de emotividad que imprime a sus

mensajes, manejando con gran habilidad la inteligencia emocional de los seguidores de su página.

En el caso de las páginas restantes, el estilo de comunicación es sustancialmente menos emotivo, siguiendo un estilo narrativo austero, próximo al lenguaje administrativo.

En el caso del community manager de la CNSE, cabe subrayar que gran parte de sus mensajes tienen una orientación claramente reivindicativa y concienciadora de la opinión pública de las problemáticas que afectan a la población sorda.

Finalmente destacamos la gran escasez de contenidos formativos presentes en los cuatro perfiles, generados con lenguaje escrito, infográfico y audiovisual y el nulo uso de mensajes radiofónicos en todos los perfiles.

Referencias bibliográficas

- Asociación Española de Responsables de Comunidad y Profesionales Social Media (AERCO) y Territorio Creativo (2009). *La Función del Community Manager. Como las empresas están organizándose para crear y hacer crecer sus comunidades*. Recuperado el 9 de abril de 2014 de <http://www.territoriocreativo.es/etc/2009/11/community-manager-whitepaper.html>
- Aguilar, B. (2013). *Como diseñar una buena estrategia de contenidos. Claves para crear contenidos de calidad*. Madrid, España: socialmediablog.es. Recuperado el 11 de julio de 2015 de: <http://www.socialancer.com/wp-content/uploads/2013/04/como-disenar-una-estrategia-de-contenidos.pdf>
- Alcántara-López, R. (2012). La comunicación como herramienta clave del community manager. *Revista de Comunicación Vivat Academia*. Número Especial. 1405-1416.
- Bensen, C. (2008). Community manager job description [mensaje en un blog]. Recuperado el 17 de julio de 2015 de: <http://conniebensen.com/2008/07/17/community-manager-job-description/>
- Castelló Martínez, A. (2010). Una nueva figura profesional: el Community Manager, *Revista Pangea: Revista de la Red Académica Iberoamericana de Comunicación*, 1. Recuperado el 6 de abril de 2014 de: <http://revistaraic.files.wordpress.com/2010/12/01-01-104.pdf>
- Cobos, T. L. (2011) Y surge el community manager. *Razón y palabra*, 75. Recuperado el 16 de julio de 2015 de http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/varia_75/varia2parte/15_Cobos_V75.pdf

- Coghlan, D. (2010). *Fundamentals of Organization Development*. Londres, UK: SAGE Publications Ltd.
- O'Reilly, T. (2004). Open source paradigm shift. DiBona, C., Stone, M., Cooper, D. *Open Sources*, 253-272.
- Gallegos, M. (28 de marzo de 2014) ¿Cuál es la voz de tu marca? [Mensaje en un blog] Recuperado el 16 de julio de 2015 de: <http://communitymanagerslatam.com/cual-es-la-voz-de-tu-marca/>
- Ortega Maldonado, A. (2015). La formación especializada del community manager en el ámbito del estado español: análisis y propuestas. Tesis Doctoral. Madrid. Universidad Complutense de Madrid.
- Steing, L. (2010) La importancia de encontrar la voz de tu marca [Mensaje en un blog] Recuperado el 18 de julio de 2015 de: http://www.infosol.com.mx/espacio/Articulos/Desde_la_Trinchera/la_importancia_de_encontrar_la_voz_de_tu_marca.html#.VaqqC_nmk0
- Velasco, C. (2012) Inteligencia emocional para community managers. *Puro Marketing*. Recuperado el 10 de julio de 2015 de <http://www.puromarketing.com/42/11464/2012-inteligencia-emocional-para-community-managers.html>

CAPÍTULO 27. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS DEL MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

Pablo Pozo Rosado
p.pozo@guiomar.es
Universidad Pablo de Olavide

Alberto Grao Cruces
alberto.grao@uca.es
Universidad de Cádiz

Raquel Pérez Ordás
rperord@upo.es
Universidad Pablo de Olavide

Aplicación del Programa de Responsabilidad Personal y Social en las clases de Educación Física

El papel del profesor en el PRPS

De acuerdo con el modelo de responsabilidad, la figura del profesor es clave para que los estudiantes lleven a cabo el aprendizaje de sus 5 niveles (Escartí, Gutiérrez, Pascual y Llopis, 2010; Hellison y Wright, 2003; Pascual et al., 2011).

Muchos de los resultados positivos de los programas basados en el modelo de responsabilidad se atribuyen a la atmósfera que se crea en la clase y a las diferentes estrategias de enseñanza que utilizan los conductores del programa (Martinek, Schilling y Johnson, 2001; Walsh, Ozaeta y Wright, 2010). Por ello, en la enseñanza de la responsabilidad, los profesores deben ser modelos de respeto, dar voz a los estudiantes, potenciarles la autonomía y el liderazgo, y procurar que todos experimenten éxito en las tareas que emprenden.

Las cualidades que los docentes que aplican el PRPS deben tener y desarrollar son las que describen Martinek y cols. (2001) y Escartí y cols. (2005). Por una parte es importante *disfrutar de la compañía de los estudiantes*. Saber detectar los problemas, las preocupaciones, los miedos y el punto de vista de los niños es básico para encontrarse a gusto con ellos. Los niños detectan inmediatamente a los adultos que los entienden y

respetan. Esta es una cualidad básica que todo docente responsable del programa tiene que ejercitar.

Por otro lado es importante *cultivar los valores personales*. Los valores personales de cada docente son fruto de sus experiencias vitales. En muchas ocasiones los valores de los docentes no coincidirán con los de los estudiantes. Estas situaciones se deben aprovechar para debatir en clase sobre aspectos éticos del comportamiento. Una de las características de los docentes es que deben *ser pacientes*. En ocasiones los docentes se sienten rechazados por sus alumnos y eso les frustra y les hace entrar en una espiral equivocada en la que en vez de conseguir más aceptación, encuentran más rechazo. El docente responsable del programa es un adulto maduro que tiene como misión ayudar a sus estudiantes sin esperar que ellos le refuercen su autoestima. Los estudiantes deben percibir que el docente es un adulto que cuida de ellos y se preocupa por el bienestar de sus alumnos. Por ello, ser paciente significa comprender los errores de los estudiantes y darles oportunidades y vías para que los reparen. Implica tener autocontrol y no dejarse llevar por el enfado del momento. Cuando los chicos no se comportan de acuerdo con las normas hay que exigir que las normas se cumplan, pero siempre pidiéndolo con cariño y respeto. Además, deben *mantener las promesas y cumplirlas*. Este punto es especialmente importante porque a partir de él se construye la credibilidad del docente. Las reglas de la clase deben ser claras, los objetivos concretos y factibles y las propuestas que el docente realiza son para que se lleven a cabo. Tanto las sanciones, que deben ser justas, como los premios a los que todos los estudiantes deben tener la oportunidad de acceder, se deben plantear como parte de un proceso negociado y establecido entre el docente y los estudiantes. Una vez se han formulado las normas del juego, cueste lo que cueste, hay que cumplirlas.

También es importante saber *comunicar de manera eficaz*. La comunicación eficaz tiene varios componentes que un docente de éxito debe aprender y adoptar para conseguir una relación satisfactoria con sus estudiantes. La primera regla de oro es *oír las emociones* que los estudiantes transmiten más allá de lo que dicen. Escuchar sus cambios de voz y escuchar lo que dicen que es importante. Además, debe *utilizar cuestiones abiertas* evitando las respuestas simples “sí” o “no” ya que este tipo de respuestas permiten a los estudiantes pensar sobre respuestas lógicas a sus cuestiones.

Es conveniente que los docentes aprendan a *sentirse a gusto con el silencio*. Después de preguntar a tus estudiantes no deben esperar que respondan inmediatamente, esto lleva su tiempo. Sin embargo, la mayoría de docentes contestan a sus propias preguntas. Es importante no caer en ese error. El problema es que cuando los estudiantes no responden inmediatamente a las cuestiones, los docentes sienten la necesidad de romper el silencio

y comenzar a dar su propia versión. Esto no sólo impide que los estudiantes respondan y se esfuercen por encontrar una respuesta, sino que además puede dispersar la atención e incluso difuminar el núcleo del problema.

Otro aspecto importante es que se debe *prestar atención al lenguaje corporal*. La comunicación no verbal constituye un 90% de los mensajes con significado que enviamos a nuestros interlocutores. Una estrategia clave es *repetir* lo que los estudiantes dicen. Este método es una técnica de feedback que asegura que el docente está entendiendo aquello que los estudiantes explican. Por otro lado, utilizando esta estrategia los estudiantes perciben que realmente al docente le interesa lo que ellos dicen y esto hace que aumente la participación. Este feedback se realiza de la manera siguiente: por ejemplo, si un estudiante dice “creo que la actividad de hoy no ha sido muy divertida porque teníamos que esperar mucho rato para conseguir participar en ella”, el docente deberá repetir exactamente las mismas palabras en tono de pregunta.

Por último, pero no menos importante, se debe utilizar un *lenguaje muy sencillo* que los alumnos/as puedan entender. Usar un lenguaje sencillo evita la confusión y la dispersión de la atención. Sin embargo, esto no quiere decir que un docente deba utilizar el lenguaje impreciso y coloquial que los estudiantes utilizan.

A pesar de la escasez de estudios relacionados con los docentes encargados de llevar a cabo este tipo de programas, algunos trabajos recientes apuntan que las personas que implementan un programa deben contar con al menos estas tres características: el compromiso con los objetivos del programa, capacidades y habilidades para trabajar de manera efectiva con jóvenes y la experiencia y la formación (Allison y cols., 2009a). Por otro lado, Allison, Metz, Burkhauser y Bowie (2009b) en sus estudios recientes apuntan que para garantizar la efectividad de un programa, en la formación de los docentes deben tenerse en cuenta al menos cinco aspectos: conocer el programa con su filosofía y sus valores, introducir cuáles son los aspectos más importantes del programa, recibir feedback de cómo están implementando el programa para que puedan establecer las diferencias entre el pasado y el presente, enseñar a los docentes lo más cerca posible del contexto real donde deben aplicar el programa y dedicar el tiempo que sea necesario para la formación.

Los pilares metodológicos

Como dice Hellison (2011, pp. 22): “si los niveles de responsabilidad son las responsabilidades de los participantes, los pilares son las responsabilidades del profesor”. Los pilares metodológicos planteados son los mismos que define Hellison (2003, 2011):

integración, transferencia, empoderamiento y relación profesor-alumno. El profesor debe hacer que estén presentes en todas las sesiones del programa de intervención, para mantener la filosofía del modelo de responsabilidad.

Integración

El profesor integra en las sesiones el desarrollo de los niveles de responsabilidad, objetivos didácticos y las estrategias metodológicas, con los objetivos y contenidos propios de actividad física.

Transferencia

El profesor habla, reflexiona e incita a los alumnos sobre la importancia de transferir (aplicar) las capacidades y habilidades trabajadas en la sesión a otros contextos fuera del programa.

Empoderamiento

El profesor ofrece de forma gradual la posibilidad de asumir ciertas responsabilidades a los alumnos, que ayuden a la organización de la sesión o al desarrollo de una actividad.

Relación profesor-alumno

El profesor reconoce y respeta a los alumnos como individuos singulares, que tienen fortalezas, con una opinión que escuchar y con capacidad de tomar decisiones.

Relación entre profesor y alumno

La figura del profesor resulta esencial a la hora de poner en práctica un programa basado en el Modelo de Responsabilidad. Hellison (2003b) lo explica diciendo: “Muéstrame un buen currículum y un profesor mediocre (...) y te mostraré un programa mediocre” (p. 97).

Si bien esta afirmación puede ser aplicada a cualquier tipo de programa educativo, resulta especialmente cierta cuando hablamos del PRPS. Una de las claves del éxito de este modelo radica en que, si se desarrolla adecuadamente, se puede crear en clase un ambiente propicio en donde los estudiantes son tratados con dignidad, pudiéndose desarrollar de manera libre y autónoma en aspectos tales como el respeto, el esfuerzo o la cooperación (Pozo, Grao-Cruces y Pérez-Ordás, 2016).

El profesor tiene la responsabilidad de favorecer este proceso y por ello debe tratar a los alumnos de manera individual, dedicando tiempo a cada uno de ellos para poder

conocerlos mejor, mostrándose accesible y cercano. En definitiva, y tal y como señala V. Dill: “Se enseña a individuos, no a clases” (citado en Hellison, 2003b, p. 98). También Hellison hace especial hincapié en el hecho de que el profesor ha de tener especial sensibilidad a la hora de trabajar con jóvenes provenientes de realidades culturales distintas de la suya (Hellison, 1995).

Reconocer las fortalezas de los alumnos y escuchar sus opiniones

Es importante aprender a valorar lo bueno que hay en cada alumno ya que, muchas veces y sobre todo en el caso de los jóvenes socialmente desfavorecidos, la sociedad sólo les ha insistido en “lo malos que son” o en que “no valen para nada”. Todos tenemos alguna virtud que hay que saber reconocer, respetar y apreciar. Según Hellison (2003b), “reconociendo y construyendo sobre las fortalezas es más probable que los estudiantes se abran para trabajar en sus problemas, como por ejemplo enfadarse cuando las cosas no van tal y como ellos quieren” (p. 97). Por otro lado, resulta esencial que el profesor dé la oportunidad para que los estudiantes expresen su opinión, ya que en la mayoría de las ocasiones no se tiene en cuenta su punto de vista. Es importante que los alumnos se sientan escuchados y para eso el profesor debe mostrar un verdadero interés y respeto por los comentarios, preguntas y respuestas que puedan hacer. Por ejemplo, se les puede preguntar si tienen alguna solución para algún problema que haya aparecido en clase aunque no estén involucrados en él (Hellison, 2003b).

Compartir responsabilidades en la toma de decisiones y fomentar los momentos para la reflexión

Un término clave en la filosofía del Modelo de Responsabilidad es el de *empowerment*, que significa “empoderar”. De esta forma, el profesor debe compartir parte de *su poder* con los alumnos, para que éstos vayan ejercitando poco a poco la responsabilidad que eso conlleva.

Por lo tanto, la toma de decisiones ya no es un hecho unidireccional sino que es el propio alumno el que toma un rol protagonista al respecto, con el riesgo de que en determinadas ocasiones pueda hacer un uso inadecuado de él. Sin embargo, si queremos que desarrollen su responsabilidad, hay que dar oportunidades para que así sea, ya que si delegamos toda la responsabilidad en el profesor, el alumno es simplemente un receptor de información que realiza ejercicios en vez de un ser autónomo con capacidad de decisión.

Desarrollar buenas personas y no sólo buenos deportistas

Quizás la principal idea que Hellison transmite a lo largo de todo su Modelo de Responsabilidad sea la siguiente: “Intentar desarrollar las necesidades emocionales, sociales y cognitivas de los alumnos y no sólo sus habilidades motrices o sus intereses deportivos” (Hellison, 2003b, p. 33). En definitiva, se trata de desarrollar buenas personas y no sólo buenos deportistas. De esta forma, Hellison considera que la actividad física y el deporte pueden ser unas herramientas privilegiadas para conseguir tales fines.

Estrategias y métodos para poner en práctica el PRPS

Entre los principios metodológicos del modelo que debe utilizar el profesor para que la enseñanza del modelo sea eficaz encontramos:

- 1er. Principio: La manera de enseñar la Educación Física, va a realizarse desde la introducción de valores.
- 2º Principio: Los resultados de la actividad deportiva, van a tener una transferencia en los asuntos reales de la vida.
- 3º Principio: Va a tener mayor participación el alumnado y va a perder protagonismo el profesor o entrenador.
- 4º Principio: Se debe dar confianza al alumnado. Entiende que el profesor-entrenador debe sentir un fuerte respeto por el alumnado, sacar lo bueno de cada uno, cada individuo es un ser único, al que se debe escuchar con interés, se debe dejar hacer, y que el deportista tome decisiones. La responsabilidad debe enseñarse, de tal manera que mejore la responsabilidad propia y la de los demás.

Cuando Tinning (1992) habla del modelo de Hellison dice que algunas de sus ideas “... resultan muy útiles como modelo para una forma distinta de educación física... ya que sus metas pueden representarse en una progresión de estadios que van desde la irresponsabilidad al cuidado de los demás, pasando por el autocontrol...” lo que hace que los objetivos sean diferentes a los utilizados hasta ahora para la enseñanza de la educación física.

Estrategias metodológicas generales

Ser un ejemplo de respeto

El profesor es un ejemplo de respeto. Se comunica de forma respetuosa tanto con cada alumno individualmente como con el grupo completo.

Fijar expectativas

Explicar a los alumnos lo que se espera de ellos en relación a las prácticas de clase, normas y procedimientos seguros.

Dar oportunidades de éxito

Estructurar la sesión para que todos los alumnos tengan la oportunidad de participar con éxito en las actividades, independientemente de las diferencias individuales.

Fomentar la interacción social

Estructurar actividades que fomentan la interacción social positiva. Esto podría implicar la interacción alumno-alumno por medio de la cooperación, el trabajo en equipo, la solución de problemas y la resolución de conflictos.

Asignar tareas

Asignar responsabilidades o tareas específicas a los alumnos (distintas al liderazgo) que facilitan la organización del programa o una actividad específica.

Liderar Permitir a los alumnos liderar o estar a cargo de un grupo.

Conceder la capacidad de elección y voz

Otorga voz a los alumnos. Esto podría implicar discusiones grupales, votar en grupo, elecciones individuales, realización de preguntas por parte de los alumnos, formulación de sugerencias, compartir opiniones, evaluación del programa o del profesor.

Potenciar el rol en la evaluación

Permitir a los alumnos tener un papel en la evaluación del aprendizaje. Esto podría adoptar la forma de una autoevaluación o evaluación de iguales en relación con el desarrollo de habilidades, comportamiento, actitudes, etc. También podría implicar fijación de objetivos o una negociación entre el profesor y los alumnos respecto a su progresión en clase.

Transferir el aprendizaje

Hablar a los alumnos sobre la posibilidad de transferir (aplicar) las capacidades y habilidades trabajadas en la sesión a otros contextos fuera del programa.

En cuanto a estrategias metodológicas específicas para emplear en las clases encontramos:

El banco de la paz

El banco de la paz es un lugar donde los niños van para aprender a resolver los problemas de manera dialogada y pacífica. No se trata de que se sienten allí sin más, deben llevar a cabo una serie de actividades formativas: dialogar sobre lo ocurrido (todas las partes), respetar el turno de palabra, escucharse, pedir disculpas siempre que sea necesario y llegar en común a una solución.

El tiempo fuera

El tiempo fuera es una breve interrupción de la clase, durante la cual el alumno debe de reconocer qué nivel se ha incumplido; es como un recordatorio de lo que no se está haciendo bien. También puede realizarse un tiempo fuera largo o bien al final de la clase o en la reflexión final donde se reflexiona en común sobre un problema concreto.

Refuerzo positivo y reconocimiento social

Una vez termina el día o la sesión el docente felicita al alumno/s por sus buenos comportamientos e incita al grupo a felicitarlo/a también de modo que el reconocimiento sea social.

Marcarse metas y cumplirlas

Consiste en que los alumnos se propongan objetivos que deseen y puedan conseguir. Las metas deben ser realistas y deben costar un esfuerzo poder conseguir las. Deben hacerlo individualmente y pueden ser metas a corto plazo, por ejemplo de un día, o metas a largo plazo, por ejemplo de una semana.

Contratos o compromisos

Se pueden realizar por escrito o verbalmente. Consiste en realizar un contrato o compromiso donde el alumno decide comprometerse a realizar algo concreto, en un tiempo determinado y con una finalidad clara, de tal manera que pueda revisarse con posterioridad y comprobar si se ha logrado o no. Los contratos pueden ser colectivos o individuales.

Elaboración de las normas de clase para el curso

Se realiza en grupo, al inicio del curso con el objetivo de elaborar y consensuar las normas de convivencia que garanticen un clima de seguridad y confianza y que aseguren el derecho y la obligación de aprender. En ellas debe quedar claro cuál es el procedimiento a seguir en caso de que los alumnos incumplan estas normas.

Cadena de favores

Consiste en escoger al azar un compañero al que ayudaran a lo largo de la sesión, del día o de la semana, pero de una forma discreta. Nadie debe conocer la identidad de la persona a la que se está ayudando. Al final de la actividad, cada cual intentará descubrir quién es la persona que le estaba haciendo los favores. Esta actividad se puede repetir tantas veces como se considere conveniente comenzando quizás por periodos más cortos (a lo largo de una sesión) y alargando progresivamente el tiempo que dedicamos a la actividad (toda una semana).

Para poder poner en práctica un programa físico-deportivo basado en el Modelo de Responsabilidad es necesario, aparte del marco conceptual, una serie de estrategias y métodos específicos para llevarlo a cabo. Hellison (1985, 1995, 2003a, 2003b) y sus

colaboradores (Hellison et al., 2000) desarrollan, a lo largo de su dilatada experiencia con el Modelo, numerosas herramientas que resultan muy útiles a la hora de implementarlo. Dado el eminente carácter práctico de este Modelo, estas estrategias han sido elaboradas para alcanzar los objetivos que se plantean dentro de cada uno de los Niveles del Modelo de Responsabilidad. Tal y como señala Hellison (1985):

El propósito de todas las estrategias es mantener a los estudiantes interactuando con los niveles, no sólo mejorar su disciplina y motivación en el momento presente sino, lo que es más importante, que las actitudes y comportamientos relacionados con los niveles se conviertan en opciones viables fuera del gimnasio y en su vida adulta (p. 25).

Como fue apuntado con anterioridad, cada Nivel tiene sus propias estrategias y recursos para ser desarrollado durante una sesión.

Estrategias para poner en práctica los Niveles de Responsabilidad

Dado que cada Nivel tiene sus propios objetivos, a continuación se expondrá una lista de estrategias que pueden ayudar a desarrollarlos:

Cambiar las reglas (Nivel I): para fomentar la participación, se pueden cambiar las normas de un juego o deporte de modo que, por ejemplo, todos los jugadores del mismo equipo deben tocar el balón antes lanzar a canasta/portería o dar al menos dos toques por equipo en voleibol. En última instancia se trata de cambiar o flexibilizar las normas para que los alumnos puedan mejorar sus habilidades motrices.

Hacer equipos (Nivel I): cuando los alumnos tienen que hacer equipos normalmente dejan en sus elecciones los peores jugadores para el final, haciendo sentir a estos alumnos que “nadie les quiere”. Para evitar esta situación, Hellison propone elegir capitanes que tengan la responsabilidad de hacer los equipos de manera equilibrada y en donde todo el mundo esté de acuerdo en participar.

Modificar la tarea (Nivel II): se trata de motivar a los alumnos para que participen dándoles opciones y desafiándoles para ver si son capaces de hacerlas. Por ejemplo, se les pueden plantear diferentes formas de hacer abdominales o se les puede retar para ver cuántos fondos de brazos pueden hacer en un minuto. De esta forma, se puede ir aumentando gradualmente la dificultad, pero siempre teniendo en cuenta la individualidad de cada alumno, siendo él mismo el que se va marcando el ritmo.

Redefinir el éxito (Nivel II): como dice Hellison (2003b), “Perder es una experiencia importante para todos nosotros, pero alimentarse constantemente a base de fallos no hace bien a nadie” (p. 63). Esto no significa que haya que evitar la competición, sino que en determinadas ocasiones se pueden dar opciones para que aquellos que quieran competir lo hagan, y los que no puedan seguir practicando por ellos mismos o con otros

compañeros. Además, los alumnos deben de ser conscientes de que la mejora personal es una muestra de éxito.

Escala de intensidad (Nivel II): se les plantea a los estudiantes que de manera personal se asignen un número entre el 10 (esfuerzo total) y el 0 (sin esfuerzo) en función del esfuerzo que piensan mostrar en una actividad concreta. De esta forma, se hacen grupos en función de la intensidad elegida para evitar conflictos con aquellos alumnos que no quieren intentarlo o les da igual. Además, luego se puede reflexionar sobre las implicaciones que tiene en un grupo que uno de los componentes no se esfuerce o el hecho de que haya ocasiones en las que uno no se siente motivado hasta que empieza a participar.

Plan personal de trabajo (Nivel III): se trata de dar más poder de decisión a los alumnos, permitiéndoles realizar a ellos mismos su propio plan de trabajo con la ayuda del profesor. Este plan de trabajo ha de estar basado no sólo en los intereses sino también en sus necesidades. Es importante plantear una progresión en los objetivos a alcanzar y que éstos sean mesurables, permitiendo al alumno trabajar de manera independiente y autónoma. Además, el profesor debe estar pendiente del progreso de los alumnos y hacerles partícipes del mismo. En las primeras fases de esta estrategia, el profesor puede elaborar una lista de tareas para que los alumnos la desarrollen durante una parte de la sesión.

Objetivos de grupo (Nivel IV): se divide la clase en pequeños grupos teniendo que elaborar cada uno de ellos una lista de objetivos a conseguir durante una actividad (por ejemplo: número de saltos con la cuerda o veces que se golpea el balón de voleibol contra la pared). Así, cada estudiante, en la medida de sus posibilidades, contribuye al objetivo común.

Entrenamiento recíproco (Nivel IV): dos alumnos están practicando la misma actividad, tomando de forma alternativa el rol de entrenador, para corregir los gestos del compañero.

El rol del líder (Nivel IV): todos los alumnos deben sentir que pueden ser líderes durante una sesión independientemente del nivel de habilidad motriz que tengan. De esta forma, todos pueden dirigir una parte de la sesión como el calentamiento, o incluso una sesión completa, siempre en función de su nivel de responsabilidad. Se trata de dar la oportunidad para que muestren su capacidad de liderazgo, ocupándose especialmente de aquellos compañeros que más lo necesitan.

Dar responsabilidades a alumnos de cursos superiores (Niveles IV y V): suele resultar una experiencia muy enriquecedora que alumnos más mayores colaboren con el profesor

en las tareas de clase. De esta forma, tienen la responsabilidad de ser un ejemplo para los más pequeños y adquieren un compromiso con la comunidad.

Referencias bibliográficas

- Allison, J. R., Metz, Ph. D., Tawana, B. S. y Burkhauser, M. A. (2009a). Staff selection: What's important for out-of-school time programs? En parte 1 de: The role of frontline staff . *Child Trends*, 1-6.
- Allison, J. R., Metz, Ph. D., Burkhauser, M. A. y Bowie, M. A. (2009b). Staff selection: What's important for out-of-school time programs?, en parte 2 de: The role of frontline staff . *Child Trends*, 1-6.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C. y Llopis, R. (2010). Implementation of Personal and Social Responsibility Model to improve self-efficacy during physical education classes for primary school children. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, vol. 10-3, pp. 387-402.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., y Marín, D. (2010). Application of Hellison's Teaching Personal and Social Responsibility Model in physical education lessons to adolescents at risk of dropping-out of school. *The Spanish Journal of Psychology*, vol. 13-2, pp. 667-676.
- Escartí, A., Pascual, C. y Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.
- Hellison, D. (1985). *Goals and strategies for physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (1993). The Coaching Club: Teaching responsibility to inner-city students. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, vol. 64-5, pp. 66-70.
- Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (2003a). Teaching personal and social responsibility in physical education. En S.J. Silverman y C.D. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction* (2nd ed., pp. 241-254). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (2003b). *Teaching responsibility through physical activity* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. y Wright, P. (2003). Retention in an urban extended day program. *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 22, pp. 369-381.

- Martinek, T., Schilling, T. y Johnson, D. (2001). Evaluation of a sport and mentoring program designed to foster personal and social responsibility in underserved youth. *The Urban Review*, vol. 33, pp. 29-45.
- Pascual, C., Escartí, A., Llopis, R., Gutiérrez, M., Marín, D. y Wright, P.M. (2011). Implementation fidelity of a program designed to promote personal and social responsibility through physical education: A comparative case study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*.
- Pozo, P., Grao-Cruces, A., y Pérez-Ordás, R. (2016). Teaching personal and social responsibility model-based programmes in physical education: A systematic review. *European Physical Education Review*, doi: [10.1177/1356336X16664749](https://doi.org/10.1177/1356336X16664749)
- Tinning, R. (1992). *Educación Física: La escuela y sus profesores*. Valencia: Universitat de València.
- Walsh, D.S, Ozaeta, J, y Wright, P.M. (2010). Transference of responsibility model goals to the school environment: exploring the impact of a coaching club program. *Physical Education and Sport Pedagogy*, vol. 15-1, pp. 15-28.

CAPÍTULO 28. FUNDAMENTOS DEL PROGRAMA DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA

Pablo Pozo Rosado
p.pozo@guiomar.es
Universidad Pablo de Olavide

Alberto Grao Cruces
alberto.grao@uca.es
Universidad de Cádiz

Raquel Pérez Ordás
rperord@upo.es
Universidad Pablo de Olavide

El Programa de Responsabilidad Personal y Social: aspectos conceptuales y metodológicos

Introducción al Programa

El Modelo de Responsabilidad o Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS), fue creado por Donald Hellison en los Estados Unidos al inicio de los años 70. Aunque fue originariamente concebido para trabajar los valores a través de la actividad física y el deporte con jóvenes socialmente desfavorecidos, se ha comprobado su validez en diferentes contextos deportivos, edades y países.

De la misma forma, autores como Bain (1989), Ennis (2003), Escartí, Pascual y Gutiérrez (2005) o Miller, Bredemeier y Shields (1997), han señalado que el MRPS es un marco ideal para el desarrollo de valores personales y sociales de los jóvenes, especialmente de aquellos que se encuentran en situaciones más desfavorecidas. Tal y como lo describe Hellison, el Modelo de Responsabilidad incluye los objetivos, estrategias y metodología necesarios para desarrollar la responsabilidad personal y social de estos jóvenes a través de la práctica deportiva (Hellison, 2003b).

Esta completa estructura es clave a la hora de desarrollar un programa con éxito ya que, como señalan Balibrea, Santos y Lerma (2002), la carencia de unos objetivos concretos o de una adecuada metodología es la causa principal por lo que muchos de los programas físico-deportivos orientados a la inserción social fracasan.

El núcleo central del programa es que los estudiantes para ser individuos eficientes en su entorno social tienen que aprender a ser responsables de sí mismos y de los demás, e incorporar las estrategias que les permitan ejercer el control de sus vidas.

En una de sus primeras publicaciones (Hellison, 1973), mostraba su preocupación sobre cómo se estaban desarrollando los programas de EF en las escuelas norteamericanas. Estos programas dejaban a un lado el desarrollo de aspectos más humanos y sociales para centrarse, principalmente, en el desarrollo de habilidades motrices (Pardo, 2008). Hellison, a través de su Modelo de Responsabilidad, intenta cambiar esta situación, dando especial relevancia a la utilización de la actividad física y el deporte para el desarrollo de la responsabilidad personal y social. De hecho, Hellison y Wright (2003) afirman que, “los estudiantes ven estos programas basados en el Modelo de Responsabilidad como ayuda para desarrollarse como personas, no sólo como jugadores de baloncesto” (p. 378). Este Modelo, denominado TPSR, ha sido desarrollado por su autor en numerosas publicaciones (Hellison, 1973, 1978, 1985, 1990, 1993, 1995, 2000a, 2000b, 2003a, 2003b; Hellison, Martinek y Cutforth, 1996; Hellison y Templin, 1991; Hellison y Walsh, 2002; Hellison y Wright, 2003; Hellison y Martinek, 2006).

En los Estados Unidos, su utilidad ha sido reconocida y ha sido aplicado con éxito en diferentes grupos y en diferentes contextos: En la enseñanza primaria y secundaria (Oslin, Collier y Mitchell, 2001; Wright y Burton, 2008), durante las clases de EF como parte del currículo académico (Pozo, Grao-Cruces y Pérez-Ordás, 2016) y fuera de la escuela, en deportes y en programas de actividades extracurriculares (Hellison y Martinek, 2006).

Los niveles de responsabilidad

El programa está formado por cinco niveles de responsabilidad personal y social que se concretan en actitudes, valores y comportamientos. Normalmente, los niveles se presentan de manera gradual y progresiva, pasando a un nivel superior pero acumulando los anteriores. De este modo, el programa comienza con el nivel 1, y se va pasando progresivamente a los niveles superiores, pudiendo retomar algunos de los objetivos de niveles anteriores siempre y cuando se considere oportuno. Dentro de cada nivel se trabajan metas para abordar de manera individual y colectiva.

Nivel 1. Respeto por los derechos y sentimientos de los demás

Este nivel tiene el propósito de conseguir crear en el grupo un clima seguro y de confianza tanto a nivel físico como psicológico, donde todos los niños tengan la libertad

de expresar sus sentimientos y opiniones, donde no haya burlas por parte de sus compañeros ni intimidación y/o amenazas y donde puedan desarrollarse todas sus capacidades y habilidades. Para ello, los participantes deben comprender los sentimientos y pensamientos de los demás, controlar sus impulsos y saber que todas las personas tienen derecho a sentirse bien y que además esto beneficia a todo el grupo.

Los objetivos generales que se proponen conseguir en este nivel son los siguientes:

- 1) No agredir, tanto a nivel físico (dar golpes, puñetazos y acciones físicas para hacer daño) como verbal (insultos, descalificaciones, etc.)
- 2) No burlarse de los compañeros o del docente
- 3) Aceptar a todos en las actividades, es decir, sin discriminar a los compañeros por ninguna razón
- 4) Escuchar al docente y los compañeros, sin interrupciones tanto físicas como verbales
- 5) Respetar el turno de palabra.

Para conseguir superar este nivel, es necesario desarrollar el autocontrol y la capacidad empática. En el proceso de adquisición del autocontrol, tal como explica Bandura (1986), los estudiantes deben ser conscientes de su comportamiento y de si éste está bien o mal para poder realizar juicios acerca de sus conductas y a partir de ellos evaluar estos comportamientos en función de las metas que se propongan conseguir y de este modo aprender a controlar los mismos.

Por otro lado, en lo que se refiere a la empatía, ésta se define como la capacidad del individuo por ponerse en el lugar del otro y comprender sus sentimientos. Entender la perspectiva del otro es un ejercicio intelectual que es especialmente útil para el desarrollo de relaciones sociales duraderas y satisfactorias. Para aprender empatía es necesario que los alumnos sean capaces de observar la conducta de otras personas, escuchar lo que dicen e imaginar que es lo que pueden sentir.

Nivel 2. Participación y esfuerzo

Este nivel tiene como objetivo fomentar en los estudiantes tanto la participación en las actividades propuestas como el esfuerzo dedicado en cada una de ellas. Tiene la finalidad de que los participantes tengan motivación intrínseca, es decir, que tengan experiencias positivas y estimulantes y darles una orientación a la maestría y no a la competición. Consiste, tal como Harter y Conell (1984) proponen, en conseguir que los participantes prefieran el reto en mayor medida que el trabajo fácil, trabajen con la intención de satisfacer sus intereses y la curiosidad más que para obtener buenas notas o el

reconocimiento del docente y desarrollen juicios sobre lo que es hacer un buen trabajo. En este nivel los alumnos deben aprender a elaborar sus propios criterios de éxito.

En ese sentido nos encontramos con niños que valoran el éxito y el logro conseguido por ellos fijándose más en sus resultados que en los de los demás, (es lo que llaman orientación a la tarea), (Escartí et al., 2002), y por otro lado, nos encontramos con niños que valoran el éxito utilizando criterios de comparación con los demás que es lo que llaman la orientación al ego (Nicholls, 1989). Cuando los niños se encuentran en un estado de implicación en la tarea su meta es aprender y mejorar. Como estiman que el esfuerzo les lleva a progreso, generalmente les resultan atractivas las tareas desafiantes pues éstas les permiten mejorar.

Al entender el fracaso como parte natural del proceso de aprendizaje, éste no es vivido con excesiva frustración. Le ocurre lo contrario a un niño cuya implicación está orientada al ego, el cual tiene como finalidad demostrar que su capacidad es superior a la de los demás, se sienten estimulados por tareas muy difíciles en las cuales pocas personas pueden lograr el éxito, pues si éste es suyo refuerzan así su sentimiento de superioridad. Sin embargo esta estrategia es poco efectiva en aquellos niños que no se sienten seguros de sus habilidades pues tienden a abandonar o dedicar poco esfuerzo a la tarea, ante la posibilidad del fracaso, (Escartí, Cervelló y Guzmán, 1996).

En el PRPS, uno de los objetivos es fomentar la orientación a la tarea en lugar de la orientación al ego. En el contexto del deporte diversas investigaciones han demostrado que los niños que viven en un ambiente de cooperación están más motivados por las actividades deportivas, disfrutan en mayor grado con la actividad y declaran que tienen intención de seguir practicándola (Escartí y Gutiérrez, 2001; Cechini y cols., 2007).

Los objetivos que se proponen y se trabajan en este nivel son:

- 1) Participar en todas las actividades aunque no se tengan ganas de participar
- 2) No abandonar las actividades: participar hasta que finalicen independientemente del resultado que se obtengan en las mismas
- 3) Poner interés en todas las actividades, no sólo en aquellas que son de su agrado.

Nivel 3. Autonomía

Este nivel tiene como objetivo promover la autonomía en los estudiantes y para ello se les enseña a ser independientes y a asumir responsabilidades. Se entiende por autonomía la capacidad que tiene el individuo para regular sus conductas mediante reglas y normas que parten de uno mismo. Para ello, los docentes deben otorgar las oportunidades necesarias para que los alumnos puedan desarrollar sus intereses y sus habilidades y las

actividades que se realizan deben ir encaminadas hacia el fomento de la creatividad y la toma de decisiones.

Los objetivos que se trabajan en este nivel son: ponerse metas a corto y largo plazo, autoevaluarse coherentemente con sus resultados y asumir roles de liderazgo.

El establecimiento de metas es una estrategia muy importante dada su relevancia en el proceso motivacional del niño, ya que los estudiantes que tienen una meta presentan una tendencia a atender a las instrucciones, recordar la información y dedicar esfuerzo y persistencia hasta que consiguen lo que se han propuesto. Tal como afirman Locke y Latham (1990) para establecer metas hay que tener en cuenta dos factores muy importantes como son la elección de la meta (aquello que se plantean conseguir) y el compromiso (el grado de implicación que el sujeto invierte para conseguir la meta propuesta). En el establecimiento de metas son muchos los factores, tanto del contexto como personales, que influyen en las mismas, por ejemplo la percepción de autoeficacia (a mayor percepción de autoeficacia mejores y más metas se proponen), el valor que se le otorga a la meta (cuanto más valiosa es la meta, más implicación en conseguirla) y el estado de ánimo de la persona (cuanto más ánimo positivo tenga, más metas se pondrá) (Escartí et al., 2005). Una vez conseguidas las metas, un aspecto muy importante es el premio o las recompensas por lograrlas, siendo fundamental para promover la motivación intrínseca que las recompensas sean por haber alcanzado el objetivo y por la satisfacción de progresar. Cualquier incentivo extrínseco como una buena nota, salir antes al patio, etc., podría minar la motivación intrínseca.

Para poder establecer metas los alumnos deben comprender qué es una meta y una vez tienen eso claro, las metas deben tener una serie de características: ser significativas para ellos (para que sean motivantes), ser concretas y próximas (para que sea posible lograrlas en tiempo y en dificultad), ser cuantificables (para poder evaluar los progresos y cambios), suponer un reto (deben tener cierto grado de dificultad), ser realistas (para ser alcanzables), ser propuestas a corto y a largo plazo, centrarse en el proceso de ejecución y no en los resultados, ser positivas, etc. Se debe llevar un registro de metas e identificar fechas para la consecución de las mismas.

Nivel 4. Ayuda

Este nivel trata de educar a los estudiantes para que adquieran un compromiso moral, entendiendo la moralidad como la capacidad para considerar el bienestar de otras personas. Desde el PRPS se considera que si se favorece el desarrollo moral se está educando para la vida. Para trabajar en este nivel se retoma la empatía, ya aprendida y trabajada durante el nivel 1.

En este nivel se proponen como objetivos: 1) Ayudar a otros sin arrogancia y sin dogmatismo, por ejemplo en situaciones en las que compañeros tienen dificultades de aprendizaje; 2) Ayudar sólo si otros precisan o quieren ayuda; 3) Ayudar y preocuparse por otros y 4) Escuchar a los otros.

Se trata de evitar los comportamientos egocéntricos en los estudiantes y fomentar los comportamientos solidarios y prosociales. Por ello, los alumnos en este nivel deben aprender a pensar en términos de grupo y de comunidad.

Nivel 5. Transferencia

En este nivel se enseña a los estudiantes a que apliquen lo que han aprendido en los cuatro niveles del programa a otros contextos de su vida como por ejemplo otras clases, el patio de recreo o su casa. La psicología cognitiva formula que la transferencia se produce cuando hay percepciones similares por parte del sujeto que se desarrollan en una situación y que pueden ser aplicables a otras. Sin embargo, para que la transferencia se produzca el sujeto debe estar dispuesto a transferir y generalizar. Características propias de la persona, como la edad, la personalidad, la habilidad mental o la motivación determinan en parte que se dé o no la transferencia. Para llevar a cabo la transferencia en el PRPS, los docentes incitan a los alumnos a aplicar un objetivo aprendido durante el programa en otro contexto, como por ejemplo ayudar a poner la mesa en casa. Hay que tener en cuenta que para que se produzca la generalización se ha de dar un factor fundamental como es el resultado de la conducta. Si el sujeto piensa que una conducta le trae buenos resultados es más probable que la generalice a otros contextos para obtener los mismos buenos resultados que si la consecuencia de una conducta es negativa (Bandura, 1977).

De esta forma, los Niveles de Responsabilidad pueden resultar muy útiles a la hora de elaborar los objetivos de cada sesión. Dada la flexibilidad de este Modelo, se pueden planificar las sesiones en función de las necesidades y comportamientos que muestren los alumnos, pudiendo estar abiertos a posibles modificaciones.

Por último, Hellison (2003b) señala que los Niveles II y III se centran en el desarrollo de la responsabilidad personal (participación y autonomía) mientras que los Niveles I y IV desarrollan la responsabilidad social (respeto y ayuda a los demás). El Nivel V agrupa a todos los niveles y se centra en la transferencia a otros contextos.

Estructura del PRPS: formato diario de cada sesión

Las clases del PRPS suelen tener la misma estructura con el fin de que los alumnos/as se acostumbren a las rutinas y normas que se establecen y sepan en cada momento que se espera de ellos. El formato diario ofrece estrategias de instrucción para que su implementación sea efectiva (Walsh, 2008). El formato que tiene diariamente una sesión consta de cuatro partes:

La reunión inicial, “La toma de conciencia”

La toma de conciencia se realiza al iniciar la sesión de clase, tiene una duración aproximada de cinco minutos (7% de la sesión), y la distribución más idónea para realizarla es que el grupo se sitúe en círculo para favorecer la interacción social entre el mismo. El objetivo de esta reunión inicial es que los alumnos sean conscientes de los comportamientos que se esperan de ellos y para ello deben conocer los objetivos del programa que se van a trabajar. Este momento es importante dado que el clima que se genere determina en parte el resto de la sesión, para lo que es conveniente que el docente esté motivado y transmita dicha motivación a los alumnos..

La actividad física, “La responsabilidad en acción”

Durante este momento de la sesión se pretende que la responsabilidad se ponga en acción, que durante el desarrollo de la actividad física los estudiantes aprendan a comportarse con responsabilidad de acuerdo con los objetivos de ese día. Por ejemplo, si se está trabajando el nivel tres, el de autonomía, podemos encontrar a alumnos que dirigen en un momento dado una actividad concreta, o por ejemplo si estamos trabajando en el nivel de ayuda nos encontraremos con alumnos que están ayudando a compañeros/as en alguna actividad. Tiene una duración aproximada del 80% de la sesión.

La reunión final

Una vez acaba la actividad física, con una duración aproximada de diez minutos (10% de la sesión), el grupo vuelve a reunirse en círculo para compartir sus opiniones, sentimientos e ideas sobre cómo ha transcurrido la sesión y también sobre el programa. Consiste en promover una dinámica del grupo en la que el docente es el mediador de dicha dinámica e impulsa la conversación mediante preguntas abiertas acerca de objetivos, de niveles del programa, etc. Una vez finaliza la dinámica, el docente debe realizar un resumen con las conclusiones más importantes del día y las cosas que hay que mejorar. Se promueve así, la reflexión de los alumnos sobre sus comportamientos y la transferencia, lo que les permite llevar a cabo la evaluación y autoevaluación.

La evaluación y la autoevaluación

La evaluación y autoevaluación se produce al final de la sesión. Con una duración aproximada de 2 o 3 minutos (3% de la sesión) y sentados en círculo, los alumnos hacen una valoración sobre su comportamiento en la clase en relación con el nivel del programa trabajado ese día. También evalúan el comportamiento de sus compañeros y el de los docentes. Esta evaluación la realizan con un gesto de mano, el dedo pulgar hacia arriba indica una evaluación positiva, el dedo pulgar en horizontal una evaluación media y el dedo pulgar hacia abajo una evaluación negativa.

Referencias bibliográficas

- Bain, L. L. (1989). Interpretive and critical research in sport and physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol. 60-1, pp. 21-24.
- Balibrea, E., Santos, A. y Lerma, I. (2002). Actividad física, deporte e inserción social: un estudio exploratorio sobre los jóvenes en barrios desfavorecidos. *Apunts*, vol. 69, pp. 106-111.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and action: A social cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ennis, C. D. (2003). Using curriculum to enhance student learning. En S. J. Silverman y C. D. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction* (2nd ed., pp. 109-127). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Escartí, A., Cervelló, E. y Guzmán, J.F. (1996). La orientación de metas de adolescentes deportistas de competición y la percepción de los criterios de éxito deportivo de los otros significativos. *Revista de Psicología Social Aplicada*, vol. 6-2, pp. 27-42.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., Villar, E., Pons, J., Brustad, R., et al. (2002). *Improving self-efficacy and social abilities through sport to high risk adolescents: An intervention program*. I Symposium sobre Autoeficacia: Investigación y Aplicaciones. Universitat Jaume I. Castellón, España.
- Escartí, A., Pascual, C. y Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.
- Harter, S. y Conell, J.P. (1984). A comparison of children's achievement and related self-perceptions of competence, control and motivational orientation. En J.G. Nicholls (Ed.), *Advances in motivation and achievement: The development of achievement motivation*, vol. 3, pp. 219-250. Greenwich, CT: JAI Press.

- Hellison, D. (1973). *Humanistic physical education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hellison, D. (1978). *Beyond ball and bats: Alienated (and other) youth in the gym*. Washington, DC.: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- Hellison, D. (1985). *Goals and strategies for physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (1990). Teaching PE to at-risk youth in Chicago - A model. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, vol. 7, pp. 38-39.
- Hellison, D. (1993). The Coaching Club: Teaching responsibility to inner-city students. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, vol. 64-5, pp. 66-70.
- Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (2000). Physical activity programs for underserved youth. *Journal of Science & Medicine in Sport*, vol. 3-3, pp. 238-242.
- Hellison, D., Cutforth, J., Kallusky, T., Martinek, M., Parker, M. y Stiehl, J. (Eds.), *Youth development and physical activity: Linking universities and communities* (pp. 31-50). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (2003a). Teaching personal and social responsibility in physical education. En S.J. Silverman y C.D. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction* (2nd ed., pp. 241-254). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (2003b). *Teaching responsibility through physical activity* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. y Cutforth, J. (1997) Extended day programs for urban children and youth: from theory to practice. En H. Walberg, O. Reyes y R. Weissberg (Eds) *Children and youth: interdisciplinary perspectives* (pp. 223-249). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hellison, D., Cutforth, J., Kallusky, T., Martinek, T., Parker, M. y Stiehl, J. (2000). *Youth development and physical activity: Linking universities and communities*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. y Georgiadis, N. (1992a). Basketball as a vehicle for teaching values. *Strategies*, vol. 4-1, pp. 1-4.

- Hellison, D. y Martinek, T. (2006). Social and individual responsibility programs. En D Kirk, F. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), *The Handbook of Physical Education* (pp. 610-626). London: Sage.
- Hellison, D., Martinek, T. y Cutforth, N. (1996). Beyond violence prevention in innercity physical activity programs. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, vol. 2-4, pp. 321-337.
- Hellison, D., Martinek, T. y Walsh, D. (2008). Sport and responsible leadership among youth. En N.L. Holt (Ed) *Positive youth development through sport* (pp. 49-60). New York: Routledge.
- Hellison, D. y Templin, T. J. (1991). *A reflective approach to teaching physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. y Walsh, D. (2002). Responsibility-Based Youth Programs Evaluation: Investigating the Investigations. *Quest*, vol. 54, pp. 292-307.
- Hellison, D. y Wright, P. (2003). Retention in an urban extended day program. *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 22, pp. 369-381.
- Locke, E.A. y Latham, G.P (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Miller, S.C., Bredemeier, B.J. y Shields, D.L. (1997). Sociomoral education through physical education with at-risk children. *Quest*, vol. 49, pp. 114-129.
- Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MASS: Harvard University Press.
- Oslin, J., Collier, C., y Mitchell, S. (2001). Living the curriculum. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, vol. 72-5, pp. 47-51.
- Pardo, R. (2008). *La transmisión de valores a jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. Estudio Múltiple de Casos: Getafe, L'Aquila y Los Ángeles*. Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Madrid.
- Pozo, P., Grao-Cruces, A., y Pérez-Ordás, R. (2016). Teaching personal and social responsibility model-based programmes in physical education: A systematic review. *European Physical Education Review*, doi: [10.1177/1356336X16664749](https://doi.org/10.1177/1356336X16664749)
- Walsh, D.S. (2008) Helping youth in underserved communities envision possible futures: an extension of the teaching personal and social responsibility model. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. vol. 79-2, pp. 209-221.
- Wright, P.M. y Burton, S. (2008). Examining the implementation and immediate outcomes of a personal-social responsibility model program for urban high school students. *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 27, pp. 138-154.

CAPÍTULO 29. EL LIDERAZGO TRANSACCIONAL Y EL TRANSFORMACIONAL EN LAS ORGANIZACIONES FORMALES Y NO FORMALES: DOS ESTUDIOS DE CASO.

Cristóbal Torres Fernández
ctorres@us.es
Universidad de Sevilla

Introducción

El liderazgo de los centros educativos ha sido una de las variables más estudiadas en el campo de las Ciencias de la Comunicación, pues, dependiendo del tipo, enfoque y estilo de liderazgo que se ponga en práctica, la institución estará orientada hacia unos objetivos u otros.

El liderazgo no solo se observa en instituciones formales, sino también en otras organizaciones de carácter no formal, tales como asociaciones, organizaciones no gubernamentales, entidades sin ánimo de lucro u otro tipo de grupos de personas que tienen un objetivo común y unos fines específicos.

El estudio del liderazgo en las instituciones y organizaciones no se debe quedar en una mera intención que luego se plasme en unos escritos, sino que ha de ser algo trascendente. Estos estudios se tienen considerar como experiencias, en la teoría, pero trasladar a la práctica las recomendaciones, iniciativas y acciones que puedan solventar las deficiencias, carencias y problemas que pueden originar en las organizaciones.

En este artículo planteamos dos estudios de caso en los que se analizan dos enfoques de liderazgo de dos organizaciones claramente diferenciadas: por un lado, el liderazgo transaccional, que se pone en práctica en un colegio público de Educación Primaria y, por otro, el liderazgo transformacional, que se observa en una asociación juvenil (organización no formal). Ambos casos son reales, si bien se han omitido los nombres de las personas que participan de ellos y los de las entidades son ficticios.

El objetivo que perseguimos es el análisis de los estilos de liderazgo transaccional y transformacional desde un punto de vista comparativo, en el que se identifiquen sus características, potencialidades y debilidades, y se apliquen a contextos reales o de similares características.

Enfoques de liderazgo en las organizaciones formales y no formales

Existen numerosos enfoques de liderazgo que se pueden implementar en las organizaciones formales y no formales: enfoque de rasgos, conductual, situacional, interactivo, carismático y transformacional, e integral, entre otros (García y Troyano, 2016). Si bien nosotros vamos a profundizar sobre dos estilos de liderazgo: el transaccional (dentro del enfoque interactivo) y el transformacional.

El liderazgo transaccional

El liderazgo transaccional se basa en los modelos tradicionales y se sustenta sobre el intercambio o la transacción que se produce entre el líder, que utiliza el poder, y los “subordinados”, que se ven recompensados o sancionados de acuerdo al rendimiento que muestran (Contreras y Barbosa, 2013). En este enfoque, el líder reconoce las carencias y necesidades de los seguidores y diseña un plan de actuación para satisfacer estos deseos mediante incentivos y recompensas, siempre que los “subordinados” acaten las instrucciones que proporciona y se obtengan los resultados deseados (Varela, 2010, en Almirón, Trejo y García, 2015).

Por consiguiente, se puede decir que este tipo de liderazgo es muy útil en contextos tradicionales, en el que se buscan líderes gestores que proporcionen rígidas instrucciones encaminadas al cumplimiento estricto de los procesos y al alcance de los resultados y del producto final (Contreras y Barbosa, 2013).

El liderazgo transformacional

Según Ganga y Navarrete (2013, 2014) el liderazgo transformacional se define a partir de las influencias y los efectos del líder sobre sus seguidores, desarrollando estos últimos un sentimiento de admiración, lealtad, confianza y respeto hacia el líder. Los seguidores mostrarán motivación y satisfacción con el líder, realizando las tareas incluso con mejores expectativas de las previamente acordadas. Asimismo, Pedraja-Rejas (2015) complementa esta definición añadiendo que este enfoque de liderazgo conduce al logro de estándares de calidad y excelencia, impactando en la organización como un todo global, haciendo hincapié en el papel y la importancia de las personas en el propio proceso.

Finalmente, Avolio y Bass (1998) definen los tres factores sobre los que se sustenta este estilo de liderazgo: (a) carisma inspiracional (visión y confianza en el logro de las

metas); (b) consideración individualizada (dedicar una atención personalizada a cada miembro de la organización y preocuparse por su bienestar) y (c) estimulación intelectual (animación por el cambio y por la superación del grupo).

Método

El método utilizado para el análisis de las situaciones planteadas responde a una metodología cualitativa de estudio de casos, en la que se plantean dos situaciones de forma descriptiva y se analiza una serie de ítems o parámetros seleccionados previamente y que se relacionan a continuación:

- **Estrategias de comunicación.** Este ídem estudia las principales estrategias y formas de comunicación que tiene el líder con los miembros de la organización.
- **Personalidad del líder.** Este parámetro analiza los principales rasgos que configuran la personalidad del líder: sus pautas de actuación, comportamiento, cualidades, competencias, capacidades, etc.
- **Forma de actuar del líder.** Este ítem estudia cómo actúa el líder ante el comportamiento de los miembros de la organización.
- **Forma de actuar de los “subordinados”.** Este parámetro analiza la forma que tienen los miembros de la organización de actuar ante el comportamiento del líder.
- **Toma de decisiones.** Este ítem analiza el proceso de toma de decisiones en la organización, estudiando los procedimientos, estrategias e instrumentos que se ven implícitos en esta tarea (debates, diálogo, votaciones, exposición de ideas, etc).
- **División del trabajo y/o las tareas.** Este parámetro hace referencia al modo en el que el líder distribuye la carga de trabajo entre las personas que componen la organización.

La muestra la componen dos entidades: un colegio público (organización formal) y una asociación juvenil sin ánimo de lucro (organización no formal) que han sido observadas y estudiadas con precisión y cautela a la hora de aportar la información necesaria para la formulación de los casos objetos de estudio.

Estudio de caso en una organización formal: un centro educativo

En esta sección se plantea un caso en un centro educativo público en el que su director ejerce un liderazgo transaccional con el resto de sus compañeros de trabajo.

Descripción del contexto: el Colegio Público “Mariana Pineda”

El Colegio Público “Mariana Pineda” es un centro educativo que está ubicado en la barriada de “El Pilar”, perteneciente al municipio de Villafranca de los Barros, en la provincia de Badajoz. Se trata de un barrio de clase trabajadora, con fuerte presencia de agricultores, comerciantes, albañiles, etc. Es un centro dotado de unas modernas instalaciones que responden a la demanda de las necesidades educativas actuales. Tiene dos plantas, aunque está exento de barreras arquitectónicas tanto en el interior como en el exterior.

La plantilla del centro está compuesta por quince docentes: nueve maestros generalistas, de los que seis son de Educación Primaria y tres de Educación Infantil, así como seis maestros especialistas: uno de Educación Física, dos de Lengua Extranjera (Inglés), uno de Música, uno de Audición y Lenguaje, y otro de Pedagogía Terapéutica.

El Director del centro, Antonio, lleva más de diez años ejerciendo su cargo y ha creado un estilo de liderazgo a su imagen y semejanza, basado en ofrecer instrucciones precisas para que los docentes las sigan y, a cambio, el director otorgue ciertos privilegios, incentivos o beneficios. Antonio es una persona muy burocrática y administra el centro de forma que todo queda recogido en memorias e informes que remite al resto de profesores, pero que apenas tienen acceso durante su etapa de diseño. Asimismo, Antonio exige a los profesores una memoria de resultados anuales en la que se reflejen aspectos como su rendimiento, el de su alumnado o las actividades realizadas, para controlar que se siguen las instrucciones proporcionadas.

Cuando se convocan reuniones del Claustro de Profesores o del Consejo Escolar, Antonio idea estrategias de diálogo utilizando coaliciones y grupos de profesores que, generalmente, acceden a sus peticiones a cambio de mejoras en sus Departamentos, concesiones económicas para actividades o permisos y licencias para realizar acciones formativas. “En este colegio, todo funciona a golpe de intercambio”, dice un maestro que está cansado de la forma de actuar de Antonio.”

Análisis del caso: el liderazgo transaccional

En el caso descrito anteriormente, Antonio ejerce un estilo de liderazgo transaccional, en el que la comunicación se realiza de forma vertical entre el líder y los grupos a los que se les va a plantear la “transacción”. Cuando hablamos de transacción nos referimos a un intercambio de influencias, información y acciones en el que se acuerdan los términos de cesión entre el líder y el grupo de privilegiados que va a tomar parte en esa operación. Antonio se apoya sobre un grupo con el que ya ha forjado una confianza y sobre el que confía para sacar adelante sus propuestas. Esta situación le condiciona a ceder ante las posibles y previsibles presiones de este grupo, pero le garantiza el apoyo en sus acciones.

En relación al perfil y a la personalidad del líder, Antonio es una persona autoritaria, caracterizado por ofrecer férreas instrucciones a los docentes y suavizar esas condiciones en el grupo con el que se suele producir el intercambio o la transacción. Este planteamiento puede generar una sensación de debilidad en el líder al apostar gran parte de su capital de liderazgo a un grupo que puede fallarle. Antonio, además, es individualista y poco creativo. Su plan de trabajo y actuación refleja su perspectiva individualista, pero a la vez tiene en cuenta las demandas del grupo sobre el que se apoya. Al resto de profesores apenas les hace caso, porque sabe que no goza de su apoyo y, porque sus opiniones suelen ser contrarias a la doctrina que él predica.

Con respecto a la forma de actuar del resto de profesores, suelen seguir las instrucciones que proporciona el líder a cambio de concesiones, beneficios o privilegios previamente acordados. No debemos olvidar que el programa viene impuesto desde arriba, de forma vertical y recoge las exigencias del líder, si bien el grupo “privilegiado” seguirá las instrucciones para obtener una recompensa y a cambio otorgarán al líder legitimidad y un estatus para seguir liderando los procesos y la institución.

Analizando el parámetro de la toma de decisiones, este proceso otorga al líder un papel fundamental, ya que toma las decisiones en base a una serie de transacciones y negociaciones entre él mismo y las “coaliciones” o grupos de personas. Al líder le importa poco que los miembros tomen parte en la toma de decisiones, puesto que está más preocupado en que se pongan a trabajar y se obtengan los resultados esperados.

Finalmente, en cuanto a la división del trabajo y las tareas a realizar, Antonio plantea las acciones a los miembros del grupo, mediante instrucciones que tendrán que cumplir para alcanzar los objetivos y recibir recompensas e incentivos. La división del trabajo suele ser vertical, supervisada directamente por el director del centro y, en algunos casos, Antonio puede designar a una persona sobre la cual depositar su responsabilidad, pero de

forma puntual, puesto que al líder le importa que su figura quede patente como una autoridad y una base de poder a la que hay que respetar.

Las ventajas que tiene este enfoque de liderazgo implementado y desarrollado por Antonio van en la dirección de dar una estructura al grupo dirigiendo las tareas y definiendo la realidad social mediante la configuración de las normas del grupo (Hollander y Julian, 1985), así como contribuir a la satisfacción de los miembros del grupo mediante los incentivos y las concesiones.

Estudio de caso en una organización no formal: una asociación juvenil

En este epígrafe se plantea un caso en una asociación juvenil sin ánimo de lucro en el que su presidenta ejerce un liderazgo transformacional con el resto de los miembros de la asociación.

Descripción del contexto: la Asociación Humánitas

El 25 de mayo del año 2014 se nace la “Asociación Humánitas”, en el municipio de Villafranca de los Barros, en la provincia de Badajoz. Se trata de una asociación juvenil y sin ánimo de lucro que nació para dar respuestas a las demandas formativas de la sociedad, así como a las inquietudes del colectivo juvenil en este municipio. “Asociación Humánitas” está regida por una Junta Directiva que la componen seis personas: la presidenta, la vicepresidenta, el secretario, el tesorero y dos vocales que se encargan de la gestión de algunas áreas de trabajo. Su presidenta, Lucía, llegó al cargo en el año 2014, cuando se fundó la asociación y fue elegida por los miembros de la organización por unanimidad. No hubo más candidaturas y, por consiguiente, el proceso de elección fue un mero trámite burocrático-administrativista.

Lucía ejerce un liderazgo horizontal, basado en la convocatoria de reuniones de la Junta Directiva y de la Asamblea de Socias y Socios de la propia asociación. Estos dos órganos proponen y debaten las iniciativas de los socios, siendo éste último (Asamblea) el que tiene la última palabra, siempre por votación posterior al debate.

Lucía siempre está muy pendiente de las propuestas que puedan hacer los demás miembros y, aunque tiene un completo plan de actividades, iniciativas y acciones, siempre recuerda a los miembros que la asociación está “abierta a cualquier propuesta

que pueda aportar algo positivo a la asociación y a sus miembros”. Tras un período de tiempo en el que ha habido cierta inestabilidad por la salida y la entrada de algunas personas en la Junta Directiva, las aguas vuelven a su cauce. “Hemos tenido alguna bajas a causa de la desmotivación de algunos miembros. Dirigir una asociación es una labor compleja, hay que estar en mil sitios a la vez”, comenta Lucía.

Análisis del caso: el liderazgo transformacional

En el caso descrito anteriormente, Lucía ejerce un estilo de liderazgo transformacional, en el que la comunicación es fluida y horizontal, tratando a los miembros en igualdad de condiciones. Esto posibilita el desarrollo de una identidad común de la que todos los miembros se sienten igual de partícipes.

En relación al perfil de la líder, Lucía, se trata de una persona democrática, cauta que anima y motiva a sus seguidores. Suele ser una persona creativa, innovadora, tolerante y respetuosa y, por consiguiente, se llega a convertir en un modelo a seguir por el resto de miembros de la organización. Su forma de actuar se centra en las personas y en el propio proceso, realizando procesos de escucha activa de los miembros para intentar cubrir sus necesidades y resolver sus problemas.

Con respecto a la forma de actuar del resto de miembros de la organización, estos tienen plena libertad a la hora de plantear iniciativas y propuestas, así como en la participación de las actividades, por lo que los niveles de motivación y de satisfacción personal son muy elevados.

En relación a la toma de decisiones, en la organización existen dos órganos de poder: la Junta Directiva, que es presidida por la Presidenta y a ella asiste el resto de la Ejecutiva, y la Asamblea de Socios, órgano máximo de toma de decisiones y de poder que tiene potestad para proponer, aprobar, rechazar o modificar iniciativas mediante el voto de los miembros en igualdad de condiciones, por lo que se trata de un régimen asambleario.

Finalmente, en lo que respecta a la división del trabajo y de las tareas a realizar, el líder se encarga de dividir el trabajo de forma horizontal y distributiva, de forma que se creen áreas de trabajo a las cuáles los miembros se pueden adscribir. Lucía suele delegar sus responsabilidades en cualquier persona de la Junta Directiva que, en su defecto, asumirá estas responsabilidades hasta que sea nuevamente relevada por la Presidenta.

Como principales ventajas de este modelo podemos destacar la equidad y la igualdad de oportunidades a la hora de diseñar, planificar y llevar a cabo acciones e iniciativas, así como un estilo de liderazgo democrático, distributivo y que delega sus responsabilidades en otras personas, permitiendo el empoderamiento de los miembros de la organización y ejerciéndose un liderazgo que motiva e ilusiona al conjunto de los socios y las socias de la asociación.

Conclusiones

Los estilos de liderazgo afectan a la vida de los miembros de una organización determinada, así como a los resultados que se pretendan obtener mediante las acciones e iniciativas que se lleven a cabo. Por consiguiente, consideramos que se ha de ejercer un estilo de liderazgo que devuelva a las bases el poder y la legitimidad que tienen cuando son sujetos y actores directos en un proceso de selección de los líderes.

El liderazgo transaccional busca contentar a un grupo en detrimento de otro grupo o grupos, por lo que puede plantear cierta inestabilidad en el ejercicio de la representación, la dirección y la gestión de entidades y organizaciones. Se trata de un liderazgo que no atiende a las necesidades del conjunto de la organización, sino que se basa en el intercambio de intereses e influencias para alcanzar una meta, para obtener un producto determinado.

El liderazgo transformacional, por su parte, sienta sus bases sobre los miembros de una organización determinada y permite mayor flexibilidad a la hora de decidir el rumbo de una asociación o entidad. En este estilo de liderazgo se posibilita el debate, el diálogo y la construcción de objetivos comunes que difícilmente se consiguen con el liderazgo transaccional.

Los representantes de las organizaciones formales y no formales han de replantear sus estilos de liderazgo avanzando hacia nuevos modelos que permitan integrar los objetivos de los representantes o líderes con las necesidades y expectativas de los “subordinados” o los miembros de esas organizaciones. Estamos en una época de muchos cambios y transformaciones, y esto conlleva un replanteamiento de enfoques y modelos más inclusivos, tolerantes, horizontales y, en definitiva, que tengan como prioridad fundamental la de atender a todos los miembros por igual, independientemente de si pertenece a un grupo privilegiado o a una junta directiva o de gobierno de una organización concreta.

Referencias bibliográficas

- Almirón Arévalo, V., Trejo Toriz, A.C. y García Ramírez, J.M., “Liderazgo transaccional vs liderazgo transformacional”, *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, vol. 4, (2015), pp. 24-27.
- Avolio B.J., Bass B.M. (1998) “Transformational leadership”. En Dansereau F, Yammarino F (Eds.) *Leadership: The Multiple-Level Approaches*. Jai Press. Londres, RU, pp. 53-76.
- Ganga, F., Navarrete, E., “Enfoques asociados al liderazgo eficaz para la organización”, *Gaceta Laboral 19*, (2013) pp. 52-77.
- Ganga F., Navarrete E., “Aportaciones teóricas significativas sobre el liderazgo carismático y transformacional”, *Rev. Venez. Gerencia, 19*, (2014), pp. 456-476.
- García, A.J. y Troyano, Y., “Estrategias de liderazgo para el funcionamiento eficaz del grupo”, en Alfonso Javier García González (coord.), *Competencias sociales en las relaciones interpersonales y grupales*, (Madrid: Pirámide, 2016)
- Hollander, E.P. y Julian, J.W., “Contemporary trends in the analysis of leadership processes”, *Psychological Bulletin*, 71, (1985), pp. 387-397.
- Pedraja-Rejas L., “La importancia del liderazgo en la economía del conocimiento”, *Interciencia*, 40, (2015), pp. 653-653.
- Contreras, F., y Barbosa, D., “Del liderazgo transaccional al liderazgo transformacional: implicaciones para el cambio organizacional”. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, 39, (2013), pp. 152-164.

CAPÍTULO 30. EDUCACIÓN E INCLUSIÓN. GUÍA PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

José Luis Ubago Jiménez

jlubago@correo.ugr.es

Universidad de Granada

Inmaculada García-Martínez

igmartinez@ugr.es

Universidad de Granada

¿Qué entendemos por inclusión?

En los últimos años, la inclusión se ha convertido en uno de los objetivos prioritarios de la agenda educativa de nuestro país. Hasta hace relativamente poco, se ha utilizado indistintamente inclusión e integración para referirse a la no discriminación de ningún alumno, de acuerdo a sus características particulares. Para diferenciar la inclusión de otros conceptos similares, como la integración, es menester tomar en consideración una serie de elementos (Infante, 2010), que se exponen a continuación:

- **Proceso.** La inclusión ha de ser considerada como una búsqueda incesante de los mejores métodos para poder dar respuesta a la diversidad del alumnado. Se trata de promover la normalidad de la diferencia y a la vez estudiar cómo sacar beneficio a la diferencia. Las diferencias han de ser apreciadas de una manera positiva de forma que se cree un estímulo para provocar el aprendizaje entre educandos y educadores. Al hablar de proceso tenemos que tener en cuenta el factor tiempo ya que los cambios, que son un proceso y no una acción (Bolívar, 2002; Fullan, 2002), que deseamos no se puede producir de un día para otro, lo que no puede llevarnos a la confusión, ya que, en el proceso, pueden generarse situaciones contradictorias que habremos de saber comprender y reconducir para que generen cambios perdurables en el tiempo.
- **Presencia.** Con este término nos referimos la participación activa y exitosa de todos los estudiantes. Podríamos relacionarlo, a su vez, con el lugar donde son educados los niños y con qué nivel de fiabilidad y puntualidad asisten a las clases.

La inclusión educativa se entiende muchas veces de forma restrictiva como un asunto de localización, de lugares; “a qué tipo de centros acuden determinados alumnos”, lo que impide el análisis sistémico que debemos realizar sobre el conjunto del sistema educativo y al que antes nos referíamos. Los lugares son importantes pero de manera interdependiente con las otras dos variables que estamos mencionando: presencia y aprendizaje. El término “presencia” se refiere a la calidad de sus experiencias mientras se encuentran en la escuela; por lo tanto, debe incorporar los puntos de vista de los propios alumnos y la valoración de su bienestar personal y social. Por último, el éxito tiene que ver con los resultados de “aprendizaje” en relación al currículo de cada país, no sólo con los exámenes, o con los resultados de las evaluaciones estandarizadas (Echeita y Ainscow, 2011).

- Detección y eliminación de barreras. Este concepto guarda una estrecha relación con la visión que se pretende dar, ya que son estas barreras las que impiden la efectividad de la educación inclusiva en nuestros centros escolares. Entendiendo como barreras, aquellas actitudes y creencias que tenemos las personas respecto a este proceso. Se suelen localizar en las culturas, políticas y prácticas educativas que tanto individual como colectivamente tenemos. Estas prácticas hacen que el interactuar personal, social o culturalmente con determinados alumnos y grupos de riesgo, generen exclusión, marginación y, en su caso, ser el detonante del fracaso escolar. Como consecuencia, para lograr una inclusión efectiva resulta indispensable recopilar y evaluar la información proveniente de diversas fuentes. De este modo, se podrá detectar quién o quienes sufren estas barreras y en qué grado de la vida escolar se hallan con el fin de plantear planes de actuación para la mejora de las políticas educativas y para la innovación de las prácticas.
- Grupos vulnerables. La inclusión pone especial énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar. Esto conlleva asumir la responsabilidad de asegurarse que aquellos grupos que se encuentren bajo una mayor probabilidad de padecer exclusión o que presenten vulnerabilidades, sean supervisados minuciosamente, y de que, siempre que fuese necesario, se adoptasen medidas para asegurar y promover su presencia, su participación y su éxito dentro del sistema educativo.

¿Qué entendemos por educación?

“La educación es preparar a los estudiantes y a los jóvenes para modos de vida sostenibles, dentro de comunidades y entornos sostenibles de manera local y global”, según Booth y Ainscow (2011: 24).

Centrándonos en el término de educación sus principales características bien podrían ser: perfeccionamiento, finalidad, intencionalidad, humanidad, integralidad, proceso gradual y socialización.

Para continuar desmembrando el término educación, tenemos que decir que es hacer a la persona mejor de lo que es. El ser humano nace inacabado: la educación desarrolla nuestras facultades potenciales y las actualiza, es decir, nos coloca en situación de pasar de la potencia al acto. La educación inclusiva crea hábitos positivos y neutraliza los negativos. Educar es optimizar: llevar el estado real al ideal, de acuerdo con las propias capacidades y con los planteamientos socio-histórico-culturales. Exige de quien educa, considerar y definir qué es lo óptimo.

Esta idea de perfeccionamiento exige plantearse qué es lo que se desea alcanzar: qué es lo bueno, lo mejor, lo más perfecto, lo óptimo, el estado definitivo al que deseamos aproximarnos. La educación inclusiva pretende la realización del ser humano y que éste llegue a ser lo que puede y debe ser, alcanzando su plenitud. Ello se podría definir desde el valor de hacer deseable el fin propuesto y constituir la base que orienta el proceso educativo (Casares García, 1990). Entendiendo como valores aquellos que tratan de determinar la naturaleza y su carácter así como los juicios de valor.

La subjetividad en la opción por lo axiológico hace que no haya unanimidad en la elección de los objetivos de la educación. Se podría discutir si los fines los determina el Estado, la familia o el mismo sujeto y si fundamentalmente la educación es individual o social. Hablar de finalidad hace presuponer un propósito de alcanzarla, y un propósito es siempre deliberado y consciente, es decir, intencional. En consecuencia, la presencia de finalidades nos mueve a buscar los métodos y los medios necesarios para alcanzarlas. La educación se planifica porque deseamos conseguir el fin propuesto. Esta intencionalidad debería ser compartida por educador y educando, lo que supone un consenso, comprensión y/o aceptación de los fines y la búsqueda de los medios por parte de ambos. Por tanto, la educación a la totalidad del ser humano pero, sobre todo, de sus aspectos intelectuales y volitivos. La humanidad de la educación viene dada por el hecho de ser consciente de la propia educación misma. Además se tiene presente la dignidad de la persona, el respeto que se le debe a cada ser humano.

La educación, en síntesis, debe dirigirse a perfeccionar la totalidad de las dimensiones del educando, física, intelectual, social, moral, afectiva... es decir, debe ser integral. Además de la integralidad, la educación implica acción por parte del educador y del

educando. El primero trata de estructurar ideas, necesidades y actitudes en los educandos, relacionado directamente con la programación de aula. Por su parte, al educando se le atribuyen las funciones de recibir la información, decodificarla, clasificarla y establecer relaciones con las informaciones previas que ya tenía adquiridas.

La educación nos hace seres sociales, es decir, trata de transmitir la identidad de un grupo y adapta al individuo para que pueda tener las destrezas suficientes como para vivir dentro de él. Brinda un proceso de culturalización permanente conduciendo al individuo hacia su propia autonomía hasta conseguir un cierto grado de madurez en el que se pueda convertir en su propio educador.

Educación inclusiva y pautas para su puesta en acción

Para poder realizar una buena aproximación hacia nuestro trabajo es importante tener una definición clara que nos oriente en la tarea de entender la naturaleza de la inclusión. Así pues, a escala internacional, el término es considerado como un cambio más amplio que implica una reforma que acoge y apoya de todos los alumnos (UNESCO, 2005):

“El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban [...] como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender" (UNESCO, 2005: 14).

La guía no es el fin, sino un vehículo para promover la reflexión conjunta y la colaboración entre los diferentes miembros de la comunidad educativa en su sentido más amplio. La guía puede ejercer de pilar sobre el que cimentar los procesos de autorreflexión y mejora de forma colaborativa. En estos procesos se debe facilitar la participación de todos los miembros del centro educativo. Todos los puntos de vista han de ser tenidos en cuenta, en la medida que se considera que son fundamentales para delimitar qué se quiere mejorar y cómo hacerlo. La guía, además de brindar la oportunidad de interesarnos por las diferentes voces implicadas en la comunidad educativa, insta a asumir el rol participativo de los educandos, así como de otros miembros de la comunidad educativa como estrategia fundamental para la mejora educativa (Echeita, Simón, Sandoval y Monarca, 2013).

La guía ofrece un programa flexible a las características de los centros con unos pasos preestablecidos para que los centros puedan buscar alternativas y adaptarlas a la guía, siempre teniendo en cuenta su entorno más próximo. Debe ser utilizada como un mero programa para visitar una ciudad, en el cual se deje algún lugar para visitar más tarde.

Puede que en un centro sólo se den las condiciones para poder llevar a cabo una de las fases de la guía.

Las tareas vinculadas a cada fase no deben entenderse como una secuencia cerrada de pasos a seguir cronológicamente, sino más bien como sugerencias de actuaciones flexibles. Partiendo de este planteamiento, a continuación se resumen las fases y algunas de las principales tareas vinculadas a las mismas (Murillo y Krichesky, 2012):

- Fase 1: ha de constituirse un grupo de planificación que incorpore a representantes de los diferentes colectivos, tratando de reflejar la realidad del centro para poder encontrar los apoyos que permitan trabajar de una forma inclusiva. Se ha de redactar un diario en el que se anote todo cuanto se hace.
- Fase 2: se tiene que fomentar y motivar a la comunidad educativa sobre la guía, creando espacios de trabajo colaborativo entre el equipo educativo y de los miembros del Consejo Escolar, de los estudiantes y los padres. Además se han de identificar las prioridades para la mejora con el fin de establecer un plan de acción. Una vez se hayan consensuado las prioridades es importante asegurar la continuidad y sostenibilidad del proceso de participación de toda la comunidad educativa en la planificación de las mejoras.
- Fase 3: es fundamental delimitar las prioridades de mejora y realizar una planificación de las mismas a partir de las evidencias obtenidas en las fases anteriores. En este plan de mejora es preciso concretar las prioridades identificadas y deberán ser negociadas y consensuadas entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. En este plan y en cada prioridad finalmente acordada, se deberá hacer constar el plan de actuación, los roles que han de asumir los agentes implicados o la temporalización.
- Fase 4: la puesta en marcha de operaciones que den respuesta a las prioridades de modo que permanezcan en el tiempo. Para lograr alcanzar los objetivos será necesario el diálogo y la implicación activa entre los miembros de la comunidad educativa.
- Fase 5: el último paso de la guía es la revisión de los registros del plan de mejora llevado a cabo. Para ello ha de hacerse una evaluación elaborando un informe sobre los avances, problemas o estancamientos para poder reajustar los planes de

mejora. Esta revisión puede hacerse pública para que todos los miembros de la comunidad educativa informándoles de forma periódica. Compartir estos avances entre otros centros y diferentes colectivos puede hacer que las mejoras sean más efectivas, duraderas y transportables a otros contextos educativos.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (2002). *¿Cómo mejorar los centros educativos?* Madrid: Síntesis.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools (3ª ed.)*. Bristol: CSIE.
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G. y Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: Nueva edición revisada y ampliada. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13(3), 5-19.
- Casares García, Pilar. (1990). Introducción a las Ciencias de la Educación. Granada: ICE.
- 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., Simón, C. Sandoval, M. y Monarca, H. (2013). Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas. Sevilla: Eduforma.
- Fullan, M. (2002). Los nuevos significados del cambio en la educación. Barcelona: Octaedro.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. Estudios Pedagógicos, 36, 287-297.
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. J. (2012). El proceso del cambio escolar. una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 10 (1), 26-43.
- UNESCO (2005) Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All. París: UNESCO (Accesible online en: <http://unesco.org/educacion/inclusive>).

CAPÍTULO 31. LA INCLUSIÓN A TRAVÉS DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

José Luis Ubago Jiménez

jlubago@correo.ugr.es

Universidad de Granada

María A. Heras Escribano

herasescribano@correo.ugr.com

Universidad de Granada

¿Qué son las comunidades de aprendizaje?

El concepto de comunidades de aprendizaje ha ido evolucionando a lo largo de la historia. Así pues, encontramos sus orígenes en la Universidad de Yale, en 1968, mediante el *School Development Program*. No es hasta 1978 cuando llega a España, concretamente a la *Escola de Persones Adultes la Verneda-Sant*, en Barcelona. Ambos proyectos están estrechamente relacionados con la necesidad de trabajar la exclusión que se encontraba en estos contextos. El primero estaba orientado a trabajar con la comunidad afroamericana de las escuelas de New Haven en las que existían problemas comportamentales y de bajo rendimiento escolar. En la segunda, encontramos un barrio en el que la pedagogía de Freire se pone en práctica para cubrir las necesidades que en él se daban.

Entre las diferentes definiciones de comunidades de aprendizaje podemos encontrar la de Flecha y Puigvert (2002) quienes hacen una definición del concepto en la que exponen la siguiente idea:

“Comunidades de aprendizaje es un proyecto de transformación de centros educativos dirigido a la superación del fracaso escolar y a la eliminación de conflictos. Este proyecto se distingue por una apuesta por el aprendizaje dialógico mediante los grupos interactivos, donde el diálogo igualitario se convierte en un esfuerzo común para lograr la igualdad educativa de todos los alumnos” (p.8).

Atendiendo a esta definición, comenzamos a encontrarnos con la idea de que el centro educativo y los agentes que erróneamente se han considerado como externos en el proceso de aprendizaje de los alumnos, empiezan a formar parte de un todo en el que tienen cabida, nuevos roles dentro del aula.

Jaussi y Luna (2002) proponen la idea de que las comunidades de aprendizaje producen un cambio en la práctica educativa que responde de forma igualitaria a todas las necesidades que la sociedad demanda durante su evolución. Este cambio afecta al proceso de enseñanza-aprendizaje ya que, por una parte, los agentes externos que antes se han mencionado, no son los docentes, sino personas externas que colaboran en la enseñanza de los alumnos del centro y al mismo tiempo, adquieren otro tipo de conocimientos. Las escuelas que funcionan como comunidades de aprendizaje se basan en las principales evidencias que han aportado investigaciones internacionales en relación a la inclusión y exclusión educativa y social (Gatt, Ojala y Soler, 2011).

Una vez realizada la definición del concepto de comunidades de aprendizaje, pasamos a exponer su metodología de trabajo, atendiendo a la idea que exponen Vargas y Flecha en Echeita (2006):

“El aprendizaje dialógico incluye, en una dinámica, el desarrollo de las competencias instrumentales necesarias para subsistir en la sociedad de la información y de los valores requeridos para afrontar solidariamente la vida en ella... Cuando las niñas y niños trabajan en grupos interactivos aprenden al mismo tiempo matemáticas y solidaridad... Ayudándose unos a otros, teniendo como objetivo personal el aprendizaje de todas y todos, se está construyendo la base en la que pueden asentarse adecuadamente los discursos pacifistas y solidarios” (p.103)

Como se puede apreciar, en el seno de las comunidades de aprendizaje se trabaja mediante grupos interactivos, caracterizados por tener una mayor flexibilidad organizativa en el aula. La principal finalidad de estos grupos es aplicar en el aula las interacciones requeridas para que los alumnos sean capaces de adaptarse, lo más eficientemente posible, al entorno que les rodea sabiendo afrontar cualquier tipo de situación que se les presente a lo largo de sus vidas.

A partir de estas dos definiciones, podemos elaborar una propia en la que se produce un cambio de la concepción tradicional de la enseñanza en el centro escolar. El motor de cambio es otorgado a los agentes externos que proporcionan los medios para poner en práctica el aprendizaje mediante grupos de trabajo interactivos. El trabajo es estructurado en grupos heterogéneos que, a su vez, trabajan en una actividad previamente diseñada

bajo la supervisión de un adulto que puede ser padre, profesor, familiar, antiguo alumno...

Autores como De la Rosa, Contreras, Molina y Molina (2002) exponen una serie de características que definen el perfil de los grupos interactivos. Estos parten de una metodología activa y cooperativa entre iguales, en la que el profesor tiene gran apoyo con personal externo y optimiza los recursos y flexibiliza tiempo y espacio. La creación de un objetivo común conlleva que los individuos aúnen esfuerzos individuales para su logro colectivo satisfactorio.

Principios pedagógicos e inclusivos como bases de las comunidades de aprendizaje.

Es importante señalar que los grupos interactivos, mediante los cuales se trabajan en las comunidades de aprendizaje, no son una metodología, sino una organización del aula distinta a la tradicional. A partir de aquí, hemos de tener en cuenta que las comunidades de aprendizaje no se basan en una didáctica concreta sino que, cada centro se adapta a aquella que esté más relacionada con sus necesidades.

Valls (2002) resume los principios pedagógicos de las comunidades de aprendizaje en la participación, la centralidad del aprendizaje, expectativas positivas y el progreso permanente. Así pues, dado que la enseñanza está basada en el trabajo por grupos, si no existiese la participación de todos los miembros, los objetivos no se alcanzarían. El principio de centralidad viene a inferir que las actividades están totalmente relacionadas, directa o indirectamente, contextualizadas en el entorno del alumnado. El protagonista y eje central es el alumno y el objetivo final debe ser potenciar la capacidades innatas que posee cada uno, de ahí la positividad de las expectativas. Por último, las comunidades de aprendizaje no son proyectos cerrados herméticamente sino que poseen un grado de transformación continua, lo que supone que estén en progreso permanente.

Una vez realizada la definición de comunidades de aprendizaje y teniendo en cuenta los principios pedagógicos en los que se basan, pasamos a destacar algunos de los objetivos que resumen el perfil de este tipo de enseñanza.

Los objetivos que, según Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls (2002), tienen las comunidades de aprendizaje son el de ser una alternativa educativa a la visión tradicional de la educación, poniendo la educación igualitaria en liza; acercar la sociedad de la información a todos los individuos y, por último, no quedarse en las compensación del déficit que tienen los alumnos en desventaja social y sí mejorar la calidad de la enseñanza que reciben.

Conociendo estos objetivos, podemos establecer una relación directa entre la educación mediante comunidades de aprendizaje y la educación inclusiva, tomando como ejemplo

la normalización de individuos que se encuentren en riesgo de exclusión social o que ya lo estén. Así pues, “el propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban [...] como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender” (UNESCO, 2005: 14).

La inclusión significa incorporar jóvenes y adultos con discapacidad y/o dificultades de aprendizaje en nuestra la sociedad. Las comunidades de aprendizaje ayudan al desarrollo de todas las personas en las que son igualmente valoradas y tienen las mismas oportunidades de participación. Es evidente la necesidad de contextos de aprendizaje más ricos y flexibles que contemplen la diversidad como una fuerza positiva que debe ser reconocida, celebrada y atendida (Arnáiz, 2011).

En este sentido, la educación inclusiva es considerada como un proceso de búsqueda incesante que intenta dar respuesta a las necesidades de la diversidad del alumnado. En primer lugar, las diferencias han de ser consideradas de forma positiva, creando así un estímulo en el aprendizaje. Para la adecuada consecución de este objetivo se requiere la participación activa de todos los miembros del centro educativo. Esta presencia activa, sobre todo del alumnado, tiene como consecuencia la incorporación del punto de vista del alumnado, de esta manera el éxito académico estará al alcance de todos (Echeita y Ainscow, 2011). Seguidamente, para que la inclusión fuese real y efectiva se habrían de detectar y eliminar las posibles “barreras” que se encuentren. Por barreras entendemos las actitudes y creencias, culturales, políticas y prácticas, que tienen las personas sobre este proceso. Estas barreras crean situaciones de riesgo de exclusión a grupos desfavorecidos y alumnos específicos. Para paliar el hecho de fracaso escolar, se han de detectar los alumnos que sufren estas barreras y en qué grado se encuentran. En consecuencia, para que los grupos de individuos vulnerables, marginados, en riesgo de exclusión o en peligro de fracaso escolar, tenemos que asumir la responsabilidad de asegurar que estos grupos sean supervisados con detalle, adoptando cuantas medidas fuesen necesarias para lograr su éxito académico.

Conclusión

A modo de síntesis, la transformación de un centro en comunidad de aprendizaje implica cambios en la manera como se organizan los recursos, dando lugar a formas de atender las necesidades educativas especiales de los alumnos de forma más integrada en la actividad regular del aula y de la escuela. Este uso diferente de los recursos ha hecho

posible que se reduzcan, y en algunos casos hasta que desaparezcan algunas de las prácticas de exclusión más frecuentemente utilizadas con este alumnado.

Las comunidades de aprendizaje llevan consigo la posibilidad de aprovechar mucho más todas las fuentes de apoyo que están presentes en el centro. Este apoyo está distribuido no solamente sobre profesionales, sino que viene dado por el alumnado, las familias en las formas educativa, participando en actividades de aprendizaje, y evaluativa, llevando un seguimiento del progreso del alumnado (Álvarez y Verdeja Muñiz, 2013). Este apoyo beneficia no sólo al alumnado con necesidades, sino también al resto de compañeros del grupo que presentan algún retraso o dificultad de aprendizaje.

Las comunidades de aprendizaje permiten aprovechar mucho más el capital humano que está presente en todos los centros en beneficio de una escuela más inclusiva. Cabe indicar que para avanzar hacia la consecución de estas buenas prácticas, cada centro tendrá que analizar su entorno, planificar su plan de mejora, definir las estrategias que pueden impulsar este cambio y evaluar lo ya realizado.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, C. y Verdeja, M. (2013). Centros educativos que dan respuesta a los retos educativos actuales implicando a la comunidad escolar: Dos estudios de caso. *Intangible Capital*, 9, pp. 883-902.
- Arnáiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación educativa*, 21, pp. 23-35.
- De la Rosa, O., Contreras, A., Molina, C. y Molina, M. (2002). El aprendizaje cooperativo y dialógico en la carrera de Educación de la USAD. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/4481597/Aprendizaje-cooperativo-y-dialogico-Onofre-De-la-Rosa>
- Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea.
- 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, pp. 26-46.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación. Barcelona: Graó.
- Flecha, R. y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: revista de estudios y experiencias en educación*, Vol.1, N°1, pp.11-20.

- Gatt, S., Ojala, M. y Soler, M. (2011). Promoting social inclusion counting with everyone: Learning Communities and INCLUD-ED. *International Studies in Sociology of Education*, 21, pp. 33-47.
- Jaussí, M. L. y Luna, F. (2002). Comunidades de aprendizaje. Transformar en lugar de adaptar. *Cuadernos de Pedagogía*, 316, pp. 40-41.
- UNESCO (2005) Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All. París: UNESCO (Accesible online en: <http://unesco.org/educacion/inclusive>).
- Valls, R. (2002). Comunidades de Aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información. Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona. Departamento de Teoría e Historia de la Educación.

CAPÍTULO 32. “MI HIJO ES SORDO”: HERRAMIENTAS DE INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN

Mirian Hervás Torres
miriamhervas@ugr.es
Universidad de Granada

Susana Tallón Rosales
stallon@ugr.es
Universidad de Granada

Introducción

La situación actual de España, sigue bajo un momento de crisis económico, político, social y educativo, produciéndose en algunos estamentos una brecha y malestar generalizado, donde no se produce el avance deseado y la existencia de una desigualdad es cada vez más real, y se está haciendo eco en las personas que presentan necesidades, donde las prestaciones que se ofrecían al alumnado con necesidades han descendido, tal y como se comprueba en el estudio presentado por el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI, 2010), con lo cual no se puede garantizar la calidad educativa en condiciones de equidad, desafío ya propuesto desde el nuevo espacio educativo en Europa (European Commission, 2000).

Las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), fueron definidas en la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), identificada como un alumnado que engloba Necesidades Educativas Especiales (NEE) derivadas de discapacidad, trastornos graves de conducta, altas capacidades intelectuales, dificultades de aprendizaje, alumnos de incorporación tardía al sistema educativo, y/o presenten condiciones personales o de historia escolar compleja. Asimismo, la Ley 17/2007 de Educación de Andalucía (LEA), amplía dicho concepto incluyendo la compensación de desigualdades sociales. Además, en el marco legal, la Orden de 25 Julio 2008, que regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía, indica que esta atención a la diversidad intenta atender las necesidades educativas de todo el alumnado, cobrando especial importancia los agrupamientos heterogéneos, la enseñanza de estrategias de aprendizaje autónomo y las estrategias de aprendizaje cooperativo que fomenten las interacciones positivas entre el alumnado. En el caso de los educandos con deficiencias auditivas, éstas nuevas metodologías didácticas necesitan complementarse con un sistema de comunicación alternativo al lenguaje oral, que permita interacciones positivas entre el alumnado, con el profesorado, con los

familiares y con los miembros de la comunidad. En esta línea, a lo largo de la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), se explicita en sus diferentes apartados expresa que se ha de establecer las medidas adecuadas y oportunas que se adapten a las necesidades educativas especiales que presente el alumnado.

Desde la Organización Mundial de la Salud se afirma que son 360 millones de personas las que sufren pérdida auditiva en el mundo. Así como desde la Federación Mundial de Personas Sordas, señala que son 70 millones de personas las que emplean el Lenguaje de Signos como primer idioma o lengua materna. Otros utilizan la lengua convencional de su país, pero con ayuda de la tecnología, entre los más destacados se encuentran los audífonos e implantes cocleares, además de ser muy común leer los labios y utilizar gestos que expliquen sonidos.

Por tanto, si se pretende mejorar el rendimiento del alumnado con alguna necesidad específica y, por ende, reducir la tasa de abandono escolar, será necesario establecer medidas específicas de apoyo que reduzcan las cifras del 23% de abandono entre la población general, así como la tasa de abandono entre las personas con discapacidad que alcanza el 53,8 % (Martínez, 2015). Medidas que han de ser consensuadas por toda la comunidad educativa (profesorado, familias y alumnado), dirigidas a la mejora del área comunicativa y lingüística (necesidad de adquirir un código de comunicación útil y aprender la lengua oral), área cognitiva (utilizar estrategias visuales, así como un sistema lingüístico de representación de conceptos) y al área psicosocial (en la que se asegure la identidad y la autoestima y poder compartir con otras personas un código de comunicación), que finalmente repercutan en la inclusión de las personas con necesidades en la sociedad.

Qué es la discapacidad auditiva

La discapacidad auditiva, de modo general, hace referencia a aquellas personas que tienen una pérdida en la audición que le puede suponer problemas en sus intercambios comunicativos y que requiere una intervención médica, audiológica y/o educativa, dependiendo todo ello de las características tales como el grado de pérdida, la causa de la misma o su momento de inicio (Valmaseda, 1998).

Una primera aproximación clasificatoria basada en las dificultades que presenta las personas afectadas por pérdidas auditivas para la adquisición del lenguaje oral, es

diferenciar entre: (a) **Hipoacusia**: la audición es deficiente (35-69 dB) pero resulta funcional para la vida ordinaria; hace difícil pero no imposible la adquisición del lenguaje oral por vía auditiva, generalmente con ayudas protésicas, es habitual que vaya acompañada de deficiencias en la articulación, vocabulario, etc., y (b) **Sordera**: la audición no es funcional para la vida cotidiana (70 dB o más) y no posibilita la adquisición del lenguaje por vía auditiva, aunque sí por vía visual

Dentro de las diferentes clasificaciones que atienden al concepto de *sordera*, según la localización de la lesión, se puede hablar de una **sordera conductiva o de transmisión** (se sitúa en el oído externo o medio y en general sus efectos no son muy graves y pueden llegar a suprimirse por medio de tratamientos adecuados), **sordera neurosensorial o de percepción** (se produce en el oído interno, son más graves y permanentes), **sordera mixta** (tienen componentes perceptivos y de transmisión), y **sordera central** (no se percibe sonido a nivel cerebral). Por otro lado, según el momento de la pérdida, puede hablarse de **deficiencia prelocutiva o prelingüística** (previa a la consolidación del habla, con un pronóstico mucho más severo, ya que estos niños/as tienen que aprender un lenguaje nuevo, sin experiencia del sonido) y **deficiencia poslocutiva o poslingüística** (posterior a la adquisición del habla, con un pronóstico más favorable, ya que hay que mantener el lenguaje adquirido, enriquecerlo y completarlo). Si se tienen en cuenta el grado de pérdida auditiva, la clasificación más aceptada es **deficiencia auditiva leve o ligera** (el sujeto percibe el habla, pero no reconoce todos los contrastes fonéticos), **deficiencia media o moderada** (percibe la palabra si es fuerte, pero su voz y su articulación son defectuosas), **deficiencia severa** (el sujeto no percibe la palabra, pero si los sonidos fuertes y algunas vocales), y **deficiencia profunda** (el sujeto percibe sólo algunas cualidades del sonido).

De forma global y transversal, el niño necesita una intervención que facilite en la medida de lo posible su acceso al currículo y al resto de la vida escolar, esto es, interacciones con sus iguales, con los maestros y con el resto de la comunidad educativa (Agrupación de personas sordas de Zaragoza y Aragón, 2010).

La sordera en educación.

Para hablar de educación con alumnos sordos, es fundamental, el principio de **normalización**, es decir, concretar en el marco escolar, mediante la Integración Escolar, la adquisición del currículo ordinario por parte del alumnado con aquellas adaptaciones

que sean precisas en cada caso. También, bajo la adquisición de un código de comunicación de tipo visual, proponer el aprendizaje de la lengua oral y escrita (teniendo en cuenta el resto de audición), la relación con adultos e iguales sordos y oyentes y la participación de la cultura de la Comunidad de Sordos.

Respecto a la intervención educativa en alumnos con deficiencia auditiva y atendiendo a autores como López y Guillén (2008), ésta se comprende de 3 aspectos:

A. Rehabilitación auditiva del niño con implante coclear: Cuenta con 4 fases:

Fase 1. Detección del sonido, discriminación sonido-silencio. Mediante la presentación de objetos sonoros para que se familiaricen con ellos y a la vez crear conciencia del sonido en sí.

Fase 2. Discriminación entre dos sonidos. Se trata de discriminar entre los diferentes tipos de sonidos y la propia voz y después discriminar entre sonidos largos y cortos, fuertes, suaves, graves y agudos.

Fase 3. Identificación y reconocimiento de sonidos. Pretende que dé una respuesta en lugar de que sólo repita. Primero se trabaja en un contexto cerrado seleccionando grupos con tres estímulos y proporcionando el modelo al alumno. Después el reconocimiento auditivo, pero en contexto abierto sin información previa.

Fase 4. Comprensión del sonido. Se trabaja el lenguaje oral desde la comprensión en contexto abierto. Se tratar de mantener una conversación.

B. Intervención en el lenguaje oral: Algunas de las técnicas orales más utilizadas son:

(a) terapia auditivo verbal (centrada en el uso de los restos auditivos del alumno), (b) metodología verbotonál (filtración de sonidos del habla a través de zonas frecuenciales, basándose en la orientación espacial, campo óptimo de la audición, ampliación funcional del campo óptimo de la audición, control auditivo, progresión lingüística del alumno oyente), y (c) entrenamiento lectura labiofacial.

C. Intervención en la comprensión y expresión escrita: Es el mayor desafío en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno sordo. Acceder a la lectura requiere un buen dominio de la lengua, buena memoria a corto plazo, habilidad en el uso de códigos fonológicos así como amplia información sobre mundo y práctica lectora.

Perfil del personal del profesional docente en inclusión

Actualmente tras el proceso de reestructuración de los estudios universitarios mediante el *Plan Bolonia*, a nivel nacional, los grados que se imparten en la rama de educación, en

las diferentes universidades, básicamente giran torno a los Grados en Educación Primaria, Educación Social, Educación Infantil, Pedagogía, Logopedia y Psicología.

Parece interesante recordar, que el plan anterior de estudios, previo al Proceso Bolonia, había titulaciones más específicas y acordes a la intervención educativa para las necesidades educativas especiales, tales como **Maestro en Educación Especial (Pedagogía Terapéutica y Maestro en Audición y Lenguaje)**. Su función esencial era favorecer la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales mediante la atención directa o indirecta, así como trabajar aspectos claves, materias que necesiten apoyo, programas específicos y asesoramiento de materiales curriculares adaptados.

En este sentido son básicas adquirir aquellas competencias generales, específicas y transversales necesarias para el efectivo desarrollo profesional. Se puede establecer un perfil competencial del docente implicado o relacionado en modo alguno con aspectos de inclusión en las aulas, a modo global:

- ✓ **Competencias Generales:** Gestión del cambio, Gestión de la información y el conocimiento, habilidades comunicativas y liderazgo, Fomentar y garantizar el respeto de los Derechos Humanos y Accesibilidad.
- ✓ **Competencias específicas:** Diagnosticar, orientar y asesorar a personas, colectivos e instituciones en ámbitos educativos y formativos. Conocer, analizar y atender a la diversidad social, educativa y cultural por razón de género, clase, etnia, edad, discapacidad, religión u otras. Promover, planificar y gestionar la implantación de procesos de innovación educativa y de modelos de gestión de la calidad. Capacidad para programar, planificar y anticipar la intervención. Capacidad de evaluación y organización del marco institucional en el que se desarrolle su actuación. Capacidad para la orientación y el desarrollo. Capacidad de investigación. 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. 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.
- ✓ **Competencias transversales:** Capacidad de gestión de la información y utilización de medios tecnológicos avanzados. Capacidad para desenvolverse en el desempeño profesional y para afrontar los retos laborales con seguridad, responsabilidad y preocupación por la calidad. Habilidades de relación

interpersonal, trabajo en equipo y en grupos multidisciplinarios. Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad.

Herramientas de Inclusión

A partir de lo descrito anteriormente, es importante dar respuesta al alumnado a través de una adquisición temprana de un sistema de comunicación que le permita el desarrollo cognitivo y la capacidad de comunicación, además de favorecer el proceso de socialización. Para ello, se ha de desarrollar la capacidad de comprensión y expresión escrita que permita el aprendizaje autónomo y el acceso a la información, a través de la estimulación y el aprovechamiento de la audición residual y el desarrollo de la capacidad fonarticulatoria, que ayuden a la construcción del autoconcepto y autoestima positivos, así como el desarrollo emocional equilibrado, permitiendo su integración social por vías complementarias a la audición. Por tanto, ha de existir una personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante las adaptaciones al currículum, mediante el empleo de equipamientos técnicos, apoyo logopédico y curricular y en el caso que sea necesario, la adquisición y el uso de un sistema alternativo de comunicación.

- a) Sistema Verbotonal: Se basa en el entrenamiento auditivo y en la comprensión total del habla por vía auditiva. Se trabaja con un aparato llamado *SUVAG* que filtra el sonido aprovechando al máximo las frecuencias del habla.
- b) Lectura labial: Consiste en reconocer las palabras y captar el mensaje a partir de los movimientos y posiciones de los órganos articulatorios.
- c) Cued-speech: (Palabra complementada) es un sistema visual que sirve para despejar la ambigüedad orofacial apoyándose en 8 configuraciones manuales.
- d) Comunicación bimodal: Se utiliza el lenguaje de signos al mismo tiempo que se habla usando la estructura del lenguaje oral.
- e) Lengua de Signos Española (LSE): Es la lengua natural del deficiente auditivo, por lo cual es el más utilizado por la comunidad de sordos. No es fijo ni estable, se modifica igual que el lenguaje oral, y no es universal. Tiene su propia estructura (gramática y sintaxis distintas del lenguaje oral).
- f) El alfabeto dactiológico: Es una escritura en el espacio, cada movimiento de las manos representa una letra del alfabeto para formar palabras, frases u oraciones. Este método no es utilizado de manera exclusiva sino como complemento para deletrear nombres y palabras desconocidas.

- g) El modelo Bilingüe-Bicultural: En este caso el alumnado sordo es miembro real o potencial de dos comunidades, la de las personas sordas y la de las personas oyentes de tal manera que se le deben proporcionar los instrumentos comunicativos necesarios para su integración en ambas: la lengua de signos y la lengua oral. En un modelo bilingüe el aprendizaje de la lengua de signos constituye un objetivo básico y prioritario que permitirá el acceso al currículo escolar y a los conocimientos de manera similar a los oyentes. Además, el hecho de adquirir tempranamente una lengua va a posibilitar la creación de representaciones lingüísticas de tipo cognitivo que facilitarán el aprendizaje posterior de una segunda lengua: la oral.
- h) Prótesis auditivas: (1) audífonos (tipo de ayuda técnica cuya función es la de ampliar el sonido, para facilitar la percepción del mismo, pueden ser de bolsillo, gafa auditiva, retroauricular e intracanales), y (2) implante coclear (es un traductor o convertidor que transforma las señales acústicas en señales eléctricas que estimulan el nervio auditivo).
- i) Ayudas técnicas en el ámbito educativo: (1) Sistema de frecuencia modulada (compuesto por un transmisor que recoge el sonido a través del micrófono que porta el docente y lo convierte en una señal de radio y lo envía al alumnado usuario de prótesis auditivas), (2) sistema de inducción magnética (sistema que transforma la onda sonora en magnética de forma que pueda ser escuchada por una persona con prótesis auditivas), (3) amplificadores de sonido, y (4) programas de ordenador adaptados que facilitan el acceso a la información y la comunicación
- j) Ayudas técnicas específicas para la comunicación: (1) Proyecto GANAS (traductor de lengua escrita a lengua de signos), y (2) Programa Bimodal (Curso multimedia para el aprendizaje de la Comunicación Bimodal).
- k) Ayudas técnicas específicas para la vida cotidiana: (1) despertados con luz o vibratorio, (2) móviles para sordos (Mobile ASL), (3) collar que transforma las ondas sonoras de la música en vibraciones, (4) Vibering (reloj), (5) vídeo portero, (6) timbre luminoso, y (7) avisador luminoso del llanto del bebé

Conclusiones

Tras el recorrido realizado, desde la definición de necesidades, así como las diversas intervenciones posibles en el aula con alumnado que presenta deficiencia auditiva, el

perfil docente actual, los estudios en vigor que pueden desempeñar la labor en este campo tras el proceso de reforma y por último, las nuevas tecnologías, técnicas e instrumentos de inclusión, se puede extraer como primera conclusión, que a pesar de los cambios económicos, legislativos, planes de estudios, esta área sigue en expansión, evolucionando su propio concepto y aportando profesionales capaces de ayudar en las aulas, y por supuesto y lo más avanzado sea, la tecnología como soporte mayor de inclusión para este colectivo. Por tanto, siguiendo los principios de la Federación Mundial de Personal Sordas, se ha de considerar la educación como un pilar fundamental de calidad, y por ello la importancia de aportar un sistema de comunicación, tanto en el contexto familiar como en el educativo, puesto que es una medida importante de inclusión, que permitirá a todas las personas con necesidades y en este caso con déficits auditivos, participar de una sociedad accesible y sin barreras de comunicación.

Referencias bibliográficas

Agrupación de personas sordas de Zaragoza y Aragón. (2010). *Estrategias, Recursos y Conocimientos para poner en práctica con alumnos sordos y/o con discapacidad auditiva. Guía para profesores*. Zaragoza: Departamento de Atención Educativa y Familiar.

Atención a la diversidad del alumnado. (2008). Orden de 25 Julio 2008, que regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, nº 167 de 22 de agosto de 2008). Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2008/167/2>

Camarero, F., del Buey, F., y Herrero, J., (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4), 615-622. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/380.pdf>

Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad. (2010). *Derecho Humanos y Discapacidad, Informe España 2010*. Recuperado de http://www.convenciondiscapacidad.es/ColeccionONU_new/Derecho%20Humanos%20y%20Discapacidad%205.pdf

European Commission. (2000). *European report on the quality of school education. Sixteen quality indicators*. Luxembourg: Office for Official Publications of the

European Communities. Recuperado de <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf>

Ley de Educación (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (Boletín Oficial del Estado nº 106 de 4 de mayo de 2006). Recuperado de <http://todofp.es/dctm/todofp/legislacion/a17158-17207.pdf?documentId=0901e72b800d0145>

Ley de Educación de Andalucía (2007). Ley Orgánica 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, nº 252 de 26 de diciembre de 2007). Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2007/252/d/updf/d1.pdf>

Ley de Mejora de la Calidad Educativa (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (Boletín Oficial del Estado, nº 295 de 10 de diciembre de 2013). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

López Vicente, T., y Guillén Gosálbez, C. (2008). Intervención educativa en el alumnado con discapacidad auditiva. *Centro de Profesores*, 1-49. Recuperado de <http://www.psie.cop.es/uploads/murcia/Intervenci%C3%B3n%20Discap%20Auditiva.pdf>

Martínez, I. (5 de agosto de 2015). Es poco presentable la tasa de abandono de alumnos universitarios con discapacidad. *Europa Press*. Recuperado de <http://www.europapress.es/epsocial/entrevistas/noticia-isabel-martinez-fundacion-once-poco-presentable-tasa-abandono-alumnos-universitarios-discapacidad-20140908130230.html>

Valmaseda, M. (1998). Las personas con deficiencia auditiva. En M. Á. Verdugo (Coord.), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (pp. 223 -271). Madrid: Siglo XXI.

CAPÍTULO 33. ADAPTACIÓN DEL PROGRAMA APRENDER A CONVIVIR EN CASA A FAMILIAS EN CONTEXTO DE RIESGO

Alicia Benavides-Nieto
aliciabn@ugr.es
Universidad de Granada

M^a Carmen Pichardo Martínez
pichardo@
Universidad de Granada

Gloria Álvarez Bernardo
gloab@ugr.es
Universidad de Granada

Importancia de la intervención en el contexto familiar

Los índices de violencia entre niños y adolescentes están aumentando de manera preocupante en las últimas décadas. Por un lado, los estudios destinados a evaluar la naturaleza de la violencia filio-parental y las características de las familias y de los menores implicados han proliferado (Calvete y Gámez-Guadix 2012; Calvete y Orue, 2016). La violencia filio-parental consiste en agresiones reiteradas físicas, verbales y/o no verbales ejercidas por los hijos hacia sus progenitores o los adultos que ocupan su lugar, causando un considerable sufrimiento a las víctimas o ejerciendo control sobre éstas, pudiendo incluir formas de abuso psicológico, físico y económico (Calvete y Orue, 2016; Cottrell, 2001; Pereira 2006). Se estima una prevalencia de entre el 10% y el 18% a nivel internacional (Gallagher, 2008, citado en Calvete y Orue, 2016) y del 3.1% en violencia física y del 12.9% en violencia psicológica en el ámbito nacional (Rechea, Fernández y Cuervo, 2008, citado en Calvete y Orue, 2016). Asimismo, Calvete y Orue (2016), obtienen en un estudio resultados parecidos indicando que el 8,7% de los adolescentes había utilizado la violencia filio-parental psicológica reiterada contra sus padres. Por otro lado, los trastornos de la conducta y el comportamiento antisocial son los problemas de comportamiento más comunes identificados en niños por el que las familias van a terapia, según datos proporcionados por el National Institute for Health and Clinical Excellence (NICE, 2014).

Estas dificultades conductuales obstaculizan la adaptación social de los niños y adolescentes en su entorno (Romero, Robles, y Lorenzo, 2006), y, a lo largo del tiempo, si no se interviene, las consecuencias pueden progresar hacia el delito y la delincuencia (Farrington, 2015).

Teniendo en cuenta este escenario, las familias se consideran como un factor influyente y pilar esencial en el desarrollo de los menores, donde todos sus miembros deberían ver cubiertas gran parte de sus necesidades (Hidalgo, Menéndez, Sánchez, Lorente, y Jiménez, 2009). Al hablar de la familia como factor influyente, hay que destacar que puede intervenir como factor de protección, interviniendo en la respuesta de los hijos ante algún riesgo que predispone un resultado adaptativo (Rutter, 1985); o como factor de riesgo, condicionando, de forma psicológica y/o socialmente la probabilidad de que aparezca una determinada conducta, situación o problema que comprometa el ajuste personal y social de los hijos (Rodrigo, Máiquez, Martín, y Byrne, 2008). Farrington (2015) establece la crianza de los hijos o los estilos educativos parentales como un factor influyente en la delincuencia. En la misma línea, Solís-Cámara, Medina, y Díaz (2014), establecen factores de influencia en la interacción recíproca padres-niños, distinguiendo entre factores protectores para el desarrollo adecuado de los niños (rol paterno positivo, manejo adecuado del coraje) y factores de riesgo (disciplina severa e inconsistente, estrés). En este sentido, la intervención en edades tempranas y dirigida a familias es decisiva en la modificación de los problemas de conducta (Maalouf, y Campello, 2014; Tully, y Hunt, 2016), actuando como factor de protección.

Volviendo a los datos mencionados sobre violencia entre niños y adolescentes, es preciso replantear con qué tipo de apoyos o recursos cuentan las familias en Granada para mejorar su actuación. Por su parte, los centros educativos ofrecen recursos y apoyo mediante el equipo o departamento de orientación y la figura del tutor de cada clase, aunque normalmente las familias se reúnen con él o ella una vez al trimestre, en la entrega de notas, y una o dos veces más, sobre todo si se cree conveniente por alguna situación problemática. Algunos centros educativos cuentan con asociaciones de madres y padres desde dónde se proponen iniciativas formativas, siendo la escuela de familias una de las posibles formas de actuación. Se ha constatado mediante diferentes estudios (Barlow, y Stewart-Brown, 2000; Robles, y Romero, 2011) el impacto positivo de las Escuelas de Madres y Padres de cara a potenciar la competencia social de sus hijos, fortalecer la vinculación afectiva entre padres e hijos y favorecer la creación de un clima familiar positivo, contribuyendo en la retribución de toda la familia.

El programa Aprender a Convivir en Casa

Comprobada la eficacia de programas de entrenamiento para familias en el estudio realizado por Powell y Dunlap (2009), como *Incredible Years parent training* (IYPT, 2001), *Triple P-Positive Parenting Program* (Sanders, 1992), *Dare To Be You* (Miller-

Heyl, McPhee y Fritz, 2000), Empecemos (Romero y Villar, 2013) o *Parent-Child Interaction Therapy* (Hembree-Kigin y McNeil, 1995), el grupo de investigación de Psicología de la Intervención en Educación, (HUM-232) crea el programa *Aprender a Convivir en Casa* (2016). La mayoría de los programas citados están enfocados a edades de entre cinco a dieciséis años, siendo casi inexistentes los programas para trabajar en edades tempranas en el ámbito español que estén validados, evaluados y editados. *Aprender a Convivir en casa* (ACC) es un programa preventivo de corte cognitivo-conductual enfocado a disminuir los factores de riesgo familiares con el objetivo de prevenir la aparición de problemas conductuales, delincuencia juvenil o acoso. Se centra en las primeras edades debido a que es importante minimizar los factores de riesgo de la conducta antisocial temprana como la impulsividad, una disciplina parental punitiva, una actitud poco afectiva de los padres o conflictos entre los padres, (Farrington, 2015).

ACC, destinado a intervenir con familias, se crea e implementa con el fin de completar el módulo destinado a padres del programa *Aprender a Convivir*, enfocado a entrenar factores protectores como la competencia social con niños y niñas de Educación Infantil (Alba, Justicia-Arráez, Pichardo y Justicia, 2013).

El programa ACC trata diferentes bloques que hacen referencia al entrenamiento social y emocional, solucionar los conflictos y fomentar la interacción familiar. En estos bloques se tratan temáticas relacionadas con: el desarrollo evolutivo de los niños y niñas de Educación Infantil, la comunicación asertiva, expresar e identificar emociones, estilos de crianza y sus influencias, el análisis funcional de la conducta, resolución de problemas y conflictos (importancia de la negociación y el autocontrol), el establecimiento de rutinas y distribución de tareas, la cooperación en casa, el desarrollo de la autonomía y adquisición de responsabilidades y compromisos por parte de los hijos, momentos de calidad en familia, la comunicación en la pareja, saber escuchar y al papel de los hijos ante los conflictos interparentales. Estos bloques se desarrollan en diferentes sesiones de 90 minutos de duración en la que se trabaja a través de una metodología grupal, fomentando un espacio de debate, mediante exposiciones orales, discusión dirigida, estudio de casos, lluvia de ideas, trabajo en grupos pequeños o *role-playing* creando un espacio de reflexión sobre nuestras conductas y ensayando reacciones frente a los problemas y conflictos cotidianos previsibles en el núcleo familiar, estableciendo de forma socio-participativa estrategias de prevención y de protección, potenciación y promoción de la competencia social (Benavides, Quesada-Conde, López, y Pichardo, 2016).

En el curso 2015/16 se ha llevado a cabo la implementación piloto en un centro educativo de la provincia de Granada. En la actualidad estamos analizando los datos obtenidos.

Adaptación del programa Aprender a Convivir en casa a familias en contexto de riesgo

Son demasiados los contextos familiares en los que las necesidades básicas de los menores no se ven satisfechas, suponiendo una amenaza para su desarrollo y su integridad física y/o psicológica (López, 2008, citado en Hidalgo et al, 2009). Se puede denominar un contexto de riesgo aquel en el que las familias no promueven la salud familiar ni aseguran el desarrollo adecuado de sus miembros, especialmente el de los niños y adolescentes que crecen en su seno (Hidalgo et al, 2009).

El barrio de la Paz, situado en el Almanjáy, en la zona norte de Granada tiene unas características muy particulares debido a que es considerada por la Consejería de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía como la zona más marginal de la comunidad andaluza, donde su población tienen grandes dificultades para encontrar un empleo e insertarse socialmente debido al aislamiento en relación al resto de la población de Granada (Martín, 2014). En los últimos 30 años se han construido un gran número de viviendas sociales, originando una evolución poblacional y territorial que ha generado una zona heterogénea y desequilibrada habitado por familias con bajos ingresos, desestructuración urbana, sucesivas ocupaciones incontroladas de viviendas, ausencia de organización vecinal en los bloques de viviendas, espacios públicos sin urbanizar, graves carencias en la red de servicios públicos y escasa seguridad policial (Martín, 2014). Esta situación provoca marginalización de su población, que además tiene un alto índice de analfabetismo, desescolarización, abandono y fracaso académico del alumnado y fracaso institucional de los servicios educativos, lo que hace que casi el 70% de las personas paradas de la zona no tengan estudios o solo tengan estudios básicos (Martín, 2014). Se considera por tanto esta zona como contexto de riesgo socio-familiar.

El enfoque de la preservación familiar con el objetivo de ampliar la visión de protección de menores (librarles del maltrato) hacia el bienestar (promover el buen trato) fomentada por Rodrigo et al. (2008), parece el más adecuado para esta intervención. Se parte del objetivo de ampliar el ámbito de intervención a todas las familias con necesidades de apoyo para promover las competencias familiares, la intención del aprendizaje por modelos, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos, entre otras, focalizando en las fortalezas de las familias.

En una asociación del barrio de la Paz se comienzan las sesiones adaptadas del programa ACC. Las educadoras que trabajan en el centro explican el perfil de madres que asisten periódicamente a realizar talleres. La mayor parte de familiares que asisten son madres. Su asistencia es obligatoria si quieren que sus hijos e hijas puedan asistir al refuerzo escolar entre semana y a las actividades de ocio que realizan.

La primera toma de contacto sirvió para empezar a adaptar el programa y sus contenidos a las necesidades percibidas y a lo que ellas demandaron centrándonos en sus potencialidades y fortalezas.

Método y participantes

En la presente investigación se presentan los primeros pasos de una intervención del programa de prevención universal *Aprender a Convivir en Casa* adaptado a familias en contexto de riesgo. Tras conocer las características de este contexto, se adapta el diseño cuasi-experimental realizado en la propuesta inicial (Benavides, et al, 2016) a un paradigma socio-crítico donde se busca un cambio hacia la mejora por medio de la intervención. Se descarta el uso de instrumentos para evaluar los estilos educativos familiares, el estrés y la percepción de la conducta social de sus hijos por las características de las familias participantes, seleccionando el grupo de discusión como método de evaluación de la eficacia de la intervención. Los datos se analizarán mediante el programa informático NVIVO.

En cuanto a los participantes, esta intervención está dirigida a todas las familias de Educación Infantil y Primaria del barrio de la Paz cuyos hijos e hijas asisten regularmente a las clases de apoyo, actividades y talleres planteados en la asociación.

Resultados y conclusiones

Se está realizando la intervención de ACC adaptada desde el mes de Noviembre de 2016 en una asociación de la barriada de la Paz, en la zona norte de Granada. Como fortaleza se cuenta con la asistencia obligatoria de las madres, aunque a veces se torna en dificultad porque vienen sin motivación ni ganas, como un requisito por el que tienen que pasar para que sus hijos puedan asistir al centro en el que ayudan a sus hijos con los deberes y hacen actividades de ocio. Hemos elegido trabajar con el grupo de madres que tienen hijos en Educación Infantil y Educación Primaria por intentar fomentar el carácter

preventivo de la intervención, aunque nos hemos dado cuenta que ya van apareciendo situaciones violentas y conflictivas con y de sus hijos.

Lentamente se va ganando la confianza de las madres asistentes y es más fácil gestionar el turno de palabra y que respeten cuando otra persona está hablando. Las sesiones realizadas hasta el momento se han enfocado en trabajar su autoestima con el objetivo de sentirse capaces de poder cambiar situaciones del día a día, siendo sus atribuciones internas y no contextuales, coincidiendo con estudios del enfoque de la preservación familiar que ponen de manifiesto la importancia de trabajar habilidades específicamente educativas (como el reconocimiento de logros evolutivos, saber promover y apoyar el aprendizaje, utilizar estrategias adecuadas de control y supervisión, etc.) así como las habilidades de naturaleza socio-personal (buena autoestima y percepción de competencia, lugar de control interno; satisfacción con el rol parental, etc.) (Azar y Cote, 2002; White, 2005, citado en Hidalgo et al, 2009).

Se destaca la idea de Pearl (2009) al afirmar que cuando los niños están en edad preescolar, una intervención con sus padres es una oportunidad de oro que afecta positivamente a toda la familia durante muchos años.

Contribuciones y significación científica de este trabajo

Esta investigación se está desarrollando dentro del Proyecto I+D denominado El programa *Aprender a convivir en casa* y su influencia en la mejora de la competencia social y la reducción de problemas de conducta (EDU2013-41054-P), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España. Asimismo, está siendo realizada gracias al apoyo de una ayuda de contrato predoctoral dentro del Programa de Personal Investigador Predoctoral en Formación (FPI) concedida a la autora principal de la presente investigación, financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad de España.

Por esta razón, el programa *Aprender a Convivir en Casa* pretende ofrecer a la sociedad un instrumento universal útil y válido que pueda prevenir los problemas de conducta y la delincuencia juvenil futura actuando desde edades tempranas en el ámbito familiar.

Referencias

Alba, G., Justicia-Arráez, A., Pichardo, M.C. y Justicia, F. (2013). *Aprender a Convivir*.

A prevention program for improving social competence in three- to seven-year-

olds. *Education & Psychology I+D+i*, 11(3), 883-904.

<http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.31.13105>

- Barlow, J., y Stewart-Brown, S. (2000). Behavior problems and group-based parent education programs. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 21(5), 356-370.
- Benavides, A., Quesada-Conde, A. B., López, M., y Pichardo, M. C. (2016). Programas de prevención familiar en edades tempranas. Programa aprender a convivir en casa, una propuesta de intervención. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 1(1), 465-474.
- Calvete, E., Orue, I., y Gámez-Guadix, M. (2013). Child-to-parent violence: Emotional and behavioral predictors. *Journal of Interpersonal Violence*, 28(4), 755-772.
- Calvete, E., y Orue, I. (2016). Violencia filio-parental: frecuencia y razones para las agresiones contra padres y madres. *Psicología Conductual*, 24(3), 481-495.
- Cottrell, B. (2001). *Parent abuse: The abuse of parents by their teenage children*. Ottawa: Family Violence Prevention Unit, Health Canada.
- Farrington, D. P. (2015). The Developmental Evidence Base: Psychosocial Research. En Crighton, D.A., y J. Towl, G.J. (Eds.), *Forensic psychology* (pp. 161-181). UK: John Wiley y Sons.
- Hidalgo, M. V., Menéndez, S., Sánchez, J., Lorence, B., y Jiménez, L. (2009). La intervención con familias en situación de riesgo psicosocial. Aportaciones desde un enfoque psicoeducativo. *Apuntes de Psicología*, 27(2-3), 413-426.
- Maalouf, W., y Campello, G. (2014). The influence of family skills programmes on violence indicators: Experience from a multi-site project of the United Nations Office on Drugs and Crime in low and middle income countries. *Aggression and Violent Behavior*, 19(6), 616-624.
- Martín, S. (2014). *Diseño de un plan personalizado para la inserción socio-laboral de personas en riesgo de exclusión social* (Trabajo final de grado). Recuperada de Digibug.
- Martínez, M.L., Estévez, E., Jiménez, T. I., y Velilla, C. (2015). Violencia filio-parental: principales características, factores de riesgo y claves para la intervención. *Papeles del psicólogo*, 36(3), 216-223.

- National Institute for Clinical Excellence. (2014). *Antisocial behaviour and conduct disorders in children and young people*. London: NICE.
- Pearl, E. S. (2009). Parent management training for reducing oppositional and aggressive behavior in preschoolers. *Aggression and Violent Behavior, 14*(5), 295-305.
- Pereira, R. (2006). Violencia filio-parental: un fenómeno emergente. *Revista Mosaico, 36*, 27-32.
- Powell, D. y Dunlap G. (2009). *Evidence-based social-emotional curricula and intervention packages for children 0-5 years and their families* (Roadmap to effective intervention practices). Tampa, Florida: University of south Florida.
- Robles, Z., y Romero, E. (2011). Programas de entrenamiento para padres de niños con problemas de conducta: una revisión de su eficacia. *Anales de psicología, 27* (1), 86-101.
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M. L., Martí, J. C., y Byrne, S. (2008). *Preservación familiar: un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid: Pirámide.
- Romero, E., Robles, Z., y Lorenzo, E. (2006). Prácticas parentales, atmósfera familiar y problemas de conducta externalizante en la infancia. *Revista de psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona, 33*(2), 84-92.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry, 147*(6), 598-611.
- Solís-Cámara, P. y Medina, Y. (2014). Relaciones entre la crianza y factores protectores o de riesgo, antes y después de una intervención para padres. *Summa Psicológica UST, 11* (1), 75-87.
- Tully, L. A., y Hunt, C. (2016). Brief Parenting Interventions for Children at Risk of Externalizing Behavior Problems: A Systematic Review. *Journal of Child and Family Studies, 25*(3), 705-719.

CAPÍTULO 34. EL ABUSO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TICs) COMO FACTOR DE RIESGO EN LA APARICIÓN DE LA VIOLENCIA FILIO PARENTAL (VFP)

Sandra Jiménez Arroyo
Universidad de Granada
sjimenezarroyo@gmail.com

La dependencia tecnológica y la violencia filio parental

“El Vaquilla, por referirnos al más popular de aquella camada de bandidos, no le habría levantado la mano a su madre (y a su padre, de haberlo conocido, tampoco). Los delincuentes juveniles españoles del último tercio del siglo pasado podían atracar bancos a sangre y fuego, disparar a un guardia civil o conducir coches con sólo once años, pero no pegaban a sus mayores. En su particular código de honor no tenía cabida semejante aberración” (Calatayud y Morán, 2009, p. 172).

¿Qué ha ocurrido?

La sociedad ha cambiado a un ritmo vertiginoso y, muestra de ello son los cambios históricos, sociales y generacionales producidos en nuestro país en los últimos tiempos que han transformado las actividades de ocio más practicadas por los jóvenes desde 1977 a día de hoy. Si bien hasta el año 2000 la actividad de ocio preferida por este sector de población era salir o reunirse con los amigos, entre 2004 y 2007 era la música y a partir de 2012 la utilización del ordenador, quedando relegada a un segundo puesto la opción de salir con los amigos (Observatorio de la Juventud en España, 2013). Y es que, en lo relativo al mundo de ocio y tiempo libre de los menores, en la actualidad destacan especialmente la televisión y las nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICs): videojuegos, móviles, smartphones, ordenadores y tablets, entre otros dispositivos electrónicos, que hacen que Internet sea hoy día el canal básico de comunicación social e interpersonal pero que, en muchas ocasiones son utilizados por los padres de una forma totalmente inadecuada, a modo de “cuidadores 24 horas”.

De hecho, según la Encuesta sobre equipamiento y uso de Tecnologías de la Información y Comunicación en los hogares publicada por el INE en 2016, el uso de ordenadores entre la población infantil de 10 a 15 años es prácticamente universal (94´9%), alcanzando un 95´2% la utilización de Internet. Además la disposición de teléfono móvil se ha incrementado de forma considerable a partir de los 10 años hasta alcanzar el 93´9% en la población de 15 años (INE, 2016). La situación es tal, que una

investigación financiada por la Unión Europea y realizada en 7 países de nuestro entorno, con una muestra de 13.284 jóvenes de entre 14 y 17 años, indica que un 13´9% del total presentaban conductas adictivas a internet o riesgo de presentarlas, mientras que en España la cifra ascendía a un 22´8% (Tsitsika, Tzavela, y Foteini, 2016).

En este contexto, está aumentando la preocupación con respecto a la adicción o la dependencia tecnológica de los menores de edad. El uso abusivo de las nuevas tecnologías ha ocasionado nuevas patologías psicosociales cuyos síntomas generales se asocian con la tendencia al aislamiento y depresión, falta de comunicación con amigos y familiares, bajo rendimiento escolar o laboral y propensión a la agresividad (Barbolla, 2011). En particular, Echeburúa y de Corral (2010), señalan algunos síntomas que pueden ser reflejo de que un joven o adolescente ha convertido una afición en una adicción:

- Privarse de sueño (dormir menos de 5 horas) para estar conectado a la Red, a la que se dedica unos tiempos de conexión anormalmente altos.
- Descuidar otras actividades importantes, como el contacto con la familia, las relaciones sociales, el estudio o el cuidado de la salud.
- Recibir quejas en relación con el uso de la Red o del Smartphone de alguien cercano, como los padres o los hermanos.
- Pensar en la Red o en el Smartphone constantemente, incluso cuando no se está conectado, y sentirse irritado excesivamente cuando la conexión falla o resulta muy lenta.
- Intentar limitar el tiempo de conexión, pero sin conseguirlo, y perder la noción del tiempo.
- Mentir sobre el tiempo real que se está conectado o jugando a un videojuego.
- Aislarse socialmente, mostrarse irritable y bajar el rendimiento en los estudios.
- Sentir una euforia y activación anómalas cuando se está delante del Smartphone.

Como factores de riesgo destacan los problemas de personalidad tales como la timidez excesiva, la baja autoestima, el rechazo de la imagen corporal, las dificultades de relación o el no saber afrontar adecuadamente las dificultades cotidianas, así como el fácil acceso a las TICs, o el bajo coste (Urria, 2006).

A pesar de todo, la adicción a las nuevas tecnologías no ha tenido materialización alguna en el recientemente publicado DSM-V, pues la Asociación Americana de Psiquiatría tan sólo ha optado por incluir dentro del trastorno no relacionado con sustancias, el referido

al juego patológico (312.31, F63.0, para el CIE-10), donde tan sólo se podría encuadrar la adicción a los juegos on-line en los que el menor apueste alguna cantidad económica.

Tal y como señala De Vega Sáenz de Tejada (2011), psicólogo clínico y terapeuta familiar, en su consulta atienden cada vez a más adolescentes que acuden o son traídos por sus padres, presentando: problemas familiares por no respetar normas, horarios, no trabajar, ni estudiar a consecuencia de una adicción de este tipo; conflictos personales y relacionales por adicciones a redes sociales; bajo rendimiento académico; y, gastos excesivos por adicciones a servicios telefónicos y/o juegos de azar por internet.

Es por ello que no sorprende que en muchas ocasiones, los episodios de violencia filio parental surjan por una disputa sobre este tema: porque el padre reprocha al menor el excesivo gasto de móvil, porque intenta que su hijo deje de pasar la vida conectado al ordenador y otras nuevas tecnologías y trata de ponerle un horario, porque le reprende por estar jugando al ordenador de madrugada y le pide que lo apague, porque baja su rendimiento académico, no sale a la calle, no se relaciona con nadie o, incluso, no se asea para no desconectarse ni un segundo, etc. Así lo ponen de manifiesto algunos estudios centrados en violencia filio parental al indagar en los motivos que desembocaron en la agresión hacia el progenitor y por los que el menor está cumpliendo alguna medida judicial:

“el menor esgrimió un cuchillo contra su padre (...) en el que el padre reprochó al menor el excesivo gasto del móvil. A continuación el menor le lanzó dos patadas, le exhibió un bate de béisbol y posteriormente le arrojó un taco de madera. El padre precisó asistencia médica” (Garrido, 2012, p. 46).

“El 24 de diciembre de 2.008 al preguntarle el padre por el teléfono inalámbrico, el menor le manifestó que se fuera de su habitación que si no le agrediría. El 5 de enero de 2.009 de madrugada el menor estaba jugando al ordenador, y al decirle el padre que lo apagara, el menor le lanzó un cabezazo, pudiendo éste esquivarlo, a la vez que le amenazaba diciéndole: “si me quitas los cascos saldrás de casa en una caja de pino” y “te voy a destrozar la casa”” (Garrido, 2012, p. 49).

“...la tenía a toda hostia y vino mi madre y me bajó un poco la música porque ella estaba trabajando y yo la ponía otra vez alta y ella la bajaba y ya una vez vino y me arrancó los altavoces del ordenador (...) y pos empecé a insultarla, a empujarla y claro, pues ya de ahí a pegarla tortazos, patás, a empujarla por las escaleras...” (...) *“...quería llamar a mi padre, la arranqué el teléfono y vamos... intentaba abrir la puerta*

pa pedir ayuda y yo no la dejaba, yo la cerraba la puerta, la insultaba, la tiraba de los pelos, la tiraba al suelo, le tiraba cojines... ” (Barbolla, 2011, P. 74).

Al respecto, resulta paradójico que, en una investigación desarrollada por Calvete *et al.*, (2014), todos los menores entrevistados atribuyesen la violencia filio parental, en parte, a la exposición de la violencia televisiva y los videojuegos, argumentando que ver escenas violentas en estos medios de comunicación contribuyeron a la activación de su estado de ánimo hostil. Del mismo modo, el estudio realizado por Jill Murphy–Edwards (2012), reveló que de los 30 padres entrevistados, la mayoría atribuían la violencia de sus hijos en el hogar principalmente a la exposición a la violencia en televisión, aunque también a los juegos violentos de ordenador y a la música violenta.

Finalmente, a modo de síntesis de lo expuesto hasta el momento y como respuesta a la pregunta que nos planteábamos al inicio del epígrafe “¿qué ha ocurrido?”, conviene traer a colación lo expresado por Cyrulnik, “el bebé gigante, traído al mundo por nuestra cultura técnica y por la idolatría de la infancia, se ha convertido en un tirano doméstico y en un sumiso social” (2005, p. 76). No obstante, quizá la cuestión no haya de centrarse en qué se han convertido nuestros menores, sino, en qué los estamos convirtiendo, pues recordemos que nuestros menores son el reflejo de nuestra sociedad.

El tiempo libre y el grupo de iguales de los menores que ejercen violencia filio parental

Atendiendo a las variables “grupo de iguales” y “tiempo de ocio” analizadas en las principales investigaciones sobre violencia filio parental que han sido desarrolladas en nuestro país, tal y como se muestra a continuación en la Tabla nº 1, se observa la existencia de una proporción de menores que pasan su tiempo de ocio solos, dedicándolo a navegar por internet, jugar con videojuegos, o chatear, cuya incidencia iría del 4% destacado por Ibabe *et al.*, (2007) al 45´9% indicado por Sánchez (2008).

OCIO Y TIEMPO LIBRE		
González-Álvarez, M., et al. (2011)	Distribución	Con amigos: 67%
		Con la familia: 33%
González Álvarez, M. (2012)	Compañía en su tiempo libre	Ocio con sus amigos: 71´1%
		Familia: 21%
		Sólo: 7´9%
Ibabe, I., Jaureguizar, J., y Díaz, O. (2007)	Distribución del tiempo de ocio	Actividades organizadas: 3´5%
		Actividades no organizadas: 94´2%
	Tipo de	Ambas: 2´3%
		Calle: 71%
		Calle y disco: 21%

	actividades	Videojuegos: 4%
		Deportivas: 4%
Rechea, C., y Cuervo, A. L. (2010)	Actividades de ocio	Si tienen: 58'8%
		No tienen: 41'2%
Romero, F., Melero, A., Cánovas, C., y Antolín, M. (2005)	Organización del tiempo libre	No tienen tiempo libre organizado en torno a actividades: 63'8%
		Pasan su tiempo en la calle y plazas y dando vueltas: 43'55%
		Navegar por internet, jugar con videojuegos, o chatear en los cibernets: 29'4%
		Otras: 27'05%
		Actividades de forma regular y bajo supervisión de adultos: 12'9%
		No consta: 23'3%
Sánchez, J. (2008)	Tipo de actividades	En la calle con los amigos: 88'2%
		Escuchar música: 62'4%
		Play/ordenador: 45'9%
		Deporte: 10'6%
		Leer: 12'9%
		Actividades extra-escolares: 4'7%

Tabla nº 1. Ocio y tiempo libre. Fuente: elaboración propia a partir de los datos expuestos en las investigaciones desarrolladas por los autores que se indican

Asimismo, tal y como muestra la Tabla nº 2, estos estudios observan un grupo de menores, que oscila entre el 5'1% destacado por González-Álvarez *et al.*, (2011) al 16% expuesto por Sánchez (2008), que no tienen grupo de referencia alguno, o están encerrados en casa con claras conductas de aislamiento.

Tabla nº 2. GRUPO DE IGUALES		
González-Álvarez, M., et al. (2011)	Número de amigos	Ninguno: 5'1%
		Entre 1 y 5: 84'6%
		Entre 6 y 10: 10'3%
González Álvarez, M. (2012)	Número de amigos	Ningún amigo: 7%
		Entre 1 y 5 amigos: 78'1%
		Entre 6 y 10 amigos: 12'3%
		Entre 11 y 20 amigos: 2'6%
	Tipología de conducta violenta observada en el grupo de iguales	Violencia a nivel verbal: 27'6%
		Violencia física hacia objetos: 16'8%
		Violencia física hacia personas: 24'2%
		Violencia por omisión: 11'5%
		Verbal y física a objetos: 15'9%
		Verbal y física: 4%
Ibabe, I., Jaureguizar, J., y Díaz, O. (2007)	Características del grupo de referencia	Grupos disociales: 41%
		Exentos de problemática: 28%
		Grupos disociales violentos: 24%
		No hay relación: 7%
Rechea, C., Fernández, E., y Cuervo A. L. (2008)	Características grupo de pares	Exentos de problemáticas: 23'3%
		Grupos problemáticos: 50'7%
		Carencia de relación con pares: 6'8%
		No consta: 19'2%
	Tipo de pares	Conductas antisociales: 25'3%
	Situación de riesgo: 2'1%	
	Conducta delictiva: 17'8%	

	problemáticos	Conducta violenta: 1'4%
		Conductas delictivas y violentas: 2'1%
		No consta: 51'4%
Rechea, C., y Cuervo, A. L. (2010)	Grupo de pares	Sin problemática: 17'6%
		Menores maltratadores Problemáticos: 70'6%
		No consta: 11'8%
		Menores no maltratadores Exentos de problemática: 100%
Romero, F., Melero, A., Cánovas, C., y Antolín, M. (2005)	Características del grupo de referencia	Grupo exento de problemática: 23'3%
		Falta de relación: 8'6%
		Grupo disocial: 46'6%
		Grupo violento disocial: 6%
		No consta: 15'5%
Sánchez, J. (2008)		No tiene grupo de referencia: 16%
		Sólo amigos prosociales: 6%
		Amigos con comportamientos antisociales: 36%
		Amigos que cometen actos delictivos: 42%

Tabla nº 2. Grupo de iguales. Fuente: elaboración propia a partir de los datos expuestos en las investigaciones desarrolladas por los autores que se indican.

De esta forma, podemos visualizar dos perfiles de menores que ejercen violencia filio parental. Por un lado, aquellos que disponen de un amplio grupo de iguales y dedican la mayor parte de su tiempo a estar en la calle con ellos. Por otro lado, aquellos que no tienen grupo de referencia alguno o que no tienen ningún amigo.

Conclusiones y propuestas

La proliferación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ha generado múltiples modificaciones de nuestra vida cotidiana y nuevas formas de interrelación, transformado las actividades de ocio nuestros jóvenes y dando lugar a la aparición de nuevas patologías relacionadas con su utilización abusiva o inadecuada. De forma que, algunos episodios de violencia filio parental son provocados por conflictos relacionados con el uso de estos dispositivos o la adicción a los mismos.

Con este estudio hemos podido comprobar que, según las principales investigaciones sobre violencia filio parental llevadas a cabo en nuestro país y atendido a las características individuales del menor referidas a las variables “grupo de iguales” y “tiempo de ocio”, existen dos perfiles diferenciados de hijos agresores. Por un lado, aquellos que disponen de un amplio grupo de iguales y dedican la mayor parte de su tiempo a estar en la calle con ellos. Por otro lado, aquellos que no tienen grupo de referencia alguno o que no tienen ningún amigo, y que pasan solos su tiempo de ocio, dedicándolo a navegar por internet, jugar con videojuegos, o chatear.

De esta forma, ha quedado constatado que la relación entre la violencia filio parental y las Tecnologías de la Información y la Comunicación no es banal, por cuanto un uso abusivo o inadecuado de las mismas constituye uno de los factores de riesgo en la aparición de esta fenomenología violenta. No obstante, para observar cuán preocupante puede llegar a ser tal relación, habría que aumentar el número de investigaciones que profundicen en dicha cuestión.

Se suele recomendar a los padres que eduquen a los menores en el uso y riesgos de internet, que establezcan a sus hijos normas sobre su utilización, que sitúen el ordenador en una estancia común del hogar, que supervisen a los hijos mientras están conectados o, que no se regalen móviles a los niños, menos aún con conexión a internet hasta cierta edad, e incluso, se pide que se fabriquen móviles especiales para menores.

Pero, junto a esto, serían recomendables otras transformaciones mucho más profundas y transversales. Resulta imprescindible eliminar la brecha digital entre padres e hijos y que los propios progenitores se actualicen, aprendiendo y conociendo el funcionamiento de los distintos dispositivos electrónicos y aplicaciones. Además es necesario no sólo que a nivel escolar, familiar y social se advierta a los menores de todos los peligros que el mal uso de internet puede comportar, sino que se les enseñe a proteger y conservar su identidad, su reputación on line y su huella digital, su derecho a la privacidad y la intimidad, a no compartir una excesiva información en las diferentes redes sociales (oversharing), así como ofrecerles formación sobre temas de rigurosa actualidad e inherentes a las TICs: derechos de autor, copyright, plagio, tratamiento del material que encuentran en internet, etc.

Por último, y a pesar de advertir sobre los efectos perniciosos que puede comportar un mal uso de estos medios hemos de reconocer que son instrumentos plenamente válidos para la educación y el conocimiento del mundo, la socialización y el entretenimiento. Todo depende de la disposición crítica con la que se utilicen y del uso que se haga de ellos.

Referencias bibliográficas

American Psychiatric Association. (2014). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-V*. Arlington, Asociación Americana de Psiquiatría.

- Barbolla, D., Masa, E., y Díaz, G. (2011). *Violencia Invertida. Cuando los hijos pegan a sus padres*. Barcelona, Gedisa.
- Calatayud, E., y Morán, C. (2009). *Mis sentencias ejemplares*. Madrid, La Esfera de los Libros.
- Calvete, E., Orue, I., Bertino, L., González, Z., Montes, Y., Padilla, P., y Pereira, R. (2014). “Child-to-parent violence in adolescents: the perspectives of the parents, children, and professionals in a sample of Spanish focus group participants”. *Journal of family violence*, 29, pp. 343-352.
- Cyrulnik, B. (2005). *El amor que nos cura*. Barcelona, Gedisa.
- De Vega Sáenz de Tejada, J. A. (2011). “Adicción a Internet y las nuevas tecnologías. La vida a través de una pantalla”. En R. Pereira. (Comp.). *Adolescentes en el Siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder* (pp. 212-227). Madrid, Morata.
- Echeburúa, E., y De Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones*. Núm. 22 (2), pp. 91-95.
- Garrido, V. (2012). *Prevención de la violencia filio-parental: el modelo de Cantabria*. Colección Documentos Técnicos 04. Gobierno de Cantabria. Consejería de sanidad y servicios sociales.
- González-Álvarez, M., Morán, N., Gesteira, C., y García-Vera, M. P. (2011). “Caracterización de los menores que agreden a sus padres”. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, Vol. 11, pp. 7-27.
- González-Álvarez, M. (2012). *Violencia intrafamiliar: características descriptivas, factores de riesgo y propuesta de un plan de intervención*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- Ibabe, I., Jaureguizar, J., y Díaz, Ó. (2007). *Violencia filio-parental: conductas violentas de jóvenes hacia sus padres*. Vitoria – Gasteiz, Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Instituto Nacional De Estadística (2016). “*Encuesta sobre equipamiento y uso de Tecnologías de la Información y Comunicación en los hogares*”.

- Jill Murphy–Edwards, L. (2012). *Not just another hole in the wall*. Tesis doctoral, University of Canterbury, Nueva Zelanda.
- Observatorio de la Juventud en España (2013). *Informe de la Juventud en España 2012*. Instituto de la Juventud (INJUVE), Madrid.
- Rechea, C., Fernández, E., y Cuervo A. L. (2008). *Menores agresores en el ámbito familiar*. Centro de Investigación en Criminología. Informe nº 15.
- Rechea, C., y Cuervo, A. L. (2010). *Menores agresores en el ámbito familiar*. Centro de investigación en criminología, nº 18, Universidad de Castilla La Mancha.
- Romero, F., Melero, A., Cánovas, C., y Antolín, M. (2005). *La violencia de los jóvenes en la familia: una aproximación a los menores denunciados por sus padres*. Departamento de Justicia de la Generalitat de Cataluña.
- Sánchez, J. (2008). *Análisis y puesta en práctica en un centro de menores de un programa de intervención con familias y menores que maltratan a sus padres*. Tesis doctoral, Universidad de Valencia.
- Tsitsika, A., Tzavela, E., Foteini, M., y Consorcio EU NET ADB. (2012). *Investigación sobre conductas adictivas en internet entre los jóvenes Europeos*. Unión Europea.
- Urra, J. (2006). *El pequeño dictador: cuando los padres son las víctimas*. Madrid, La Esfera de los Libros.

CAPÍTULO 35. A MODEL TO WORK THE LEARNING OF LITERACY THROUGH THE USE OF MOBILE LEARNING

Álvaro José Martínez Gálvez
alvaromartinezagalvez@gmail.com
University of Granada

José María Romero Rodríguez
Josemarr13@correo.ugr.com
University of Granada

Literacy competence through mobile learning

Currently the incursion of technology in education makes possible new learning places, this is the case of literacy where traditionally this competence has developed through books and notebooks. In this area, the implementation of teaching methodologies such as mobile learning enhances the acquisition of literacy competence due to its features, which are explicit in the model presented here.

First, it is necessary to in explaining and establishing this model define the concept of competence. According to Rickheit, Strohner, & Vorweg (2008) “competence is the inferred ability to produce the observed performance in the future” (p. 17). In this sense verbal communicative competence would be defined as that action that has as a focus of interest the symbolic behaviour efficient and timely and that develops in a given context, in relation of a person or groups of people with whom main and secondary objectives are shared.

Verbal communicative competence is the key of intercultural processes of social inclusion. Consequently, literacy competence would be the interaction of skills, operations and strategies that allows efficient and timely decoding of graphic and verbal symbols. It is, therefore, a complex competence that must be taught using oral language and integrated with written production. But, how is taught such a complex competence? Zabala, & Arnau (2014) say that “in order to be able to establish the most appropriate teaching methods for the development of competences, it is necessary to go first, to the existing knowledge about how people learn” (p. 22). The way of learning of the human being defines the different components that make up the competences, since these are integrated in the cognitive structures of the subjects of different way according to their differential characteristics. According to the authors mentioned, these components are: concepts and procedures.

Starting from the base of the two components mentioned above, we propose a learning model of literacy competence in which other fields are involved such as motivation, social interaction, significant learning and shared knowledge.

Taking into account these considerations on the literacy learning, integrating ICT tools in this process affects in how to learn and develop this competence. Following Suárez et al. (2015) when implementing ICT in the development of reading comprehension is directly linked to a process of significant learning, since it arouses interest and motivation in students.

These conditions originate from the daily use of these tools outside the formal context of education and the fact that they leave the routine of traditional teaching. Therefore, the possibility that the students have a touch screen device that presents a keyboard with letters and signs conditions in one way or another their interaction and literacy competence (Parra, 2014; Laidlaw, & O'Mara, 2015; Wong, 2015).

On the other hand, if we look at data from the National Institute of Spain (INE) in 2014, 77.1% of Internet connections were through mobile devices, drawing a panorama in which the education system must adapt the new technologies (Rodríguez, & Muñoz, 2016). In this context, mobile learning is becoming increasingly consolidated as a learning methodology established in classrooms. García, & Gómez (2016) emphasize that "the three priority trends in the applications of literacy are personalization, gamification, and outward interaction" (p.9).

In relation to personalization, the student is the protagonist, who can interact and adapt the app to his interests and needs. In terms of gamification, we introduce playful resources (games) that in principle do not have didactic intentionality in formal educational contexts. These types of apps are mainly focused on working with vocabulary (García, & Gómez, 2016). Finally, the outward interaction has to do with the diffusion of the app, as well as asses and share information about it with users.

Although the types of apps that favor literacy are actually related to those that enable the ability to write, record audio, add images..., in order to organize the answers graphically (Hutchison, Beschorner, & Schmidt-Crawford, 2012).

In addition to educational apps to work the literacy competence through devices such as mobile or tablets can use other tools for this purpose. In this sense, as proposed by Alvarez (2012), it is possible to complement the use of social networks, such as Facebook, where a group is created in which users can be connected, with platforms like

blogs or Moodle that collect interactive exercises of comprehension of text to improve the literacy abilities. In this way, activity is built between all, favoring the participation and joint development of both writing and reading. To this end, participatory activities should be proposed where users are the protagonists, like: Peer review; Wikis; Text construction among multiple users; Folksonomy.

Model for learning literacy

According to the learning model proposed (Figure 1), it is emphasized the importance of motivation in social relations in order to achieve significant learning, effective and opportune. Firstly, to arrive at the concept of competence in the learning of literacy, it is necessary to develop the motivation that allows, in turn, the good development of both concepts and procedures. In this sense, the very fact of using the mobile as a learning tool leads to a motivation and good predisposition in the students.

Regarding the procedures and concepts, both integrated in the motivational section, refer, on the one hand, to the mental operations that the subjects develop and on the other hand, to answer to what, how and why the concepts related to literacy are justified and developed.

Secondly, with the use of mobile learning, social interaction is promoted, as it reveals a problem solving as a whole and generates shared knowledge for this purpose (Rodríguez, Aznar, & Alonso, 2016). Consequently, in the development of this ability, social interactions play an essential role because they are the first motivational impact of students. That is, when students develop a degree of motivation towards the concepts, procedures and people involved in the learning process, it functions as an engine that enables the stability of procedures and the integration of content. It is the concepts and procedures worked in a social, affective and positive context those that allows to create attitudes. So learning competencies is creating attitudes.

In summary, all the factors mentioned above are influenced by the context in which they develop and influence significant learning, due to the inclusion of motivational components and social interactions between equals. Therefore, the importance of mobile learning in the construction of shared knowledge is fundamental if it is to successfully achieve the learning of the literacy competence.

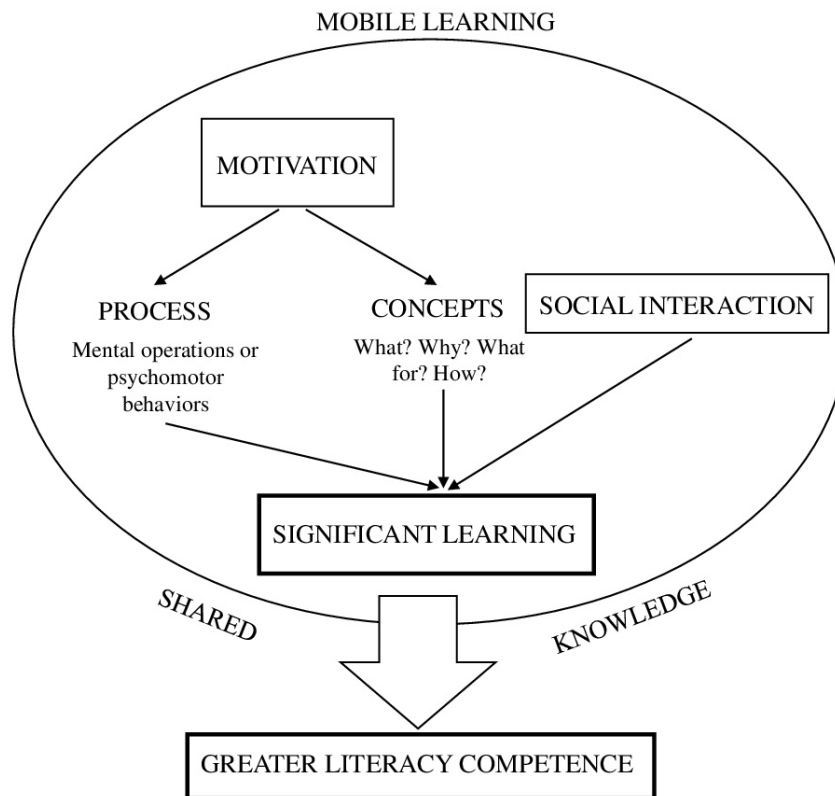


Figure 1. Learning model of literacy from mobile learning.

Final considerations

The model presented here responds mainly to the need to implement new technologies in education, specifically the mobile learning. Also, the implementation of this learning model entails a series of positive implications for the development of literacy competence, between them:

- The inclusion of the mobile implies a greater motivation of the students.
- Social interaction is encouraged and therefore knowledge is shared.
- All the components converge in a significant learning on the part of the student, which affects in a greater development of the literacy competence than using other traditional methods.

Finally, with the presentation of this work is intended to address a new model of work for the literacy learning in different populations, as long as the context is adapted to them.

References

- Álvarez, G. (2012). Entornos virtuales de aprendizaje y didáctica de la lengua: dos experiencias con integración de TIC para mejorar las habilidades de lectura y escritura de estudiantes preuniversitarios. *Revista Q: Educación, Comunicación y Tecnología*, 6(12), 1-23.
- García, A. y Gómez, R. (2016). Niños y apps: aprendiendo a leer y escribir en digital. *Álabe*, 13, 1-23.
- Hutchison, A., Beschoner, B., & Schmidt-Crawford, D. (2012). Exploring the Use of the iPad for Literacy Learning. *Reading teacher*, 66(1), 15-23.
- Laidlaw, L., & O'Mara, J. (2015). Rethinking Difference in the iWorld: Possibilities, Challenges and 'Unexpected Consequences' of Digital Tools in Literacy Education. *Language and Literacy*, 17(2), 59-74.
- Parra, F. (2014). La lectoescritura en nuestra actualidad: revisión crítica. *Infancias Imágenes*, 13(2), 167-175
- Rickheit, G., Strohner, H., & Vorweg, C. (2008). The concept of communicative competence. In Rickheit, G., & Strohner, H. (Eds), *Handbook of Communication Competence* (pp. 15-62). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Rodríguez, A.M., Aznar, I. y Alonso, S. (2016). El uso de dispositivos móviles en la práctica docente universitaria. En J.L. Bernal (Coord.), *Globalización y organizaciones educativas, XIV Congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas. Libro de actas* (pp. 511-518). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Rodríguez, M.A. y Muñoz, E.M. (2016). La enseñanza mobile learning en geografía: los códigos "QR". En R. Sebastián y E.A. Tonda (Coords.), *Congreso Ibérico de Didáctica de la Geografía: La investigación e innovación en la enseñanza de la geografía. Libro de actas* (pp. 405-418). Alicante: Universidad de Alicante.
- Suárez, A.I., Pérez, C.Y., Vergara, M.M. y Alférez, V.H. (2015). Desarrollo de la lectoescritura mediante TIC y recursos educativos abiertos. *Apertura*, 7(1), 1-7.
- Wong, S. (2015). Mobile Digital Devices and Preschoolers' Home Multiliteracy Practices. *Language and Literacy*, 17(2), 75-90.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Barcelona. Editorial Graó.

CAPÍTULO 36. CIUDADANÍA E INTERCULTURALIDAD

Erika González García
erikag@ugr.es
Universidad de Granada

Nazaret Martínez Heredia
nazareth@ugr.es
Universidad de Granada

Antonio Salmerón Nieto
asalmeron@ugr.es
Universidad de Granada

Introducción

Los procesos migratorios, las Tecnologías de la Información y la Comunicación y en definitiva, lo que se conoce como globalización, están creando un cambio profundo en nuestras sociedades, haciendo que cada vez más estemos interconectados con otros ciudadanos que hasta hace poco parecían lejanos. En muchas ocasiones estamos tan conectados que dependemos de personas que jamás hemos visto y que a su vez dependen de nosotros (Nussbaum, 2010). En este contexto parece ser que las fronteras se diluyen, sin embargo en la práctica, siguen existiendo.

Es evidente que vivimos en un mundo globalizado, donde la multiculturalidad es una realidad que experimenta profundos cambios, tanto cuantitativos como cualitativos, y a la que hay que dar una respuesta.

No podemos identificar identidad cultural con ciudadanía. Es decir, una cosa son las costumbres, el idioma, la etnia, las tradiciones, las religiones,...y otra la ciudadanía, relacionada con los principios constitucionales. En este sentido, la relación intercultural forma parte de los principios constitucionales que cada uno desarrolla de manera distinta. Lo fundamental y prioritario es que todos vivan sobre el paraguas de los mismos principios. El objetivo que pretendemos es el de analizar la relación que existe entre la interculturalidad y los distintos modelos de ciudadanía dominantes. Finalmente, aludiremos a las conclusiones que hemos llegado teniendo presente el objetivo del que partíamos.

Breves apuntes acerca de la noción de ciudadanía

La idea de ciudadanía se ha convertido en un tema de permanente actualidad, en parte debido a las transformaciones que se están produciendo en la sociedad; los movimientos migratorios, la llegada de inmigrantes a nuestras ciudades, el efecto de la globalización,

los cambios políticos, sociales o los problemas de las identidades colectivas o múltiples (nacional, cultural, de género, etc.). El concepto de ciudadanía varía de unas sociedades a otras, depende del lugar y del momento histórico puesto que la organización política también es diferente. En este sentido, no podemos dar un concepto de ciudadanía universal e intemporal. Algunos autores la definen como el “conjunto de tres elementos constitutivos: la posesión de ciertos derechos, así como la obligación de cumplir ciertos deberes en una sociedad específica; pertenencia a una comunidad política determinada (normalmente el Estado), que se ha vinculado en general a la nacionalidad; y la oportunidad de contribuir a la vida pública de esa comunidad a través de la participación” (García y Lukes, 1999, p. 1).

Con respecto al concepto normativo, también es entendida la ciudadanía de diferente forma por las distintas corrientes ideológicas, debido a que parten de supuestos, de concepciones del ciudadano diferentes así como de la relación que mantienen éstos con respecto a la sociedad, la identidad política y el ejercicio de la ciudadanía. A pesar de estas diferencias, existen elementos comunes en las diversas concepciones de la ciudadanía, como son la pertenencia, la identidad, los derechos y la participación. La mayor parte de los trabajos contemporáneos que tratan el tema de la ciudadanía, hablan de tres modelos que definen cómo debe ser un buen ciudadano (Zapata-Barrero, 2001; Nussbaum & Cohen, 2013; Isin, 2013; Dinesen, Norgaard y Klemmensen, 2014). Estos modelos no son los únicos, tampoco son homogéneos entre sí ni antagónicos. Son modelos útiles para distinguir tipos de ciudadanía, afectando a la relación y al concepto de interculturalidad. Son modelos dominantes en los partidos políticos que gobiernan en Europa. No obstante, nosotros consideramos que existe un cuarto modelo utópico, que se basa en los Derechos Humanos, y que se denomina ciudadanía cosmopolita o ciudadanía universal (Appiah, 2005 y 2006; Rubio y Toscano, 2000; Held, 1997; Nussbaum y Cohen, 1999; Ruitort, 2007; Beas, 2009; González y Beas, 2010).

1. *Modelo liberal*: se caracteriza porque pretende conjugar la primacía del individuo y sus derechos frente a toda imposición colectiva, es por ello que otra de sus características es la individualidad, donde el compromiso cívico está subordinado a la realización de fines individuales (Marshall y Bottomore, 1998; Rawls, 1993; Camps, 1990; Peña, 2003; Held, 2001). La interculturalidad se interpreta como el respeto a la pluralidad.
2. *Modelo comunitarista*: los comunitaristas sostienen que la identidad de los ciudadanos no puede entenderse al margen del territorio en el que viven, de su cultura y de sus tradiciones, argumentan que la base de sus reglas y procedimientos políticos y jurídicos, es el bien común, compartido. Defienden el

autogobierno, control del poder por los ciudadanos. Se identifica con el nacionalismo (Bárcena, 1997; Rubio, 2007; Taylor, 1996 y 2002). En este caso, la interculturalidad no es entendida por los comunitaristas, puesto que la ciudadanía parte de una serie de costumbres, tradiciones e historia de un contexto determinado.

3. *Modelo republicano*: su eje principal es la concepción del hombre como ciudadano activo. Los republicanos conceden mucho valor a las instituciones políticas porque ven en las leyes un medio para desarrollar su autonomía y participación, es por ello que vincula la libertad a la ciudadanía activa y reflexiva. La concepción que tienen los republicanos de la democracia, es la democracia deliberativa, donde los ciudadanos tengan voz, capacidad de reflexión y participen de forma activa, de esta forma el poder no está concentrado en unos pocos, sino que se trata de que los gobernantes rindan cuentas a sus ciudadanos. Es obvio, por tanto, que en este modelo, los derechos individuales ocupan un segundo lugar (Arendt, 2002 y 1998; Pettit, 1999; Giner, 1998). Con respecto al tratamiento de la interculturalidad, consideramos que este modelo propicia que todas las personas conozcan, entiendan y compartan las diferentes culturas y su problemática, no solo a nivel legal y político, sino que también se tenga en cuenta la dimensión social y civil.

Integración ciudadana e intercultural

La defensa de la cultura y su protección por encima de una integración, constituye una de las tareas más importantes para algunos grupos. Supone, en la mayoría de ocasiones, el punto de partida de muchos conflictos, pero no sólo bélicos, sino de todo tipo, políticos, económicos, sociales, etc.

El principal objetivo de la interculturalidad parte del reconocimiento de la diversidad cultural, de hacer posible la integración en una comunidad; en este sentido, consideramos que “la clave está en comprender que el punto de partida para la integración social es la equiparación en derechos, lo que conduce a la noción de ciudadanía social” (De Lucas, 2001, p. 11).

En lo que respecta a la Unión Europea, el objetivo de la interculturalidad, señalado en el artículo 128.1 del Título IX del TUE y en el Programa Raphael, entre otros, trata de contribuir al florecimiento de las culturas de los Estados miembros dentro del respeto de su diversidad nacional y regional, poniendo de relieve al mismo tiempo su patrimonio cultural común (Parlamento Europeo, 2017). En el ámbito del Consejo de Europa,

podemos observar cómo se hace hincapié en la relación intrínseca e indisoluble en varias normas entre interculturalidad y ciudadanía:

1. La carta europea de las lenguas Regionales Minoritarias de 5 de noviembre de 1992(Carta europea de las lenguas regionales o minoritarias, 1992): poniendo de relieve en el preámbulo que la protección de las lenguas regionales o minoritarias históricas de Europa, contribuyen al mantenimiento y al desarrollo de las tradiciones y la riqueza culturales de Europa.
2. El Convenio marco para la protección de las minorías nacionales de 1995 el 1 de febrero en Estrasburgo, en el artículo 5 se comprometen a “promover las condiciones necesarias para permitir a las personas pertenecientes a minorías nacionales mantener y desarrollar su cultura, así como preservar los elementos esenciales de su identidad, a saber, su religión, lengua, tradiciones y patrimonio cultural” (Consejo de Europa, 1995).
3. Declaración final del Consejo de la Cooperación Cultural del propio Consejo acerca del proyecto “Democracia, derechos humanos y minorías: los aspectos educativos y culturales” (Consejo de Europa, 2017), aprobada en mayo de 1997. Esta Declaración reitera la consideración de la multiculturalidad como una realidad inevitable que exige tomar en cuenta y respetar la diversidad cultural como base del principio de igualdad y aceptar la identidad cultural como componente esencial de la dignidad humana, tanto por lo que se refiere al desarrollo individual como desde el punto de vista colectivo.

En términos generales, podemos decir que el reconocimiento de la identidad cultural de los grupos minoritarios, al mismo tiempo que su identidad ciudadana es un problema preocupante que está en todas las agendas políticas; hemos de destacar el énfasis que se pone en la necesidad de conservar la diversidad cultural como núcleo del patrimonio cultural del mundo. De ahí, que debemos proyectar la idea de ciudadanía europea como una ciudadanía que incluye pluralidad de derechos y deberes, ciudadanía múltiple, desarrolladas por cada uno de los Estados miembros, y la aceptación de una pluralidad de componentes étnicos y culturales integrados en una sociedad plural. Lo cierto, es que para que podamos hablar, en primer lugar, de ciudadanía europea, antes hemos de resolver una serie de problemas que Javier de Lucas (2001), lo resume en tres:

1. El primero, el que paradójicamente se suele dar por resuelto, es el que tiene que ver con los presupuestos del vínculo político, que incluye los datos prepolíticos de la ciudadanía. Consideramos que la identidad europea no se puede construir sobre la base de identidades primarias, como la raza, la religión, la lengua, las tradiciones,... puesto que si no, excluiríamos a una parte grande de la población y, en consecuencia, estaríamos

impidiendo el deseo de una ciudadanía abierta a las reivindicaciones del pluralismo. No debemos olvidar que la multiculturalidad es un fenómeno que va en aumento no solo en toda Europa, sino en el planeta en general.

2. El segundo problema es el más obvio, atañe a la noción misma de ciudadano, es decir, a las características jurídico políticas de la ciudadanía, entendida como cualidad de las personas a tener derechos y deberes y ser titulares de la soberanía.

3. El último de los problemas es menos visible, precisamente porque lo damos como resuelto en la noción de ciudadanía democrática, la propia de un Estado de Derecho o, mejor, de un Estado Constitucional de Derecho. Se trata de la extensión de la condición de ciudadano y de sus atributos a todos los sujetos sin excepción de ninguna índole.

Parece ser que aún no somos conscientes de que el principal problema hoy día es el de la pobreza, la privación que sufren algunos sectores de la población debido, principalmente, a motivos económicos y que, por ende, afectan a los ejercicios de la ciudadanía y como consecuencia los arrastran a la exclusión. Castel (1997), explica estos procesos de diferenciación social que están desvertebrando nuestra sociedad al referirse a tres grados de cohesión social: 1. La integración; 2. La vulnerabilidad, que se produce debido a la precariedad en el empleo y a la fragilidad de los soportes relacionales; la exclusión, manifestándose en la marginalidad, el aislamiento, la pobreza o el analfabetismo.

En síntesis, creemos que no se instaurará una ciudadanía europea si no se produce la generalización inclusiva de los derechos de los ciudadanos, y eso exige un desarrollo cultural y democrático. La interculturalidad sería el principal requisito para hablar de un espacio prepolítico de identidad europea que hiciera viable la nueva comunidad de ciudadanos europeos.

Ciudadanía cosmopolita

Cada vez somos más conscientes de la interdependencia de los Estados y de que el mundo se ha convertido en un espacio compartido por fuerzas económicas, tecnológicas, militares, políticas, etc. como afirma Held (1999). El proceso de globalización está cuestionando el concepto de ciudadanía que tradicionalmente se relacionaba con la soberanía del Estado-nación y consecuentemente con la unidad política, territorial y legal. Sin embargo, el profesor Ángel Rivero (1991) considera que la globalización, y por tanto el concepto de ciudadanía cosmopolita, puede ser positiva, en términos normativos, para la democracia, ya que estimula el diseño de nuevas formas transnacionales de control democrático, puede desarrollar mecanismos más inclusivos respecto a las mujeres y a quienes tienen grave riesgo de vulnerabilidad sociocultural,

puede abordar temas medioambientales de ámbito global, aportar iniciativas para solucionar conflictos internacionales, etc. En este sentido, la “globalización se convertirá en un acicate para la democratización” (Rivero, 1991, p. 78). Lamentablemente, el modelo de globalización en el que vivimos es muy diferente y en él predominan elementos de desigualdad y de exclusión.

La interculturalidad y la pluralidad de identidades favorecen el predominio de una ciudadanía múltiple o universalista. Sin embargo, la tensión entre los Derechos Humanos del hombre (universalista) y la del ciudadano (nacionalista), generalmente se decanta a favor de éstos últimos. Teóricamente las constituciones occidentales suelen atribuir derechos civiles, políticos y sociales a toda persona residente en un país; de esta forma se pretende suprimir las barreras culturales y ciudadanas y se defiende la igualdad entre las personas. También podemos observar cómo para ser ciudadano no se exige una homogeneidad cultural. Sin embargo, e igualmente desde distintos supuestos teóricos, se argumenta que para defender el orden establecido, la cultura dominante, para salvaguardar la identidad comunitaria o para garantizar los derechos y prestaciones de quienes gozan del status de ciudadano, no es posible abrir la mano a una inmigración incontrolada. El concepto de ciudadano cosmopolita parece pecar de abstracto; por una parte, existen necesidades humanas universales que todos los ciudadanos deberíamos respetar, como aire limpio, paz, vida digna, alfabetización, etc. que traspasan las fronteras de un compromiso nacional y están aprobadas de forma consensuada por organismos internacionales. Por otra, ninguno de esos órganos con competencias supraestatales es capaz de garantizar esos derechos al igual que una participación responsable de los ciudadanos. Es cierto que existen movimientos socioculturales de carácter internacional que pretenden sensibilizar a la opinión pública del primer y segundo mundo de los graves problemas que afectan a la mayor parte de la humanidad e incluso al planeta Tierra en un futuro no muy lejano. Pero igualmente lo es, que ese compromiso activo y esa participación de la mayor parte de la población es meramente testimonial. Más allá de la posibilidad de fundamentación de una ética global, que generalmente se ha diseñado desde una perspectiva etnocéntrica occidental, lo deseable sería establecer puentes entre diferentes sistemas de valores y modos de vida que permitan la comprensión y la convivencia entre los distintos pueblos y culturas, partiendo desde diferentes marcos teóricos (Vallespin, 2004). En este sentido y poniendo tan sólo unos ejemplos, unos intentan explicar los principios comunes desde lo que Michael Walzer (1994) denomina universalismo abarcador (*covering-law universalism*) que defiende que lo mismo que hay un Dios, hay una verdad universal, una Ley, una justicia, etc.; el “universalismo reiterativo” que nace de experiencias vividas en sociedades

diferentes, pero con significados comunes, como la lucha contra la explotación o la tiranía; Rawls (1979) sostiene la teoría de que los principios que regulen la convivencia entre los Estados se han de sustentar en los preceptos básicos del Derecho Internacional o de Gentes. Amartya Sen (1999) defiende el valor universal de la democracia ya que intrínsecamente acoge derechos civiles y libertades políticas y posee una función de participación activa y constructiva entre los ciudadanos.

Aparentemente, el cosmopolitismo nos acerca a una ciudadanía universal, es decir, que todos los seres humanos tengan la condición de miembros de una comunidad política. Sin embargo, no existe un Estado universal ni un poder judicial internacional que velen por esos derechos de manera personalizada. Más bien, cada Estado soberano, individualmente, se compromete a respetarlos y, en este sentido, los individuos pueden gozar de la condición de sujetos de Derecho internacional (Cortina, 1999 y Lukes, 1999). La ciudadanía cosmopolita contiene luces y sombras, es una propuesta, un modelo más de ciudadanía con tintes de utopía pero igualmente con propuestas de cooperación universal que trasciende ámbitos locales y nacionales.

Consideraciones finales

El tránsito del concepto de ciudadanía de ámbito estatal a otra cosmopolita resulta muy complejo ya que la primera se ha venido sustentando en una identidad, en una cultura común, en un territorio y en todo lo que conlleva la organización de un sistema estatal, mientras que la ciudadanía cosmopolita está articulada en el respeto de los Derechos Humanos. Intentar mantener los mismos criterios de unidad, dentro de la organización de un Estado monista y homogéneo como objetivo cívico para desarrollar un concepto de ciudadanía en un contexto diferente, en el que existen una gran diversidad y pluralidad de etnias, políticas, identidades y también de ciudadanías, además de ser un objetivo imposible, genera la exclusión como ciudadanos de grandes masas sociales.

El pluralismo cultural plantea la necesidad de redefinir el concepto de ciudadanía como estatus y como identidad. En este sentido, consideramos que el Estado no puede ser neutral y se requieren derechos diferenciados para conseguir la igualdad entre las culturas. “Acercar la ética del cuidado al ámbito público y al ámbito de las relaciones internacionales puede contribuir en el esbozo de un nuevo paradigma de cosmopolitismo” (Comins, 2015, p. 166).

Resulta complicado diseñar un modelo de ciudadanía integradora en el que no se excluya a nadie en razón de sus creencias, género, lugar de nacimiento o etnia. Es difícil también convivir respetuosamente con una pluralidad de identidades y desarrollar una participación crítica entre los ciudadanos en un contexto con tantas discriminaciones

socioculturales, con unas fracturas económicas tan sangrantes y sin que los derechos más elementales, los cívicos y los políticos estén garantizados en tantos millones de persona. En este sentido, hablar de cobertura de derechos sociales, es una utopía para la mayor parte de la humanidad.

Junto con las grandes lacras de la globalización se han desarrollado también grandes avances en todos los terrenos, como la abolición de la esclavitud, el predominio de los Estados democráticos, la generalización del sufragio a toda la población, etc. En este contexto, los ciudadanos y las ONGs reclaman que más allá de los derechos civiles y políticos se desarrollen los derechos sociales y económicos ya que sin éstos, no pueden ejercerse los primeros. El derecho a la paz, a la información, al desarrollo de los pueblos, al medio ambiente, a la diversidad cultural, a un control de las manipulaciones genéticas, al ocio, al agua, a la emancipación de las mujeres, etc. son utopías que guían las propuestas educativas de numerosos colectivos. En síntesis, existe una íntima relación entre interculturalidad y ciudadanía, entre Derechos Humanos y aceptación de una pluralidad de culturas, entre libertad y compromiso sociocultural.

Referencias bibliográficas

- Appiah, A. (2005). *The Ethics of identity*. Princeton: Princeton University Press.
- Appiah, A. (2006). *Cosmopolitanism. Ethics in a World of strangers*. New York/London: W.W. Norton & Company.
- Arendt, H. (1998). *Crisis de la república*. Madrid: Taurus.
- Arendt, H. (2002). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.
- Beas, M. (2009). Ciudadanía y procesos de exclusión. En R. Berruezo, y S. Conejero (coords.). *El largo camino hacia una educación inclusiva. La Educación Especial y social del siglo XIX a nuestros días* (pp. 21-33). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Camps, V. (1990). Introducción. En J. Rawls. *Sobre las libertades* (pp. 1-2). Barcelona: Paidós.
- Carta europea de las lenguas regionales o minoritarias. Estrasburgo, 5-XI-1992. Preámbulo. Recuperado de http://www.map.es/documentacion/politica_autonomica/Oficina_Lenguas_Oficial/es/Documentacion/parrafo/05/text_es_files/file/CARTA_EUROPEA_DE LENG UAS_REGIO.pdf.
- Castells, M. (1997). *La Sociedad Red*. Madrid: Alianza Editorial.

- Comins, I. (2015). La ética del cuidado en sociedades globalizadas: hacia una ciudadanía cosmopolita. *THÉMATA. Revista de Filosofía*, 52, 159-178.
- Consejo de Europa. Recuperado de http://www.coe.int/t/es/com/about_coe/
- Cortina, A. (1999). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- De Lucas, J. (2001). Ciudadanía y Unión Europea intercultural. *Anthropos*, 191, 93-116.
- Dinesen, P. T., Norgaard, A. S. y Klemmensen, R. (2014). The civic personality: Personality and democratic citizenship. *Political Studies*, 62 (1), 134-152.
- García, S. y Lukes, S. (comp.) (1999). *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Madrid: Siglo XXI.
- Giner, S. (1998). Las razones del republicanismo. *Claves de razón práctica*, 81, 2-13.
- González, E. y Beas, M. (2010). Cosmopolitan Citizenship in Spanish Textbooks on Education for Citizenship. *History of Education and Children's Literature*, 5(2), 1000-1025.
- Held, D. (1997). *La democracia y el orden global. Del estado moderno al gobierno cosmopolita*. Barcelona: Paidós.
- Held, D. (2001). *Modelos de democracia*. Madrid: Alianza Ensayo.
- Held, D. et al. (1999). *Global transformations*. Cambridge: Polity.
- Instrumento de Ratificación del Convenio-marco para la protección de las Minorías nacionales (número 157 del Consejo de Europa), hecho en Estrasburgo el 1 de febrero de 1995. Recuperado de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1998-1369
- Inin, E. (2013). *Democracy, citizenship and the global city*. Oxon: Routledge.
- Marshall, T. H. y Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.
- Nussbaum, M. y Cohen, J. (comp.) (2013). *Los límites del patriotismo: identidad, pertenencia y ciudadanía mundial*. Barcelona: Paidós.
- Parlamento Europeo. Recuperado de http://www.europarl.europa.eu/factsheets/4_17_0_es.htm.
- Peña, J. (2003). La ciudadanía. En A. Arteta y otros (eds.). *Teoría política: poder, moral, democracia* (pp. 215-245). Madrid: Alianza Editorial.
- Pettit, Ph. (1999). *Republicanism. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona: Paidós.
- Rawls, J. (1993). *Teoría de la justicia*. México: D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Rivero, Á. (1991). Ciudadanía y globalización. *Anthropos*, 191, 70-79.

- Rubio, J. (2007). *Teoría crítica de la ciudadanía democrática*. Madrid: Trotta.
- Rubio, J. y Toscano, M. (2000). *Ciudadanía, nacionalismo y derechos humanos*. Madrid: Trotta.
- Ruitort, B (coord.) (2007). *Indagaciones sobre la ciudadanía. Transformaciones en la era global*. Barcelona: Icaria.
- Sen, A. (1999). Democracy as a Universal Value. *Journal of Democracy*, 10 (3), 3-17.
- Taylor, Ch. (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, Ch. (2002). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós.
- Vallespín, F. (2004). *Ética global y Multiculturalismo*. En Ángel Valencia y Fernando Fernández-Llebrez (Eds.). *La teoría política frente a los problemas del siglo XX* (pp. 53-70). Granada: Universidad de Granada.
- Walzer, M. (1994). *Moralidad en el ámbito local e internacional*. Madrid: Alianza.
- Zapata-Barrero, R. (2001). *Ciudadanía, democracia y pluralismo: hacía un nuevo contrato social*. Barcelona: Anthropos.

CAPÍTULO 37. EDUCACIÓN INTERCULTURAL: INCORPORACIÓN DEL CONOCIMIENTO CULTURAL INDÍGENA MAPUCHE-WILLICHE EN LA ESCUELA

Adriana Huaiquimil Hermosilla.

Universidad San Sebastián, Chile

adriana.huaiquimil@uss.cl

Introducción

Los relatos tradicionales orales constituyen la identidad del pueblo indígena mapuche y cada vez que se narran se reconstruye la visión de mundo de esta cultura. Estos relatos incorporan saberes educativos, vitales para su desarrollo como pueblo y subsisten entre las familias y en las distintas comunidades territoriales, debido a que mantienen su función educativa y social y son transmitidos a los niños como parte de las creencias y del conocimiento cultural de su pueblo (Durán, Catriquir y Berhó, 2011; Bengoa, 2012; Figueroa, 2012; Quilaqueo, 2012; Quilaqueo, Quintriqueo, Torres y Muñoz, 2014).

Según Catriquir (2015) y Quilaqueo y San Martín (2008) estos relatos son parte del proceso de aprendizaje-enseñanza de contenidos relacionados con la naturaleza, el medio social y/o espiritual que caracteriza a la educación tradicional en las familias mapuches. De esta forma, se guía la formación de los niños, niñas y jóvenes con el propósito de entregar una base segura a las creencias y relación vital con el contexto. Desde la racionalidad de la educación mapuche el saber está asociado con la noción de conocimiento como construcción y uso social que se le da. Sin embargo, por largo tiempo estos saberes educativos no han sido considerados en el currículum escolar y al contrario, han sido omitidos por un modelo de educación monocultural y monolingüe (Becerra, Hasler y Mayo, 2013; Loncón, 2013).

En las escuelas estos relatos son tratados como parte del folckore y/o mitología con lo que se produce una desarticulación entre saberes culturales mapuche y conocimiento escolar tal como ha sido descrito por Quintriqueo y Torres (2012). En los estudios sobre sobre prácticas de lectura en contexto intercultural mapuche y creencias pedagógicas realizados por Mellado y Chaucono (2015; 2016) y Huaiquimil y Mellado (2015) se destaca el hallazgo de prácticas pedagógicas en las que se aborda la lectura de estos relatos desde el conocimiento disciplinar del profesor. Mientras los niños y niñas del aula intentan compartir sus experiencias con estos relatos asociadas a las enseñanzas transmitidas por sus padres y abuelos en el hogar, este conocimiento es omitido por los profesores, práctica a la que subyacen concepciones tradicionales sobre el proceso de

aprendizaje y enseñanza. Sumado a ello se encuentra el tratamiento que tienen estos relatos en los textos escolares en los cuales son llamados fábulas o leyendas (Quilaqueo y Merino, 2003).

Esta forma de abordar los saberes culturales compromete no solo la vigencia y vitalidad de estos relatos y su función educativa y social, sino además de la identidad de los niños y valoración de su cultura, puesto que se produce un conflicto entre la educación entregada en el hogar y la entregada en la escuela. Mientras en sus hogares y comunidad estos relatos son parte de la educación mapuche para formar a los niños y niñas en las creencias, cosmovisión y contenidos de la memoria familiar y de las comunidades, en la escuela son abordados como "mitos o leyendas", lo que pone en riesgo su vigencia como saber mapuche y su función educativa y traspaso generacional (Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas, 2005; Williamson, 2014).

Asimismo, es necesario preservar la memoria familiar y de la comunidad a través del registro escrito de estos relatos en lengua mapudungun y al mismo tiempo que los profesores dispongan de materiales de lectura significativos para los niños. De esta forma, a partir de la incorporación de los relatos en las prácticas pedagógicas de lectoescritura, la escuela podría proyectar la recuperación de la práctica discursiva social que los hablantes realizan a través de estos relatos (Cañulef, 2002; Quidel, 2006; Acuña, 2012; Lara, 2012).

Todos los pueblos se benefician de un enfoque educativo intercultural, ya que permite apreciar y enriquecerse en la diferencia de las identidades culturales y desarrollar la competencia intercultural, entendida como una combinación de actitudes positivas ante la diversidad cultural, habilidades de comunicación intercultural verbal y no verbal (Vilà, 2012) y capacidad para reflexionar sobre los propios prejuicios y estereotipos. (Bartolomé y Cabrera, 2003; Aguado, 2011; Aguaded, De la Rubia, González y Beas, 2012; Castillo, Fuenzalida, Hasler, Sotomayor y Allende, 2016).

Esta investigación se enmarca en el proyecto: Nüttram, financiado por el Consejo de la Cultura y las Artes del Gobierno de Chile. El proyecto abordó el rescate y puesta en valor de relatos ancestrales orales mapuche que expresan la visión de mundo e identidad del pueblo mapuche-williche. El público objetivo fueron los niños y niñas de la Escuela Rural de Chaicas de la comuna de Puerto Montt y las comunidades de Chaicas, Metri, Lenca y La Arena con las que se vincula la escuela. Esta escuela tiene una matrícula de 130 estudiantes, de los cuales más del 50% pertenece a la etnia mapuche. El objetivo general del proyecto fue incorporar los saberes de las comunidades mapuche-williche a los conocimientos escolares en la escuela y a las prácticas pedagógicas de lectoescritura de los profesores.

La escuela se ha propuesto brindar una educación pertinente y significativa desde la interculturalidad y por ello, han participado en diversas iniciativas de rescate del patrimonio cultural, cuidado del medio ambiente y promoción de vida sana, además de estar focalizada por el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (Ministerio de Educación, 2011). En este contexto el rescate de la tradición oral de relatos ancestrales constituye una forma de contribuir a desarrollar una actitud de armonía con la naturaleza en los niños, revitalizar la lengua Mapudungun y a través de la técnica de escritura creativa registrar esta memoria y evidenciar el potencial de los saberes culturales como un conocimiento educativo y herramienta pedagógica para los profesores.

En este contexto, el propósito de esta ponencia es describir la experiencia del proyecto como estrategia de rescate y puesta en valor de relatos ancestrales de la cultura mapuche-williche. En el trabajo se incorporan además dos objetivos específicos: a) Describir las concepciones sobre la enseñanza de la lectura de los profesores antes y después de la intervención, y b) Describir el proceso de comprensión y construcción del significado de los relatos en actividades de lectoescritura.

Metodología

Se trata de un estudio de metodología mixta que se enmarca en la investigación educativa. Se utilizó la modalidad de Nütram (conversación), ya que es una práctica cultural con función educativa tradicional del pueblo mapuche. Mediante Nütram los ancianos y sabios de las comunidades realizan el traspaso generacional de la memoria de su pueblo a través de relatos contados principalmente a los niños, en el diálogo se expresan los valores y enseñanzas que estos relatos entregan a los niños; fundamentales en su formación.

Descripción de los participantes

El estudio se focalizó en la asignatura de Lenguaje y Comunicación entre 5° y 6° año básico en una escuela rural en contexto intercultural mapuche que posee sobre un 50% de estudiantes con ascendencia indígena y que ha sido focalizada por el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) del Ministerio de Educación. En los talleres participó un grupo de 30 niños, 25 de ellos son de ascendencia mapuche (83%); se distribuye en 14 hombres y 16 mujeres, cuyas edades fluctúan entre 10 y 13 años de edad. Por cada curso participaron 2 profesores de la escuela además de 2 educadores tradicionales del Programa EIB, en total 6 profesores.

Aspectos generales de los talleres

La intervención consistió en la realización de 5 talleres de escritura creativa y 5 de libro álbum durante 8 meses entre marzo y octubre de 2016 con una duración promedio de 2 horas cada sesión, en total se realizaron 18 sesiones. Durante el desarrollo de los talleres los niños expresaron con diferentes códigos (escritura, expresión teatral y dibujo) sus interpretaciones sobre los relatos que se recopilaron entre las familias y comunidades indígenas. Los profesores y educadores tradicionales guiaron la escritura de los relatos en lengua mapudungun y español, también los talleres de radio teatro y las ilustraciones que realizaron los niños. Además, con el propósito de crear un recurso pedagógico con estos relatos, se realizaron 5 talleres para confeccionar libros álbum con los relatos. Así las narraciones escritas e ilustradas por los niños están disponibles para su uso pedagógico por parte de los profesores en actividades de lectura, escritura y comunicación oral en la escuela.

Instrumentos y técnicas de recogida de información

Para pesquisar las concepciones sobre la lectura por parte de los profesores se empleó un cuestionario diseñado ad hoc con escala de valoración tipo Likert que fue sometido a juicio de expertos para evaluar la validez de contenido. Además, se aplicó el coeficiente alpha de Cronbach para analizar la fiabilidad del instrumento del que se obtuvo un $\alpha = .82$ para un total de 33 ítems. Por otro lado, para obtener la información sobre las prácticas pedagógicas y la articulación entre el conocimiento escolar y el conocimiento cultural de los niños se realizó observación no participante a través de registros etnográficos durante los talleres. Las observaciones se realizaron durante 14 semanas, desde marzo a septiembre del año 2016.

Resultados

Concepciones sobre el proceso lector

En primer lugar, se exponen los resultados respecto a las concepciones del proceso lector que poseen los profesores participantes antes y después de la intervención.

Tabla 1 Frecuencia porcentual de concepciones sobre el proceso lector

Concepciones que poseen los docentes	Muy en desacuerdo		En desacuerdo		En acuerdo		Muy en acuerdo		Total
Enseñanza de la lectura	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	
Transferencia de información /decodificación	16,7	83,3	33,3	16,7	33,3	0	16,7	0	100
Interacción entre pensamiento y lenguaje	16,7	0	33,3	16,7	33,3	16,7	16,7	66,6	100

Transacción entre el lector y el texto	33,3	0	50	16,7	16,7	66,6	0	16,7	100

Estos resultados indican que antes de la intervención cerca de la mitad de los profesores participantes del proyecto asumen el proceso lector como lineal, centrado en la decodificación, lo que supone un rol pasivo por parte de los estudiantes en la construcción del significado de los textos que leen. Luego de la intervención la mayoría de los profesores señala estar en desacuerdo con una concepción lineal sobre el proceso lector y expresan estar de acuerdo o muy en acuerdo (83%) con las concepciones enseñanza de la lectura desde el enfoque interactivo que involucra la participación activa del lector en la comprensión de los textos a partir de sus conocimientos y experiencias (Goodman, 1986; Smith, 1990; Solé, 2012). Aunque uno de los profesores manifiesta estar en desacuerdo con esta concepción de lectura, un 66,6% de ellos manifiesta estar de acuerdo con la concepción transaccional de la lectura (Cassany, 2013) asociada, al igual que el enfoque interactivo, a una concepción de construcción del aprendizaje que implica el protagonismo de los estudiantes en el diálogo con el texto a partir del cual se construye su significado.

Esto permite interpretar que luego de la intervención la mayoría de los profesores asume una concepción más constructivista sobre el proceso de enseñanza aprendizaje que subyace a un enfoque de lectura interactivo o transaccional asumiendo la lectura como una práctica cultural situada y por tanto que debe incorporar los saberes de los niños y del contexto.

Prácticas pedagógicas de lectura contextualizada

Mediante del proceso de acompañamiento a los profesores durante los talleres de escritura creativa y libro-álbum se pudo observar prácticas contextualizadas de lectura con los relatos mapuches y que incorporan los saberes culturales de los niños, tal como se observa en el siguiente registro etnográfico:

P: Atención niños, atención, hoy vamos a aprender más sobre la lengua mapudungun y también sobre los relatos orales que son los epew.

Alg. E: ¡El de Xegxeg y kay-kay filu, leamos ese tía!

P: ¿Pero Uds. Recuerdan lo que hablamos sobre la gran familia mapuche?

E: Sí, cuando hablamos del piam de las culebras y había una sola familia.

P: Sí, hay una gran familia mapuche, y como nosotros somos todos mapuche, somos familia, por lo tanto tenemos que respetarnos unos a otros, y querernos, eso es lo más importante. Pero el piam no se llama de las culebras, se llama Xegxeg y kay-kay filu.

E: Es cuando estaban los mapuches más antiguos en la tierra y se enfrentaron las fuerzas del agua y de la tierra.

P: Muy bien, en el taller pasado ustedes escribieron su versión de Xegxeg y kay-kay filu, ¿quién quiere relatar este piam a los compañeros?

(Algunos niños levantan la mano para relatar el piam) (R3)

De esta forma se pudo observar que los profesores lograron promover en el aula una interacción escolar natural y significativa que transforma a la escuela en un espacio de intercambio y de afianzamiento de la identidad étnica de los estudiantes que se refleja en su alta autoestima y sentido de pertenencia, tal como se aprecia en el siguiente registro:

P: Atención niños, vamos a continuar con nuestro proyecto de escritura creativa, hoy corresponde planificar los guiones del radio teatro, se van a reunir en sus grupos con el relato que hayan escogido la clase pasada.

E: ¡Tía, en el relato de la machi, mi abuelo me contó que puede ser un hombre también!

Alg. E: Sí Tía, acá en la comunidad hay un machi que cura a las personas.

P: Sí niños, también puede ser un hombre, no solamente una mujer y ¿qué significa ser machi?

E: Es una persona que tiene los poderes de la naturaleza, puede curar a las personas y cuida la tierra para que no la destruyan.

P: ¡Muy bien niños! Entonces en el guion que van a crear también podría ser un machi en vez de una machi, ambos cuidan la naturaleza y a los mapuches. (R4)

Así también, consiguieron formar a los estudiantes en la perspectiva del respeto a la identidad cultural no mapuche que comparte un espacio social y territorial. Desde esta orientación la cultura mapuche y la no mapuche poseen características relevantes para los miembros de ambos grupos. Veamos el siguiente registro:

E: Tía, yo creo que el epew del tuétué no es cierto, es para asustar a los niños.

P: Matías ¿quién te contó el epew del tuétué?

Alg. E: Me la contó mi mamá. Sí tía, a mí me la contó mi abuelita también.

P: Ahhh... entonces ¿por qué les habrán contado ese epew?... ¿para asustarlos?

E: No tía, porque es una enseñanza, de que debemos respetar a nuestros mayores como los abuelitos por ejemplo, porque nos dan consejos para que no nos pase nada malo.

P: ¿Y esa enseñanza es solo para los niños mapuches?

E: Es para otros niños también, los que no son mapuches también deben tener cuidado y respetar a los ancianos. (R8)

En estas prácticas de lectura observadas durante el acompañamiento los estudiantes participan poniendo en juego sus propios saberes, que son valorados y legitimados como contenidos educativos por el docente. Igualmente, los contenidos de las lecturas están asociados a conocimientos relacionados con la memoria individual y social de las personas de las familias y comunidades a las que pertenecen los estudiantes.

Conclusiones

En relación a las concepciones de lectura que poseen los profesores, los hallazgos muestran que las prácticas de enseñanza de la lectura y el desempeño docente en escuelas en contexto intercultural está fundado en marcos de referencia arraigados que es imperativo modificar, pues afectan la calidad del proceso de enseñanza de la lectura y la posibilidad de una pedagogía intercultural que armonice un diálogo entre el conocimiento escolar y los saberes de la cultura mapuche para superar la visión restrictiva de la educación intercultural.

Sin embargo, los mayores aprendizajes se desprenden del segundo objetivo de investigación, ya que mediante un trabajo conjunto entre la comunidad, la escuela y profesores participantes fue posible desarrollar e implementar un programa que incorporara el conocimiento cultural tradicional a las prácticas habituales de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, mejorando las prácticas de la lectura, además de la reflexión sobre concepciones tradicionales del proceso lector por parte de los profesores participantes.

La fortaleza de la propuesta se encontró en el enfoque de los talleres de escritura creativa y libro-álbum desde la cultura mapuche-williche mediante *nütram*. De este modo, además de recopilar y registrar por escrito los relatos orales, se relevó su función educativa entre los niños y profesores, además de su expresión como saber mapuche. Los niños narraron y valoraron estos relatos como parte de su visión de mundo y de su identidad, recuperando su función educativa y social dentro de la cultura.

Referencias

- Aguado, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 23-42. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art1.pdf>
- Álvarez-Santullano, P., y Amílcar, F. (2012). La inserción de la lengua mapuche en el currículum de escuelas con educación intercultural: un problema más que

- metodológico. *Revista Alpha*, 26, 9-28. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/alpha/n26/art02.pdf>
- Bartolomé, M., y Cabrera, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía multiculturales. *Revista de Educación, número extraordinario [Ciudadanía y educación]*, 33-57. Doi: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE
- Becerra, L., Hasler, F., y Mayo, S. (2013). Re-pensando el Lugar de las Lenguas Indígenas en Chile: Globalización y Educación Intercultural Bilingüe. *International Journal of Multicultural Education*, 15(3), 26-44. Recuperado de <http://ijme-journal.org/index.php/ijme/article/view/715>
- Cañulef, E. (2002). *Consideraciones para una Didáctica de los Valores en la EIB*. Instituto de Estudios Indígenas. Universidad de la Frontera. Recuperado de <http://www.estudiosindigenas.cl/trabajados/LOS%20VALORES%20EN%20LA%20EIB3.pdf>
- Cassany, D. (2013). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Catriquir Colipan, D. (2015). Desempeño del profesor de Educación Intercultural Bilingüe: criterios evaluativos desde la voz del lof che. *Revista Polis*, 39. Doi: 10.4000/polis.10514
- Figueroa Huencho, V. (2012). La realidad de los pueblos indígenas en Chile: una aproximación sociodemográfica para contribuir al diseño de políticas públicas pertinentes. *Revista Anales*, 3, 138-153. Recuperado de <http://www.anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/viewFile/21733/23043>
- Goodman, K. (1986). *El lenguaje integral*. Buenos Aires: Aique.
- Loncón, E. (2013). La importancia del enfoque intercultural y de la enseñanza de las lenguas indígenas en la educación chilena. *Revista Docencia*, 51, 44-55. Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20131205182204.pdf>
- Mellado Hernández, M., y Chaucono, J. C. (2015). Creencias pedagógicas del profesorado: una escuela rural en contexto mapuche. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3) 1-19. Doi: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20924>

- Ministerio de Educación. (2011). *Estudio sobre la implementación de la educación intercultural bilingüe*. Santiago: Trama Impresiones.
- Quidel, G. (2006). *La enseñanza del mapudungun en comunidades mapuche, en el marco del PEIB MINEDUC- Orígenes*. Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón.
- Quilaqueo, D. (2012). Saberes educativos mapuche: racionalidad apoyada en la memoria social de los kimches. *Revista Atenea*, 505, 70-102. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622012000100004>
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., y Cárdenas, P. (2005). *Educación, currículum e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*. Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Santiago: Frasis editores.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H., y Muñoz, D. (2014). Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungará, Revista de Antropología Chilena*, 46(2), 271-283. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562014000200008>
- Quintriqueo, S., y Torres, H. (2012). Distancia entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar en contexto mapuche. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 16-33. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412012000100002
- Solé, M. (2012). Guías de lectura contextualizadas. *Revista Educere*, 16(55), 293-298. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35626140007>
- Vilá, R. (2012). Los aspectos no verbales en la comunicación intercultural. *Ra-Ximhai*, 8(2), 223-239. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46123366010>
- Williamson, G. (2014). *Estado del Arte de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile*. Temuco: Universidad de La Frontera.

CAPÍTULO 38. ABSENTISMO ESCOLAR EN JÓVENES GITANAS EN EL DISTRITO NORTE DE GRANADA: DIAGNÓSTICO E INTERVENCIÓN

Antonio Fernández Moreno
cantepi@correo.ugr.es
Universidad de Granada

JUSTIFICACION

El derecho a la educación y a una escolaridad normalizada de todos los niños y todas las niñas en las etapas obligatorias de la enseñanza es un factor esencial de progreso y desarrollo de la ciudadanía.

No obstante, la realidad en el Distrito Norte de la ciudad de Granada, indica que determinados/as alumnos y alumnas, generalmente procedentes de grupos sociales y étnicos en situación socio-económica desfavorecida y en desventaja social, muestran una asistencia irregular a los centros escolares, lo que frecuentemente desemboca en situaciones de absentismo escolar o abandono prematuro del sistema educativo, sin haber adquirido la formación necesaria para su incorporación a la vida laboral. En este sentido, el absentismo escolar se podría considerar un síntoma de una problemática social y familiar compleja, y que posiciona a los/as menores en una situación grave de riesgo y vulnerabilidad.

En el comportamiento absentista, confluyen una variedad de factores de tipo escolar, social, cultural y familiar fuertemente interrelacionados.

La erradicación del absentismo escolar originado por factores sociales y familiares, que tienen su origen en el entorno más inmediato y cercano del alumnado, pasa por un trabajo intenso con la familia y con el entorno próximo, trabajo que debe efectuarse de forma coordinada con la Comunidad y con los distintos agentes que intervienen en esta problemática, por tanto clarificar las necesidades y realizar un buen diagnóstico supondrá la puesta en marcha de acciones para esa erradicación.

Factores más significativos que en el Distrito Norte de Granada dificultan la integración de un grupo importante de menores en el sistema educativo:

- Despreocupación o dejadez y escasa importancia atribuida al sistema educativo para la promoción social.
- Escaso valor comunitario a la Educación.

- Menores que se dedican a algún tipo de actividad laboral o prelaboral consentida por sus progenitores.
- Desplazamientos temporeros.
- Cuidado de hermanos/as menores.
- Matrimonio y embarazos prematuros.
- Desfase curricular e inadaptación escolar del alumnado absentista.

OBJETIVOS

Objetivo general

- ⊙ Conocer y expresar las necesidades/ causas del alto grado de absentismo escolar presente en las jóvenes de étnia gitana del Distrito Norte de Granada para clarificar pautas y acciones a realizar para reducir su prevalencia.

Objetivos específicos

- ⊙ Definir las causas primordiales del alto grado de absentismo escolar a través de la colaboración y coordinación con los centros docentes del distrito, en el seguimiento escolar del alumnado que presente indicadores de riesgo, para prevenir y evitar el absentismo, reforzando su asistencia y permanencia en el sistema educativo.
- ⊙ Describir al alumnado que presente indicadores de riesgo de absentismo y en situación de absentismo para realizar control - seguimiento del cumplimiento de la escolaridad obligatoria con objeto de garantizar el derecho a la educación de todo el alumnado.
- ⊙ Indagar las actuaciones de integración escolar del alumnado, a través de las actividades socioeducativas organizadas fuera de horario lectivo, dirigidas tanto a menores como a sus familias.
- ⊙ Dirimir por qué no hay una plena incorporación del alumnado perteneciente a la comunidad gitana y de sus familias en el entorno escolar y social
- ⊙ Definir posibles actuaciones de sensibilización en materia de prevención del absentismo escolar, a la luz de los resultados obtenidos en la investigación.

CONTEXTUALIZACIÓN

Problemática: detección y descripción

Ubicación y ámbito geográfico/ recursos

El proyecto se ha desarrollado en el Distrito Norte de la capital granadina , aunque se intensifican las actuaciones en los barrios correspondientes a Zona de Transformación Social, por su mayor incidencia en materia de absentismo escolar y/o problemáticas psicosociales:

- Barrio de la Paz
- Barrio de Cartuja
- Barrio de Almanjáyar

Las menores participantes se encuentran matriculadas en Centros Educativos de primaria y secundaria del Distrito Norte.

Metodología

Proceso metodológico

La metodología utilizada será experiencial, fomentando la participación, la transferencia y la flexibilidad. Asimismo, desde la transversalidad de las actuaciones, se avanzará en la coordinación institucional, para aunar criterios, medios y recursos en las posibles actuaciones contra el absentismo escolar derivadas del diagnóstico de necesidades.

Participantes

Identificación de la muestra

Perfil del grupo

Menores gitanas en edad escolar obligatoria, detectadas a través del programa de trabajo individual-familiar de los Servicios Sociales Comunitarios, con los siguientes factores de riesgo:

- Presentan situación de absentismo
- Desfase curricular

- Procesos de abandono escolar
- Problemas y trastornos conductuales
- Problemas de relación e integración escolar, déficit en habilidades sociales
- Pertenecen a familias con dificultad convivencial y con déficit en el establecimiento de pautas y hábitos educativos positivos
- Padres, madres adolescentes que aún están en edad escolar obligatoria
- Otras situaciones de riesgo

Tramos de edad: de 6 a 16 años. (Edad Escolar Obligatoria)

Procedimiento

Recogida de datos

La recogida de datos es fundamental para la clarificación de las necesidades del colectivo diana de la investigación ya que sus resultados serán la base para la realización de las actividades, especialmente a la hora de la distribución de acciones, organización y planificación, puesta en marcha de los grupos, así como la evaluación de la planificación y análisis de resultados. Se realizará durante todo el proceso, pero especialmente al principio de la planificación.

Los datos se recogerán principalmente de la siguiente fuente:

- ⊙ Resultados del análisis del grupo de discusión realizado con menores pertenecientes a Centros Educativos de Secundaria del Distrito

Técnicas e instrumentos

Técnicas de dinámica de grupos (Grupo de Discusión)

En este grupo de discusión queremos evaluar las actitudes e influencias que tienen impacto en este grupo específico sobre el absentismo escolar en mujeres gitanas adolescentes. Recabar esta información para observar su comportamiento, las estrategias y opiniones para fundamentar la base de nuestro estudio.

La idea fue generar una conversación informal sobre el asunto que nos ocupa para observar las actitudes de las personas participantes, las preguntas fluyeron muy activamente, se compartieron reacciones en un ambiente distendido, ya que fue en el aula que normalmente utilizan.

Resultados

- ⊙ No se favorece el acceso y escolarización del alumnado en situación de desventaja debido a factores sociales, económicos, étnicos o culturales.
- ⊙ Se ha prevenido, disminuido y evitado el absentismo y el abandono escolar en gran medida, si bien se precisa de un recurso de mediación familia escuela para la continuidad en la mejora del absentismo escolar.
- ⊙ La etnia gitana no es valorada, ni incluida en el programa escolar (currículo, material etc.) como parte de nuestra cultura y sociedad.
- ⊙ Dificultades para conseguir sensibilizar al profesorado, alumnado, y a las familias, de la importancia de no utilizar el prejuicio y el estereotipo en el contexto escolar y fuera de él
- ⊙ La etnia gitana considera que la escuela no les obliga a abandonar su identidad cultural asistiendo a ella.
- ⊙ No se realizan actividades para las familias, trabajando la inclusión de la etnia gitana en el centro escolar.
- ⊙ El alumnado no participa en actividades de educación intercultural ya por que no se organizan, ya por que no están adaptadas a las necesidades del alumnado gitano.
- ⊙ El profesorado no ha adaptado su metodología, currículo y otros cambios para trabajar con los menores absentistas.

Conclusiones

- ⊙ Las jóvenes gitanas presentan mayor dificultad en la escolaridad normalizada que los varones gitanos. En el caso de Granada, debido a la aplicación del Protocolo para la Prevención y Erradicación del Absentismo escolar, el absentismo en las chicas de etnia gitana en relación a los de los varones siguen siendo más altos.
- ⊙ Son muchos los factores que derivan en absentismo escolar, las causas de diferencias de género es uno de estos, ya que el peso de la tradición en la mujer gitana hace que su vida escolar sea más corta para hacer frente a los roles y expectativas que se esperan de ella, dando por tanto poca importancia a su formación académica.
- ⊙ Los proyectos de intervención que se lleven a cabo la comunidad gitana, parten indudablemente del conocimiento de ésta analizando e identificando las

estructuras familiares y el arraigo del patriarcado en esta cultura para adaptar para obtener resultados positivos y estables en el tiempo.

- ⊙ El empoderamiento de las mujeres gitanas a través de la educación, debe ser una premisa fundamental en todos los procesos de diagnóstico e intervención, esta importancia de la presencia femenina supondrá un progreso y desarrollo fundamental para el colectivo femenino gitano.

Posibles líneas de trabajo

- ⊙ **Grupo-Taller de Refuerzo Educativo:** Se trabajarán los hábitos de estudio y el seguimiento de las tareas escolares y paralelamente se realizará una intervención tutorial de acompañamiento acorde al plan de trabajo establecido.
- ⊙ **Grupo de madres/padres para la mejora de Habilidades Parentales:** El objetivo es ofrecer un espacio de comprensión, orientación y reflexión sobre inquietudes en relación a las funciones educativas, así como de formación de estrategias de afrontamiento de situaciones cotidianas, potenciando y ampliando las capacidades, recursos personales y habilidades de las familias en lo referente a la educación de sus hijos – hijas, en la relación paterno-filial y en la relación familia-escuela.
- ⊙ **Se trabajará apoyo educativo,** el manejo de conductas agresivas, resolución de conflictos, toma de decisiones, desarrollo de la atención, habilidades sociales específicas. Paralelamente se realizará una intervención tutorial de acompañamiento acorde al plan de trabajo establecido.
- ⊙ **Grupo de adolescentes:** Se trabajarán los siguientes aspectos: Apoyo Educativo - Competencia Social - Educación Afectivo-sexual y transversalmente: Educación para la convivencia intercultural, autoconcepto y autoestima, habilidades que favorezcan el aprendizaje y la socialización, fomento de educación para la salud. Paralelamente se realizará una intervención tutorial de acompañamiento acorde al plan de trabajo establecido.
- ⊙ **Diseño y planificación de actividades de convivencia, con padres/madres e hijos/as** Como instrumento de mediación entre los miembros de la familia; para compensar carencias y déficits de las familias en cuanto a organización, gestión y planificación del tiempo libre de sus hijos/as; para fomentar la participación colectiva, como unidad familiar, a través del diseño y realización de las actividades, fomentando así la negociación, el conocimiento personal y la cooperación.

- ⊙ **Diseño y planificación de las actividades complementarias de prevención** con el objetivo de colaborar con los centros educativos en la labor de prevenir el absentismo escolar, destacando la figura de la escuela y la familia como agentes de vital importancia en la formación integral de los /las menores.

Referencias bibliográficas

- Andrés, M. T., Zabalza, M., Rincón, P., Largo, E., Alonso, S., y Lamelas, R. (2006). *Incorporación y trayectoria de las niñas gitanas en la E.S.O.* Madrid: Instituto de la Mujer.
- Ayuste, A., y Payà, M., “Mujer gitana y educación: un camino hacia los derechos humanos”. *Encounters in theory and history of education*, vol.5, 101-124.
- Consejería de Educación. Delegación Territorial de Educación, Cultura y Deporte de granada (2012). *Plan Provincial contra el Absentismo Escolar de la Provincia de Granada*. Granada: Delegación de Educación de Granada ,
- Fernández, M., Mena, L., y Riviere , J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Fundación Secretariado Gitano. (2013) *El alumnado gitano en secundaria un estudio comparado*. Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Fundación Secretariado Gitano. [FSG]. (2010). *Evaluación de la situación de normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en le etapa de Educación Primaria*”. Madrid: FSG /Instituto de la mujer.
- Gamella, J. (2012). *Historia de éxito. Modelos para reducir el abandono escolar de la adolescencia gitana*. Madrid: Ministerio de educación / Secretaría general Técnica.
- García-Garnica, M., y Moral, C. “El estudio de un liderazgo enfocado a la mejora, el compromiso y la justicia social. La experiencia de un Centro de Educación Secundaria de Granada (España).”*Revista iberoamericana de evaluación educativa*, vol. 8. 149-170
- González, S., Cabrera, M., García, M. P., Muñoz, J. M., Pozo, C., Ruiz, F., y Triviño, M. A. (2013) *Alumnado en riesgo de abandono. Análisis de los factores contextuales en la Comunidad Autónoma de Andalucía*”.Sevilla: Fundación Pública Andaluza. Centro de Estudios Andaluces. Consejería de Presidencia. Junta de Andalucía.

CAPÍTULO 39. EL E-PORTFOLIO COMO INSTRUMENTO PARA LA INCLUSIÓN

José Antonio Marín Marín
jmarin@ugr.es
Universidad de Granada

Antonio-Manuel Rodríguez-García
arodrigu@ugr.es
Universidad de Granada

Introducción sobre las nuevas metodologías para una escuela inclusiva

La formación de los ciudadanos del siglo XXI es una preocupación de vital importancia para las instituciones europeas e internacionales. Sobre este eje pivotan diversos informes y recomendaciones internacionales -Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente; Definición y Selección de Competencias, DeSeCo, 1999, 2003; PISA de la OCDE; «Educación y Formación 2010» del Consejo Europeo (2001); Marco Estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación del Consejo Europeo (2009)- que entienden como condición indispensable para lograr que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas de un mundo globalizado y haga posible el desarrollo económico vinculado al conocimiento, la necesidad de la adquisición de las competencias clave.

Con esta finalidad, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa que modifica la anterior, recogen como elemento del currículum y eje fundamental para el desarrollo integral de la persona, la adquisición de las siete competencias clave a las que todas las materias de una etapa o enseñanza contribuyen de una u otra manera.

Los cambios sociales que hemos vivido y estamos viviendo, pertenecientes a su vez al desarrollo tecnológico, obligan a dar una respuesta educativa diferenciada, primero, e integrada, después, que exige al profesorado a atender a la diversidad del alumnado entendiendo a éste como objeto último del proceso de enseñanza-aprendizaje. La atención a la diversidad es una exigencia, una necesidad, un reto, un camino, un proyecto y un plan concreto de acción (Fernández Fernández et al., 2015). Para atender a la diversidad del alumnado, la respuesta es la inclusión educativa, donde cada alumno toma

aquello que necesita según sus capacidades para desarrollarse de manera integral y poder participar activamente en su entorno y en la sociedad en general.

La práctica docente necesita virar completamente y poner el acento en que los procesos de enseñanza y aprendizaje favorezcan la participación activa, la experimentación y la funcionalidad de los aprendizajes a través de estrategias metodológicas que permitan, entre otras, el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos, los centros de interés o el aprendizaje basado en proyectos. En este sentido, la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, en el anexo II, recoge algunas orientaciones para facilitar el desarrollo de estrategias metodológicas que permitan trabajar por competencias en el aula. Entre estas recomendaciones metodológicas se menciona la necesidad de que estas metodologías activas se apoyen en estructuras de aprendizaje cooperativo, de tal forma que, en la resolución conjunta de las tareas, los miembros del grupo conozcan las estrategias utilizadas por sus compañeros y así poder aplicarlas en situaciones similares. En este mismo anexo, se proponen tres estrategias metodológicas más; *el trabajo por proyectos*, como metodología que pretende ayudar al alumnado a organizar su pensamiento favoreciendo en ellos la reflexión, la crítica, la elaboración de hipótesis y la tarea investigadora a través de un proceso en el que cada uno asume la responsabilidad de su aprendizaje, aplicando sus conocimientos y habilidades a proyectos reales; *el portfolio* como instrumento que aporta información extensa sobre el aprendizaje del alumno, refuerza la evaluación continua y permite compartir resultados de aprendizaje. Se ofrece como una herramienta motivadora para el alumnado que potencia su autonomía y desarrolla su pensamiento crítico y reflexivo; y por último, *la selección y uso de materiales y recurso didácticos* por parte del profesorado que se adapten a la diversidad del aula y permitan personalizar los procesos de construcción de los aprendizajes, integrando las tecnologías de la información y la comunicación, así como los recursos virtuales.

El portfolio

El *portfolio* o *portafolio* es una herramienta que tiene sus orígenes en profesiones como las artes gráficas, la arquitectura o la fotografía, y servía y sirve a estos profesionales para recopilar los trabajos realizados. El paso de esta herramienta al mundo educativo es bastante reciente y remonta a la década de los años 80 en EE.UU. Ante la necesidad de

evidenciar la labor docente del profesorado en este país y los pobres resultados que estaba dando el sistema educativo estatal, se pensó en el portfolio que utilizaban otros profesionales como un recurso mediante el cual los profesores recogieran y evidenciaran su labor docente. Estos trabajos se analizarían y valorarían, y serían la muestra del trabajo profesional que se han desempeñado.

En el caso de la educación, el portfolio puede ser utilizado por el profesorado en su proceso formativo, o por el alumnado para recopilar evidencias que permitan guiar el aprendizaje autónomo, la autoevaluación, la práctica reflexiva, la organización y la metacognición.

Guasch, Guárdia y Barberá (2009: 2) lo definen como la selección de muestras de trabajo o evidencias de consecución de objetivos personales o profesionales que, ordenados y presentados de un determinado modo, cumplen la función de potenciar la reflexión sobre cada una de las prácticas.

Para Barberá (2016), un portfolio se refiere a una recopilación de documentos que pueden mostrar diferentes aspectos globales o parciales de una persona (personales, académicos, profesionales...) o de una organización (objetivos, organigrama, productos...), los cuales han estado seleccionados y organizados de forma reflexiva y deliberada y presentados en formato digital (texto, imágenes, animaciones, simulaciones, audio y vídeo).

Características del portfolio

En relación a los tipos de portfolio, Gallardo Vigil, Segura Robles & Boumadan Hamed (2014: 14) recogen las aportaciones de Bullock y Hawk (2000) donde presentan tres tipos de portfolio según el tipo de evidencias que incluyen. De esta manera proponen el *Process Portfolio*, *Product Portfolio* y *Showcase Portfolio* (muestran el proceso, muestran el producto y muestran los mejores resultado de un proceso). Por su parte, Barberá (2016), en relación con el portfolio del alumnado, señala que existen dos perspectivas que no se excluyen entre ellas. La primera de carácter más puntual y la segunda más evolutiva, lo que en la mayor parte de casos se corresponde a una evaluación sumativa y formativa, respectivamente. La perspectiva de carácter más puntual viene representada por los mejores trabajos que son capaces de realizar los alumnos en un periodo muy determinado (normalmente un semestre o un curso académico). La perspectiva de carácter más evolutivo no pone tanto el énfasis en la

producción final de los trabajos excelentes de los alumnos como en la progresión que estos han seguido y el nivel de mejora que se manifiesta entre el inicio del periodo académico marcado y su final.

De acuerdo al alumnado al que va dirigido, sus posibilidades de acceso a distintas herramientas de trabajo, así como a sus destrezas a la hora de trabajar con esta herramienta, se pueden diferenciar tres tipos de portfolios: portfolio, e-portfolio y portfolio 2.0. A continuación recogemos en una tabla las principales características de cada uno de ellos.

Tabla 1. Tipos de portfolio

	Portfolio	e-portfolio	Portfolio 2.0
Característica principal	Papel y lápiz	Formato digital	En la nube
Recursos que incluye	Texto Imágenes Dibujos Recortes de prensa Fotocopias	Interacción de materiales Audio Vídeo	Interacción lectores Uso de redes sociales

(Gallardo Vigil, Segura Robles & Boumadan Hamed, 2014: 15)

El paso del e-portfolio al portfolio 2.0 ha sobrevenido a la aparición de la web 2.0 y las tecnologías que la sustentan. Éstas permiten la participación de los demás en nuestro proceso de aprendizaje aportando valoraciones, comentarios, preguntas, etc. adoptando la ubicuidad, es decir, el encontrarse en «*la nube*», como soporte del mismo.

La diversidad de aplicaciones que permiten confeccionar un portfolio 2.0 son excepcionales. En la era de las redes sociales, el software social permite y amplía las posibilidades de poner en común nuestro aprendizaje y, a la vez, aprender de los aprendizajes de los demás. Todo esto sin perder la idea principal de que un portfolio es algo individual y solo el propietario del mismo es el que, en último extremo, decide si hacerlo público, parcial o totalmente, o no.

De entre las aplicaciones que nos permiten desarrollar un portfolio, se ha elaborado un gráfico donde se recoge una muestra de aquellas que más se ajustan a cada una de las tres tipologías que se ha citado anteriormente.

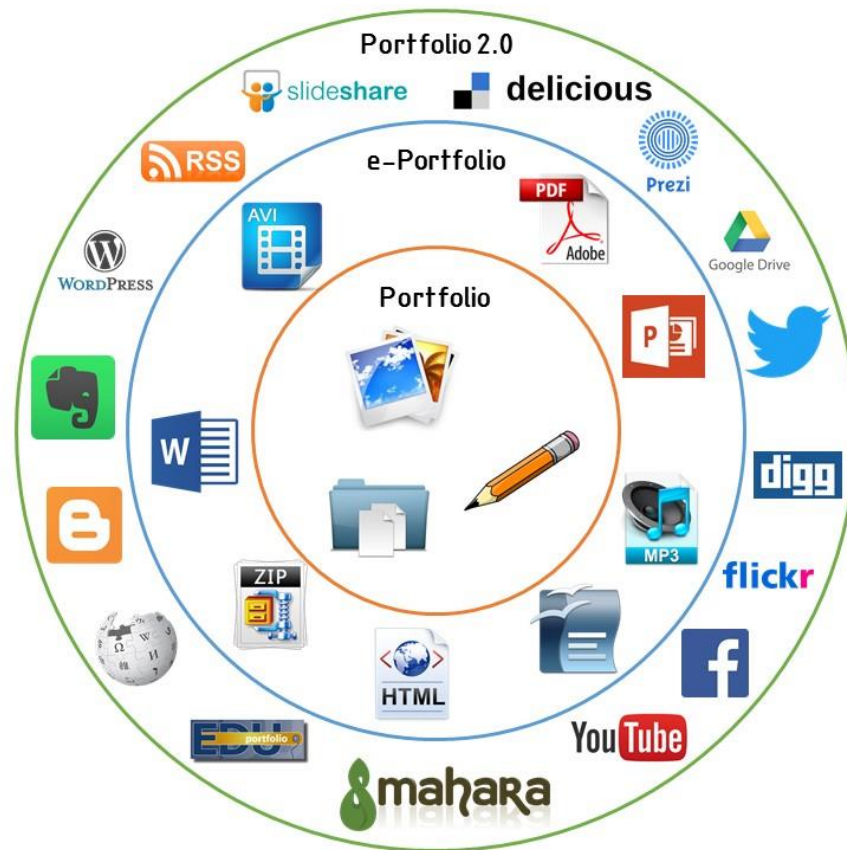


Gráfico 1. Tipos de portafolios y aplicaciones (elaboración propia).

Proceso para la elaboración de un porfolio

Para la elaboración de un portafolio del alumnado existe bastante consenso a la hora de establecer las fases estructurales en las que se organiza. Para Adams-Bullock & Hawk, (2010), los componentes esenciales que debería tener un portafolio serían:

- a) Unos objetivos determinados.
- b) Desarrollarse para una audiencia en particular.
- c) Contener trabajos realizados (conocido como evidencias).
- d) Incluir reflexiones personales acerca de las evidencias incorporadas.

Estos elementos se concreta en una serie de información que debe de reflejar el portafolio y que, a modo de sugerencia, a continuación recogemos :

Tabla 2. Informaciones que se incluirá en el portafolio.

Aspecto	Evidencia	Objeto
Información	<ul style="list-style-type: none"> • Datos 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer al alumno, sus intereses,

personal y académica.	<ul style="list-style-type: none"> personales ● Perfil del alumno ● Perfil del tutor/a ● Mentores... 	<ul style="list-style-type: none"> aficiones, así como del tutor/a y/o mentor. ● Conocer su percepción dentro del grupo-clase. ● Formación anterior que dispone. ● Formación que ha ido realizando durante el curso/materia.
Información del proceso de enseñanza-aprendizaje y/o autoaprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> ● Trabajos ● Guías de trabajo ● Apuntes ● Rúbricas ● ... 	<ul style="list-style-type: none"> ● Conocer el proceso que el alumno ha seguido para conseguir las competencias que se van a trabajar en una determinada materia. ● Trabajos, guías, borradores, intentos fallidos, recursos, esquemas, mapas conceptuales, apuntes, enlaces web,... ● Calendario de actuación y control del desarrollo de los mismos. ● Gestión de recursos relacionados con la materia. ● Historial del proceso de enseñanza.aprendizaje. ● Reflexión de todos los aspectos anteriores. <p>¿Cómo ha incidido en su formación?</p>
Información sobre acción tutorial.	<ul style="list-style-type: none"> ● Historial de la acción tutorial recibida 	<ul style="list-style-type: none"> ● Qué tipo de uso ha realizado. ● Qué ha aprendido.

(Gallardo Vigil, Segura Robles & Boumadan Hamed, 2014: 17)

El e-portfolio

Para García Doval (2005) la diferencia entre un portfolio y un e-portfolio radica en el diseño, elaboración y presentación debido a las posibilidades que las tecnologías nos ofrecen para poder enlazar archivos, audios, imágenes, videos, otras web, etc. en este instrumento. Por lo tanto, un e-portfolio no es el soporte digital en formato PDF del portfolio de lápiz y papel, sino la posibilidad de añadir interactividad a diferentes materiales y recursos que sería imposible de hacer en formato papel.

Las fases que distingue Barberá (2016) para la elaboración de un e-portfolio del alumno/a son:

Fase 1. Recogida de evidencias. Donde se recopila material susceptible de convertirse en muestras del aprendizaje real.

Fase 2. Selección de evidencias. En esta fase se han de elegir los mejores trabajos realizados o las partes de aquellas actividades que muestren un buen desarrollo en

el proceso de aprendizaje para ser presentado ante el profesor o resto de compañeros.

Fase 3. Reflexión sobre las evidencias. Se valorará de manera argumentativa las propias consecuciones (proceso y resultado) y también lo que falta para un logro completo, así como la manifestación de las vías para alcanzarlo.

Fase 4. Publicación del portfolio. Para su publicación es necesario organizar las evidencias con una estructura ordenada y comprensible, favoreciendo el pensamiento creativo y divergente, dejando constancia de que es un proceso en constante evolución.

Como se puede comprobar, el portfolio se erige como una poderosa herramienta para el aprendizaje, permitiendo en ellos observar, descubrir y comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje, reflexiones y un proceso personal de desarrollo.

Implicaciones del e-portfolio para una escuela inclusiva

Las implicaciones que pueden tener los portfolios en educación y, en concreto, el e-portfolio, para atender a la diversidad del alumnado que asiste a las aulas de nuestros centros educativos, pasa por entender que cada alumno/a tiene un ritmo de aprendizaje diferente y unas inquietudes particulares. El e-portfolio, con sus características aglutinadoras de las del portfolio y de las herramientas digitales que actualmente tienen a su disposición el alumnado, ofrece una serie de ventajas al alumnado como son (Jiménez Díaz, 2012):

- Se incentiva la motivación del alumnado.
- Es un registro eficaz del proceso de aprendizaje autónomo.
- Permite que los alumnos, al trabajar en grupo, pongan en común sus ideas y experiencias.
- Es una herramienta que permite que el estudiante madure progresivamente los objetos de estudio.
- Al fomentarse el trabajo en grupo, es posible conocer sus dudas y poner en común las reflexiones propias de cada uno.

Además de estas ventajas, en el marco educativo, se pueden plantear algunas más como:

- Permite al alumno reflexionar acerca de la evolución personal.
- Supone un ejercicio de autoevaluación.

- Induce a cambiar las relaciones entre el alumnado y profesorado al abrir importantes espacios para la cooperación y el diálogo.

Estas ventajas propician ese cambio metodológico que la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero propugna como de vital importancia para que la educación llegue a todo el alumnado sin ningún tipo de limitación, promoviendo así un aprendizaje integrado, motivador y con funcionalidad.

Referencias bibliográficas

Adams-Bullock, A. & Hawk, P. (2010). *Developing a teaching portfolio* (1st ed.). Boston: Pearson.

Barberá, E. (2016). Course: El portafolio educativo como instrumento de aprendizaje y evaluación. *Formacion.educalab.es*. Recuperado 7 Febrero 2017, a partir de <http://formacion.educalab.es/course/view.php?id=322>

Fernández Fernández, L., Gómez Arqués, M. A., Guerrero Ramos, D., Lázpita Abásolo, A., López Hernández, C., Morillas López, J. J. Rodríguez Lechuga, M. E. & Sánchez Martínez, G. (2015). *HACER POSIBLE LO CONTRARIO Enseñar y aprender de otra manera*. Granada: Delegación Territorial de Educación, Cultura y Deporte de Granada.

Guasch, T., Guàrdia, L. & Barberà, E. (2009). Prácticas del portafolio electrónico en el ámbito universitario del Estado Español. *Revista de Educación a Distancia*. Número monográfico VIII.

Jiménez Díaz, J. (2012). Aprendizaje autónomo del alumnado de Ciencia Política en sus portafolios. *Estudios Sobre El Mensaje Periodístico*, 18(0). doi:10.5209/rev_esmp.2012.v18.40933 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

OCDE. (1999)., *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. París: OCDE.

OCDE. (2003). *The definition and Selection of key Competencies. Executive Summary*. París: OCDE.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.

**CAPÍTULO 40. ESTEREOTIPOS Y REPRESENTACIÓN DE LA DIVERSIDAD
EN EL CINE DE ANIMACIÓN INFANTIL. ANÁLISIS DEL LARGOMETRAJE
“ATRAPA LA BANDERA”, PREMIO GOYA MEJOR PELÍCULA DE
ANIMACIÓN EN 2016**

Rafael Marfil-Carmona
rmarfil@ugr.es
Universidad de Granada

Natalia Gallardo-Aguilera
nataliagallardo@correo.ugr.es
Universidad de Granada

Introducción y justificación

Los estereotipos socialmente aceptados condicionan la construcción mental del mundo y del modelo social desde la infancia. El cine, la televisión y los medios audiovisuales en general son, en la actualidad, una cadena de transmisión de primer nivel de ese modelo vigente en cada momento. Por ello, resulta imprescindible abordar sus contenidos desde la óptica educativa, desarrollando una visión crítica. En esta investigación se exponen las bases de un modelo analítico de estudio de contenidos, sintetizando los resultados del análisis de la película “Atrapa la bandera” (E. Gato, 2015), ganadora del Premio Goya a la mejor película de animación en 2016. Actualidad, vigencia e impacto justifican, por lo tanto, la selección de este estudio de caso, cuyo sistema de trabajo es ampliable a otras obras de referencia en el cine infantil.

La Educomunicación ha sentado las bases, durante las últimas décadas, de la necesidad de fomentar en cada etapa educativa una visión crítica ante los contenidos mediáticos, con una atención especial a la televisión (Aguaded-Gómez, 1993; Ferrés, 1994 y 2000; Masterman, 1996; Pérez Tornero, 1994). En esa línea, somos cada vez más conscientes de la necesidad de implementar, dentro y fuera de la Escuela, procesos de alfabetización en medios (Buckingham, 2002), integrados en lo que puede denominarse competencia mediática y digital (Ferrés y Piscitelli, 2012).

Sin embargo, es importante hacer hincapié en el original sentido crítico ante un contenido de tanta trascendencia, en el público infantil, como es el cine de animación, un complejo “imaginario” que encuentra hoy otras vías para el consumo, como son los dispositivos móviles.

El análisis de los contenidos audiovisuales dirigidos al público infantil sigue requiriendo un esfuerzo interdisciplinar, integrando perspectivas analíticas, como puede ser la propia Narrativa Audiovisual (García Jiménez, 1993; Bordwell, 1995) y el análisis fílmico (Aumont y Marie, 1990; Casetti y Di Chio, 1991; Zunzunegui, 2007), con la imprescindible visión docente. Se trata de un esfuerzo interdisciplinar que debe contemplar la representación de la diversidad y las posibilidades para un cine inclusivo en la producción cinematográfica contemporánea, teniendo en cuenta la importancia de la Educación en Valores desde la perspectiva de la interculturalidad (Tourrián López, 2008).

Hay que tener presentes, en el mismo nivel de importancia, algunas bases de la Educación Artística en su aproximación a los contenidos cinematográficos dirigidos al público infantil. Por un lado, la capacidad para la aproximación a este tipo de creaciones contemporáneas desde lo que se denomina Cultura Visual (Freedman, 2006; Mirzoeff, 2003), es decir, la aplicación de “... una diversidad de prácticas e interpretaciones críticas en torno a las relaciones entre las posibilidades subjetivas y las prácticas culturales y sociales de la mirada” (Hernández Hernández, 2007, p. 20). Por otro lado, en ese tránsito de enseñanza de las artes visuales que va “... de la copia de láminas al ciberespacio” (Álvarez-Rodríguez, 2003), resulta imprescindible tener en cuenta la mirada crítica hacia la industria Disney, tanto desde el ámbito de las artes (Giroux, 1996) como de la comunicación (Dorfman y Mattelart, 1972).

Como docentes, resulta de vital importancia el estudio de cómo las películas de animación contienen personajes que se muestran a los/las más pequeños/as como modelo y patrón de personalidad, fijando a veces estereotipos. Debemos saber si se corresponden con la realidad o si refuerzan, de forma especialmente incisiva, clichés marcados por un modelo social concreto.

Objetivos

- Comprobar la presencia de estereotipos de personajes en la película de animación infantil: “Atrapa la bandera”, valorando la influencia educativa.
- Analizar el diseño de personajes en el caso analizado, identificando los principales estereotipos utilizados en la narración.

- Poner a prueba un sistema de análisis narrativo que permita identificar la presencia de estereotipos y crear, a medio plazo, un repositorio de películas que fomenten valores educativos de inclusividad y diversidad.

Metodología

Marco metodológico y empírico

El análisis de una película puede considerarse como estudio de caso, un sistema de trabajo que no es ajeno a la educación (Stake, 2007), enmarcado en una metodología cualitativa. Además, se han tomado como referencia algunos criterios básicos del análisis de contenido (Bardin, 1986; Krippendorff, 1990), diseñando y aplicando una ficha de análisis, centrada en el estudio de personajes y estereotipos, que se apoya en las bases de la Narrativa Audiovisual (Canet y Prósper Ribes, 2009; García García, 2006; García Jiménez, 1996). En concreto, este trabajo se ha centrado en uno de los elementos básicos del relato o la diégesis, como es el personaje, partiendo de la diferenciación entre historia y discurso (Chatman, 1990).

Para la elaboración del análisis se ha escogido un caso de una relevancia indudable, “Atrapa la bandera”, dirigida por Enrique Gato en 2015. Se trata de una producción de 4 Cats Pictures, Ikiru Films, Light Box Animation, Telecinco Cinema y Telefónica Studios, es decir, es el resultado de la colaboración de productoras españolas, con guion de Jordi Gasull, Javier Barreira y Neil Landau⁵.

Aunque se podría haber elegido al azar una película del género, en este estudio, basado en la conexión entre análisis de personaje y las dimensiones educativas de inclusividad, representación de la diversidad y valores, resulta indiscutible la notoriedad y el impacto de esta película, al haber sido galardonada en 2016 con el Premio Goya a Mejor Película de Animación Infantil, además de conseguir otros galardones en ese mismo año, como el Premio Platino, Festival de Annecy o Premio Gaudí.

Modelo analítico. Herramienta y ficha para el estudio del estereotipo

⁵Datos consultados en Filmaffinity. Disponibles en <http://www.filmaffinity.com/es/film881945.html> (Fecha de consulta: 14/02/2017)

El instrumento de análisis de esta investigación se ha adaptado, por tanto, a las necesidades de una investigación educativa, resultado de diversas preguntas de investigación en torno al tipo de personajes, a la solidez de los estereotipos, el valor real de la interculturalidad o la inclusión y, en general, a la conexión del diseño de personaje con la faceta de los valores y su vertiente educativa:

- Listado de personajes. Nivel de protagonismo en la acción principal.
- Descripción física: Complexión, vestuario, etc.
- Análisis de los diálogos. Valoración del contenido y la relación entre personajes.
- Descripción de la personalidad y de las acciones asociadas a cada personaje.
- Descripción del escenario (ubicación de la historia) y su vínculo con los personajes.
- Asociaciones a estereotipos de género: liderazgo, cabeza de familia, profesión, acciones.
- Valoración de otros elementos asociados al personaje: simbología, contexto social, etc.

Resultados

El comienzo de la película, en la primera secuencia, marca un contraste del valor histórico de la llegada a la luna del Apolo XI en 1969, con una intensa competición de Surf, asociando la idea de infancia y juventud con intensidad, acción física intrépida y desenfadada, lo que es una actitud habitual en la conexión de las acciones con los personajes protagonistas a lo largo de la narración. De hecho, el símbolo de la acción deportiva es “atrapar la bandera”, constituyendo un anticipo de toda la trama. Aunque parezcan cuestiones indiscutibles, la animación hace valer como narrativa única la idea de frivolidad asociada a juventud, frente a la seriedad y preocupación de la madurez, simbolizadas por los padres y, especialmente, por el desencantado personaje del abuelo.

Estereotipos en los personajes

En una aproximación descriptiva a los personajes (Figura 1), es imposible no percibir la necesidad de estereotipos que, al ver producciones de animación, parece ser inherente al cine en general y al que está dirigido al público infantil en particular. De mayor a menor grado de importancia en la trama, destaca en primer lugar el personaje principal, Mike. Con rasgos de heroicidad y rasgos físicos cercanos al estereotipo cultural de belleza occidental (delgado, color de los ojos, etc.), destaca su grado de empatía, con atención a las emociones, además de su implicación social y nobleza. Posee, por tanto, todos los rasgos de heroicidad.



Figura 1. Personajes de la película “Atrapa la bandera” (E. Gato, 2015). Fuente: <http://atrapalabanderaapp.com> (Fecha de consulta: 14/02/2017)

En un segundo nivel de protagonismo, como secundarios, destacan los mejores amigos del personaje principal. Por un lado, Amy, la chica de ojos verdes, inteligente, morena, que contrasta con otra secundaria que aparece en la competición inicial, rubia y con mucha menos inteligencia y personalidad. Junto a Mike y Amy, es importante destacar a Marty, un chico grueso, con gafas, más bajo en estatura que el protagonista, pelirrojo y con el cabello rizado que, cumpliendo también el estereotipo en películas que reflejan la amistad infantil o juvenil, posee más inteligencia y es el científico del grupo, aunque muestra una tremenda inseguridad ante la relación con las chicas. De hecho, muchas expresiones se apoyan en de forma evidente en la “desventaja” de su físico y en el deseo de belleza en su primera relación: “Esperaba que mi primer beso fuera con una *top model*”, “Si lo hubiera conseguido, estaría saliendo con la rubia, pero los milagros no existen”. Abundando en ello, la propia Amy colabora con ese desprecio, llamando zanahorio a este personaje o diciéndole, bromeando en un momento determinado, “Estaba pasando de ti”.

La descripción de rasgos y la conexión con los diálogos nos lleva a considerar que existen clichés. Estos, más allá de ser revisados de forma crítica por la propia narración, se consolidan en el cine dirigido al público infantil, de forma que niños y niñas interiorizan unos códigos basados en la importancia del físico y en los condicionantes que éste genera en la sociedad. Ni que decir tiene que los padres y el abuelo consolidan también lo que se espera de cada edad y cada clase social representada. El “astroabuelo”,

Frank Goldwing, de personalidad dura y un tanto entregada a la melancolía, representa la dureza y la bondad de un tipo de persona que ya no existe, con rasgos de heroicidad más propio del cine clásico. Ese modelo, cercano al John Wayne que conocieron los abuelos de hoy día, es en cierta forma un homenaje al tipo duro que no muestra sus sentimientos. Sin embargo, el mensaje puede ser ambiguo en un cine diferente, que se dirige a un público mucho más joven y que puede no comprender esos códigos del anti-héroe.

Además del estereotipo físico y de personalidad, las acciones de los personajes marcan otra tendencia al cliché en el caso analizado, con un latino dedicado a tareas de limpieza, rasgos físicos y gestualidad en los villanos, un millonario que afirma tres veces “Sé un pillo si eso te llena el bolsillo”, con una enseñanza basada en la ironía frente al malo; vigilantes que muestran sus inseguridades y la desatención a su trabajo, etc. Todo un universo de rasgos humanos que configura la idea que tenemos de la sociedad y de las personas, proyectada y consolidada a través de las pantallas. Si se crea desde el cine esa concepción, al menos se perpetúan determinados modelos, con el riesgo de alimentar prejuicios que no estimulan, precisamente, una actitud crítica.

En lo relativo al tratamiento de género, la figura millonaria es un hombre, siendo la mujer con mayor grado de protagonismo la acompañante del héroe, término narrativo para designar al personaje principal. Igualmente, los hombres marcan la estabilidad de la familia (astronautas Goldwin, cuyo liderazgo y capacidad se transmite de generación en generación, pero siempre pasa de padre a hijo, no a hija). Sin embargo, la presidencia de los Estados Unidos sí recae en una mujer, lo que es un indicador evidente de que hay una intencionalidad de no reproducir clichés demasiado tradicionales en este sentido.

Acción y valores

Un aspecto fundamental del análisis es la importancia de los valores en este tipo de cine, que se trasladan a través de las acciones. Por una parte, la idea de competición (ser el primero en atrapar la bandera) está presente desde el primer minuto. Por otra, la importancia de la familia, expresada de forma explícita por los padres a lo largo de todo el metraje de la película, es fundamental. Otras dimensiones, como la acción colaborativa y la amistad, así como la enorme preocupación por normalizar las relaciones familiares, verdadero propósito del protagonista, tienen mucho que ver con lo que pueden considerarse verdaderas dosis de alfabetización emocional, pero diseñada desde una óptica cultural y moral concreta, en un contexto como Estados Unidos.

Los valores de un modelo social, occidental y capitalista, apoyado fuertemente en la ciencia, un universo humano pero poco atento a la diversidad, están presentes en el caso analizado, que no parece reproducir estereotipos con más o menos fuerza que el resto de producciones de su género. No es una película que se salga de la línea creativa de la animación infantil contemporánea. Además, por supuesto, en un contexto de alfabetización audiovisual, la historia analizada se desarrolla gracias a un proceso discursivo que, en sí mismo, es todo un material para el aprendizaje del cine: planos, montaje, travelling, efectos, perspectivas de cámara, etc. Atender a este aspecto es recomendable desde la óptica de la enseñanza de las artes visuales.

Discusión y conclusiones

El reflejo de los estereotipos en el medio audiovisual influye directamente en la construcción de la identidad individual y colectiva, es decir, humana y sociocultural. Tras valorar la utilización de estereotipos en la película analizada, se constata la presencia de valores concretos, de una gran influencia educativa. Desde el punto de vista del balance y la discusión metodológica, ha sido muy útil la aplicación de metodologías narrativas de análisis de personajes, aunque hay que decir que resulta necesaria la aplicación de este modelo narrativo y educativo de análisis a una muestra más amplia de producción infantil, tras implementar este modelo analítico a un estudio de caso.

Tras centrar el estudio en el análisis de personaje, el caso analizado muestra una clara tendencia al estereotipo, conectando ciertos rasgos físicos y sociales con la cuestión de los valores. En este sentido, el efecto negativo del cliché en torno a la personalidad y a las posibilidades de éxito, prima sobre el mensaje de apertura y valores educativos que, a priori, se sobreentiende debe contener una producción dirigida al público infantil. No es una película poco atenta a su responsabilidad educativa, pero reproduce inevitablemente estereotipos y valores de un modelo social que debe ser revisado.

Los rasgos de personajes y los diálogos marcan de forma muy específica el trazo del estereotipo, generando modelos de imitación, sobre todo en acciones que, con su base en un modelo social concreto (competencia, éxito, etc.), tienden a consolidar una cultura en torno a un conjunto de valores. Posiblemente, los contenidos de la ficción contemporánea no son totalmente nocivos, pero tampoco positivos en su 100% desde el punto de vista de la formación integral del público infantil. Lo que sí es indudable es la necesidad de revisar ese imaginario desde un punto de vista crítico.

No existe, al menos en el caso analizado, una atención especial a la diversidad y a la inclusión. El uso de clichés convierte en forzada o asociada a situaciones de dramatismo la aparición de la discapacidad, en los pocos casos en los que tiene lugar. En esta película no aparece. Sí que se muestra en “Atrapa la bandera” la necesidad de la empatía y el afecto como vía para la integración, en esta ocasión de la familia, que es uno de los valores en los que más incide la película.

Frente a la interculturalidad, es decir, el respeto a la expresión de la propia identidad y la tolerancia entre culturas distintas, “Atrapa la bandera” es un caso bastante singular, ya que se trata de una producción española que trabaja con arquetipos narrativos (escenarios, trama, tipos de personaje, música) de la cultura norteamericana. De esta forma, una de las culturas, la estadounidense, asume por absorción el concepto de globalidad y cultura universal. Una acertada estrategia comercial por parte del filme.

Por último, resulta muy importante no solo de ser capaces de ver con un sentido crítico el cine y la narrativa de ficción dirigida al público infantil, algo recomendable para docentes y para estudiantes, sino de aplicar lo aprendido a diferentes modelos que conecten la Educación Artística y Mediática con la Educación en Valores y con una atención especial a una sociedad más inclusiva, diversa y tolerante.

Referencias bibliográficas

- Aguaded-Gómez, J.I. (1993). *Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada*. Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz Prensa y Educación.
- Álvarez-Rodríguez, M.D. (2003). De la copia de láminas al ciberespacio. En R. Marín Viadel (coord.), *Didáctica de la Educación Artística* (pp. 359-393). Madrid: Pearson.
- Aumont, J. y Michel, M. (1990). *Análisis del film*. Barcelona: Paidós.
- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bordwell, D. (1995). *El significado del filme. Inferencia y retórica en la interpretación cinematográfica*. Barcelona: Paidós.
- Buckingham, D. (2002). *Educación en medios, alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.

- Canet, F. y Prósper, J. (2009). *Narrativa Audiovisual. Estrategias y recursos*. Madrid: Síntesis.
- Casetti, F. y Di Chio, F. (1991). *Cómo analizar un film*. Barcelona: Paidós.
- Chatman, S. (1990). *Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y en el cine*. Madrid: Taurus.
- Dorfman, A. y Mattelart, A. (1972). *Para Leer al Pato Donald. Comunicación de masas y colonialismo*. México: Siglo XXI.
- Ferrés Prats, J. (1994). *Televisión y Educación*. Madrid: Akal.
- Ferrés, J. (2000). *Televisión subliminal*. Barcelona: Paidós.
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 19(38), 75-82. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.
- García García, F. (2006). *Narrativa audiovisual*. Madrid: Laberinto.
- García Jiménez, J. (1993). *Narrativa Audiovisual*. Madrid: Cátedra.
- Giroux, H. A., *Placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós.
- Hernández Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Masterman, L. (1996). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- Pérez Tornero, J. M. (1994). *El desafío educativo de la televisión: para comprender y usar el medio*. Barcelona: Paidós.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Touriñán López, J. M. (2008). *Educación en valores. Educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. La Coruña: Netbiblo.

Zunzunegui, S. (2007). Acerca del análisis fílmico: el estado de las cosas. *Comunicar*, 15(29), 51-58.

Otras fuentes

Filmaffinity: www.filmaffinity.com

Filmografía

Atrapa la bandera (E. Gato, 4 Cats Pictures, Telecinco Cinema, Lightbox Animation Studios Los Rockets La Película A.I.E., Ikiru Films y Telefónica Studios,S.L.U., 2015).

CAPÍTULO 41. LA EDUCACIÓN AMBIENTAL COMO MARCO EN LA MEJORA DE LAS RELACIONES INTRA E INTERPERSONALES EN POBLACIÓN CON DIVERSIDAD FUNCIONAL

María Isabel Guerrero Castellón
maribelguerrero@correo.ugr.es
Universidad de Granada

Alba Áurea Molina Jiménez
aamolínajimenez@correo.ugr.es
Universidad de Granada

José Zamora Alguacil
pepezamora@correo.ugr.es
Universidad de Granada

Introducción

En el presente trabajo se esbozará el planteamiento que se siguió para la realización de una intervención que produjese mejoras en las relaciones interpersonales e intrapersonales de personas con Discapacidad Intelectual y Síndrome de Down, usando como herramienta la Educación Ambiental mediante la creación de un huerto ecológico con la colaboración de la asociación Down Jaén.

Esta intervención se justifica por la necesidad de introducir nuevas técnicas y avances relacionados con la educación de estos colectivos, así como la mejora de las relaciones tanto interpersonales como intrapersonales. Se procura también potenciar la importancia de la Educación Ambiental como herramienta de desarrollo personal y, por qué no, como una posible salida laboral.

Educación Ambiental como herramienta para desarrollar las relaciones en personas con Síndrome de Down o Discapacidad Intelectual

Asociacionismo y atención a personas con Síndrome de Down o Discapacidad Intelectual desde una perspectiva histórica

La discapacidad, siguiendo a Caamaño y Ferreira (2006, p.243), es una construcción interpretativa cultural dependiente de la construcción y definición de lo considerado

“normal”; entendiéndose, por tanto, como la desviación de ésta norma y no pudiendo calificarse como una característica objetiva aplicable a una persona.

“La teoría tradicional (...) sitúa la fuente de la discapacidad en la deficiencia del individuo y en sus discapacidades personales. En contraposición, el modelo social entiende la discapacidad como el resultado del fracaso de la sociedad al adaptarse a las necesidades de las personas discapacitadas (Abberley, 1995, p. 78).”

Desde un punto de vista histórico se ha producido un importante cambio en la mentalidad social, ya que se ha pasado del rechazo y la incomodidad ante la presencia de estas personas, a la integración en la sociedad actual, aunque aún queda mucho camino por andar.

La creación de la asociación de padres con hijos con discapacidad intelectual (llamados en su momento “niños subnormales”), FEAPS, en 1959, con origen privado, ya que el régimen Franquista no daba cabida a la relación de estas asociaciones con el estado, supuso un impulso para el asociacionismo de estos colectivos.

Con la instauración de la democracia, se crea un sistema público y organizado de servicios sociales en el que se comienzan a crear asociaciones concertadas, con una gestión privada, pero de carácter público. Es así como comienzan a desarrollarse y especializarse las subvenciones y ayudas del Estado para estos colectivos.

Las relaciones inter e intrapersonales en personas con Síndrome de Down o Discapacidad Intelectual

La mejora de las relaciones inter e intrapersonales deberían formar parte de la base de la educación proporcionando una buena estimulación para su desarrollo ya que, además de ser una gran herramienta para la mejora de la sociedad y la socialización personal, permite la eliminación de la exclusión social.

Se entienden por relaciones interpersonales aquellas relaciones establecidas entre dos o más personas en las que se trabajan numerosas habilidades sociales y valores como el trabajo en equipo, la integración social, la adaptación de personas o grupos... Es, por tanto, la base de la socialización humana en su día a día en contextos diversos tanto formales como no formales.

En relación a las relaciones intrapersonales, entendidas como aquellas que formamos con nosotros mismos, Naranjo (2007, p.2) apunta que “se desarrolla a partir de la interacción humana, mediante la cual las personas son importantes una para las otras”. A partir de estas relaciones, ha de fomentarse habilidades como la autoimagen, la autoestima, el autocontrol... ya que estas condicionan tanto a la propia persona, como al grupo que en el que está inmerso.

Respecto a la personalidad de personas con Síndrome de Down, desmitificando los estereotipos, tienen personalidades tan variadas como cualquier otra persona. Según Flórez, J., y Ruiz, E. (2016), la personalidad queda bastante marcada para antes o el principio de la adolescencia, siendo algunas de las características de las personas con Síndrome de Down la falta de iniciativa y de autocontrol, la necesidad de rutinas y costumbres en su vida diaria, y la persistencia y la tenacidad.

En los casos de Discapacidad Intelectual, nos encontramos con una mayor heterogeneidad debido a la diversidad funcional ante la que nos encontramos, por lo que se deberán tener en cuenta distintas dimensiones relacionadas con la calidad de vida de éstas personas. Desde el punto de vista de las relaciones interpersonales es básico tener en cuenta la inclusión social de los mismos; y desde el punto de vista de las relaciones intrapersonales, se destacará la importancia del desarrollo personal y la autodeterminación, el bienestar físico, emocional y material, así como sus derechos.

La Educación Ambiental como recurso para desarrollar las relaciones inter e intrapersonales

Según la UNESCO (1987, p.11), la educación ambiental es un proceso permanente de toma de conciencia del medio y aprendizaje de conocimientos a través del mismo por parte de los individuos y las comunidades que permita la resolución de problemas ambientales presentes y futuros.

Los principios básicos en los que se fundamenta, según el Libro Blanco de la Educación Ambiental (1999) se relacionan con comprometer a toda la población mundial, fomentar la concienciación e impulsar una educación racional para llegar a una política ambiental con mayor reconocimiento que sea respaldada por los recursos necesarios para convertirla en un tipo de educación con la importancia de cualquier otra.

La relación entre la Educación Ambiental y el desarrollo de relaciones inter e intrapersonales puede ser tratada de múltiples maneras; un pilar básico y fundamental de esta relación es el desarrollo de una mentalidad de respeto, cuidado y lucha por la mejora del medio como elemento clave de mejora de la propia persona y del entorno natural y social con el que se relaciona.

En la actualidad, la degradación del suelo está incrementándose de forma alarmante, debido en parte al abuso de productos nocivos para la producción a gran escala. Por este motivo el planteamiento de un huerto ecológico, con él se concientia y mejora el entorno a la vez que se mejoran las relaciones inter e intrapersonales de una manera saludable y bastante entretenida.

Evaluación del contexto

Se han elaborado dos tipos de evaluación, una inicial y otra final. Con la evaluación inicial el objetivo era conocer las características y conocimientos sobre la Educación Ambiental y los huertos ecológicos urbanos que las personas presentan con las que se hicieron la intervención, así como la disposición de los recursos que disponían (humanos, materiales y espaciales).

En la Evaluación final, el objetivo era conocer que enseñanzas habían logrado los participantes, así como descubrir las actividades preferidas por ellos, con el propósito de optimizar la intervención en posteriores implementaciones.

Como objetivo general de la evaluación del contexto conocer las características de las personas a quienes va destinada la intervención socioeducativa, así como la disposición de los recursos para su implementación, los conocimientos alcanzados con la propuesta de intervención educativa y las mejoras posibles en la misma.

Nuestra principal solicitud sería intervenir en un centro ya organizado, donde se encuentren los trabajadores como los usuarios, además de estos también sería participante una maestra de educación especial.

Los instrumentos utilizados para la evaluación, en la inicial, se utilizó una *lista de control* (donde se observan los distintos recursos del centro, así como la intervención educativa de los participantes), una *entrevista estructurada dirigida a los y las*

educadores y educadoras del centro, y otra *entrevista estructurada dirigida a la maestra de educación especial*.

Para la evaluación final se utilizó un *diario* donde se acumuló información mediante la asamblea y la participación observante (técnica participativa).

Elaboramos diferentes procedimientos para la recogida de la información, en un inicio se utilizó las entrevistas, las cuales tuvieron una duración breve, se llevaron a cabo en el propio centro durante el horario de trabajo. Las entrevistas se realizaron en diferentes días a cada uno de los profesionales y se llevaron a cabo en un tiempo muy limitado en el horario de clases.

Después, utilizamos la observación. Se utilizó durante todo el procedimiento, en el cual evidenciaremos si creemos que está funcionando todo como pretendíamos y si se actuaba de una forma correcta.

Por último, se realizó una asamblea con todos los usuarios para recoger las opiniones de todos y todas, ver los posibles errores y los resultados que han sido especialmente productivos, para así poder mejorar una posible intervención.

Propuesta de intervención educativa

Objetivos

Objetivos generales:

- Promover unas mejores relaciones tanto interpersonales como intrapersonales, entendiendo estas como las que fomenten el crecimiento personal y una mejor calidad en la relación con los demás.
- Adquirir una educación medioambiental o mejorarla.

Objetivos específicos:

- Fomentar la autonomía personal haciéndonos conocedores de las posibilidades personales.
- Establecer hábitos de vida saludables que favorezcan una mejora en la calidad de vida.

- Fomentar el interés en la educación medioambiental, contemplándola como una oportunidad profesional.

Metodología de la intervención

En esta intervención se plantea siguiendo una metodología basada en el paradigma socio-crítico, puesto que se deberán guiar a través de la práctica, aunque no está basada totalmente en ella. Ya que como nos indicaba Popkewitz (1988), se puede saber y educar a partir de la práctica, siempre que tengamos en cuenta lo que Habermas (1988), nos indicaba ya que el saber basado en el análisis y la experimentación solo nos enseña algunas cosas pero que es insuficiente cuando nuestra necesidad de aprender nos lleva más allá de la naturaleza.

Se intenta pues, basándonos en una fundamentación teórica dar un cambio social capacitando a los usuarios con los que se trabaja buscando el “Empoderamiento Social”. Para Arnal (1992), la base del cambio social partía de la colaboración entre todos. Popkewitz, indicaba que todos los componentes que participen y tomen decisiones.

Actividades

Se plantean diversas actividades tales como charlas, trabajo por proyectos como es el caso del huerto ecológico, de manera que se trabajen temas de manera transversal temas como la repercusión de los insecticidas/pesticidas en la salud, el consumo energético, el consumo de agua, y demás temas implícitos y explícitos en la tarea. Para fomentar estos valores que se persiguen (ahorro, autonomía, etc.) se tratará de reutilizar objetos tales como botellas, cartones, etc. para obtener los recursos necesarios para llevar a cabo nuestra tarea.

Todo ello acompañado de una asamblea final de manera que podemos reflexionar en grupo y tener indicadores de cómo se ha realizado la actividad, sabiendo si se han alcanzado los objetivos perseguidos y cuáles se han planteado sin haber estado previstos.

Resultados de la evaluación final

Hay que destacar los aprendizajes logrados por los participantes sobre sus relaciones inter e intrapersonales, y con su entorno natural.

En relación con las interpersonales se intentó que salieran un poco de la rutina, haciéndolos más activos e independientes. Muchos de los usuarios eran apáticos en cuanto al huerto, y otros estaban bastante contentos, los más apáticos en el huerto, demostraban interés en su planta, curiosidad de ver cómo había crecido su planta de una forma tan rápida. Se pudo observar cómo había una cooperación de manera mucho más relajada que en las aulas y como incluían a todos y todas sus compañeros y compañeras mediante apoyo y ayuda. Mejoraron sus relaciones, consiguiendo amistades y reforzando su autoestima.

Esta iniciativa dota al centro donde se realice de una mayor importancia, ya que es una intervención innovadora siendo eficaz para su desarrollo, pudiendo conseguir que algunos de los usuarios participantes en esta intervención, pudieran hacerse profesionales en este campo.

Valoración sobre la experiencia

En esta intervención se tendrá muy en cuenta, el código deontológico del educador social, manteniendo un trato igualitario (Pantoja., 2001) con las personas con las que se trabaja, teniendo un seguimiento individualizado de cada uno de los participantes; se fomentará el conocimiento; se trabajará con las personas buscando la potenciación de la vida socio-cultural del entorno social (Pantoja, 2001) para favorecer su inclusión. Además, se trata de un tipo de formación permanente, que persigue que se trabaje de manera continuada a lo largo del tiempo con nuevos participantes y con un seguimiento de aquellos que lo iniciaron pues es un proyecto cíclico, así pues, se seguirá dando la formación permanente necesaria (ASEDES, 2014)

La importancia de desarrollar la Educación Ambiental hoy en día debería formar parte de la base de la educación; además de resaltar el interés que debería tener este tipo de educación en personas con Diversidad Funcional como lo son las personas con Síndrome de Down y Discapacidad Intelectual; Hemos podido comprobar que se puede crear un gran interés en estas personas, además de crearse relaciones bastantes positivas, como la creación de vínculos unidos por la Educación Ambiental.

Bibliografía

- Flórez, J. y Ruiz, E. (2004). El síndrome de Down: aspectos biomédicos, psicológicos y educativos. *Fundación Iberoamericana Down21*, vol. 2017 (03). Recuperado de <http://www.down21.org/780-revista-virtual/revista-virtual-2004/revista-virtual-marzo-2004/articulo-profesional-marzo-2004/2125-el-sindrome-de-down-aspectos-biomedicos-psicologicos-y-educativos.html>
- Naranjo Pereira, M. L. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 7(), 1-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44770311>
- Pantoja, L. y Rodríguez, I. (2001). Un esbozo de código deontológico para educadores sociales: proceso de elaboración y situación actual. *Educación Social: Revista de intervención educativa*, 17, 88-110. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/42713>
- Popkewitz, T. S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid, España: Mondadori.
- Ferreira, M. A. V. Rodríguez Caamaño, M. J. (2006). Sociología de la discapacidad: una propuesta teórica crítica. *Nómadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 13(1), 243-249. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18101319>
- Cúpula del Milenio. (11 de noviembre de 2013) *Manifiesto por la plena participación de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo en el Movimiento Asociativo FEAPS*. Valladolid: FEAPS. Recuperado de <http://www.feaps.org/actualidad/noticias/noticias-2013/1615-feaps-hace-complice-a-la-sociedad-por-la-plena-participacion-de-las-personas-con-discapacidad-intelectual-.html>
- UNESCO. (1987) Elementos para una estrategia internacional de acción en materia de educación y formación ambientales. *Congreso Internacional de Educación y Formación sobre Medio Ambiente*. Moscú: Autor.

Ministerio de Medio Ambiente (1999). *Libro Blanco de Educación Ambiental*. España:
Autor.

ASEDES (28 de febrero de 2004). *Código deontológico del Educador Social*. Toledo:
Autor. Recuperado de: <http://www.eduso.net/red/codigo.htm>.

CAPÍTULO 42. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL DEL LIDERAZGO COMO IMPULSO EDUCATIVO EN CONTEXTOS FORMALES Y NO FORMALES

Roberto Jesús Rodríguez Muñoz

robertorodriguez@correo.ugr.es

Universidad de Granada

Liderazgo en la Educación Superior alentar

La gobernanza, a menudo combinada con el llamado *New Public Management* (nueva gestión pública), es una de las palabras de moda en el contexto de la dirección y el liderazgo de sistemas universitarios y otras instituciones en Europa, como señala Khem (2011). Para Rodríguez (2016), este nuevo concepto para la Universidad del siglo XXI, pone de manifiesto la necesidad de adaptar la institución y su gestión a las demandas de la sociedad.

Es por ello, por lo que pretendemos hacer una revisión, de los diferentes tipos de liderazgo que han ido surgiendo con el paso del tiempo y atendiendo a las necesidades que la sociedad ha demandado, en ese instante.

Según Cuevas (2002), en la figura del líder se han destacado algunas dimensiones: unas características personales a modo de bagaje mental que condiciona su conducta, tales como serenidad, equilibrio, madurez, capacidad de establecer relaciones con otros, conocimiento de sí mismo; una “visión” del cambio en el que se implica a si mismo y mueve a los demás; una serie de actuaciones en relación con la toma de decisiones según las distintas circunstancias y con un cierto distanciamiento afectivo.

Siguiendo a Castro y Lupano (2005) el estudio científico del liderazgo comenzó a principios del siglo XX con las investigaciones de Lewin, Lippit y White, citadas por Quero (2013) en grupos de niños. Estos estudios experimentales demostraron que la manipulación del “clima organizacional” creada por un líder podía hacer variar la satisfacción y el rendimiento de los miembros de un grupo. Dichas investigaciones llegaron a la conclusión de que un mismo grupo podía comportarse de forma diferente en función del tipo de liderazgo que se ejerciera sobre él. Aquél líder que fomentaba la participación de los miembros y la toma de decisiones –*liderazgo democrático*– era el

que incidía más sobre la eficacia del grupo, a diferencia del denominado líder *autocrático*, cuya función consistía en organizar actividades, prescribir y/o prohibir a los niños/as lo que debían hacer; y del *laissez faire* que tendía a adoptar un compromiso pasivo, sin tomar iniciativa ni evaluar.

Tipos de Liderazgo

Como anteriormente vimos, el liderazgo, es la función de influencia ejercida sobre un grupo determinado. Domínguez-Fernández et al, citado por Medina (2014) nos dice que el liderazgo, es la capacidad o habilidad para inspirar a otros a lograr un sueño o proyecto compartido, lograr la confianza de otros. Como ya señaló Lorenzo Delgado (2005:21), *desde 1998, han seguido emergiendo nuevas propuestas y visiones en la literatura organizacional, complejizando este mínimo esquema global*. Esto es debido a que actualmente la gente busca nuevos tipos de líderes que le ayuden a lograr sus metas, ya que la evolución y cambio de nuestro tiempo y de las personas hace que necesitemos nuevas formas de liderazgo. Siguiendo a este autor los diferentes tipos de liderazgos surgidos serían:

Tabla 1: tipos de liderazgo

TIPOS DE LIDERAZGO	CONCEPTOS
Ético (García y Dolan, 1997)	Una organización, especialmente educativa, implica por naturaleza confrontación de valores (justicia, cooperación...).
Carismático (Conger, 1991)	El liderazgo no sólo encarna la visión del centro sino su transmisión con un estilo propio.
Liderazgo con vocación de servicio (Autry, 2003; Zohar, 2001)	El liderazgo es entendido como una función de servicio a la institución y sus miembros.
Liderazgo resonante (Goleman, 2002)	Dinamiza en base a la inteligencia emocional.
E-Liderazgo (Quinn Mills, 2002)	Es el liderazgo afín a las ciberorganizaciones y a las comunidades virtuales.

<i>Liderazgo lateral</i> (Fisher y Sharp, 1999)	El liderazgo basado en ciertas habilidades personales y en el desarrollo de las mismas en los miembros del grupo.
<i>Liderazgo basado en los resultados</i> (Ulrich, 2000)	Aquel que dinamiza la organización en función de la obtención de mejores resultados o productos.
<i>Liderazgo sin límites</i> (Heifetz y Linsky, 2003)	El liderazgo que no le importa que surja el conflicto, el desafío de creencias arraigadas ni el reto de ver las cosas de otra manera.
<i>Liderazgo emocional</i> (Fernández y Otros, 2001)	Es una metáfora similar a la de Goleman. Es un «director de emociones».
<i>Liderazgo creativo</i> (Dilts, 1998)	Trabaja la creatividad y con creatividad preocupándose de la innovación institucional.
<i>Liderazgo estratégico</i> (Bou, 2004)	Un liderazgo basado en el mando (acciones directas sobre las personas), la comunicación y la estrategia (reglas de juego que el líder debe dominar).
<i>Liderazgo para la innovación</i> (Villa, A., 2004)	La innovación es el elemento clave de la dirección escolar actual.
<i>El líder narcisista</i> (Maccoby, 2004)	Destaca por su ansia de ser el centro de atención de toda la organización/grupo.
<i>Liderazgo clarividente</i> (Sharma, 2003)	En él predomina la visión de futuro.

Fuente: Lorenzo Delgado (2005, p.21)

Como se puede observar se utilizan diferentes metáforas para referirnos al estilo de liderazgo ejercido por cada uno de los líderes. Cada autor enfoca la metáfora en consecuencia a la función que desempeña cada líder, o como referencia a un rasgo característico del mismo. Esto demuestra que el ejercicio de un liderazgo eficaz supone una ventaja competitiva en la organización y, por ello, existen modelos de liderazgo suficientemente validados como los vistos anteriormente.

Rasgos de los líderes

La concepción humana del mundo nos lleva a buscar o encontrar un perfil o patrón que identifique a cada miembro de la sociedad. Esto no quiere decir que siempre se cumpla, ya que no todos somos iguales y muchas veces son nuestras diferencias lo que nos acerca a mejorar o adaptar el perfil que teníamos de dicho miembro. En el caso de los líderes, venimos de una sociedad donde el líder es un ser mayoritariamente masculino, inteligente, responsable, con iniciativa, etc... Esta concepción ha variado a lo largo de los años. De hecho Castro-Solano (2007) en su estudio presenta esta evolución desde los comienzos de las investigaciones hasta finales del siglo pasado. En la siguiente tabla este autor nos resume como ha sido esta evolución.

Tabla 2: evolución de los rasgos del líder

Stogdill (1948)	Mann (1959)	Stogdill (1974)	Lord, De Vader y Alliger (1986)	Kirkpatrick y Locke (1991)
Inteligencia	Inteligencia	Orientación	Inteligencia	Mando
Agudeza	Masculinidad	al logro	Masculinidad	Motivación
Intuición	Capacidad	Persistencia	Dominancia	Integridad
Responsabilidad	de adaptación	Intuición		Confianza
Iniciativa	Dominancia	Iniciativa		Capacidad cognitiva
Persistencia	Extroversión	Autoconfianza		Conocimiento de la tarea
Autoconfianza	Conservadurismo	Responsabilidad		
Sociabilidad		Espíritu cooperativo		
		Tolerancia		
		Influencia		
		Sociabilidad		

Fuente: Castro Solano (2007, p.21)

De acuerdo con Sánchez-Moreno (2014), *el liderazgo se vincula con las características y la forma de actuar de unas pocas personas, los líderes y, en consecuencia, se dedica a buscar infructuosamente los rasgos que deben poseer los líderes eficaces. Sin embargo, las evidencias muestran tozudamente que no es posible señalar un perfil ideal del líder, que los líderes que funcionan en determinados contextos y determinadas situaciones no funcionaban igual en otros y otras.* En definitiva, un líder no es un saco de elegidas cualidades intrínsecas a su personalidad que le hace ser un líder eficaz. Por lo tanto, las numerosas investigaciones realizadas en este ámbito desbancan totalmente la teoría de los rasgos, ya que la condición de líder viene marcada por el contexto y situaciones, donde esos rasgos pueden hacer surgir al líder que todos tenemos.

Evolución del perfil de liderazgo

El perfil del liderazgo ha ido evolucionando a lo largo de los años, el cambio más significativo que podemos encontrar es la incorporación cada vez mas habitual de las mujeres aunque como recalca Sánchez-Moreno (2014) la presencia femenina en cargos directivos, está aún lejos de ser igualitaria, en especial en las posiciones más altas de la jerarquía.

Siguiendo a Castro-Solano (2007:83) “las mujeres líderes pueden llegar a ser evaluadas negativamente por dos razones: ya sea porque no despliegan las características que comúnmente las personas relacionan con el liderazgo efectivo o porque, en el caso de que las desplieguen, son consideradas poco femeninas”. Normalmente, la evaluación negativa esta relacionada en mayor medida con la segunda premisa, este es el caso de numerosas dirigentes de gobiernos, que por su estilo de liderazgo, sus características e incluso su forma de vestir e imagen nos recuerdan a la forma de liderazgo de los hombres, creándose así este rechazo hacía ellas.

Conclusiones

A modo de síntesis, podemos decir que el liderazgo, actualmente, es una de las temáticas más estudiadas, en los últimos 20 años. Este ha ido adaptándose a la necesidad que la

sociedad le ha ido marcando. En esta línea, el liderazgo que se prevé que en un corto periodo de tiempo pueda resurgir, es el liderazgo emocional, debido a la gran importancia que tienen nuestras emociones en la vida cotidiana.

Por último el perfil y rasgos de los líderes, también ha evolucionado, adaptándose a las características de esta nueva sociedad. Para una mejor adaptación, la utilización de programas de formación para líderes, sería una opción determinante para la adaptación a estos nuevos cambios. Es cierto que existen algunos programas centrados en el liderazgo, pero para el sector del profesorado universitario, como el creado por Cebrián y Fernández-Cruz (2012). Por tanto, si la mejora del liderazgo y, por ende, de la sociedad, viene determinado por la calidad de sus líderes, necesitamos más programas de formación para el liderazgo en todos sus estratos.

Referencias bibliográficas

- Castro Solano, A. (2007). *Teoría y Evaluación del Liderazgo*. Buenos Aires: Paidós.
- Castro, A. y Lupano, A. (2005). Diferencias individuales en las teorías implícitas del liderazgo y la cultura organizacional percibida. *Boletín de Psicología* (85), 89-109.
- Cebrián, M. y Fernández Cruz, M. (2012). *Diseño y elaboración de un programa de formación de líderes para la gestión de universidades en la sociedad del conocimiento*. México: SINED.
- Cuevas López, M. (2002). *Directores eficaces en contextos multiculturales*. ceuta: C.A. UNED.
- Khem, B. M. (2011). *La nueva gobernanza de los sistemas universitarios*. Barcelona: Octraedo.
- Lorenzo Delgado, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revision y perspectivas actuales. *Revista Española de Pedagogía* (232), 367-388.
- Medina Rivilla, A. et al (2014) *Desarrollo de las instituciones y su incidencia en la innovación de la docencia*. Madrid: Universitas.

- Querol Gutiérrez, C. (2013). *El modelo de liderazgo en el Conservatorio Profesional de Música de Ceuta*. Granada: Universidad de Granada.
- Rodríguez, R. J. (2016). Liderazgo de los estudiantes universitarios. En Liderazgo en la Educación superior. Recuperado de: <http://www.unizar.es/cce/cioie.html>
- Sánchez Moreno, M. (2014). Liderazgo en la universidad: perfil de mujeres y hombres gestores académicos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (5), 21-42.

CAPÍTULO 43. EL PASADO CLÁSICO EN LA EDUCACIÓN ACTUAL

María A. Heras Escribano

herasescribano@correo.ugr.es

Universidad de Granada

Allan Pitman trabaja un campo que se conoce en nuestro país como: Teoría y filosofía de la educación centrada en buscar ideas del pasado clásico. Para ello, se centra en una de las figuras más relevantes de la época como es la de Aristóteles, con el fin de interpretar la formación docente.

Según Marcos (2011): “[...] la educación es considerada por Aristóteles como un elemento clave, tanto para el logro del bien individual, como para la consecución del bien social. Por otro lado, parece claro que a estos dos objetivos debería estar ordenado todo proceso educativo.” (p.13).

¿Por qué somos docentes?

Cuando Pitman comenzó su andadura en la enseñanza estaba en un momento histórico donde el Curriculum se daba desde unas orientaciones de las autoridades centrales de educación, por lo tanto el currículum no era muy centralizado. La enseñanza de secundaria no tenía ninguna orientación de las autoridades centrales. Dentro de este sistema, existían unas expectativas que el alumnado debería haber aprendido después de superar esta etapa. Para ello, decidieron abolir las asignaturas y hacer un curriculum integrado, es decir, estudiar las asignaturas dentro de proyectos. En la actualidad el sistema educativo es muy diferente; los documentos que las autoridades centrales envían a los docentes son proyectos a los que estos se tienen que centrar para realizar sus actividades. Al mismo tiempo que se daban estos procesos, la profesión docente se conocía como profesión legalmente reconocida. Esta es la contradicción que Pitman propone. La profesión docente se ha transformado en eso, en una profesión, mientras que los profesores son menos docentes, no proponen, no tienen opinión.

Lo que hay en el centro de cualquier práctica profesional es la habilidad de hacer juicios éticos acertados para lograr lo mejor. En el caso de la enseñanza esto implica hacer juicios en el curso de la acción para situaciones únicas con solo un poco de información disponible y con la necesidad de actuar. Nunca podemos disponer de toda la información

necesaria para tomar las decisiones justas. Siempre habrá un ámbito muy abierto para poder tomar una serie de decisiones y eso es muy importante para entender la profesión del docente. El maestro tiene que tomar decisiones acerca del Curriculum en las que participen los estudiantes. De esta forma, podemos considerar una distinción entre la enseñanza como profesión y el profesor que actúa como docente.

Según expone, existen una serie de criterios para esta profesión y de ellos, selecciono cinco:

- Dos que se refieren a la personalidad
- Dos que se refieren a la profesión

El sentido de la vocación: en el sentido de autonomía para tomar decisiones en los contextos que antes expuso. Aquí lo importante es distinguir entre la autonomía dentro de un marco donde está la dimensión ética.

Existe un cuerpo de conocimientos al servicio de la práctica para la profesión docente.

Dentro de este cuerpo de conocimiento, existe una categoría:

1. Conocimiento del alumno
2. Conocimiento de la materia
3. Conocimiento del Contenido pedagógico

Este último es considerado como fundamental para los docentes, es decir, el conocimiento científico del docente no es completo si no está unido a su conocimiento pedagógico.

Las dos características que faltan, se refieren a cuestiones de organización personal; una referida al cuerpo profesional, esto es, los maestros de todos los niveles y, por otro lado, un concepto que es importante, que se denomina “autorregulación de los miembros de la educación”, es decir, ellos mismos se regulan.

Hay una relación con la tradición cristiana y estas características tienen que ver con ese pasado religioso, por ejemplo la orden de San Francisco, que tienen unas regulaciones para la admisión y los cometidos dentro de la orden.

Según pudimos leer en la transparencia durante la exposición:

“[...] las consecuencias de esta bifurcación en el contexto político/histórico [...] conducen a una tensión inevitable entre las acciones del individuo con el fin de conseguir

lo mejor dentro de los marcos relevatorios que surgen de las demandas de autorregulación” *Según* Pitman en la conferencia: ¿Qué hay en el centro de la práctica profesional de los docentes? 2015.

Esta afirmación está escrita y pensada en un contexto donde las regulaciones son mucho más complejas que en nuestro medio a pesar de que los inspectores tienen un papel relevante en España, pero en el contexto en el que trabaja Pitman, aún no. Esto ha dado lugar a hacer una crítica desde la perspectiva docente, de cómo esta profesión se ha ido profesionalizando en una medida que el profesional tiene menos profesión, menos libertad.

Un ejemplo es el de la profesión de enfermera: existe una cama donde la enfermera encuentra unas instrucciones que tiene que seguir con respecto al horario en el que al enfermo hay que darle la medicación. El está dormido, y hay que despertarlo para que se tome la medicación, ¿qué debe hacer la enfermera: despertarlo para inyectarle la morfina, o lo deja?

Equiparable a lo anterior, en el ámbito educativo: una maestra está en una clase de quinto grado donde hay niños emigrantes y la Administración Educativa le exige que pase un test de evaluación de matemáticas escrito en inglés, y los niños no saben el idioma. ¿Cómo debe actuar la maestra si sabe que los niños van a tener resultados muy bajos y una situación estresante y dañina para ellos?

Aquí encontramos el problema de forma muy clara; ¿qué tengo que hacer? o ¿qué debo hacer?

La situación y estructuración en Ontario (Canadá) sigue, de la misma manera, un patrón diferente: el empleador son las localidades, los municipios que contratan a los docentes y tienen obligaciones contractuales que deben seguir las políticas del consejo escolar del distrito. El ministerio de educación especifica el Curriculum que se debe enseñar. Además de esto, existe el Colegio Profesional de profesores con los estándares de la práctica que dan el certificado que ha obtenido el individuo tras sus estudios en una universidad. El colegio de profesores no es el sindicato, sino el que establece los estándares que el docente tiene que cumplir obligatoriamente.

No solo está implicado el Ministerio o el Colegio Profesional, sino también las autoridades civiles y las leyes relativas a la conducta criminal y otras leyes y reglamentos con derecho a la acción legal civil.

Tras esta explicación, nos encontramos con el dilema del profesor: con tantas autoridades que opinan y exigen desde su propia legislación, ¿Cuál es la acción correcta? ¿Cómo se sabe que es la mejor?

Llegados a este punto, tenemos que volver a pensar acerca del concepto de conocimiento profesional, haciendo referencia a la “phronesis” como conocimiento profesional. Según indican Pitman y Kinsella (2012): “El concepto de phronesis para nuestro mundo y para la práctica profesional es impreciso.” (p. 163)

Una de las principales preocupaciones que expone el profesor, es la del lenguaje de la enseñanza; este es cada vez más técnico. Quiere poner el énfasis en cómo hacer las cosas y no por qué hacerlas de una manera u otra. Entonces, encontramos una brecha muy importante: lo que se enseña en la facultad de educación, donde se forma a los docentes, y lo que está ya instaurado en la escuela.

Se nos propone reconocer una serie de palabras que nosotros utilizamos y que provienen de la Antigüedad Clásica que en este caso, es la palabra phronesis, la que Aristóteles define como la sabiduría o el conocimiento de los propósitos correctos en la vida práctica. En el esquema de Aristóteles, esta palabra se clasifica como una de las virtudes intelectuales o esencias de la mente. Aristóteles distingue la phronesis de las otras dos virtudes intelectuales: episteme y techne.

Si embargo, incluso Aristóteles se refiere a la techne también como un tipo de episteme o conocimiento porque es una práctica fundamentada en una explicación (algo que conlleva una comprensión teórica). (Parry, 2014).

En la concepción de Aristoteles, episteme es caracterizada como el conocimiento científico, universal, invariable, independiente del contexto. El concepto original se conoce hoy en día a través de los términos epistemología, y episteme.

Techne: se caracteriza por ser independiente del contexto pragmático, variable. Es el conocimiento del oficio y se orienta hacia la racionalidad instrumental, la práctica regida por una meta consciente. El concepto original aparece hoy en día como técnica, tecnológico...

Según el profesor, cuando el docente se dispone a preparar la clase, la lección, es este término el que utiliza y pone en práctica.

Por otra parte, phronesis es una virtud intelectual que implica la ética. Como podemos ver referenciado Aristóteles en Vallejo (2004): “[...] la prudencia no puede aprenderse como la geometría o las matemáticas [...] los jóvenes tienen que esperar para poder

adquirirla, ya que el conocimiento partícula de las cosas entre las que se desenvuelve la phronesis, requiere la experiencia y el joven carece de ella.” (p. 469).

Esto involucra deliberación, la cual se basa en valores, tiene en cuenta el juicio práctico y está informada por la reflexión. Es pragmática, variable, dependiente del contexto y orientada hacia la acción.

Sería conveniente remarcar que, anteriormente se ha hecho alusión a la ética, pero llegados a este punto, no quiere decir que Pitman esté postulando que la enseñanza tenga que ser religiosa, pero está hablando de las dimensiones éticas que una sociedad en la que él se encuentra, ocupa un papel importante, pero la sociedad es civil.

A partir de aquí, nos preguntamos: ¿Cómo podemos estar utilizando pensamientos de un hombre que vivió hace miles de años en una pequeña ciudad- estado? ¿Cómo es posible entender la crítica de un crítico de Shakespeare si ni él ni nosotros entendemos el mundo como el propio Shakespeare? Con esto se quiere explicar que la interpretación que nosotros hagamos, solo nos va a servir a nosotros, pero puede ser que para generaciones venideras, no resulte tan útil.

Aristóteles vivió en un mundo compuesto por hombres libres y también por esclavos, existían razas superiores e inferiores, los hombres y mujeres eran vistos teniendo físicamente diferentes capacidades, lo que impedía a las mujeres su participación en el trabajo intelectual serio. El mundo era visto como estable y eterno. El objetivo del intelecto era ganar conocimiento y a través del conocimiento, ganar sabiduría y desarrollar el amor por el conocimiento. Por lo tanto, la filosofía era la búsqueda de la elite.

¿Qué no se puede recuperar de Aristóteles según Alan Pitman?

- Un esencialismo moral de la naturaleza humana o una filosofía primera que es fija, atemporal y universalmente necesaria.
- La naturaleza del sexismo, del clasismo, del racismo.

Por lo tanto, estamos hablando de una concepción aristotélica de un mundo que el propio Aristóteles jamás reconocería.

De Aristóteles se pueden recuperar cuatro aspectos importantes, entre ellos destacamos el siguiente:

La phronesis: implica un juicio indeterminado pero no calculado. Este juicio nos orienta, pero no es para hacer cálculos cerrados y/o limitados. Es una virtud, una práctica social integrada que tiene bondades internas y excelencias. Implica normalmente, las interacciones generadas entre lo general y la práctica.

Los que podemos concluir es que, dentro de sus posibilidades, el maestro siempre intenta decidir posicionándose en el beneficio del alumno sin saber todo aquello que puede acontecer dentro de la vida del alumno.

Pitman nos expone una aparente contradicción entre la exposición de la imagen de un profesional y un miembro de la profesión: desde que la enseñanza se está organizando cada vez más como una profesión, estamos viendo que el trabajo de los profesores es considerado como menos profesional, ¿Es esto cierto? Este tipo de búsqueda de respuestas es lo que ocurre dentro de la enseñanza en el mundo contemporáneo.

¿Qué diferencia existe entre profesionalidad y profesionalización?

Pitman propone a varios autores para explicar la diferencia entre los dos conceptos. De entre estos autores, consideramos a Shulman.

El trabajo de Shulman ha sido muy influyente en la reforma de la enseñanza como profesión en el mundo de habla inglesa. No sólo las ideas de Shulman han sido influyentes para la profesión docente, sino también para otras profesiones. En el momento en el que este autor parió sus ideas acerca de este concepto haciendo distinción entre profesionalidad y profesionalización, considerada esta última como: “[...] el objetivo de elevar la enseñanza a la categoría de una ocupación más respetada, más responsable, más gratificante y mejor remunerada [...]” (p.4). , el mundo académico las adoptó de forma inmediata. La atención de este autor se ha centrado en el establecimiento de los aspectos organizativos y de evaluación con el énfasis en la identificación de prácticas ejemplares..

Existen teorías que defienden que Shulman está abriendo la puerta a una comprensión técnica y mecanicista de la enseñanza y de las buenas práctica. Estas teorías postulan que la práctica debe ser el foco con su componente ético central.

Para poder actuar como un maestro de la enseñanza, se tiene que entender el profesionalismo como una forma de conducta, esto se refiere a la forma en que los

miembros del colectivo se integran. Aquí habría que contemplar las siguientes dimensiones:

- Las obligaciones que el docente tiene dentro de la profesión.
- El conocimiento práctico del docente.
- El conocimiento teórico.
- Las habilidades.
- El contexto de la colegialidad
- La relación con los demás miembros, por ejemplo, con los padres.

La otra parte se centra en la naturaleza contextual de la enseñanza y dentro de ella, el significado de un juicio situacional, a lo que nos podemos referir como *razón en acción*, lo que une la sabiduría, el conocimiento tácito, los planes, las técnicas y los ideales.

Podemos considerar que las acciones del docente dentro del aula se basan en lo que es mejor para el alumnado, pero hay que tener en cuenta que lo que pensamos y concebimos como lo mejor para el alumnado, proviene de un juicio práctico. Esta afirmación podría asociarse a la idea que el profesor propone acerca de la definición del concepto de *phronesis*.

Referencias bibliográficas

- Marcos, A. (2011). Aprender haciendo: *paidea* y *phronesis* en Aristóteles. *Educação*, Porto Alegre, vol.34, n. 1, pp. 13-24.
- Pitman, A. (2015). ¿Qué hay en el centro de la práctica profesional de los docentes? Universidad de Granada.
- Pitman, A. y Kisella, E.A. (2012). *Phronesis as professional knowledge. Practical Wisdom in the Professions*, pp. 163–172.
- Vallejo, A. (2004). El concepto aristotélico de *Phronesis* y la Hermenéutica de Gadamer. J. J. Acero, y otros (eds.), *El legado de Gadamer (465-485)* Granada, España: Universidad de Granada.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2, pp. 1-30.
- Parry, R. (2014). Episteme and Techne. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Recuperado de: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2014/entries/episteme-techne/>

CAPÍTULO 44. EDUCACIÓN EN ALUMNADO CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE

Cristina Pinto Díaz

crispinto96@gmail.com

Universidad de Jaén (España)

Introducción

Lenguaje y comunicación no podemos entenderlos como sinónimos totales, debido a que la comunicación engloba al lenguaje y el lenguaje es la principal forma de comunicación.

La palabra comunicación proviene del vocablo latino *communicatio* que etimológicamente significa acción y efecto de comunicar. Por tanto, comunicación es un acto de transmisión y recepción de un mensaje, el cual se elabora mediante un código común para el emisor y el receptor y la vía por la cual se transmite dicho mensaje se llama canal. Todo ello se produce en una situación concreta llamada contexto. Si el receptor del mensaje, responde, se produce la denominada retroalimentación o *feedback*. La comunicación humana se considera un acto o forma de relación social, participación, intercambio informativo, un intercambio de información entre sistemas debidamente retroalimentados y dinámicos.

La comunicación según la Real Academia Española (2017) es “la acción y efecto de comunicar (hacer otro participe de lo que uno tiene) o comunicarse”.

Vamos a ver algunas definiciones de algunos autores sobre lenguaje:

Chomsky (1957) señaló que “el lenguaje es un conjunto finito o infinito de oraciones, cada una de ellas de longitud finita y construida a partir de un conjunto finito de elementos”.

Luria (1977) determinó que “lenguaje es un sistema de códigos con la ayuda de los cuales se designan los objetos del mundo exterior, sus acciones, cualidades y relaciones entre los mismos”.

Rondal (1981) precisó que “el lenguaje es un instrumento de comunicación y una función compleja que permite expresar y percibir estados afectivos, conceptos e ideas por medio de signos auditivos o gráficos”.

Vamos a definir trastorno para saber a qué nos referimos cuando hablamos de TEL:

Según la Real Academia Española (2017) podemos definir trastorno como “la acción de trastornar (perturbar el sentido, la conciencia o la conducta de uno, acercándolos a la normalidad)”.

Por último y debido a que este trabajo versa sobre la educación en alumnado TEL definiremos la educación como el proceso de socialización de los individuos, implica una concienciación cultural y conductual, donde las nuevas generaciones adquieren los modos de ser de generaciones anteriores. Al educarse, una persona asimila y aprende conocimientos.

Desarrollo del lenguaje

Debemos de tener presente que el desarrollo del lenguaje no lo podemos dissociar del desarrollo del pensamiento, ni del desarrollo social y afectivo.

A continuación, vamos a comentar el desarrollo del lenguaje según algunos autores:

La teoría de Chomsky para la adquisición del lenguaje, también llamada Innatismo, Chomsky propone la existencia innata de un mecanismo para la adquisición del lenguaje (MAL), cuya naturaleza no es conocida, el cual es capaz de recibir el input lingüístico y a partir de él derivar las reglas gramaticales universales. Aunque, la naturaleza de ese MAL no es conocida se acepta la idea de tener una tendencia innata para aprender el lenguaje. Según Chomsky, el lenguaje marca la diferencia entre la especie humana y las demás especies de animales y hay dos aspectos cruciales en sus planteamientos, el primero, el lenguaje humano es una capacidad genéticamente determinada y el segundo relaciona los universales lingüísticos con la sintaxis.

Otro autor es Bruner, su teoría también fue llamada Teoría de la solución de problemas. Para este autor las cogniciones y los contextos son cruciales para el desarrollo del lenguaje. Tiene especial importancia el aspecto comunicativo y sugiere que el niño aprende a usar el lenguaje para “comunicarse en el contexto de la solución de problemas”. Según esta teoría, el niño va a necesitar dos fuerzas para lograr el aprendizaje, una es como el MAL de Chomsky y la otra será la presencia de un ambiente de apoyo que lo facilite, estas dos fuerzas Bruner las llamó LASS, en ese LASS destaca el “habla infantil” que se caracteriza por ser lenta, breve, repetitiva, centrada en el aquí y ahora, etc., esto le permite al niño extraer la estructura del lenguaje y formular principios generales.

Otro autor es Piaget, su teoría se denomina Teoría constructivista, debido a que Piaget consideraba que el niño construía sus estructuras del lenguaje con su propia actividad, es decir, no venían dadas, ni preestablecidas desde el nacimiento, el niño a partir de su actividad seleccionaba y construía estructuras conceptuales dando paso posteriormente a las estructuras lingüísticas. Piaget pone especial atención en la universalidad de la cognición y considera al contexto relativamente poco importante y escasamente importante en los cambios cualitativos de la cognición. El niño construye su propio conocimiento y su lenguaje. Piaget propone dos mecanismos constructores de las estructuras cognitivas para tratar el aumento de complejidad en los entornos, son la organización y la acomodación.

Otro autor es Vygotsky, su teoría es llamada Teoría de las influencias socio-culturales. Enfoca su importancia en los aspectos comunicativos del lenguaje. Vygotsky define el lenguaje como fenómeno social y cultural del aprendizaje como motor del desarrollo, su postura es interaccional, es decir, en la interacción entre el niño y el medio se dan los procesos de adquisición del lenguaje. Hay que tener en cuenta la comunicación y la acción del entorno. El entorno establece el nivel de competencia lingüística según el ambiente socio-cultural de procedencia. Para Vygotsky el habla es un producto social. El lenguaje precederá al pensamiento e influirá en su naturaleza, es decir, los niveles de funcionamiento intelectual dependerán de un lenguaje más abstracto.

El último autor es Skinner, su teoría es llamada Teoría del conocimiento. Para Skinner, el lenguaje se adquirirá por mecanismo de condicionamiento. En principio, los niños imitarían, para después asociar determinadas palabras a situaciones, objetos o acciones. El aprendizaje del vocabulario y la gramática será mediante el condicionamiento operante. Este autor analizó el lenguaje como un comportamiento funcional multicausado, que se desarrollaría por los efectos del ambiente sobre la conducta del niño, por tanto, adopta una postura ambientalista, los comportamientos reforzados tienden a repetirse. El comportamiento lingüístico surgía como consecuencia de acontecimientos externos como es el refuerzo y la imitación.

Etapas del desarrollo del lenguaje

A continuación, vamos a ver las etapas o periodos del lenguaje según Stern y Brown.

La secuenciación según Stern (1924):

Este autor y su esposa llevaron a cabo un estudio basándose en el proceso de adquisición del lenguaje de sus hijos gemelos. Desarrolló las siguientes etapas del desarrollo del lenguaje:

-Etapla preliminar (primer año): balbuceo, imitación de sonidos ininteligibles y cierta comprensión.

-Primer período (de un año al año y medio): no hay gramática, aprende a pronunciar sonidos y los identifica con un significado constante.

-Segundo período (del año y medio a los dos años): empieza a adquirir vocabulario y plantea preguntas sobre el significado de los términos, el niño se da cuenta de que cada cosa tiene un signo.

-Tercer período (de los dos años a los dos años y medio): empieza a distinguir la sintaxis mediante la formación de expresiones con dos términos que recrean, supuestamente, la relación de sujeto-predicado.

-Cuarto período (de dos años y medio en adelante): la flexión irrumpe fuertemente, la síntesis yuxtapositiva deja paso a la subordinada.

Ahora, vamos a ver la secuenciación según Brown (1973):

La escala de clasificación de Brown es contigua a la de Stern, es decir, empieza donde la secuencialización de Stern acaba, a partir de las expresiones con más de una palabra. El criterio de Brown es cuantitativo, cada período de caracteriza por el número de morfemas por los que están formadas las expresiones utilizadas por tres niños sobre los que se hicieron las observaciones.

Las etapas son las siguientes:

-Etapla I: 1'75 morfemas de media. Se aprenden las relaciones semánticas básicas, es decir, las de agente, paciente, etc. Se distingue por el orden de las palabras.

-Etapla II: 2'25 morfemas de media. Se empiezan a emplear morfemas de concordancia.

-Etapla III: 2'75 morfemas de media. En ella aparecen las modalidades, negación e interrogación, y los modales, verbos como poder y deber.

-Etapla IV: 3'5 morfemas de media. Surgen las estructuras dominadas, como objetos regidos por el verbo, como cláusulas de relativo o subordinadas sustantivas.

-Etapla V: 4 morfemas de media. Se adquieren los patrones del habla adulta.

Concepto del TEL

El termino TEL (Trastorno Específico del Lenguaje) es una traducción del inglés al español de SLI (*Specific Language Impairment*). El término TEL surgió asociado o derivado de los trastornos afásicos de adultos. Ha ido relegando a términos más clásicos como alalia, audiomudez, sordera verbal congénita, afasia evolutiva, disfasia, etc. Existen leves diferencias entre TEL y afasia aunque en mucha bibliografía son tratados como sinónimos, en cualquier caso, nos encontramos ante un retraso severo en la adquisición y desarrollo del lenguaje que va más allá de los 6 años.

Veamos algunas definiciones de TEL siguiendo algunos autores:

Benton (1964) definió TEL como “trastorno evolutivo caracterizado por presentar problemas severos de expresión y comprensión del lenguaje en ausencia de pérdida auditiva, retraso mental o trastorno emocional”.

Aguado (1999) señaló que “TEL es una limitación significativa en la capacidad lingüística que afecta a algunos niños sin que estén presentes de manera evidente factores que suelen acompañar a la dificultad del lenguaje, como es pérdida auditiva, daño cerebral, baja inteligencia o déficit motor”.

Fresneda y Mendoza (2005) señalaron que “Trastorno Especifico del Lenguaje implica un conjunto de dificultades en la adquisición del lenguaje que se dan en un grupo de niños que no presentan problemas neurológicos, cognitivos, sensoriales, motores, ni socio-familiares”.

Tipos del TEL

Existen diferentes modelos para la clasificación de TEL, el modelo médico, el modelo lingüístico y el modelo psicológico. Nuestra clasificación está basada en el modelo psicológico en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (1994), de la *American Psychiatric Association* (DSM-IV).

Trastorno del Lenguaje Expresivo: habla limitada cuantitativamente, vocabulario escaso, dificultad para la adquisición de vocablos nuevos, errores de estructuras gramaticales simplificadas, limitación de las variedades de las estructuras gramaticales y de los tipos

de frases, omisiones de partes importantes de oraciones, organización inusual del orden de palabras y entrecimiento del desarrollo del lenguaje.

Trastorno Mixto del Lenguaje Receptivo-Expresivo: la característica principal es el déficit de comprensión, variará según la gravedad del trastorno y la edad del niño.

Trastorno Fonológico: errores de producción fonológica (articulación), producen la incapacidad para producir correctamente sonidos del habla. También problemas fonológicos de características cognoscitivas, implican un déficit para la caracterización lingüística de los sonidos del habla.

Tartamudeo: carencia de fluidez normal y falta de estructuración temporal del habla, es inapropiada para la edad del sujeto. Frecuentes repeticiones o prolongaciones de sonidos o sílabas. No suele estar presente en todas las situaciones en las que el niño habla. No va a aparecer cuando el niño lea o cante. La presión del entorno, el tema de conversación o las emociones que el niño experimente al hablar van a determinar el grado de alteración en el habla en ese momento concreto.

Trastorno de la Comunicación no Especificado: esta categoría se reserva para trastornos de la comunicación que no cumplen los criterios de ningún trastorno de la comunicación específico.

Detección

La detección deberá ser temprana, para que se pueda empezar a trabajar con este alumnado lo antes posible y así poder ir avanzando progresivamente en todas las dificultades que se encuentre.

Una de las primeras personas que sospechará que un niño podría tener el TEL suelen ser sus progenitores o un maestro de preescolar o de la escuela primaria.

El docente deberá solicitar una evaluación psicopedagógica, a los equipos de orientación. En la evaluación se analizará y valorará la información acerca de las condiciones personales del alumno, su contexto escolar y familiar y su nivel de competencia curricular. Su objetivo es obtener información delimitar sus necesidades educativas y decidir que ayudas y apoyos necesita para desarrollar las capacidades establecidas en el curriculum. La evaluación deberá ser interdisciplinar, contextualizada y participativa. La coordinación del proceso y la elaboración del informe final, corresponderá al Equipo de

Orientación. Dicho informe se realizará en cualquier momento, después se hará una ACI o Programa Específico para conseguir el mayor desarrollo del niño y la incorporación plena en el ámbito laboral. Al informe podrán acceder los tutores legales del alumno, el Equipo de Orientación y el Servicio de Inspección Educativa. En el informe constará de los datos personales, motivo de la evaluación e historia escolar, valoración global del caso y tipo de necesidades educativas, orientaciones a los docentes y a las familias.

Otra alternativa sería acudir al pediatra y que derive al niño a un otorrino o a un psicólogo, para que realicen valoraciones auditivas o cognitivas, cuando tengamos los resultados, debemos ir al logopeda, para que el niño sea evaluado, a través, de pruebas específicas del lenguaje.

En definitiva, en el diagnóstico pueden participar varios profesionales del habla y del lenguaje. Las habilidades en el lenguaje se miden usando herramientas de evaluación que determinan la capacidad del niño de construir frases y mantener las palabras en el orden correcto, el número de palabras en su vocabulario y la calidad de su lenguaje hablado.

Características del alumnado TEL

Los niños con el TEL a menudo empiezan a hablar tarde y quizás no digan ninguna palabra hasta que cumplan los 2 años de edad. A los 3 años, es posible que hablen pero sin que se les entienda. A medida que crecen, los niños con el TEL tendrán dificultad para aprender nuevas palabras y conversar. Tener dificultad para usar verbos es algo muy típico del TEL. Los errores más comunes de un niño de 5 años de edad con el TEL incluyen omitir la “s” al final de los verbos conjugados en presente, no pronunciar la terminación de los verbos en pasado, y hacer preguntas sin los verbos auxiliares “ser” o “hacer”. Otro de los grandes problemas con el que se encuentran los niños con TEL, es el de las habilidades sociales, debido a que la comunicación es difícil y costosa para los niños que presenten TEL, relacionarse con sus iguales, adultos e incluso con su entorno más cercano va a suponer una dificultad añadida, ya que estos niños tienen dificultades en la expresión y en la comprensión y no van a poder transmitir sus deseos, intereses o dar explicaciones acerca de algún hecho, por lo que va a provocar trastornos de conducta y otros trastornos asociados.

Intervención en el aula

Según la secuenciación de los contenidos lingüísticos, hemos establecido unas directrices base para trabajar, estas pueden necesitar cambios en función de las características o necesidades del alumnado. La secuencia que hemos establecido sigue las sugerencias de Mendoza (2001):

Vocabulario básico, sobre el que posteriormente se desarrollará el sistema lingüístico.

Como palabras concretas que denominen cosas o acciones específicas, en lugar de nombres genéricos o abstractos, nombres de objetos y personas familiares, nombres de animales y mascotas, verbos de uso común, adjetivos para describir objetos y personas y palabras relevantes social y culturalmente.

Inicio de construcción de frases.

Como combinaciones de dos palabras, frases de dos palabras, frases de tres o más palabras, frases negativas, frases activas irreversibles frente a las activas reversibles, frases transitivas en contraposición de las intransitivas y frases relativas.

Elementos morfológicos y sintácticos.

Como términos de concordancia nominal: número y género gramatical, inicio de la morfología inflexiva verbal preposiciones y conjunciones, adjetivos posesivos y demostrativos, auxiliares, pronombres personales, otros morfemas gramaticales y estructuras sintácticas.

Categorías pragmáticas.

En contexto lingüístico como el uso adecuado de artículos o de la comunicación referencial, contexto paralingüístico como el reconocimiento y emisión de distintas emociones expresadas de forma verbal y no verbal, contexto extralingüístico para adaptar los mensajes a la situación y los hablantes, interacción de los contextos como iniciación y mantenimiento de temas de conversación, turnos de habla, rectificaciones conversacionales, iniciación en tareas de inferencia para detectar mentiras, ironías, etc., destrezas narrativas.

Las actividades deberán ir enfocadas para trabajar el componente léxico, semántico y para facilitar el acceso y progreso a la lectura y la escritura.

Conclusión

En definitiva, el alumnado TEL necesita de Educación Especial o Pedagogía Terapéutica, al igual que un profesional de Audición y Lenguaje. La estimulación temprana y un trabajo constante y progresivo tanto en la escuela como con la familia es muy importante, debemos aprovechar las situaciones cotidianas. También, debemos considerar de vital importancia la detección temprana.

El alumnado debe tener una actitud positiva ante el aprendizaje. Para ello, secuenciaremos las tareas progresivamente de acuerdo a su complejidad. También, intentaremos que sea consciente de que para aprender es necesario equivocarse. Con esta forma de estructurar las tareas y teniendo en cuenta que su dificultad aumentará poco a poco, se da la oportunidad de que experimente que puede resolver la mayor parte de las actividades de forma autónoma, así, trabajaremos el autorrefuerzo.

La colaboración de la familia debemos considerarla importante, ya que con las pautas adecuadas de los profesionales, podrán adaptarse al nivel del lenguaje de su hijo. Además, ayuda a mejorar sus dificultades lingüísticas, creando situaciones comunicativas en las que el niño vea y oiga a la persona con la que habla y donde se respeten ciertos espacios de tiempo en los cuales el niño se exprese libremente. El niño no debe estar sobreprotegido y se deben estimular sus capacidades.

Debemos trabajar y avanzar de acuerdo al desarrollo madurativo del alumnado. Con nuestra propuesta de trabajo, debemos conseguir el desarrollo máximo del alumnado TEL para que pueda integrarse completamente en la sociedad y en el mundo laboral y con sus iguales. Por ello, al resto de alumnado debemos educarlo en valores y para aceptar que todos somos iguales, pero diferentes, es decir, aceptar la diversidad.

De acuerdo a esta reflexión, con la cual concluyo: “Si enseñamos a los niños a aceptar la diversidad como algo normal, no será necesario hablar de inclusión, sino de convivencia” (Anónimo).

Referencias bibliográficas

Fresneda, M. D., y Mendoza, E. (2005). Trastorno específico del lenguaje: concepto, clasificaciones y criterios de identificación. *Revista de Neurología*, 41(1), 51-56.

Hernández, A., y De Barros, C. (2016). *Neurociencia y tecnología en la inclusión educativa*. Granada, España: Gami.

Mendoza, E. (2001). *Trastorno específico del lenguaje (TEL)*. Madrid, España: Pirámide.

CAPÍTULO 45. EDUCACIÓN EN VALORES COMO RESPUESTA EDUCATIVA A LA VIOLENCIA FILIO PARENTAL

María Jesús Santos Villalba

marijvillalba@gmail.com

Universidad de Málaga

Introducción

En los últimos tiempos está emergiendo un “nuevo” tipo de violencia intrafamiliar denominada VFP. Esta violencia de hijos/as a padres/madres existía ya muchos años atrás, pero se refería a hijos/as adultos/as que maltrataban a sus padres/madres ancianos/as o adolescentes que se defendían a sí mismos de agresiones, o que ejercían violencia con el fin de protegerse de otro miembro de la familia, etc. (Pereira, 2011). De lo que estamos hablando ahora, es que hijos e hijas de familias normalizadas que se encuentran sumidos en la etapa de adolescencia (o en algunos casos se inicia años antes), comienzan a desarrollar una serie de conductas opresivas hacia sus padres y/o madres quedando éstos como súbditos ante sus hijos e hijas. Lo que comienza como conflictos “típicos” de la edad y que los padres y/o madres piensan que son “actos puntuales de rebeldía” propios de la adolescencia, se van repitiendo a lo largo del tiempo y van aumentando en intensidad. El hijo/a cada vez va tomando mayor poder en el hogar y los padres y/o madres van quedando relegados/as y a disposición del rey o reina de la casa.

En nuestro país, no existen recursos disponibles y gratuitos para dar respuesta a este tipo de violencia, de forma que cuando los padres y/o madres se encuentran desbordados/as y desprotegidos/as por la situación que viven en su casa, buscan como solución, denunciar a sus hijos o hijas.

Cuando existe una denuncia por VFP de un/a menor de edad, entra en juego la ley 5/2000 de la responsabilidad penal de los/as menores y un/a juez aplicará la sanción correspondiente basándose en una serie de medidas de las que elegirá la más adecuada acorde con las características y delito cometido por el/la menor. En este caso, la ley aplica a estos/as menores medidas de medio abierto, denominadas “Convivencia con una persona, familia o grupo educativo”, nos centraremos en ésta última. La convivencia con grupo educativo se caracteriza por ser una medida menos restrictiva que la medida de internamiento en un centro de reforma, ya que el objetivo principal es que el/la menor aprenda a convivir con un grupo de iguales en un contexto normalizado, a través de la

educación en valores y la aceptación de normas y límites educativos, en muchos de los casos casi inexistentes en sus hogares.

Violencia filio-parental: Definición y antecedentes

La VFP, es un problema social en el que el/la adolescente que convive en un ambiente normalizado y al que sus padres y/o madres han consentido y rodeado de todo lo mejor que podían ofrecerle, arrebatando poco a poco la autoridad a estos/as; a través de conductas violentas, convirtiendo la tiranía en su forma de vida.

Esta violencia invisible (al igual que ocurre en muchos casos de violencia de género o maltrato infantil) se ha mantenido oculta en muchas familias durante largo tiempo, bien por vergüenza o simplemente por considerarlo que formaba parte de la esfera privada familiar y que se ha des-cubierto en estos últimos tiempos gracias, en parte, al eco que de ella se han hecho los medios de comunicación y al aumento de denuncias que se han producido desde el año 2006 y que se pueden observar en las memorias anuales de la Fiscalía General del Estado (2010).

Aunque el concepto de VFP parezca nuevo, en la revisión de la literatura, descubrimos que, desde la década de los años 50, se viene utilizando con variadas denominaciones, como: “Síndrome de los padres maltratados” (Sears, Maccoby y Levin, 1957); “Battered Parents: A new Syndrome” (Harbin y Madden, 1979). Estos últimos autores consideran que es una manifestación que difiere de la violencia familiar, y la denominan como: agresiones físicas o amenazas verbales y no verbales, a partir de una investigación que realizaron con adolescentes de 14 a 20 años y padres/madres maltratados/as, que asistían a terapia.

Uno de los problemas que giran en torno al concepto de violencia o violencia familiar es la ausencia de acuerdo en las definiciones, al que se une el de VFP. Gallaguer (2008), ya postulaba la inexistencia de una definición clara, y la imposibilidad de diferenciar a un/a menor abusador/a de otro/a simplemente agresivo/a. En un primer momento, las definiciones acerca de la VFP eran breves y poco operativas, pero han ido avanzando y adaptándose a los tiempos.

De todos los/as autores/as consultados, es unánime resaltar la VFP como la utilización de violencia física, verbal y emocional por parte del hijo/a hacia su padre/madre (Cottrell y

Monk, 2004; Pérez y Pereira, 2006; Aroca, 2010) y señalan también que ha de ser reiterada en el tiempo y no un caso puntual en un momento dado.

Cottrell (2001) y Aroca (2010) inciden también en la intencionalidad de la conducta, es decir, el/la hijo/a tiene intención consciente de generar un daño a su padre/madre a través de su conducta violenta, sea esta del tipo que sea. A colación de esto encontramos un aspecto primordial de la VFP, y no es otro que las expectativas del hijo/a, esto es, el principal objetivo del hijo/a es conseguir el dominio de la situación a través del poder y el control, tiene que conseguir lo que quiere, sin tener en cuenta la autoridad del padre/madre, rompiendo la dinámica de convivencia familiar (Aroca, Bellver y Miró, 2013).

Pereira (2011), la define como “el conjunto de conductas reiteradas de agresiones físicas (golpes, empujones, lanzamientos de objetos), verbales (insultos repetidos, amenazas, chantajes) o no verbales (gestos amenazadores, ruptura de objetos apreciados, robos) dirigida a sus progenitores/as (p. 49).

Existen otros autores como Paterson, Luntz, Perlesz y Cotton (2002), que enfatizan el carácter subjetivo de la violencia, entendiéndolo por ello, que para que el comportamiento de un/a miembro de la familia se considere violento, otros/as miembros deben sentirse amenazados/as, intimidados/as y controlados/as.

Existen diversas categorías y definiciones, en torno al fenómeno de la VFP, recogidas por otros autores. Garrido (2009) propuso el término de “Síndrome del Emperador” y afirma que:

“los padres que padecen a estos chicos y chicas, coinciden en esto: quieren hacer lo que les venga en gana. Odian estudiar o hacerse cargo de sus obligaciones en el hogar; les gusta fumar porros, salir y entrar sin restricciones, ir con gente que les ría las gracias o con quien puedan admirar por los ratos buenos que les hace pasar; no comprenden las explicaciones o razonamientos que les dan sus progenitores para justificar los castigos que le imponen, ni parece que les preocupe mucho; son muy arrogantes y parece que les cuesta mucho entender el sufrimiento que causan en los demás; el futuro es algo inexistente o algo tan lejano que les lleva a despreocuparse del todo por los fracasos que obtienen ahora en los estudios o en otros aprendizajes; son irresponsables y están pendientes de hacer lo que desean en casa momento” (p. 67).

Estos comportamientos que se desarrollan en el ámbito familiar, también pueden extrapolarse a la escuela o con el grupo de iguales, pero no es lo usual. La mayoría de las veces su comportamiento fuera de casa es ejemplar, ganándose por ello la buena opinión

de los/as profesores/as, aunque su rendimiento académico no suele ser bueno. También pueden existir casos en que se muestren violentos en el colegio.

Urra (2006) los denomina “hijos tiranos”, y los define según la Real Academia de Lengua, como “la persona que abusa de su poder, superioridad o fuerza en cualquier concepto o materia, y también simplemente, como el que impone ese poder o superioridad en grado extraordinario”(p.15).

En definitiva, la “nueva VFP” (las definiciones más antiguas estaban más relacionadas con factores psicopatológicos) es aquel tipo de violencia, ya sea física, psicológica, verbal y/o financiera ejercida por menores, adolescentes o jóvenes hacia su padre/madre, donde:

- El hijo/a no tiene patología grave identificada.
- Ocurre en familias “normalizadas”, y por tanto, puede ocurrir en cualquier hogar.
- Tiene como objetivo el poder y control de la familia por parte del/la menor, adolescente o joven.
- Es reiterada en el tiempo.
- Se excluye de este tipo de violencia: el parricidio, violencia asociada a intoxicaciones o trastornos mentales graves que se asocien a alteraciones de la conciencia (Pereira, 2011).

Intervención educativa: Educación en valores para la mejora de la convivencia

La conducta violenta generada en el ámbito familiar supone un intento de control de las relaciones familiares por parte del hijo/a y es reflejo de una situación de incomunicación, abuso de poder o conflictos emocionales mal resueltos. Las pautas y modelos, que llevan a cabo los/as progenitores/as, suelen ser inadecuadas por lo que el/la menor aprende y mantiene conductas transgresoras y violentas como única vía de acceso a la atención, el control y la defensa de sus intereses.

Este tipo de conflictos, en épocas pasadas, eran resueltos dentro del sistema familiar o simplemente se mantenían ocultos (Pérez y Pereira, 2006). Esta situación ha ido cambiando, de forma que va en aumento el número de familias, que acuden a los juzgados a denunciar casos de violencia por parte de sus descendientes. Los/as padres/madres utilizan el sistema judicial para poder regular las relaciones con sus hijos/as y que sean “otros” los que le pongan límites y normas, pues ellos/as se ven incapaces de hacerlo.

Los/as menores de edad no están exentos de responsabilidad penal en nuestra legislación, por ello, la Ley Orgánica 8/2006, de 4 de diciembre, que modifica sustancialmente la Ley Orgánica 5/2000 de 12 de enero, contempla de una manera específica los delitos malos tratos hacia los/as progenitores. En cuanto a la VFP, desde aproximadamente diez años se están aplicando medidas de medio abierto para trabajar con los/as menores que han agredido física, psicológica o verbalmente a sus familiares y se tipifique como delito. Estas se denominan “Convivencia con grupo educativo”, son menos restrictivas que las medidas de internamiento en centros de reforma, pues lo que se pretende es que los/as menores/jóvenes aprendan a convivir con un grupo de iguales con características similares y con un grupo de profesionales adecuadamente seleccionados para orientarle en su proceso de socialización a través del desarrollo de pautas socioafectivas prosociales en el/la menor y en un contexto normalizado.

Estos centros residenciales de convivencia se rigen por un reglamento interno al amparo de la actual LO 5/2000. De esta forma, el Equipo de Profesionales que trabajan en estos centros (psicólogos/as, educadores/as sociales y trabajadores/as sociales), intervienen de forma multidisciplinar tanto con los/as menores/jóvenes como con sus respectivas familias, tratando el problema desde ambas partes. El objetivo de esta medida es producir un acercamiento entre padres y/o madres e hijos/as y ofrecerles una serie pautas para que puedan convivir de una forma normalizada en el ámbito familiar. Por tanto, para que la intervención sea eficaz es imprescindible la implicación tanto de padres/madres, hijos/as así como de los/as profesionales implicados en la intervención, por lo que no se puede producir una mejora duradera en el tiempo si no se trabaja la multifactorialidad del fenómeno.

Cuando un/a menor ingresa en el centro se pretende en primer lugar, que aprendan la estructuración y dinámica diaria, ya que la mayoría de ellos/as carecen de dicha estructuración en cuanto horarios de actividades de ocio, limpieza, estudio, terapias, etc. Por lo que, el aprender a estructurar el día y el aprender a convivir va a ser la base en el que se asentará el trabajo individualizado y familiar (Atarés, 2013).

La intervención psicopedagógica se lleva a cabo a través de un programa cognitivo conductual, con el fin de reestructurar modelos de pensamiento, pautas de acción adquiridas o estilos de aprendizaje y por otro lado afectivo-relacional, para dotar y potenciar habilidades prosociales y de interacción. De forma transversal, se trabajará la educación en valores, promoviendo una reconversión en su escala de valores para que los analicen, vuelvan a reestructurar y no reproduzcan los valores que inculca la sociedad

actual que se basan en la inmediatez, egocentrismo, individualidad, conseguir lo que se quiere sin esfuerzo, etc.

La educación en valores para la mejora de la convivencia es un proceso que implica acciones continuas encaminadas al desarrollo personal y colectivo mediante procesos que generen formas alternativas de pensar, sentir y actuar. Lo que se pretende con los/as menores es que cada uno/a pueda dar lo mejor de sí y estar en armonía unos/as con otros/as y poder extrapolarlo al contexto familiar, social y escolar (Flores y Sánchez, 2011). También implica encontrar espacios de reflexión tanto individual como colectiva, para que las personas sean capaces de elaborar principios de valor, que le van a permitir enfrentarse críticamente a la realidad (Buxarrais, 1997). A continuación, se desarrollan una serie de dimensiones morales que faciliten el aumento de la autonomía, el espíritu crítico, la capacidad para relacionarse, etc. ya que una convivencia positiva no surge de forma espontánea sino que se construye poco a poco.

- Aprender a respetar y a comunicarse a través del diálogo: que le permitirá poder expresar aquellos conflictos de valor no resueltos que le preocupan tanto de forma individual como social o familiar. Si antes utilizaba la violencia y el poder para conseguir sus fines, ahora deberá utilizar el diálogo y el respeto hacia los/as profesionales y compañeros/as del centro y fuera del mismo así como con su familia.
- Desarrollar la capacidad de ponerse en el lugar del/la otro/a y el sentido de responsabilidad: esto implica que el/la menor sea capaz de ser empático/a con el/la otro/a y responsabilizarse de situaciones en las que se haya visto involucrado/a de una forma negativa, así como incrementar la consideración para con los demás.
- Fomentar la autonomía del/la menor, como capacidad para saber autorregularse y que le permita una mayor coherencia entre lo que piensa y hace.
- Las habilidades prosociales y para la convivencia: que se refiere a los comportamientos interpersonales que el/la menor va aprendiendo y que conforman su competencia social en los diferentes ámbitos donde se relaciona (escuela, grupo de iguales, familia), con el fin de que el/la menor interiorice la importancia de éstos y se relacionen tanto en el centro como después en su propia casa, de una forma muy distinta a como lo hacía antes de su ingreso.
- La paciencia, esfuerzo y la perseverancia: que le permitirá conseguir aquello que se propone por el/la mismo/a, y aceptar los límites, normas, etc. sin frustrarse y aceptando el “no” ante sus caprichos. La frustración que surge frente al “no”, es

necesaria y comprensible, ya que los límites le enseñan al/la menor aquello que nos llevará tal vez toda una vida internalizar: nuestros derechos terminan donde empiezan los de los/as otros/as (Buxarrais, 1997; Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011).

Se intervendrá también de forma grupal a través de dinámicas y actividades que potencien el trabajo en grupo y donde cada uno/a muestre sus puntos de vista y gracias a la interacción del/la educador/a se favorezca el desarrollo del juicio y de la autonomía moral.

En definitiva, lo que se pretende con esta intervención, es el desarrollo integral del/la menor, para que sea consciente de la responsabilidad en sus actos; que pueda modificar aquellos comportamientos inadecuados y pueda dar paso a otros más adecuados; la construcción racional y autónoma de los valores de forma que se desarrolla y fomenta en la persona su autonomía, el uso del diálogo como medio para solucionar conflictos, etc. Y por otra parte, la aceptación de una serie de normas y límites necesarias para la convivencia así como de unas costumbres que hacen realidad una forma de vida en el grupo educativo lejos de la frialdad de los principios normativos y reglamentarios que se puedan desarrollar en un centro de internamiento (Morala, 2012).

Se preparará al/la menor para poder convivir de nuevo en el ámbito familiar; para ello, será adecuado el entrenamiento en habilidades sociales básicas que le ayuden a canalizar sus ideas, sentimientos, emociones (Aguilar, 2001). Y a su familia, para que sean conscientes de que tienen que reestructurar la jerarquía familiar, a través del establecimiento de pautas educativas (normas, límites y valores), adoptando un estilo no violento para expresar las tensiones y resolver los conflictos que se puedan presentar a través del diálogo, así como, ir conformando nuevos hábitos, actitudes y valores que mejoren la convivencia.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, M.C. (2001). *Educación familiar: ¿reto o necesidad?* Madrid: Dykinson.
- Aroca, C. (2010). *La violencia filio-parental: una aproximación a sus claves*. (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia. Valencia.

- Aroca, C., Bellver, M.C. & Miró, C. (2013). Los problemas de violencia en los adolescentes. ¿Incapacidad educativa de los progenitores? *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 53, 121-136.
- Atarés, E. (2013). Hijos agresores, cosa de dos, *Revista Crítica*, 984, 24-27.
- Buxarrais, M.R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores: propuestas y materiales*. Bilbao: Desclée de Brouwer, D.L.
- Cottrell, B. (2001). *Parent abuse: The abuse of parents by their teenage children*. Canada: The Family Violence Prevention Unit Health. Recuperado de: http://www.canadiancre.com/parent_abuse.htm
- Cottrell, B. & Monk, P. (2004). Adolescent-to-parent abuse. A qualitative overview of common themes. *Journal of family issues*, 25(8), 1072-1095. doi:10.1177/0192513X03261330
- Fiscalía General del Estado (2010). *Circular 1/2010, Sobre el tratamiento desde el sistema de justicia juvenil de los malos tratos de los menores contra sus ascendientes*. Recuperado de: [http://www.fiscal.es/cs/Satellitecid=1240559967917&language=es&pagename=P_Fiscal %2FFPage%2FFGE_buscadorArchivoDocument](http://www.fiscal.es/cs/Satellitecid=1240559967917&language=es&pagename=P_Fiscal%2FFPage%2FFGE_buscadorArchivoDocument)
- Flores, J. & Sánchez, E. (2011). Educación en valores para el fortalecimiento de la convivencia escolar en el contexto educativo, *Revista educare*, 15(2), 151-167.
- Gallagher, E. (2008). Children's violence to parents: A critical literature review. (Tesis de Maestría). Monash University. Australia.
- Garrido, V. (2009). ¿Qué es el síndrome del emperador? *Revista Crítica*, 964, 66-71.
- Harbin H.T. & Madden D.J. (1979): Battered parents: a new syndrome. *Am. J. Psychiatry*, 136(10), 1288-1291.
- Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 5/2000, de la responsabilidad penal de los menores (Ley Orgánica 8/2006, de 4 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, nº 290, 2006, 5 de diciembre.
- Ley Orgánica reguladora de la responsabilidad penal de los menores (Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero). *Boletín Oficial del Estado*, nº 11, 2000, 13 de enero.
- Morala, J. A. (2012). La medida de convivencia en grupo educativo, *RES Revista de Educación Social*, 15, 1-19.

- Paterson, R., Luntz, H., Perlesz, A. y Cotton, S. (2002). Adolescent violence towards parents: Maintaining family connections when the going gets tough. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 23(2), 90-100.
- Pereira, R. (2011). *Psicoterapia de la violencia filio-parental: entre el secreto y la vergüenza*. Madrid: Morata.
- Pérez, T. & Pereira, R. (2006): Violencia Filio-parental: Revisión de la bibliografía. *Revista Mosaico cuarto época*, 36, 1-13.
- Puig, J.P., Gijón, M., Martín, X. & Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de educación (Ejemplar dedicado a: Educación, valores y democracia)*, 1, 45-67.
- Sears, R., Maccoby, E. & Levin, H. (1957). *Patterns of child rearing*. Illinois: Stanford University Press.
- Urra, J. (2006). *El pequeño dictador: cuando los padres son las víctimas*. Madrid: La esfera de los libros.

CAPÍTULO 46. HACIA UN SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR MÁS INCLUSIVO: DIÁLOGOS CON LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA

Alba María Hernández Sánchez
hernandezsanchezalbamaria@gmail.com
Universidad de Granada

Juan Antonio Fuentes Esparrel
fuentese@ugr.es
Universidad de Granada

Educación inclusiva y universidad: de los estímulos legales a las respuestas reales

El proceso de educación inclusiva en la enseñanza primaria y secundaria ha sido estudiado y documentado en trabajos tales como los desarrollados por Ainscow (1999), Echeita y Sandoval (2002), Ainscow, Booth y Dyson (2006), Miles y Ainscow (2011), Arnáiz (2012), Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2012) y Muntaner (2014). Sin embargo, la investigación en torno al mismo proceso en educación superior, como estadio educativo no obligatorio, no dispone de un vasto legado práctico y científico (Parra-Vallejo, Pasuy-Oliva y Flórez-Villota, 2012).

La Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) manifiesta su compromiso por una educación para todos centrada en las etapas de educación inicial, pero sin olvidar la necesaria toma de medidas para la integración educativa de los jóvenes y los adultos. Igualmente, en 1996, en su informe a la UNESCO, la comisión presidida por Delors señala que la educación a lo largo de la vida es un imperativo democrático que recomienda la prolongación de una educación de calidad a todos, señalándose explícitamente que:

La universidad debe situarse en el centro del dispositivo, aunque, como ocurre en numerosos países, existan fuera de ella otros establecimientos de enseñanza superior (Delors, 1996, p.36).

Siendo también reseñada la necesidad de este acceso en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI (UNESCO, 1998).

La evolución de las medidas legislativas españolas refiere sustanciales avances relacionados con el reconocimiento de derechos de las personas que han sido tradicionalmente excluidas. Regulaciones como la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social del Minusválido (LISMI) o la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal (LIONDAU), contienen mecanismos para la búsqueda de respuestas legales ante las fuertes movilizaciones de los colectivos de personas con discapacidad y sus familias, reivindicando tales derechos. Las cuales se desarrollan a través de una ingente

cantidad de medidas normativas promovidas por las Comunidades Autónomas y las Universidades que focalizan su atención en estrategias para garantizar un mínimo acceso a personas con discapacidad reconocida o necesidades educativas especiales permanentes (Cabra de Luna, 2006). Estas normativas tratan de dar respuesta a un diseño legislativo excluyente que, ante las demandas de reclamo, resuelva las situaciones de inequidad generadas. Sin embargo, tal y como indican Toboso, Ferreira, Díaz, Fernández-Cid, Villa y Gómez (2012, p.294), no basta con “formular leyes específicas, como ha sido el caso de España en los años ochenta y posteriores, sino que se debe mantener un compromiso continuo con la inclusión”, que facilite el “proceso de cambio del modelo rehabilitador hacia el modelo social que incorpora la Convención” (CERMI, 2009, p.11).

Será la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad aprobada en la Asamblea General de Organización Naciones Unidas (ONU, 2006, p.19), la que proclame la necesidad de un “sistema de educación inclusiva a todos los niveles” que, desde un enfoque social de la discapacidad, reclama la necesidad de tener en cuenta a todas las personas en las regulaciones que han de desarrollarse en los países miembros adheridos. Otros marcos normativos internacionales tales como el desarrollado por la Organización de Estados Iberoamericanos para el programa denominado las Metas educativas 2021, en su segunda fase de 2015 a 2021, (OEI, 2010), subraya la inclusión educativa como desafío educativo prioritario:

La inclusión educativa supone un proceso en el que hay que enfrentarse a desafíos continuos cuya correcta superación conduce, sin duda, a mejorar la calidad educativa para todos los alumnos. En este proceso es preciso defender los valores de equidad y de respeto a las diferencias para contribuir al cambio de actitudes y generar apoyo social; identificar y suprimir las barreras para el aprendizaje y la participación; crear oportunidades para que todos, en especial para que los grupos habitualmente excluidos se sientan reconocidos; capacitar a los profesores y cuidar sus condiciones de trabajo; favorecer la participación familiar, y crear un movimiento político y social que ayude a la inclusión educativa (p. 97-98).

En este sentido, el Estado Español, como estado parte de la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad, la ratifica en su Parlamento publicándolo en el Boletín Oficial de Estado (BOE, 2008, p. 20648). Tal adhesión compromete a España a diseñar políticas que cumplan con los lineamientos orientados hacia la educación inclusiva que defiende dicha Convención. Observándose que la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE, 2015, última modificación) expresa la normativa universitaria española

contemplado tanto el derecho generalizado de toda la población a acceder al sistema universitario como la acción activa de la institución para ofrecer igualdad de oportunidades y no discriminación por ninguna razón. Además, cabe reseñar la importancia de la dimensión social que aborda el proceso de Bolonia que, aunque poco reconocida, indica que “todas las acciones encaminadas a la meta de alcanzar la igualdad de oportunidades en términos de acceso, participación y éxito en los estudios para toda la población” (Egido, Fernández y Galán, 2014, p. 61). Gento y Lamas (2010) indican que la Unión Europea es una de las regiones del mundo que mejor aceptación han mostrado hacia la educación inclusiva, lo que permite a las instituciones de educación superior intensificar esfuerzos para el favorecimiento de la inclusión. Sin embargo, aunque la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales muestra que “ningún país europeo puede ser señalado como favorecedor de la exclusión (...), queda todavía bastante materia a reflexión con el fin de avanzar y conseguir una escuela inclusiva” (Soriano, 2011, p.44).

Desde el amparo de la autonomía que tienen las universidades, se precisa del cumplimiento de los estatutos necesarios para garantizar no solo el acceso, sino también la participación y el logro de todo el potencial alumnado. Las políticas de inclusión educativa deben reflejarse en todos los componentes necesitados de mejora, que tal y como concluyen Toboso, Ferreira, Díaz, Fernández-Cid, Villa y Gómez (2012, p. 294), son:

la formación y cualificación del profesorado y otros profesionales de la educación, el cambio de las dinámicas de programación educativa y el diseño curricular, la modificación de los contextos en los que se incluye a los alumnos, la evaluación y financiación del sistema, así como el cambio en las actitudes y la lucha contra los estereotipos.

La Universidad de Granada, como escenario que incluye el presente trabajo, muestra una tendencia positiva hacia la inclusión, adoptándose un conjunto de medidas que comienzan a dar respuesta a las demandas de los colectivos tradicionalmente excluidos. Habiéndose cristalizado tanto el Secretariado para la Inclusión y la Diversidad del Vicerrectorado de Responsabilidad Social, Igualdad e Inclusión y la creación de la Comisión Permanente de la Comunidad Universitaria con Discapacidad de la Universidad de Granada (UGRdis), como el desarrollo de programas para universitarios con discapacidad y servicios de apoyo documental (Alcedo, Aguado, Real, González y Rueda, 2007). Asimismo, los estudios realizados en la Universidad de Granada por Polo y López (2006) y Polo, Fernández y Díaz (2011) muestran que existe una predisposición actitudinal positiva del alumnado hacia las personas con discapacidad, lo que supone un aspecto importante para la promoción de la inclusión educativa.

Sin embargo, y en general, en el contexto universitario español, aparecen voces críticas que subrayan la insuficiente apuesta por iniciativas inclusivas reales, demostrándose que la universidad genera obstáculos que entorpecen el proceso de inclusión (Moriña y Perera, 2015) siendo múltiples las dificultades que encuentran aún las personas tradicionalmente excluidas ante un “escenario nuevo que debe adaptarse a realidades emergentes” (Rodríguez, Álvarez y García-Ruiz, 2014, p. 47). La Universidad no ha dado una respuesta práctica global que aborde aspectos ineludibles como la necesidad de orientaciones previas, la concienciación del profesorado a través de redes de apoyo, el aprovechamiento óptimo de las nuevas tecnologías, la revisión de las metodologías docentes desarrolladas y el desarrollo efectivo de guías que orienten las buenas prácticas (Lledó, Perandones y Sánchez, 2012).

El importante avance de las políticas educativas a nivel superior que ha habilitado el acceso de las personas tradicionalmente excluidas a la Universidad es palpable pero no suficiente. Y, aun reconociendo el valioso desarrollo de indicadores de buenas prácticas y de estándares de actuación en la universidad que muestran estudios sobre la realidad española (Alonso y Díez, 2008); la falta de cambios que garanticen la equiparación de igualdades y la posibilidad de que toda la población crezca de forma conjunta, presagia el mantenimiento de la situación de exclusión educativa a nivel superior (Castellana y Sala, 2006).

Por ello, las instituciones de Educación Superior tiene un importante reto orientado al reconocimiento de la diversidad y la diferencia como un valor positivo y enriquecedor que únicamente será alcanzado si se vira de forma clara y rotunda para “educar en el respecto a la dignidad humana, educar contra toda forma de exclusión y educar en y para la tolerancia y la equidad social” (Pérez y Sarrate, 2013, p. 89). Ya en 2002, Bausela señalaba que la Universidad a pesar de considerarse como el nivel más segregador y excluyente de todos, debía de situarse como la institución que garantizase la igualdad de oportunidades y que encabezara las iniciativas necesarias para valorar la diferencia. De manera que la Universidad tiene el reto de promover la inclusión a través de la facilitación de unas políticas que posibiliten una gestión y una organización flexible donde todas las personas son tenidas en cuenta, intensificar el desarrollo de una cultura inclusiva a través de valores de respeto, solidaridad, justicia y equidad; así como, el despliegue de actuaciones que den cabida a prácticas donde la diversidad enriquezca y fortalezca las experiencias de todo el alumnado.

Objetivo

La finalidad del presente escrito reside en la necesidad de mostrar un conjunto de toma de decisiones y buenas prácticas orientadas hacia la mejora del proceso de inclusión educativa en Educación Superior. En concreto, se trata de abordar uno de los aspectos necesarios para emprender esta ambiciosa tarea, en torno a la optimización de la estructura organizativa de la acción formativa en un constante diálogo con la institución universitaria.

Contextualización

El diseño, desarrollo y evaluación de la 3.ª edición del diploma de Lengua de Signos Española y su Interpretación aplicada a la enseñanza presencial y virtual, título propio de la Escuela Internacional de Posgrado de la Universidad de Granada, forma parte de un proceso de investigación en la acción desarrollado entre los años 2013 y 2015, siendo ofrecido el curso en cuestión a la comunidad universitaria en el período comprendido entre el 15 de febrero y el 28 de junio de 2014 con una duración de 200 horas lectivas.

Esta acción formativa semipresencial se desarrolló en línea dentro del Campus Virtual Inclusivo y Accesible (Cavir-In) creado para tal fin por el Grupo Internacional de Investigación Tecnología Educativa e Investigación Social (HUM-848), mientras que las sesiones presenciales se celebraron mensualmente en las dependencias de la Universidad de Granada. Contando con un equipo de tutores especialistas en la enseñanza de la lengua de signos española tanto sordos como oyentes.

Estructura organizativa de la acción formativa: los diálogos con la institución

En primer lugar, se decide mantener la estructura de blended learning debido a que la “modalidad semipresencial es más efectiva y los estudiantes aprenden más y disfrutan más que si lo hacen exclusivamente con la enseñanza online o presencial” (Llorente y Cabero, 2009) y es más efectiva (Garrison, 2011). Además de tener la oportunidad de tomar lo mejor de cada modalidad a través del articulado de las dinámicas a desarrollar en las sesiones presenciales con el trabajo en línea (Hinojo, Aznar y Cáceres, 2009), que ocupa la mayor parte del reparto temporal establecido en el desarrollo de esta experiencia.

Por su parte, esta 3.ª edición del diploma tuvo un cupo de 40 participantes. Se estableció una medida de atención a la diversidad ya que, tal y como defiende Echeita (2013, p. 106), “dejar de poner en marcha una política de acción o afirmación positiva hacia estos colectivos más vulnerables, en aras a la consideración de que es una demanda de todos, sería una actitud y una

práctica a todas luces injusta”. Cuando “las personas con discapacidad son especialmente vulnerables a la exclusión social” (Verdugo, Gómez y Navas, 2013, p.31) se hace aún más necesario tomar medidas que promuevan el acceso y la participación de este colectivo. Se reservaron un 30% de las plazas para personas sordas que finalmente podría ser cubierto por personas oyentes si no se cubrían las vacantes ofertadas para este colectivo. Además, desde la dirección y la coordinación del diploma se estableció un diálogo con la institución organizadora para conseguir que personas sordas que no cumplían el requisito mínimo de acceso al diploma, aprobada la prueba el acceso a la Universidad, pudieran participar en la experiencia y obtener el correspondiente título. Según los datos que compilan Fuertes, González, Mariscal y Ruiz (2007) el 11,75 % de la población sorda de España es analfabeta, el 35,22% no tiene estudios, el 45,01% tiene estudios primarios y de ESO, el 4,19 % tiene un nivel de estudios de profesional de primer y segundo ciclo y, únicamente, el 0,95 cuenta con enseñanzas profesionales superiores y el 2,84 % con estudios universitarios o equivalentes. Estos datos parecen ir mejorando en relación con el aumento de programas y la atención especializada para personas con discapacidad auditiva en diversas universidades españolas (Díez y León, 2011), sin embargo, las personas con discapacidad auditiva siguen estando inmersas en una lucha diaria contra los prejuicios y estereotipos anclados en la institución superior, como las propias autoras confirman. Conviene subrayar que son muchas las personas sordas adultas que no han promocionado cultural y profesionalmente por las dificultades relacionadas con la lectura (Villalba, 2009). El diálogo establecido con la institución permitió matricular a personas que se encontraban en la citada situación, acogéndose a lo previsto en el artículo 2 de la Normativa Reguladora de las Enseñanzas Propias de la Universidad de Granada (2013: 4), donde se matiza que:

A propuesta de la Dirección académica, y previa autorización de la Escuela Internacional de Posgrado, podrán acceder a estos estudios quienes no cumplan los requisitos de acceso establecidos, siempre que acrediten experiencia profesional en la materia.

Finalmente, conviene subrayar que la concepción de un organigrama jerárquico tradicional no se ajustaba al diseño de gestión inclusiva generado. La delimitación de roles institucionales y de responsabilidades de diferente naturaleza (gestión económica, gestión burocrática, responsabilidad institucional...) condicionaron la situación de los diferentes participantes dentro de la estructura piramidal presentada a continuación:

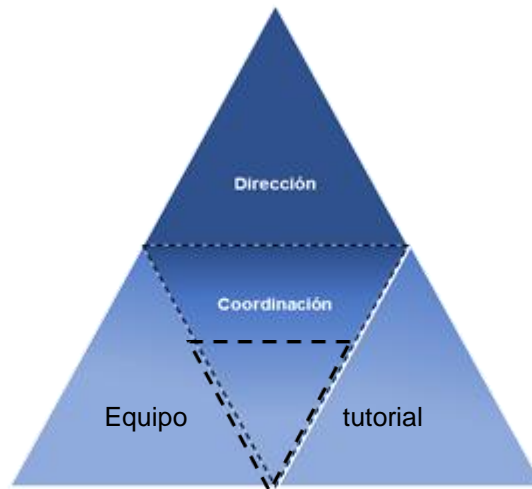


Figura 1. Organigrama del personal docente y gestor del diploma en la 3.ª edición del diploma.

El equipo directivo (directivo y coordinador) ejerció un liderazgo democrático, que se representa en la figura 1 a través de las líneas discontinuas que hacen alusión a la permeabilidad del liderazgo compartido previsto, que se configuraría como el ejercicio de una de las condicionantes organizativas clave en el desarrollo del modelo de educación inclusiva (Ainscow y Miles, 2008). De esta forma se incentivó una gestión interna del liderazgo que promovió la participación y la movilización del conjunto de participantes (León, 2012) a través de “una transformación de los procedimientos y actitudes de su comunidad” (Fernández Batanero y Hernández, 2013, p. 87).

Conviene recordar que el rol asumido por la coordinación contó con la participación directa como tutora. Esta doble labor confirió una posición estratégica para promover la reflexión y la toma de decisiones compartida desde dentro del propio grupo. De manera que el grupo de tutores y tutoras se sintieran protagonistas principales dentro del proceso continuo de mejora.

Como ya se comentó anteriormente, el conjunto del personal implicado en el diseño y desarrollo de la acción docente estuvo conformado por personas sordas y oyentes que se comunicaban en lengua de signos española mayoritariamente. Además, se contó con un equipo de intérpretes de lengua de signos que facilitó la comunicación eficaz y rigurosa entre personas que no tenían la misma lengua vehicular. En la experiencia que se describe y estudia, fueron dos de los tutores formativos (intérpretes profesionales) quienes asumieron oficialmente las funciones de intérprete de lengua de signos española (reconociendo así su labor e identidad profesional). Sin embargo, conviene señalar que la facilitación comunicativa dentro de las situaciones formales (sesiones de trabajo conjunta o reuniones de trabajo) e informales (descansos, encuentros no formales, práctica libre...) fue una señal de identidad de todo el equipo de profesionales que participaron en la acción formativa, e incluso del alumnado que tenía la competencia comunicativa adquirida. De manera que, de forma espontánea, se

observaron frecuentes intermediaciones de apoyo comunicativo entre aquellas personas que tenían diferente lengua vehicular.

Conclusiones

La necesidad de generar experiencias educativas inclusivas es una realidad incuestionable que acompaña al discurso político y académico en la actualidad. Sin embargo, es preciso ahondar en la discusión en torno a toma de decisiones concretas orientadas hacia un liderazgo inclusivo, la aplicación de medidas de acción positiva para colectivos tradicionalmente marginados y la asunción de modelos donde la diversidad es vista como un valor para el enriquecimiento del grupo de participantes.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- Ainscow, M. Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion?* London: Routledge.
- Ainscow, M., y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38 (1), 17-44. Recuperado de <http://goo.gl/18YPC3>
- Ainscow, M., Dyson, A. Goldrick, S., y West, M. (2012). *Developing equitable education systems*. London: Routledge.
- Alcedo, M.A., Aguado, A.L., Real, S., González, M., y Rueda, B. (2007). Una revisión actualizada de la situación de los estudiantes con discapacidad en la Universidad. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 3, 7-18. Recuperado de <http://goo.gl/AL3RGr>
- Alonso, A., y Díez, E. (2008). Universidad y discapacidad: indicadores de buenas prácticas y estándares de actuación para programas y servicios. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 39 (226), 82-98. Recuperado de <http://goo.gl/jbnwHB>
- Arnáiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Revista Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 25-44. Recuperado de <https://goo.gl/oXBcBG>

- Bausela, E. (2002). Atención a la diversidad en educación superior. *Profesorado, revista de currículo y formación del profesorado*, 6 (1), 1-12. Recuperado de <https://goo.gl/zIqbFR>
- Cabra de Luna, M.A. (2006). Dimensión y alcance de las políticas públicas sobre discapacidad en España: el reparto de papeles entre el Estado y las CCAA. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 65, 61-76. Recuperado de <http://goo.gl/jqSdgP>
- CERMI (2009). *Informe España 2008. Derechos humanos y discapacidad*. Madrid: Ediciones Cinca.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un Tesoro*. Santillana. Ediciones UNESCO.
- Díez, M.A., y León, D. (2011). Situación y necesidades de los estudiantes sordos y con discapacidad auditiva. *Jornadas: Inclusión de los estudiantes con discapacidad en la universidad. Necesidades y demandas*. UNED, Madrid, España. Recuperado de <http://goo.gl/WVA4Pa>
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión. De nuevo “Voz y quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11, 2, 99-118. Recuperado de <http://goo.gl/6JAqLa>
- Echeita, G., y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, (327) 31-48. Recuperado de <http://goo.gl/b2Pudg>
- Egido, I., Fernández, M. J., y Galán, A. (2014). La dimensión social del proceso de Bolonia: Apoyos y servicios para grupos de estudiantes poco representados en las universidades españolas. *Educación XXI*, 17 (2), 57-81. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11479
- Fernández Batanero, J.M., y Hernández, A. (2013). El Liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva. *Estudios sobre educación*, 24, 83-201. Recuperado de <http://goo.gl/TMr4Jw>
- Fuertes, J.L., González, A.L., Mariscal, G., y Ruiz, C. (2007). Herramientas de Apoyo a la Educación de Personas Sordas en la Universidad Española. *Jornadas de enseñanza universitaria de la informática* (pp. 45-52). Universidad Europea de Madrid. Madrid, España.
- Garrison, D. R. (2011). *E-Learning in the 21 th century. A framework for research and practice*. New York: Routledge.

- Gento, S., y Lamas, A.M. (2010). *Marco internacional y comparado del tratamiento educativo de la diversidad*. Madrid: UNED.
- Hinojo, F.J., Aznar, I., y Cáceres, P. (2009). Percepciones del alumnado sobre el blended learning en la universidad. *Comunicar*, 17 (33), 165-174. doi: 10.3916/c33-2009-03-008
- León, M.J. (2012). El liderazgo para y en la Educación Inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 133-160. Recuperado de <http://goo.gl/fCWzeh>
- Lledó, A., Perandones, T.M., y Sánchez, F.J. (2012). La diversidad en la universidad: una cuestión pendiente. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (3), 147-154. Recuperado de <http://goo.gl/NjQPov>
- Llorente, M.C., y Cabero, J. (2009). *La formación semipresencial a través de redes telemáticas (blended learning)*. Barcelona: DaVinci
- Moriña, A., y Perera, V.H. (2015). ¿Educación inclusiva en la Enseñanza Superior?: el caso del alumnado con discapacidad. *Revista Iberoamericana de estudios em educação*, 10, 599-614. Recuperado de <http://goo.gl/4evcJr>
- Muntaner, J.J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7 (1), 63-79. Recuperado de <https://goo.gl/ppOiB3>
- Organización Estados Iberoamericanos (2010). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de bicentenarios*. Recuperado de <http://goo.gl/7LRS26>
- Organización Naciones Unidas (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de <http://goo.gl/jyJXIN>
- Parra-Vallejo, A. M., Pasuy-Oliva, L. J. y Flórez-Villota, J. A. (2012). Atención a estudiantes con necesidades educativas diversas: clave para la construcción de Instituciones de educación superior inclusivas. *Plumilla educativa*, (10) 126-150. Recuperado de <https://goo.gl/tnEIF9>
- Pérez, G., y Sarrate, M.L. (2013). Diversidad cultural y ciudadanía. Hacia una educación superior inclusiva. *Educación XXI*. 16 (1), 85-104. Recuperado de <http://goo.gl/c6MDqs>

- Polo, T. y López, M.D. (2006). Actitudes hacia las personas con discapacidad de estudiantes de la Universidad de Granada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17 (2), 195-211. Recuperado de <http://goo.gl/eci94U>
- Polo, T., Fernández, C., y Díaz, C. (2011). Estudio de las actitudes de estudiantes de Ciencias Sociales y Psicología: relevancia de la información y contacto con personas discapacitadas. *Universitas Psychologica*, 10 (1), 113-123. Recuperado de <http://goo.gl/eNfC57>
- Rodríguez, A., Álvarez, E., y García-Ruiz, R. (2014). La atención a la diversidad en la universidad: el valor de las actitudes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25 (1), 44-61. Recuperado de <http://goo.gl/gmJY29>
- Soriano, V. (2011). La educación inclusiva en Europa. *CEE Participación Educativa*, 18, 25-34. Recuperado de <https://goo.gl/vd4GVC>
- Toboso, M., Ferreira, M.A., Díaz, E., Fernández-Cid, M., Villa, N., y Gómez, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6 (1), 279-295. Recuperado de <http://goo.gl/8UQDep>
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado de <http://goo.gl/8K2wBS>
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI*. Recuperada de <http://goo.gl/7UbVXF>
- Verdugo, M.A., Gómez, L.E., y Navas, P. (2013). Discapacidad e inclusión: Derechos, apoyos y calidad de vida. En M.A. Verdugo y R.L. Schalock, *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 18-41). Salamanca: Amarú.
- Villalba, A. (2009). La educación del niño sordo: logros, retos y perspectivas. En *XIX Congreso Nacional de la Federación Española de Asociaciones de Profesores de Audición y Lenguaje*. Valencia. Recuperado de <http://goo.gl/g1gQic>

CAPÍTULO 47. INTERVENCIÓN ARTÍSTICO-EDUCATIVA EN LA RESIDENCIA MASCULINA DEL COLEGIO AVE MARÍA CASA MADRE DE GRANADA BASADA EN LAS IDEAS DE JOSÉ VAL DEL OMAR

Rocío Lara-Osuna

orcid.org/0000-0002-3106-1493

rlo@ugr.es

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.

Universidad de Granada.

Araceli María Luque Parlón

armalupa@gmail.com

Universidad de Granada.

Introducción y Justificación

Esta intervención forma parte del proyecto artístico-educativo y colaborativo “A rayo directo”, un laboratorio de creación y experimentación con la imagen proyectada itinerante nacido en el año 2015 y que se incluye en la investigación que se está realizando sobre el legado pedagógico de José Val del Omar. El título del proyecto hace referencia a la expresión que utilizaba el artista para referirse a la importancia de la creación y experimentación directas como método de aprendizaje (Val del Omar, 2010: 88).



Figura 1: (Rocío Lara, 2015). Cartel de anunciador de la actividad.

Por este motivo, en cada experiencia se fomenta el conocimiento del artista poniendo a disposición de los asistentes herramientas similares a las que utilizó en sus últimas creaciones. Estas son diferentes tipos de proyectores escolares de los años 70, motores, filtros y lentes; además de material para crear las imágenes que serán proyectadas con

estos aparatos. Todo este material se traslada al lugar donde se va a realizar cada experiencia con el objetivo de transformar el espacio en un laboratorio de creación.

En este caso concreto, la intervención se llevó a cabo el pasado 27 de Octubre de 2015, en el contexto de las actividades organizadas por Ángel Arias Solana en colaboración con la Diputación de Granada para celebrar el 111 aniversario del nacimiento del cineasta José Val del Omar.

El motivo de realizar esta actividad en la Escuela Ave María Casa Madre de Granada fue debido a que una de las tomas del filme *Aguaespejo Granadino* (1955) fue rodada en el patio de este centro.

Descripción del Contexto

El centro Ave María Casa Madre se encuentra situado en la Cuesta del Chapíz de la capital granadina, es un centro privado y cristiano que está concertado con la Fundación Patronato Avemariano de Granada. La enseñanza que imparte es de Educación Infantil, Primaria y Secundaria obligatoria, así como Educación Especial.

Respecto a la Educación Postobligatoria ofrece Bachillerato de Ciencias, Humanidades y Ciencias Sociales además de Formación Profesional. Los alumnos y alumnas de este centro fundado por Andrés Manjón y Manjón pueden ser internos, externos y mediopensionistas y desde la institución siempre velan por transmitir valores sociales, desarrollo moral, religioso, intelectual entre otros.

Los alumnos que realizaron el taller fueron un total de nueve chicos internos de edades comprendidas entre 12 y 14 años pertenecientes al grupo de 1º de ESO. El horario en este centro está controlado y vigilado; su jornada escolar es de 8:15 de la mañana a 14:45 de la tarde y en horario no escolar los alumnos internos tiene que cumplir las normas del centro, siendo una de ellas que de lunes a jueves de 16:00 a 17:30 de la tarde tienen tiempo para realizar actividades extraescolares. Fue en esta franja horaria cuando se realizó el presente taller.

Objetivos

El objetivo general de la intervención artístico-educativa es:

- Dar a conocer la figura de José Val del Omar al alumnado del centro Ave María Casa Madre.

Los objetivos específicos a través de los cuales se alcanzó el objetivo general fueron:

- Acercar la cultura artística al centro.
- Desarrollar la curiosidad y creatividad del educando.
- Aprender a través de material didáctico con un fin artístico.
- Promover la inclusión de los alumnos en el arte.
- Regular el comportamiento del alumnado.
- Expresar sentimientos, preferencias, experiencias, etc.
- Enseñar a través de la creación artística.

Metodología

Para el diseño de esta intervención se ha utilizado el enfoque de las metodologías de “investigación Basadas en las Artes” o “Art Based Research” (Barone y Eisner, 2012), las cuales utilizan las Artes como forma de conocimiento, medio de investigación y soporte de presentación de resultados y que tiene aplicación en varios campos como el trabajo social, la sociología, la salud, etc.

Por la intención pedagógica que tiene la intervención, se han utilizado más concretamente las Metodologías Artísticas de Investigación en Educación (Roldán y Marín, 2012).

Dentro de estas metodologías se encuentra la Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales o “Arteinvestigación Educativa” (Marín Viadel, 2005), cuyo propósito (entre otros) es definir e intentar solventar posibles problemáticas relacionadas con la educación y el aprendizaje a través de las artes visuales.

Desarrollo de la actividad

La actividad, diseñada para una duración de una hora y media, se llevó a cabo en el aula



de tecnología del centro, el espacio más adecuado debido a que está equipada con mesas de taller para la colocación del material y asientos

suficientes para todos los alumnos.

Figura 2: (Araceli Luque, 2015). Proyección explicando las técnicas utilizadas por Val del Omar.

En la sala se crearon dos espacios bien diferenciados:

Un primer espacio (Figura 2) en el que se colocaron los medios tecnológicos similares a los que utilizó Val del Omar: un proyector de diapositivas, un proyector especial de cuatro imágenes llamado Adiscopio, una lente anamórfica, dos motores y varios filtros de colores. El segundo espacio (Figura 3) estaba dispuesto como un taller de trabajo en el que se colocaron los materiales para la creación de las imágenes: pegamento, tijeras, celofán de colores, acetatos, colorantes alimentarios de los colores primarios, rotuladores permanentes y cinta auto adhesiva transparente y marcos para las diapositivas y las diakinas (diapositivas de cuatro imágenes especiales para el Adiscopio).

La dinámica de trabajo se dividió en tres partes:

- En primer lugar, se hizo a los alumnos una breve introducción sobre el artista a través de la explicación de cómo él trabajaba y mostrándoles el funcionamiento de los medios que utilizaba. Pronto, los asistentes mostraron curiosidad por conocer más sobre estos aparatos tecnológicos y el asombro al ver las posibilidades visuales que ofrecían (Figura 2). Además, se les mostró las diapositivas y diakinas para que fuesen familiarizándose con los materiales que iban a trabajar para crear las imágenes.
- Seguidamente, en las mesas de trabajo, los alumnos experimentaron ellos mismos como se realiza una diapositiva y una diakina (Figura 3). En esta parte de la sesión se les dejó autonomía para que ellos explorasen y conociesen los medios de trabajo. La disposición en la que se encontraban, juntos y sentados en círculo en torno al material, propició el trabajo colaborativo de manera que pronto



Figura 3. (Araceli Luque, 2015). Focotensayo descriptivo del proceso de creación de las diapositivas.

empezaron a compartir sus descubrimientos con el resto de compañeros.

- A continuación, se procedió a la proyección de los resultados (Figura 4). Este fue sin duda el momento en el que más disfrutaron y donde más se sorprendieron, ya que el cambio radical que sufren las imágenes al ser proyectadas creó una dinámica de juego en la que todos trataban de adivinar cuál era la imagen que ellos habían creado o buscar figuras e incluso construir historias en torno a las formas abstractas resultantes.
- Finalmente, una vez habían aprendido todo lo necesario, fueron ellos mismos los encargados de construir discursos visuales utilizando sus creaciones y manipulando los proyectores (Figura 5).



Figura 4: (Araceli Luque, 2015). Fotoensayo demostrativo de las proyecciones de algunos de los resultados obtenidos por los alumnos.

Figura 5: (Araceli Luque, 2015). Algunos alumnos experimentando con el Adiscopio y con los filtros.

Conclusiones

Los resultados obtenidos durante la realización de la intervención fueron más que satisfactorios. La respuesta recibida por parte de los nueve alumnos fue muy positiva tanto desde el punto de vista social-educativo como del artístico-educativo.

Al haber tenido como referencia la propuesta de un artista con preocupaciones sociales y educativas, en el desarrollo de la actividad no sólo conocieron su trabajo y las distintas formas que tenía de crear, sino que también aprendieron a crear ellos mismos y a trabajar en equipo.

Desde el principio se fomentó que los alumnos que participaron fueran en todo momento educandos activos, es decir, ellos mismos experimentaron como realizar estas proyecciones, diseñaron y reflexionaron acerca de sus trabajos, por lo que se produjo una enseñanza-aprendizaje de forma participativa y colaborativa por parte de todo el grupo que estuvo muy integrado en la actividad. Esto se adecúa a la afirmación de Juan Moraño (2010), el cual señala que la dimensión de la acción, la colaboración, consenso, autonomía y organización son características claves a tener en cuenta en un grupo de menores, ya que toman conciencia de la dificultad del trabajo.

Gracias a esa acción, colaboración, consenso, autonomía y organización; los alumnos fueron capaces de construir su aprendizaje y el de sus compañeros, y esto fue posible gracias a que se les dio la oportunidad de que fueran ellos los que crearan los contenidos.

Este tipo de prácticas suelen ser algo inusual. Y es que todavía se tiende a situar al alumnado como “consumidor de contenidos” creados por el Sistema Educativo. Algo parecido ocurre en el mundo del Arte: los espectadores son consumidores de las obras creadas por los artistas.

Estas ideas que están asentadas en la sociedad son las causantes de que muchos de ellos manifestaron al principio “ser malos estudiantes” o “no ser buenos en plástica”. Sin embargo, los resultados de la intervención demostraron lo contrario: fueron totalmente capaces de generar contenidos y de crear imágenes artísticas.

Reflexionando sobre estos hechos, concluimos en que con esta intervención hemos podido comprobar de primera mano que otro tipo de Educación más inclusiva y más creativa sería mucho más beneficiosa para el desarrollo social y cultural.

Referencias bibliográficas

Barone, T. y Eisner, E. (2012). *Arts based research*. Londres: Sage Publications.

Marín Viadel, R. (2005). La Investigación Educativa basada en las Artes Visuales o ArteInvestigación Educativa. En R. Marín Viadel (Coord.), *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales* (pp. 223-274). Granada: Editorial Universidad de Granada.

Moraño, J. (2010). La Metodología Participativa en la Escuela. *Revista digital Innovación y experiencias*.

Rodríguez Tranche, R. (1995). *La pantalla abierta: aproximación a la obra de José Val del Omar* [Tesis doctoral inédita]. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Roldán, J. y Marín, R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Málaga: Aljibe.

Val del Omar, J. (2010). Enosa, el niño y los instrumentos educativos para experimentar en directo. En J. Ortíz-Echagüe (Ed.), *Escritos de Técnica, Poética y mística* (pp. 87-89). Madrid: La Central/ Museo Reina Sofía.

Esta intervención se incluye en la tesis doctoral *Educación Artística, Imágenes Visuales, Tecnologías y Contextos Culturales a partir de José Val del Omar: una Investigación Basada en las Artes* financiada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte con la Ayuda a la Formación del Profesorado Universitario de la convocatoria 2015 (Ref: FPU15/03664).

CAPÍTULO 48. LA CULTURA DE PAZ EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS EDUCADORES SOCIALES

Gloria Rojas Ruiz
glojas@ugr.es
Universidad de Granada

Ángel Mingorance Estrada
amingoe@ugr.es
Universidad de Granada

Inmaculada Alemany Arrebola
alemany@ugr.es
Universidad de Granada

Introducción

La Universidad debe ser uno de los mejores lugares desde el que se promueva la transformación y el progreso social. Está claro que es un actor decisivo para repensar, investigar y construir la Paz; debe ser un sitio de transformación social y no puede quedarse en un papel indefinido y superficial, sino que ha de convertirse en una de las instituciones que lideren este proceso. Es, como citan Manzano-Arrondo y Bacal (2014, 15) “un espacio de privilegio para colaborar en la eclosión de otros mundos posibles, centrados en la promoción directa de bien común”.

Los contextos universitarios poseen una gran complejidad organizativa, debido, entre otros motivos, a la diversidad de sus miembros, a sus diferentes funciones, intereses y objetivos, a la gran jerarquización de su estructura o a los escasos recursos disponibles. Estas situaciones generan numerosos conflictos y, por lo tanto, es una institución que debe tener un gran papel en los procesos de construcción de Paz. El problema es que, en demasiadas ocasiones, los docentes, el alumnado y los gestores, no son conscientes de esta interrelación y de que se pueden hacer grandes aportaciones al desarrollo de una sociedad más justa y democrática, puesto que la enseñanza universitaria tiene contenidos aplicables al compromiso y la transformación social (Ruiz, Jerome y Domínguez, 2012).

En este sentido, Delgado (2010) detalla que la universidad puede optar por dos respuestas, la de tener un alto grado de compromiso social o por lo que él mismo ha denominado el “encierro voluntario”, decidirse por centrarse sólo en la cuestión académica, sin abrirse a lo que ocurre en el contexto exterior. Muñoz (2000) ya opta por la primera solución, defendiendo que la Paz debe ser parte integral de las materias de los planes de estudio universitarios y que necesita de las aportaciones multidisciplinares de

la Investigación para la Paz para darle el rigor científico que todo objeto de estudio necesita.

Por estos motivos, la Ley 27/2005, de Fomento de la Educación y la Cultura de Paz, promovió la presencia de materias especializadas en cuestiones relativas a la educación para la paz y los valores democráticos, en todos los niveles educativos. Respecto a estos valores, según dicha Ley, es responsabilidad del gobierno estatal, entre otros: impulsar su incorporación en los libros de texto, los materiales didácticos y educativos y los programas audiovisuales; incluirlos como contenidos curriculares en la formación para toda la vida; colaborar con la Organización de Naciones Unidas, en la promoción de institutos universitarios especializados y de ayudas para la realización de estudios e investigaciones en materia de paz.

En este contexto, se defiende la especial importancia de la educación social como defensora de estos valores, ya que su intervención va dirigida a favorecer el desarrollo integral de las personas, para conseguir su inclusión en una determinada sociedad (Parcerisa, Giné y Fores, 2010). Y para comprobar si existe el nivel de concreción suficiente entre lo que se legisla y se planifica, el objetivo fundamental de este trabajo es analizar la presencia de la Cultura de Paz en las competencias de las guías docentes del grado en Educación Social de la Universidad de Granada, en sus tres campus universitarios.

La Cultura de Paz en los planes de estudio de Educación Social

El plan de estudios

En la Universidad de Granada, los planes de estudio actuales están adaptados a la normativa del Espacio Europeo de Educación Superior, comenzado en el año 1999, a través del denominado Proceso de Bolonia; el título del Grado de Educación Social de dicha universidad está verificado positivamente por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

Según detalla dicha agencia en la descripción de este grado, los documentos empleados para desarrollar el título, han sido: los objetivos y competencias señaladas en el Libro Blanco de ANECA para el grado de Educación Social, las directrices marcadas en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias (B.O.E. núm. 260, de 30 de octubre), el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (M.E.C.E.S.), los acuerdos alcanzados entre

las universidades andaluzas y las características que pertenecen al contexto profesional de la Educación Social.

Los objetivos del plan formativo pretenden que el graduado en dicha titulación, tenga una adecuada capacitación para ejercer su actividad profesional, según:

- a) El respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres (según la Ley 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres).
- b) El respeto y promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos (según la disposición final décima de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad).
- c) Los valores propios de una cultura de paz y de valores democráticos (según la Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de paz).
- d) El compromiso con los principios éticos y deontológicos de la profesión de educador social.

En cuanto a las competencias del título, las relacionadas con los valores de la cultura de paz son las siguientes:

Competencias transversales:

- CT7. Analizar críticamente la dimensión ética y política de las instituciones, los programas y las acciones socioeducativas.
- CT8. Mostrar una actitud crítica, abierta y de interés ante el trabajo intelectual y la realidad socioeducativa.
- CT14. Mostrar interés y sensibilidad hacia la realidad sociocultural.

Competencias generales de carácter disciplinar:

- CG6. Mediar e intervenir, asesorando, acompañando y promocionando la autonomía y el desarrollo personal y social de personas y grupos.
- CG7. Afrontar con espíritu crítico los deberes y dilemas éticos que las nuevas demandas y formas de exclusión social de la sociedad del conocimiento, plantean a la profesión del educador social.

Competencias específicas de los módulos de optatividad:

- CE5. Afrontar las condiciones generadoras de desigualdad y desadaptación, con las actitudes y el compromiso propios de la práctica y la ética profesional del educador social.
- CE6. Conocer los principios y fundamentos de la atención a la diversidad.

- CE13. Desarrollar y coordinar intervenciones educativas con personas o grupos con necesidades educativas especiales, en situación de riesgo, de desigualdad o discriminación por razón de diversidad sexual y/o de género, clase, etnia, edad, capacidades diversas y religión.
- CE19. Mediar en situaciones de riesgo y conflicto.

Hay que destacar que las competencias específicas de cada uno de los itinerarios formativos de optatividad, están en las guías docentes de cada una de las materias

Análisis de las guías docentes

Para conocer cuál es la presencia y el tratamiento de la cultura de paz en la formación inicial de los futuros educadores sociales, se analizaron las guías docentes del grado en Educación Social en los tres campus de la UGR: Granada, Ceuta y Melilla, del curso académico 2015/2016.

Según la Declaración de Bolonia, en el año 1999, una Guía Docente es una herramienta básica del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), para alcanzar el objetivo de “promover la cooperación europea en garantía de calidad, mediante el desarrollo de metodologías y criterios comparables”. Dichas guías deben ser el referente del alumnado y el profesorado, puesto que han de clarificar qué se espera del discente y cómo se va a conseguir, a través de una planificación adecuada de la materia o módulo, del mismo modo que representa el compromiso personal del docente y del departamento hacia lo especificado (García Martín, 2010). En todo este proceso, es fundamental que exista coherencia entre lo que se refleja en las guías y lo que se desarrolla en clase, por eso es importante conocer si hay correspondencia y conexión entre la información del documento de verificación de cada uno de los títulos, los diferentes apartados de las guías y la actuación (el resultado) teórica y práctica en el aula.

Para el estudio de las guías del grado en Educación Social, se han contemplado los valores de la cultura de paz, según lo detallado en la Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de paz, concretándose en: la no-violencia y los derechos humanos, tolerancia, democracia, solidaridad, justicia, diálogo y gestión y transformación de los conflictos.

Para dicho análisis, se ha seguido la estructura que aparece en el siguiente cuadro:

<i>TÍTULO</i>	<i>FACULTAD</i>	<i>ESTRUCTURA DE LOS GRADOS</i>	<i>TRATAMIENTO DE LA CULTURA DE PAZ</i>
<i>Grado en</i>	Facultad de Educación (Granada)	Distribución del plan de estudios en créditos ECTS.	Libro Blanco ANECA: Objetivos Generales del Título
	Facultad de		

<i>Educación Social</i>	Educación y Humanidades (Melilla)	Estructura del Grado, por carácter de las materias.	Competencias: transversales y generales de carácter disciplinar. Competencias específicas de las módulos de optatividad Análisis de las guías docentes.
	Facultad de Educación, Tecnología y Economía (Ceuta)		

Cuadro 1. Estructura del análisis de las guías docentes

Resultados

Los resultados que se expresan en este apartado se refieren al análisis conjunto de las competencias de las guías del grado en Educación Social que componen los 240 créditos, en los tres campus universitarios. Dicho estudio forma parte de una investigación mucho más amplia, en la que se lleva a cabo de forma más extensa y completa, una comparativa entre las tres facultades participantes en la investigación y ampliándola a los objetivos, contenidos, la metodología y la evaluación empleada.

En el plan de estudios de dicho Grado, las guías docentes de las materias básicas y obligatorias están consensuadas en los tres campus, encontrándose la especificidad de cada centro, en los créditos pertenecientes a la optatividad. En este apartado se reflejan los resultados del estudio de la presencia de la Cultura de Paz en el punto de las competencias. Para ello, se han analizado las diez guías correspondientes a la formación básica de primer curso; las nueve obligatorias de segundo; las seis obligatorias de tercero (incluyendo las Prácticas externas); la optatividad en los tres campus (treinta y ocho guías) y el trabajo fin de grado. La consulta se hizo desde la página web del Grado en Educación Social de la UGR, la de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla y de la Facultad de Educación, Tecnología y Economía de Ceuta.

El título de Grado en Educación Social, está formado por 240 créditos, distribuidos entre 60 de formación básica, 90 de obligatoria, 60 de optatividad; 24 de prácticas externas y 6 del trabajo fin de grado. La presencia de materias del plan de estudios que incluyen competencias relacionadas con los valores que ocupan este trabajo, es muy abundante (93% del total), debido a la importancia de la empatía, del diálogo y el establecimiento de relaciones positivas que se requiere a un educador social, durante todo el proceso de intervención socioeducativa.

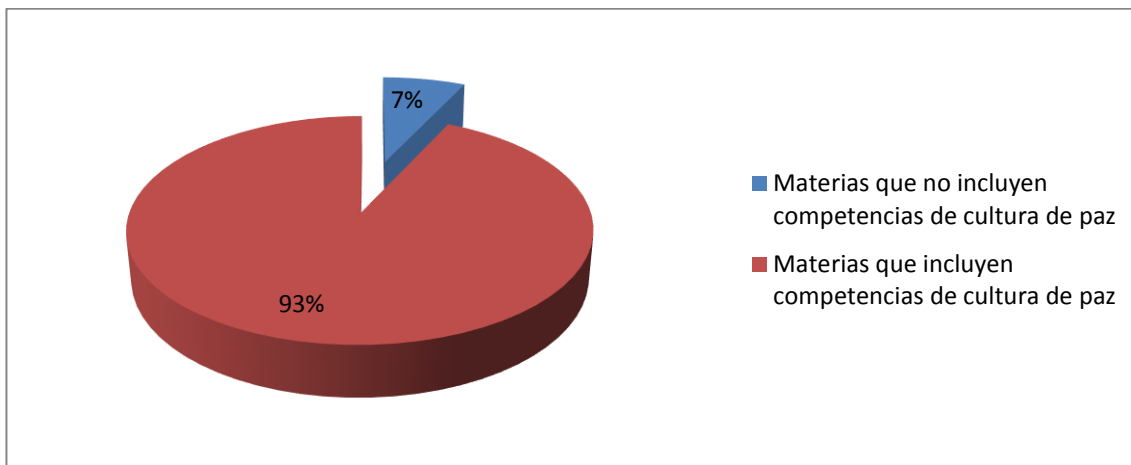


Gráfico 1. Materias con presencia de competencias de cultura de paz en la titulación

Dentro de las competencias transversales, la CT7 (Analizar críticamente la dimensión ética y política de las instituciones, los programas y las acciones socioeducativas) y la CT8 (Mostrar una actitud crítica, abierta y de interés ante el trabajo intelectual y la realidad socioeducativa), no aparecen en ninguna de las guías estudiadas. La CT14 (Mostrar interés y sensibilidad hacia la realidad sociocultural) sí se especifica en seis documentos de las tres facultades.

En lo que se refiere a las competencias generales de carácter disciplinar, tanto la CG6 (Mediar e intervenir, asesorando, acompañando y promocionando la autonomía y el desarrollo personal y social de personas y grupos) como la CG7 (Afrontar con espíritu crítico los deberes y dilemas éticos que las nuevas demandas y formas de exclusión social de la sociedad del conocimiento, plantean a la profesión del educador social), aparecen en la mayoría de las guías docentes, tanto en las básicas, obligatorias y optativas. Es un hecho coherente, puesto que son dos de los fines claves de esta profesión.

En los módulos optativos, las competencias específicas CE6 (Conocer los principios y fundamentos de la atención a la diversidad), CE13 (Desarrollar y coordinar intervenciones educativas con personas o grupo con necesidades educativas especiales, en situación de riesgo, de desigualdad o discriminación por razón de diversidad sexual y/o de género, clase, etnia, edad, capacidades diversas y religión) y CE19 (Mediar en situaciones de riesgo y conflicto), aparecen de forma desigual en las guías. La CE6 sólo se detalla en una guía de una materia del Campus de Ceuta, mientras que la CE13 se refleja en la optatividad de las tres facultades, especialmente en Melilla y Granada. La CE19 se encuentra en una materia que se centra en esta cuestión, “Violencia escolar e indisciplina”, impartida en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla.

Por tipología de asignaturas, aunque la diferencia es escasa, son las optativas, en los tres campus universitarios, las que contienen en sus guías docentes el mayor número de valores relacionados con la cultura de paz, respecto a las básicas y obligatorias. Tanto las prácticas externas que se realizan en tercer curso y el trabajo fin de grado, en cuarto, contemplan competencias que se incluyen en el tema de estudio de este trabajo.

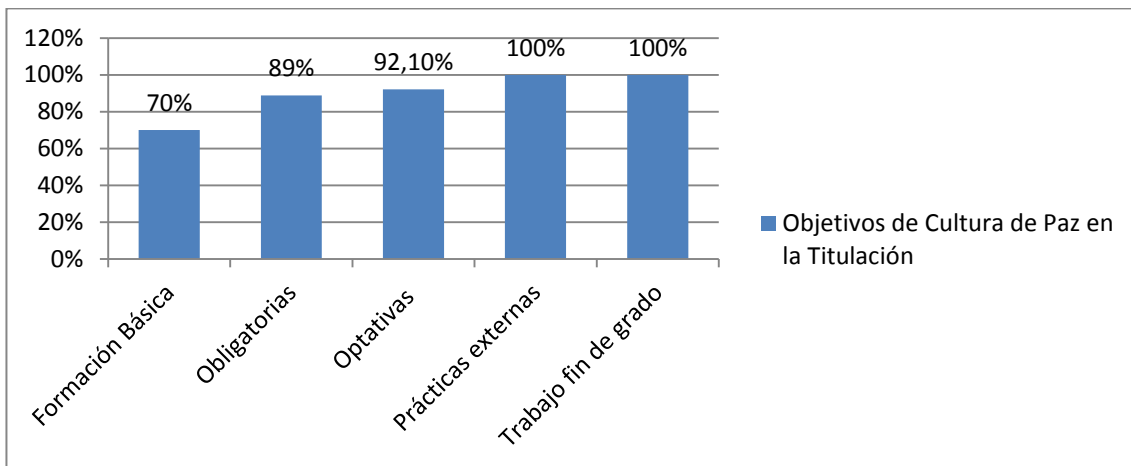


Gráfico 2. Materias con competencias en cultura de paz, por tipología.

Conclusiones

Como se ha hecho referencia durante el desarrollo del texto, este análisis forma parte de un trabajo mucho más amplio, en el que se detalla el estudio y la comparativa de todas las guías docentes del Grado en Educación Social en las facultades de la Universidad de Granada en las que se imparte. Dicho trabajo examina los aspectos relacionados con la cultura de paz en las competencias, objetivos, metodología y evaluación. El objetivo del trabajo que aquí se presenta, por la lógica de la extensión, es comprobar la presencia de dichos valores en las competencias reflejadas en estas guías, sin poder especificar otro número importante de variables, como son la clasificación de dichas competencias o el curso y el lugar en el que se imparten las diferentes materias.

A pesar de estas limitaciones, queda reflejado con claridad que la formación inicial del alumnado del Grado en Educación Social, contiene referencias constantes a lo que promueve la Cultura de Paz, entendida como justicia social, solidaridad, igualdad, transformación de conflictos, etc, siendo estos, contenidos imprescindibles para este título.

Tal y como se ha especificado, la presencia de competencias relacionadas con este tema es mayor en las materias optativas, lo que puede reflejar que, a pesar de su importancia, todavía tienen que considerarse más relevantes dichos valores, dentro de los planes de

estudio universitarios. En este sentido, es posible que una de los grandes retos constantes de la institución universitaria siga siendo el de considerarla como uno de los grandes motores de transformación.

Como cita García Martín (2010), lo fundamental es que las guías docentes sean el compromiso del profesorado y el referente del alumnado, que demuestren coherencia (correspondencia entre lo que se escribe y lo que se hace) y que se conozca el resultado de estas acciones, a través de la práctica diaria. Para ello hace falta que se concreten correctamente las competencias previstas, en el resto de los niveles de la planificación, como son los objetivos, contenidos, metodología o la evaluación y que, se haga con tal eficacia que seamos capaces de relacionar, por los buenos resultados, la importancia de la formación inicial universitaria con la práctica diaria de los profesionales.

Referencias bibliográficas

- Delgado, M. (2010). La universidad como constructora de paz: reflexiones conceptuales sobre la contribución de las universidades a la superación del conflicto. *Revista Análisis Internacional*, 1, 119-140.
- García Martín, A. (2010) (Coord.). *Manual de elaboración de guías docentes adaptadas al EEES*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ley 27/2005 de Fomento de la Educación y la Cultura de la Paz. BOE, 287, 30 de noviembre de 2005.
- Manzano-Arrondo, V. y Bacal, A. (2014). Universidad y movimientos sociales: la universidad absurda y la esperanza de las praxis universidad-calle. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 80, 28-2, 15-23.
- Muñoz, F. (2000). La Investigación para la Paz en la Universidad de Granada. El Instituto de la Paz y los Conflictos. En F.J. Rodríguez (Ed.), *Cultivar la Paz. Perspectivas desde la Universidad de Granada* (137-170). Granada, España: Eirene.
- Parcerisa, A., Giné, N. y Forés, A. *La Educación Social. Una mirada didáctica*. Barcelona, España: Graó.
- Ruiz, M., Jerome, C. y Domínguez, F. (2012). ¿Cómo se entiende la cooperación al desarrollo desde la Universidad? En R. Rodríguez (coord.), *Educación en valores en el ámbito universitario. Propuestas y experiencias*. Madrid, España: Narcea.

CAPÍTULO 49. ANTE EL DESENCANTO EN LA ESCUELA, OFERTA ALEGRÍA. UNA FORMULA EFICIENTE DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA.

Diego Collado Fernández
dcollado@ugr.es
Universidad de Granada

Ana María García López
anamariagarlo@gmail.com
Universidad de Granada

Natalia Marina Molina Jiménez
nataliamolina@correo.ugr.es
Universidad de Granada

Presentación

El ámbito educativo con frecuencia olvida dimensiones que son fundamentales para llevar a cabo su labor, uno de estos aspectos es el ámbito emocional que está apareciendo últimamente, ya que tradicionalmente estaba olvidado, como un elemento fundamental para la formación de todas las dimensiones de la personalidad.

No obstante, fue en la década de los 90, donde comenzó a surgir la duda de la verdadera influencia de las emociones en el desarrollo pleno del ser humano, motivada entre otros por la publicación del libro de Goleman, *Inteligencia Emocional*, que supuso el despertar de numerosos educadores y pedagogos que comenzaron a plantear múltiples teorías acerca del control y manejo de las emociones.

En esta misma década, algunas corrientes señalaron que no podía quedar en el olvido que, aunque el trabajo en diferentes espacios educativos y asistenciales sea positivo y necesario, una buena educación emocional en el ámbito familiar es primordial para la verdadera adquisición de ésta.

Por esta razón el trabajo en común entre padres y escuela y entorno social es necesario. Es cierto que los niños pasan 5 horas al día en el colegio, pero el resto del tiempo se desarrollan en su ámbito social particular y el esfuerzo por parte de los padres y la institución escolar debe ir hacia la misma dirección para conseguir resultados.

En palabras de Fuertes y Cabrera (2000), la sonrisa es la forma más amable y fructífera de comenzar una relación, ya que así se transmite el buen estado de ánimo al interlocutor

a la vez que muestra una buena predisposición al establecimiento de una relación cordial y, por tanto, se facilitan las relaciones interpersonales.

Por ello, tras observar las diferentes emociones positivas más relevantes en el desarrollo del ser humano, nos centramos en la alegría y aquellos factores que son imprescindibles para que esta predomine en la vida.

Base teórica

Una de las primeras propuestas en las que surge la necesidad de educar las emociones para un mejor desarrollo del hombre desde la infancia podemos encontrarlo en la obra *La República* (Platón, 428-347 a.C.), donde se señala que «la tarea más importante para una sociedad es enseñar a los jóvenes a encontrar placer con los objetos correctos» (Bisquerra, 2009).

Las emociones en educación

Desde esta perspectiva es necesario abrir los horizontes a numerosas corrientes que han hablado de la necesidad de implicar las emociones en el aprendizaje diario de los niños para ayudarles a conseguir una formación más completa ya que, según Bisquerra, Pérez y García (2015), es imposible crear en el aula un clima de atención, curiosidad, aprendizaje, bienestar... sin trabajar y valorar las emociones con la importancia que merecen.

El afecto se propone como otra de las necesidades más primarias de los niños desde la primera infancia. “La inteligencia emocional estudia la habilidad para procesar la información afectiva utilizando ésta para guiar nuestras actividades cognitivas, centrar nuestra atención o focalizar nuestra energía para la solución de problemas” (Salovey, Mayer, y Caruso, 2002). Esta afirmación propone el afecto como motor de las principales actividades cognitivas que rigen el día a día del niño y conforma la motivación, la valoración personal y la estima al compañero, que es una herramienta básica para el triunfo. El trabajo individual es limitado y un aprendizaje cooperativo es mucho más enriquecedor a nivel experiencial, pero sin la adquisición de un adecuado apego es una tarea más complicada. La educación emocional depende en gran medida de éste.

Perpiñán (2013) plantea seis perspectivas para explicar el porqué de la salud emocional en la escuela, aunque pueden resumirse en una de ellas, “desde una perspectiva interactiva, el proceso educativo está basado en la interacción entre personas. Está interacción está marcada por las emociones que inundan el día a día en la escuela”, motivo que hace de la escuela el lugar idóneo donde poder desarrollar las primeras experiencias de interrelación entre iguales. Por tanto, los educadores deben modelar un espacio donde el niño desarrolle al máximo sus capacidades y construya una buena salud emocional, aunque para ello es necesario que los educadores a su vez adquieran el dominio de sus emociones y se impliquen en las de los alumnos.

Según plantea Rafael Bisquerra (2005), el fin de la educación emocional es el conocimiento y gestión de las emociones para facilitar nuestra vida; si nos centramos en la escuela, lo primordial de ésta es conseguir que tanto educadores como educandos propicien un buen clima de aula, dónde el respeto, la alegría, la motivación, la bondad y todos estos actos innatos de los alumnos de estas edades abundan en las relaciones. Ya que en la mayoría de los casos no se sabe apreciar que todas esas cualidades ya están en el niño, solo hay que saber moldearlas y tener la capacidad de enseñarles que ellos ya son todo lo buenos que pueden ser, solo tienen que seguir descubriéndose.

Emociones positivas

Son numerosos los autores que han publicado diversos aspectos de nuestro interés en relación a las emociones positivas. En 2002, Martin Seligman clasificó las emociones positivas, según la temporalidad en las que se basaban, en tres grupos:

- Emociones positivas centradas en el presente: alegría, éxtasis, tranquilidad, entusiasmo, euforia, placer y fluidez.
- Emociones positivas centradas en el pasado: satisfacción, complacencia, realización personal, orgullo y serenidad.
- Emociones positivas centradas en el futuro: optimismo, esperanza, fe y confianza.

Encontramos muy interesante en este sentido, la afirmación de Seligman, (2012): “A diferencia de las emociones negativas, que limitan nuestras posibilidades de enfrentarnos a una amenaza inmediata, las emociones positivas favorecen el crecimiento”. La actitud con la que nos enfrentamos al día a día determina lo que nos acontece, ya que la

predisposición que tenemos para realizar una actividad determina en la mayoría de los casos que ésta se realice de un modo adecuado o no. La ilusión, la positividad, la autoestima, la alegría... son factores determinantes para realizarnos de manera activa y agradable, para conseguir que los niños focalicen su atención en aquellas experiencias que le aportan algo positivo, que les enriquece. “Si desarrollamos más emotividad positiva en nuestra vida, desarrollamos amistad, amor, una mejor salud física y mayores logros” (Seligman).

Por tanto, sentirse emocionalmente positivo supone sentirse capaz. Un niño que en el aula tiene una buena predisposición ante las actividades presentará mejores resultados, o por lo menos una mejor actitud durante la consecución y con ello un mayor aprendizaje.

La salud emocional

Es la capacidad de adaptarse a los sucesos que se consigue mediante un buen estado físico y mental. Un adecuado estado emocional se consigue mediante una fuerte estructura de personalidad, que posibilite el equilibrio emocional. La salud emocional permite al niño graduar la repercusión que tiene en él un estado de ansiedad y manejar la situación.

Desde hace años investigadores, psicólogos, pedagogos, profesores... han escrito sobre salud emocional, aunque no lo han hecho utilizando éste término. En este sentido Perpiñán, (2013) aporta la idea de que “La salud emocional es un estado de bienestar físico y psicológico que permite una adecuada adaptación a las circunstancias en las que un individuo se desenvuelve”. Un adecuado estado emocional, por tanto, se consigue mediante una fuerte estructura de personalidad, que posibilita el equilibrio de las emociones. La salud emocional permite al niño graduar la repercusión que tiene en él un estado de ansiedad y manejar la situación.

Dentro de la pluridimensionalidad desde la que se puede abordar este tema, la medicina también hace su aportación, según el mismo autor, dotando de importancia a los factores genéticos y a los procesos cognitivos y culturales, además de los mecanismos neurofisiológicos, en el comportamiento humano. Es por esto por lo que no todos los individuos tienen la misma facilidad para encontrar o mantener relaciones sociales seguras y, por ello, no encuentran la realización o felicidad en las mismas situaciones.

La psicología positiva, tal y como la conceptualiza Seligman, centra la superación del problema en las potencialidades y fortalezas de la persona estudiando lo que hace al individuo más competente, eficaz y feliz. Por tanto, desde el marco educativo se debe incidir sobre los aspectos positivos como la valoración personal, autoestima, autocontrol, motivación... reforzando y cimentando una buena salud emocional. Para educar a un niño feliz debemos hacerle capaz de construir una personalidad segura, que le permita ver la vida desde una perspectiva positiva.

Desde esta perspectiva, Perpiñán (2013), divide los componentes de la salud emocional en dos tipos:

- “Componentes personales de la salud emocional”, donde se encuadran aquellos que posibilitan el entendimiento y control de uno mismo como son el autoconcepto, la autoestima, el autocontrol, la automotivación, el sistema de atribuciones y la tolerancia a la frustración.
- “Componentes relacionales de la salud emocional”, donde se establecen los componentes que afectan a uno mismo y posibilitan las relaciones sociales y la vida colectiva en cualquier ámbito. Estos son el vínculo afectivo, la empatía, la asertividad y las habilidades sociales.

La alegría en el currículum

Las emociones, y en especial la alegría, han supuesto una revolución en educación desde los años 90, pero no queda constancia de la verdadera importancia de la educación de estas en la legislación hasta más de una década más tarde.

La primera aparición en el currículum de Educación se da en Preámbulo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), donde se valora la importancia que dan las sociedades al bienestar y se plantea el máximo desarrollo de todos los ciudadanos mediante una educación emocional adaptada a las necesidades individuales. Es en este mismo texto, en el art.1 del capítulo I: Principios y fines de la educación, donde se nombra la importancia de la puesta en práctica de valores y principios que establezcan una libertad colectiva y respetuosa, pese a que se pasa por alto el tema emocional en la propuesta de la libertad.

Las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil, reflejadas en el Real Decreto 1630/2006, del 29 de diciembre orientan el objetivo del currículum hacia un

desarrollo integral de la persona en todos los planos que la conforman, incluido el emocional. En el anexo de dicha ley, encuadrado en el área “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal”, resulta relevante el desarrollo de la conciencia emocional para el proceso de construcción personal. Es aquí donde se presta atención, casi por primera vez, a la expresión y control de las emociones y sentimientos.

Centrándonos más en la comunidad andaluza, el Artículo 4 del Decreto 428/2008, del 29 de Julio, correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía, plantea como uno de sus objetivos “construir su propia identidad e ir formándose una imagen ajustada y positiva de sí mismos, tomando gradualmente conciencia de sus emociones y sentimientos a través del conocimiento y valoración de las características propias, sus posibilidades y límites”

Sin duda, es singular que en todas las leyes de educación desde hace veinte años se planteen la necesidad de que los niños creen una imagen positiva de sí mismos, adquieran autonomía en los hábitos básicos de salud y bienestar, establezcan estrategias de resolución de conflictos, potencien su interés por saber... sin mencionar en ninguna ocasión a la alegría.

La importancia de la alegría en la educación

Dada la importancia que tiene la alegría y el bienestar en las personas y más aún en los niños, diversos autores han escrito sobre la importancia de estos de forma activa en el aprendizaje escolar.

Uno de estos autores, Seligman, (2005), nos aporta estas palabras: “Los estudios llevados a cabo en la línea de la psicología positiva reclaman la necesidad de generar climas de seguridad y emociones positivas en el aula para facilitar el desarrollo y bienestar o felicidad de los alumnos”. Tal y como señala el autor, uno de los psicólogos con más aportaciones a la actual Psicología Positiva, mediante las emociones positivas podemos generar un clima de bienestar en el aula y, de este modo, conseguir una mejor adecuación de los alumnos, lo que generará un mejor aprendizaje.

Siguiendo esta línea, Birch y Ladd (1996), concluyen que “las emociones positivas de los profesores pueden aumentar el bienestar docente y también el ajuste de sus alumnos”, algo a tener muy en cuenta si pretendemos educar de forma coherente; tal y como enunciaba Albert Einstein, “dar ejemplo no es la mejor forma de educar, sino la única”.

Si logramos establecer actitudes positivas en los propios maestros, los alumnos se verán contagiados de éstas y la adquisición de conocimientos será más rápida y eficaz, ya que la relación profesor-alumno se convierte entonces en una interacción en la que el niño actúa como si estuviera frente a un espejo.

En la línea de la Psicología Positiva, Lyubomisky (2005), plantea tres dimensiones que conforman la felicidad tal y cómo la conocemos:

- Los genes, los cuales supondrían aproximadamente un 50 % de la varianza, y reflejan características de personalidad muy estables como extraversión y neuroticismo.
- Las circunstancias, comprenden aquellas variables sociodemográficas como raza, sexo, edad, ocupación, nivel socioeconómico, y sólo aportan un 10 % de la varianza.
- La actividad intencional, una categoría muy amplia que involucra las acciones concretas en las que nos implicamos de forma voluntaria. Estas actividades darían cuenta del 40% de la varianza y permiten un espacio extenso para el cambio y la mejora de la felicidad.

De acuerdo con la afirmación “los niños en cuyas familias se expresa afecto positivo, expresan también más afecto positivo con sus iguales y un comportamiento más prosocial” (Denham y Grout, 1993), la educación, desde la escuela puede intervenir en la tercera dimensión que se plantea, la actividad intencional, dado que es aquí donde hay una mayor relación con los iguales y donde se supone que las actividades se realizan de forma voluntaria porque el alumnado se siente motivado a ello. Si los alumnos perciben bienestar en el aula, un alto grado de ese 40% estará cubierto.

¿Por qué la alegría?

El escritor Jean-Paul Sartre planteó que la alegría se encuentra en todas partes, que cada individuo puede encontrar la alegría en diferentes elementos, “Las semillas de la alegría se plantan desde el nacimiento y en función de quiénes y cómo nos han educado habremos aprendido a apreciar y gozar las cosas positivas que la vida nos regala” (Soler y Conangla, 2013), y que es determinante la educación que recibimos para saber estimar las emociones positivas con el valor que merecen para desenvolvernos en nuestra vida.

En los años 80 Georges Snyders, filósofo investigador en Ciencias de la Educación, fue uno de los pioneros en hablar sobre la alegría en la escuela. La propuso como un recurso eficaz para la comunicación y planteó que la educación a través de dicha emoción posee un valor progresista que posibilita el comienzo del aprendizaje del “ser feliz”.

La gestión, el reconocimiento, el control y la expresión de todas las emociones es esencial para el desarrollo de los infantes, pero tras la consideración de éstas y en especial de las cuatro emociones básicas, podríamos afirmar que la alegría es la que mayores beneficios aporta a los niños.

Uno de estos beneficios es que “la alegría es una emoción que despierta energía expansiva y ascendente en nuestro organismo, en nuestros tejidos, en nuestros huesos. Se manifiesta con calor (...) La alegría también se manifiesta a través del impulso a compartir dicho calor con los demás. Por ello, entre las funciones de esta emoción encontramos el establecimiento de contacto y compartir algo” (Antoni y Zentner, 2014). Consiguiendo de este modo el establecimiento de un clima en el que los niños se relacionen de manera cercana y quieran compartir sus buenas sensaciones, en lugar de centrarse en las negativas.

Conclusiones

El psiquiatra Luis Rojas Marcos (2015) ha dedicado gran parte de su vida profesional al estudio de la felicidad, y por tanto de la alegría. En una entrevista concedida a un periódico nacional explicaba que sentir placer forma parte de nuestros objetivos más primarios. Sin darnos cuenta nuestra memoria borra los malos recuerdos y almacena solo aquello que nos aporta bienestar, pero si tomamos conciencia de este acto reflejo el resultado será aún mejor.

Según diversos estudios, los niños con actitudes alegres consiguen mejores resultados académicos, se relacionan mejor entre ellos y con los adultos y tienen una postura ante la vida que propicia en ellos un estado de bienestar mayor que en las personas que no las poseen.

El trato de la alegría es complejo en cualquiera de los ámbitos, pero en especial en la educación, ya que dicha emoción no posee unos parámetros de actuación que la generen, ni siquiera en la misma persona, ni hay forma de medir cuánta alegría siente un individuo, es difícil evaluar las propuestas que trabajan esta emoción, y la formación del

profesorado en este tema no se considera esencial, a pesar de la importancia que para nosotros posee. Por ello nos ha causado impresión la dificultad encontrada para obtener criterios y aportaciones que defendieran la primordialidad de la alegría en el aula de infantil.

Consideramos que, mediante la alegría, se obtienen numerosos beneficios que no aportan otras emociones o contenidos curriculares y observamos que, tímidamente, aparecen docentes dispuestos a proporcionar una educación global que la incluye aportando esperanza a quien cree, como nosotros, que la alegría genera y contagia felicidad y la adquisición de conocimientos más afianzados.

Referencias bibliográficas

- Antoni, M. y Zentner, J. (2014). Las cuatro emociones básicas. Barcelona: Herder Editorial.
- Birch, S.H. y Ladd, G.W. (1996). Interpersonal relationship in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. En J. Juvenon & K. Wentzel (Eds.). Social motivation: Understanding children's school adjustment. New York: Cambridge University Press.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. Universidad de Barcelona. Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126758>
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. Pérez González, J.C. y García Navarro, E. (2015). Inteligencia emocional en educación. Madrid: Síntesis.
- Denham, S. A. y Grout, L. (1993). "Socialization of emotion: Pathway to preschoolers' affect regulation and emotion knowledge". Journal of Nonverbal Behavior, 17, 205-227.
- Goleman, D. (2004). Inteligencia emocional. Barcelona: Kairós.
- Lyubomirsky, S. Sheldon, K. y Schkade, D. (2005). "Pursuing Happiness: The Architecture of Sustainable Change. Recuperado de <http://sonjalyubomirsky.com/wp-content/themes/sonjalyubomirsky/papers/LSS2005.pdf>
- Perpiñán, S. (2013). La salud emocional en la infancia. Componentes y estrategias de actuación en la escuela. Madrid: Narcea.

Salovey, P. Mayer, J.D. y Caruso, D. (2002). "The positive psychology of emotional intelligence". En Snyder, C.R. y Lopex S.J. (Eds.). The handbook of positive psychology. New York: Oxford University Press. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3098211>

Seligman, M.E.P. (2005). La auténtica felicidad. Barcelona: Ediciones B.

Soler, J. y Conangla, M.M. (2013). Ecología emocional. España: Editorial Amat.

CAPÍTULO 50. AVANCES EN LA INCLUSIÓN ESCOLAR DENTRO DE UNA SOCIEDAD GLOBALIZADA

Cristina Mateos-Gutiérrez

cmatgut@upo.es

Universidad Pablo de Olavide. Sevilla

Introducción

En la actualidad nos hallamos en un mundo globalizado que lleva a la diversidad de culturas dentro de una misma sociedad. Los cambios que se producen en la sociedad afectan a los modos de producción de la misma y en consecuencia a los modos de preparar al niño para que en la edad adulta entre a formar parte de dicha sociedad. La escuela se ve afectada por los cambios que la sociedad va teniendo, de acuerdo a cómo se configure la sociedad, así se prepara al menor para su posterior incorporación en la vida social.

Giddens (1989) realiza un recorrido histórico de cómo se producen los avances desde las sociedades más ancestrales hasta la sociedad actual. En dicho recorrido que a continuación se detalla, se observa cómo los modos de vida van evolucionando y cómo éstos influyen en la constitución de las sociedades. En función de cómo se constituyan las sociedades, los escolares se preparan en el colegio para su correcto desarrollo en la colectividad.

En el siguiente apartado se realiza una breve descripción de los distintos tipos de sociedades y se focaliza sobre la escuela y los modos de enseñanza que se imparten atendiendo a la inclusión del menor, aspecto sobre el que también se incide desde la perspectiva de la diversidad.

Marco Teórico

Giddens (1989) realiza una diferenciación entre los estados modernos y los estados predecesores. El autor explica de forma exhaustiva cómo se va produciendo el cambio desde las primeras sociedades, sociedades de cazadores y recolectores, hasta la sociedad de la globalización en la que estamos actualmente.

Sociedad precedente

Desde la existencia del ser humano, las sociedades han vivido cazando y recolectando, posteriormente, hace unos veinte mil años, ciertos grupos de cazadores y recolectores se empiezan a dedicar a la cría de animales y al cultivo de la tierra, son las sociedades de pastores y agrarias. Estas sociedades han persistido durante miles de años, hasta llegar a la industrialización y posterior globalización. Según la sociedad en la que el grupo se hallaba inmerso, las enseñanzas a los más pequeños variaban de las instrucciones verbales hasta la creación de las instituciones escolares.

Sociedad actual

Los estados modernos se basan principalmente en la producción industrial y el libre mercado que lleva a la globalización, consecuencia de las relaciones económicas y de un entramado de redes entre Estados (Giddens, 1989). Para que este tipo de sociedad se mantenga, es necesario que desde las escuelas se prepare al niño, de ahí que en su mayoría las escuelas estén estructuradas de acuerdo a los modos de producción social. Esto explica que aquellos niños que se consideraban poco aptos para la producción, fueran excluidos del aula y segregados en escuelas apartes. Un ejemplo de ello son las escuelas del Ave María de 1899 (Manjón, 1948), en la que los gitanos, considerados personas que debían abandonar la Península y contra los que han existido miles de pragmáticas que prohibían sus tradiciones desde su llegada en el siglo XV (Mena, 2005), eran escolarizados bajo sermones de índole racista. Junto a ello, se van a suceder una serie de leyes educativas en las que el término diversidad pasa a tratarse de forma discriminatoria dentro del colegio, a incluirse en el aula como un factor enriquecedor del saber (Coll, 1991).

A continuación se explica la experiencia vivida en un centro escolar en el que la diversidad es un valor positivo y el saber se construye conjuntamente con toda la comunidad.

Metodología

Se ha realizado una metodología etnográfica basada en la observación participante durante un curso escolar en un colegio transformado en Comunidad de Aprendizaje, que acoge a 180 alumnos de mayoría gitana, y que está situado en un barrio excluido socialmente.

El colegio tiene escolares de edades comprendidas entre los 3 y los 12 años, dividiéndose los cursos en dos grupos por edad, a excepción de infantil. Cada curso tiene un tutor que es el referente del menor, constituyéndose el colegio con 24 profesores. Debido a que muchos de los alumnos son gitanos, hay un profesor de religión católica y otro profesor de religión evangélica.

El estudio se ha centrado en el curso de segundo de primaria con niños de 6 a 8 años de edad. Este curso está dividido en dos grupos de manera heterogénea y con una tutora para cada uno. Cada grupo está compuesto por doce niños, sin diferenciar ritmos de aprendizaje, edad, género u otra variable que llevara a homogeneizar al grupo.

Durante el curso escolar se ha realizado observación participante cinco horas diarias, tres días a la semana en los dos grupos de segundo de primaria. La observación participante ha permitido recopilar datos por medio de las notas de campo y del diario de campo. Se han realizado además entrevistas abiertas desde el primer momento que se ha participado en el colegio y entrevistas semiabiertas a las tutoras del curso de segundo de primaria en el tercer trimestre, una vez que se había entablado una confianza. A causa de que el centro es una Comunidad de Aprendizaje, toda la comunidad, desde voluntarios, vecinos del barrio hasta las propias familias participan del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello ha permitido que las entrevistas abiertas se diesen de manera espontáneas como meras conversaciones. Las entrevistas semiabiertas seguían un guión flexible y se centraban en la impartición de los contenidos curriculares, mientras que las entrevistas abiertas iban dando a conocer la dinámica diaria del centro y del barrio.

Resultados

Los resultados extraídos del trabajo llevado a cabo reflejan un mayor rendimiento, menor absentismo y faltas a clase cuando los contenidos que se imparten se vinculan con el conocimiento del menor. A causa de que la mayoría es gitana el interés se despierta por ejemplo centrandolo estudio de las ciencias naturales en las plantas aromáticas, como la hierbabuena, el romero o el tomillo, plantas que los niños están acostumbrados a cultivar en sus hogares. Igual sucede con el estudio de la lectoescritura, que por medio del aprendizaje de la vida de Camarón de la Isla los niños se motivan ya que es habitual escuchar al cantante en casa; además incluye a la familia pues los escolares preguntan en sus casas sobre el cantante. Al incluir a la familia, se produce menos recelo ya que no se impone una cultura, la dominante, sobre otras (Freire, 1970), sino que se parte de la construcción del saber común, lo que favorece la asistencia a clase y el menor absentismo. La importancia de estos dos factores, asistencia a clase y no absentismo, radican en que hay que dominar las normas del sistema para que el sistema no domine al

grupo (Crespo y Lalueza, 2003). Debido a la globalización, la diversidad en su más amplia acepción conlleva aspectos positivos y negativos. Como aspecto positivo si desde la escuela se comparten los distintos saberes que los niños traen de su nicho evolutivo, característica propia de las Comunidades de Aprendizaje, se produce un enriquecimiento de toda la comunidad escolar. Como aspecto negativo, si por el contrario la globalización la entendemos como opresora de clases, marcando la diferencia ante la diversidad, el conocimiento que desde las aulas se imparta será limitado.

Discusión

Al inicio se señalaba cómo los modos de vida influyen en la constitución de las sociedades, y cómo la creación de las escuelas es parte de los distintos tipos de sociedades que se han ido creando. La sociedad actual es la sociedad de la globalización y dentro de ella la escuela cumple un papel muy importante para que el niño se desarrolle y desenvuelva de forma correcta dentro de la sociedad en su edad adulta. Por este motivo, la mayoría de las escuelas siguen el modelo de producción capitalista con el que se van a encontrar los menores al ser mayores. Un sistema jerárquico, con un poder que prima sobre el resto, el poder dominante, el de la mayoría. Junto a ello, la globalización conlleva la diversidad con la apertura de fronteras, por lo que si nos centramos en la diversidad cultural, los grupos que no pertenezcan a la cultura mayoritaria se verán oprimidos a no ser que acepten las diferencias culturales secundarias. Ogbu (1994) realiza una distinción entre aquellos grupos que mantienen su identidad cultural y adquieren la del grupo dominante para su inclusión, frente a aquellos que presentan resistencia y adquieren diferencias culturales por oposición al grupo que está en el poder, lo que conlleva a que estos últimos se vean dominados al desconocer las normas que imperan en la sociedad.

La importancia de una escuela que abra sus puertas a la comunidad, haciendo partícipe a todo miembro interesado en colaborar en las enseñanzas escolares - bien sean vecinos del barrio, voluntarios, personal de prácticas, las propias familias, o cualquier otra persona física o entidad – características propias de una Comunidad de Aprendizaje; se hace necesario en un mundo globalizado donde la diversidad está presente. Dicha necesidad deviene de la no exclusión de quienes pertenecen a otros grupos culturales. Vivir en un mundo globalizado tiene una gran potencialidad si se aprovecha la diversidad de culturas que se encuentran dentro de la misma, si desde el aula se parte de un curriculum flexible, que no exotice a la cultura por medio del folclore del conocimiento gastronómico o las fiestas populares; sino por medio del diálogo igualitario y la inclusión dentro del centro

educativo de las familias y vecinos, como hacen las Comunidades de Aprendizaje. De esta manera el conocimiento que se imparta desde las aulas será mayor, pues se unirá al conocimiento escolar ese otro tipo de saber, que es el saber popular, el que cada niño tiene de acuerdo a su cultura y su nicho evolutivo.

Si bien es cierto que se tiende a relacionar equivocadamente las Comunidades de Aprendizaje con la población escolar en exclusión, éstas se dan también entre los escolares de las élites, pues es una metodología de trabajo que ha mostrado resultados muy positivos en el rendimiento de los escolares, de ahí la importancia de que en un mundo donde la diversidad está normalizada, se extienda este modelo de escuela en lugar de la arcaica escuela que marca unos estándares homogeneizados que no tienen en cuenta la procedencia del niño ni su bagaje cultural.

Referencias bibliográficas

Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid, España: Morata.

Coll, C. (1991). *Psicología y curriculum*. Barcelona, España: Paidós.

Crespo, I. y Lalueza, J. L. (2003). Culturas minoritarias, educación y comunidad. En M. Á. Essomba (Ed.), *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido* (pp. 293-314). Barcelona, España: Praxis.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, España: Siglo XXI.

Giddens, A. (1989). *Sociology*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Lalueza, J. L., Crespo, I., Pallí, C., y Luque, M. J (1999). Intervención educativa, comunidad y cultura gitana. Una experiencia con nuevas tecnologías: la Casa de Shere Rom. En M. Á. Essomba (Ed.), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp.185-194). Barcelona, España: Graó, 1999.

Manjón, A. (1948). *El pensamiento del Ave-María: modos de enseñar*. Madrid, España: Patronato de las escuelas del Ave-María.

Mena, I., (2005). Gitanos en la Edad Moderna. Una minoría entre la asimilación y la exclusión”. En F. Lorenzana, y F.J. Mateos (Ed.), *Marginados y minorías sociales en la España Moderna y otros estudios sobre Extremadura* (pp. 147-162). Llerena, España: Sociedad Extremeña de Historia.

Ogbu, J. (1994). From Cultural Differences to Differences in Cultural frame of Reference. En P. Greenfield, y R. Cocking (Ed.), *Cross-cultural Roots of Minority Child Development* (pp. 365-391). Hillsdale, Nueva Jersey, Estados Unidos: LEA.

Torres, F. J. (2013). *Segregación urbana y exclusión social en Sevilla: El paradigma Polígono Sur*. Madrid, España: Universidad de Sevilla: Fundación Focus Abengoa.

Vasquez, O., y Marcello, A. (2009). Una mirada contextualizada del uso de prácticas de innovación en comunidades cultural y lingüísticamente diversas: La necesidad de adaptación mutua, *Revista de Investigaciones-UNAD*, (nº 8), pp.13-30.

CAPÍTULO 51. ACOSO ESCOLAR Y EL ESPECTRO AUTISTA

Noelia Castillo Palomo

noee290698@gmail.com

Universidad de Jaén

Lorena Olivares Fernández

lorenaolivares2014@hotmail.com

Universidad de Jaén

Isabel Torres Sánchez

isabeltorressanchez98@gmail.com

Universidad de Jaén

Introducción

La victimización o maltrato por abuso de poder por parte de los compañeros es un problema reconocido por los escolares y por toda la institución escolar.

Se define como un tipo de relación interpersonal que se caracteriza por comportamientos reiterados de intimidación o exclusión dirigidos a otro que se encuentra en una posición de desventaja y tiene lugar generalmente en un contexto de grupo.

De acuerdo con un estudio realizado por el Defensor del pueblo con 300 alumnos de 300 centros de Educación Secundaria Obligatoria esta forma de violencia ocurre en todos los centros de secundaria por lo que prácticamente todos los escolares lo experimentan ya sea de forma directa o indirecta por lo menos una vez en su vida escolar.

En varias investigaciones se ha indagado cómo las víctimas afrontan los abusos sufridos y se ha encontrado que casi la mitad de los niños con autismo sufren acoso escolar. Esta proporción es cuatro veces mayor que en los niños sin autismo en las mismas ciudades, en las mismas escuelas y en las mismas clases.

Los niveles de acoso eran muy variables y entre las estrategias observadas se han descrito niños que eran agobiados hasta que tenían una rabieta o eran forzados a una situación de agresión o autoagresión.

También se ha demostrado que el bullying es más frecuente en los niños que estaban integrados en una clase normal que en aquellos que pasaban más horas en clases para alumnos con necesidades educativas especiales. Por tanto, frente a la idea que tenemos de que incorporarse a una clase general es lo mejor para un niño con autismo, hay que tener presente que las posibilidades de que sea víctima de acoso escolar por alguno de sus compañeros son mucho más altas.

Concepto del síndrome del espectro autista

El espectro autista según Leo Kanner en 1943, es un trastorno frecuente que se encuentra entre dos y tres personas de cada mil personas. El autismo plantea desafíos importantes de comprensión, de explicación, y de educación.

Síndrome de Kanner: Afecta a las tres esferas principales del autismo (socialización, lenguaje verbal y corporal y movimientos repetitivos e inmotivados).

Kanner, después de describir detalladamente los casos de 11 niños, comentaba sus características comunes especiales que se referían principalmente a tres aspectos:

Las relaciones sociales: La incapacidad para relacionarse normalmente con las personas y las situaciones.

La comunicación y el lenguaje: Ausencia de lenguaje en algunos niños autistas, se definen alteraciones como la ecolalia (tendencia a repetir emisiones de forma muy literal, la inversión de pronombres personales, la falta de atención del lenguaje y la apariencia de sordera en algún momento del desarrollo).

La insistencia en la invarianza del ambiente: La rígida adherencia a rutinas y la insistencia en la igualdad de los niños autistas. La conducta del niño está gobernada por un deseo ansiosamente obsesivo por mantener la igualdad, que nadie excepto el propio niño, puede romper en raras ocasiones. La incapacidad de percibir o conceptualizar totalidades coherentes.

Síndrome de Asperger: Forma bastante leve de autismo en la cual los pacientes no son capaces de interpretar los estados emocionales ajenos. Estas personas son incapaces de relacionar la información facilitada por el entorno y el lenguaje corporal de las personas acerca de los estados cognitivos y emocionales de estas. Mantienen un desarrollo del lenguaje elevado y lleno de tecnicismos.

Síndrome de Rett: Trastorno cognitivo raro que se manifiesta durante el segundo año de vida. Se caracteriza por la aparición de graves retrasos en el proceso de adquisición del lenguaje y de la coordinación motriz.

Trastorno de desintegración infantil: Aparece un proceso súbito y crónico de regresión profunda y desintegración conductual tras 3-4 años de desarrollo cognitivo y social correctos. Habitualmente existe un primer periodo de síntomas característicos (irritabilidad, inquietud, ansiedad y relativa hiperactividad), al que sigue la pérdida progresiva de capacidades de relación social, con alteraciones marcadas de las relaciones personales, del habla y del lenguaje, de la pérdida o ausencia de interés por los objetos, con instauración de estereotipias y mareos. Suelen presentar crisis epilépticas.

Trastorno generalizado no especificado: Se diagnostica a niños que presentan dificultades de comunicación, socialización y comportamiento, pero que no cumplen los criterios específicos para el diagnóstico de ninguno de los otros trastornos generalizados del desarrollo.

Objetivos

Según Kanner, las capacidades de integrar a las personas que presentan mayores limitaciones en la interacción social y la de respetar su forma especial de desarrollo, sin renunciar por ello a darles instrumentos de comunicación y comprensión del mundo, son reflejos importantes de los valores y cualidades de los sistemas educativos.

Analizar las concepciones del autismo y de la educación a las personas con trastornos profundos del desarrollo en los últimos cincuenta años, y diferenciar las etapas principales de comprensión del autismo.

Diferenciar y reconocer los diferentes trastornos del desarrollo y las dimensiones y niveles de que se compone es espectro autista de alteraciones del desarrollo.

Conocer los datos descriptivos fundamentales sobre la prevalencia del autismo y el espectro autista y sobre sus relaciones con diversas alteraciones neurobiológicas.

Relacionar el desarrollo normal con el autismo, y comprender qué aspectos de aquel se alteran cualitativamente en éste.

Desarrollar actitudes de trato adecuadas para la interacción y la educación de las personas autistas, y comprender qué mundo requieren para su desarrollo y bienestar.

Reconocer cuál es el enfoque y los instrumentos eficaces para la valoración adecuada de las personas autistas.

Describir las características principales de la orientación educativa, y las estrategias de enseñanza eficaces con las personas autistas, especialmente en los ámbitos de la comunicación y el desarrollo social.

Reconocer y valorar las necesidades de apoyo de las familias de niños con alteraciones características del espectro autista.

Comprender la significación ética que tiene el intento de atraer al mundo humano a aquellas personas que se viven más lejanas a él.

Concepto de acoso escolar

Según el Dr. Iñaki Piñuel el acoso escolar representa una conducta de maltrato y falta de respeto al niño o niña que viola su derecho reconocido a gozar de un entorno escolar libre de violencia y de hostigamiento.

Piñuel y Oñate, 2007: "Un continuado y deliberado maltrato verbal y modal que recibe un niño o una niña por parte de otro u otros, que se comportan con él/ella cruelmente con el objeto de someter, amilanar, arrinconar, excluir, intimidar, amenazar u obtener algo de la víctima mediante chantaje y que atentan contra su dignidad y sus derechos fundamentales".

Para ellos, el acoso escolar consta de:

Bullying:

Violencia física: Agresiones.

Intimidación física: Amenazas e intimidación.

Violencia psicológica:

Violencia verbal: Hostigamiento verbal y coacciones.

Violencia social: Exclusión social, bloqueo social y manipulación social.

¿Cómo tratan los profesores a sus alumnos con autismo?

Maribel Urribarrí Vázquez (2016) hizo una investigación que tuvo como finalidad analizar el acoso escolar como factor limitante en la inclusión educativa de niños/as con Trastornos del Espectro Autista. La sustentación teórica se basó en la doctrina de Delgado, Serrano, Olweusy, Roldan, además de otros. Ella sacó como conclusión que a los alumnos y alumnas con síndrome del espectro autista el acoso escolar les genera sentimientos de inadecuación e inadaptación que conlleva al aislamiento, exclusión social y deserción escolar.

Recientemente hemos llevado a cabo una entrevista a un docente que tiene a dos alumnos con el espectro autista, concretamente el síndrome de Asperger. Le realizamos las siguientes preguntas:

¿Sus alumnos sufren acoso escolar? El docente nos expuso que sufrían un rechazo por el resto de alumnos por su forma de hablar y su escasa habilidad social. Uno de los alumnos ha sido acogido por un pequeño grupo de clase de 2-3 personas que le ayudan a superar estas dificultades. Nos contó que elegía a una persona de ese pequeño grupo y hablaba con él para que estuviera con él y le ayudara, además de si le pasa algo informarle al profesor. Al otro alumno que está más excluido utilizó el mismo proceso pero hablando con uno de sus alumnos en los que más confiaba.

¿Cuáles son las diferencias más notorias de los demás alumnos? Uno de ellos tuvo que exponer, y no lo consiguió, se quedó callado y muy nervioso. Cuando el docente de dió cuenta lo quitó de exponer y habló con él y su grupo para que él se encargara del ordenador y no tener que estar hablando al resto de la clase. El otro alumno no entró a una de las clases porque se agobió y se encerró en el servicio sollozando. El docente intenta ganarse la confianza del alumno entablando conversaciones con él, haciendo tratos, etc.

¿Cómo reaccionan ante su tipo de clase? Le hicimos esta pregunta porque a una de nosotras nos dió clase y sabíamos que tenía una forma de dar clase autoritaria. Él nos dijo que primero tenía una charla con ellos para no intimidarlos, y cuando se dirigía a ellos no utilizaba su forma autoritaria aunque sin que los demás se dieran cuenta, porque si no serían blanco de un rechazo más grande aún. Él nos contó que intentaba que le mirasen a los ojos, porque sabe que ellos saben mucho de ti cuando te miran a los ojos por eso siempre evitan mirarte y miran hacia el suelo.

En cuanto el docente tiene conciencia de este tipo de trastorno, este, que da clases de Educación Física, deja de lado las habilidades motrices para centrarse en la inclusión de alumno o alumna y que no crea que es diferente. El docente afirma que esto al final ayuda a los objetivos de todas las materias.

Estrategias de inclusión para este tipo de alumnos y alumnas

Un estudio donde se comparaba los alumnos con síndrome en el espectro autista que sufrían bullying y los niños con dicha enfermedad pero que no sufrían bullying se vio que los niños que sufrían bullying eran más frecuentes de sufrir trastornos de concentración e hiperactividad además de autismo. El estudio concluye que los niños con ambos trastornos son las víctimas más probables de una situación de acoso en la escuela. También tiene una conclusión inmediata y es que tenemos que tomar medidas urgentes para prevenir el acoso escolar y para apoyar a los alumnos que puedan ser víctimas de él.

Junto a campañas generales de concienciación parece que la medida más eficaz es el trabajo de los educadores con todos los niños para que sean conscientes de las necesidades y particularidades de los niños con condiciones especiales, para que les puedan entender mejor y ayudar más. Es también importante que los padres hablen con sus hijos sobre cómo les han ido las cosas en clase. También es importante que los padres intensifiquen la relación con los profesores, tutores, psicólogo, sobre todo si el niño tiene dificultades de comunicación.

Otro estudio, llevado a cabo por Neida Pérez y José Álvarez (2016) cuyo objetivo era diseñar estrategias didácticas para la integración de un estudiante con condición autista a las aulas regulares, buscando así la participación y la integración de ese estudiante.

Procedieron a aplicar una investigación de campo de un grupo de 32 estudiantes pertenecientes al quinto curso , se diseñaron estrategias didácticas para el logro de las competencias en las diferentes áreas de aprendizaje para asimismo lograr la integración del grupo con el estudiante con condición autista y así también brindarles las herramientas necesarias para lograr la participación activa del grupo en su totalidad, y del mismo modo alcanzar las competencias pedagógicas.

Según Bandura (1987) se le debe ofrecer al niño autista actividades rutinarias y estructuradas que lo ayuden a enfrentar problemas y a aprender de ellos, oportunidades frecuentes para practicar y ensayar, una planificación a través de información visual que pueda regular el comportamiento, oportunidad para hacer elecciones y el aprendizaje de habilidades de comunicación para la interacción social.

De los estudios más recientes sobre el acoso escolar se han podido sacar las siguientes conclusiones:

1. Los niños con necesidades educativas especiales tienen la probabilidad de ser víctimas de acoso escolar.
2. El acoso escolar afecta a la integración de la escuela, al deseo de participar en las actividades escolares y a los resultados de aprendizaje.
3. La concienciación prevención y respuesta activa de los adultos son aspectos importantes.
4. La implicación de los demás compañeros es fundamental. Más de la mitad de los episodios de bullying se detienen cuando interviene otro compañero.
5. Que la víctima sienta que no está solo, que los que le quieren están de su lado, que la ley y la verdad están de su lado que la gente más buena de la clase está de su lado.

Procedimientos clave para trabajar con niños autistas en clase

Conoce las necesidades del niño: Aprender a través de los padres que comportamiento mantiene el niño normalmente y pedirles consejo para interactuar con él de manera más

sencilla. Mantener el contacto con las personas que están con él regularmente para mantenerse informado.

Establece una rutina: Un ambiente estructurado y rutinario es aliviador para un niño o niña autista. Las transiciones ayudarán a un estudiante con este trastorno a moverse de un tema para otro de forma más suave.

Utiliza ayuda visual: Los niños y niñas con autismo aprenden mejor cuando apoyas tu explicación en algo visual, los ayuda a concentrarse.

Reduce las distracciones.

Enseña independencia: Hay que enseñarle cómo hacer las cosas por sí mismo.

Como podemos observar los niños con algún tipo de minusvalía o enfermedad sufren más durante su infancia. La principal razón de este problema es el rechazo de sus compañeros de clase al verlos distintos a ellos, y que a su vez estos niños se sientan diferentes a los demás.

En muchos casos este tipo de rechazo ha llevado a desarrollar cierto acoso o lo que más conocemos como bullying. Hay algunas cifras acerca del acoso que reciben los niños con el trastorno del espectro autista, como por ejemplo, que estos menores tengan una probabilidad cuatro veces mayor de ser acosados que el resto de la población, conllevando a unas mayores tasas de exclusión y fracaso escolar.

La mitad de estos niños padecen situaciones de este tipo, ya que hay que tener en cuenta que las características del autismo, cosa que los hace más vulnerables socialmente. A menudo no identifican ciertos comportamientos de acoso o no saben enfrentarse a ellos.

Hay un caso documentado de un niño estadounidense con autismo que sufrió acoso escolar un tanto peculiar. Este fue víctima de un maltrato por parte del personal docente. Sus maestros y los asistentes de estos lo insultaban por su condición.

El padre de este niño de 10 años se dio cuenta de que este convivía con un maltrato en su escuela y decidió comprobarlo. Para ello colocó una grabadora en la ropa de su hijo y consiguió pruebas de lo que sospechaba. Publicó estas grabaciones en una web, donde recoge firmas para combatir el bullying.

Para combatir estas agresiones se han puesto en marcha varias medidas. Una de ellas es el uso de perros guía al servicio de los niños autistas para minimizar los efectos de este atropello, aportándole seguridad y compañía a los niños que lo padecen. También podemos decir que los niños sienten más libertad en la compañía de este animal, ya que esto les permite tener cierta distancia en cuanto a sus padres, en lugar de estar todo el día al lado de estos.

Esta iniciativa se ha llevado a cabo en Uruguay y, según cuentan, los resultados han sido mejores de lo esperado. Estos animales son un apoyo y una ayuda para los niños con autismo en todos los aspectos de su vida, incluso les ayudan a dormir mejor y se adaptan a las dificultades propias de cada caso.

Referencias bibliográficas

Del Barrio, C. Van Der Maulen, k. Hernández, J.M. *Hablando del acoso escolar para fomentar las relaciones entre iguales* (New York: Guilford Press ,2006) pp 135.

Paredes, P., Pérez, M., García, P., Martínez, R., Rioux, M., Manzo, J., Coria,G. *El uso del perro en el tratamiento del trastorno espectro autista* (Veracruz, México, 2012)pp 45-50

Pérez, N. (2016) *Reirte con el bullying te transforma en cómplice* (Sevilla: AETAPI,2016) pp 200

Piñuel, I.; Oñate, A. *Mobbing Escolar: Acoso y Violencia Escolar contra los niños.* (Barcelona: CEAC, 2007)

Rivière, A. “Definición, etiología, educación, familia, papel psicopedagógico en el autismo, 1997”.*Universidad de Madrid.* Vol. 1. pp. 1-38.

Sanz Vicario, T. . “Trastornos Autistas del Contacto Afectivo 1993”. *Siglo Cero*, vol. 149, pp. 1-42.

Urribarrí Vázquez, M. *Acoso escolar como factor limitante en la inclusión educativa de niños, niñas y jóvenes con trastornos del espectro autista.* (Madrid: CEPE, 2016), pp 26.

CAPÍTULO 52. SÍNDROME DE DOWN Y LA ACTIVIDAD FÍSICA

Antonio D. Fernández Morales

antonioturkal@gmail.com

Universidad de Granada (España)

Historia Síndrome de Down

Fue Langdon Down quien, en el año 1866, describió por primera vez en un artículo el Síndrome de Down. También se les denominó como mongoles (aunque ya ese término está en desuso). Este síndrome consiste en una alteración de los cromosomas, siendo estos responsables de las características morfológicas y de conducta de los sujetos afectados. Los primeros trabajos científicos sobre el Síndrome se centraron en el estudio de las características morfológicas, la presencia de cardiopatía, la probable influencia de la edad de la madre y las características estructurales del cerebro. Y ya en el año 1959 Léjeune demuestra la presencia de un cromosoma extra en el par 21.

La sospecha de que el Síndrome de Down tuviera su origen en un trastorno de los cromosomas se tuvo desde muy pronto, pero no se disponía de técnicas adecuadas para su identificación. De hecho, en los años 30 ya se planteó la hipótesis de la posible no disyunción de los cromosomas (Penrose, 1939). Será en 1959 cuando Lejeune demuestre la existencia de un cromosoma acrocéntrico extra, o trisomía 21, con un número total de cromosomas de 47. En el año 1960 Polani et al. Observan la existencia de una translocación en un niño con Síndrome de Down cuya madre era joven. Más tarde se publicarán los primeros casos de mosaicismo.

Características

El síndrome de Down conlleva deficiencia mental, problemas del desarrollo físico y fisiológico y de la salud del individuo. Normalmente estas alteraciones orgánicas se producen durante el desarrollo del feto, por lo que el diagnóstico puede realizarse en el momento del nacimiento.

Las características físicas de estos niños, sin ser iguales en todos, les da un aspecto similar. Estas características, Lamber las enumero de manera resumida (Lamber, J.L. y Rondal, J.A. 1982):

La cabeza es más pequeña de lo normal, siendo la parte trasera de ésta, prominente. La nariz es pequeña y con la parte superior plana. Los ojos son sesgados. Las orejas son pequeñas. La boca es relativamente pequeña y la lengua de tamaño normal. Las manos son pequeñas con los dedos cortos. A menudo, la mano sólo presenta un pliegue palmario. La piel aparece ligeramente amoratada y tiende a ser relativamente seca, sobre todo a medida que el niño crece.

Otras peculiaridades es que suele tener una altura inferior a la media y cierta tendencia a la obesidad ligera o moderada. También existe una mayor incidencia a determinados problemas de salud como las infecciones, trastornos cardíacos, del tracto digestivo, sensoriales, etc.

Es conveniente destacar que, durante el embarazo, no hay nada que contribuya a que se produzca esta anomalía. En general, se está de acuerdo en que existe una multiplicidad de factores etiológicos que interactúan entre sí, dando lugar a la trisomía; no obstante desconocemos exactamente de qué manera se relacionan, por lo que se habla normalmente de posibles causas.

Una posible causa son factores hereditarios, como que la madre esté afectada, en la familia haya varios casos, etc.

Otro factor etiológico, es el de la edad de la madre, siendo significativamente más frecuente a partir de los 35 años.

También pueden influir factores externos como pueden ser procesos infecciosos (agentes víricos como la hepatitis y la rubeola); la exposición a las radiaciones; algunos agentes químicos que pueden determinar mutaciones genéticas; o por deficiencias vitamínicas.

En el instante de la división celular es cuando los cromosomas deben distribuirse con acierto. Se presenta el problema cuando dicha distribución es defectuosa. Lo que sucede, es un error de distribución cromosómica. Una de las dos células recibe un cromosoma extra, y la otra, uno de menos. Esto ocurre en el par 21. Los demás pares se distribuyen correctamente. Una defectuosa distribución puede producirse en cualquier momento, pero la importancia no va a ser la misma, dependiendo del momento en que ocurra. Cuanto más temprana sea la aparición de la célula trisómica, mayores dificultades

encierra. Cada una va a dar lugar a características diferenciales e intelectuales que más que hablar de grados en el síndrome de Down, deberíamos hablar de clases de síndromes de Down. Son las siguientes:

- 1.- Trisomía-21, en la que todas las células tienen 47 cromosomas, con un cromosoma de más en el grupo extra.
- 2.- Trisomía-21, mosaicismo normal, en que hay una proporción variable de células trisómicas, mientras que son normales las restantes.
- 3.- Translocación, en que el cromosoma 21 aparece fundido con otro cromosoma. Esta es la que más frecuentemente aparece asociada al tipo de síndrome de Down hereditario. Se pueden dar varios subgrupos.

Necesidades Educativas Especiales

Es conveniente recordar que en cualquier cerebro son miles y miles las neuronas que están continuamente intercambiándose información y que estas neuronas no son un elemento estático, sino que tienen un cierto grado de plasticidad, es decir, su estructura y función son moldeables dentro de sus posibilidades o potencialidades reales.

Desde este punto de vista es imprescindible una intervención lo más temprana posible, que trate de evitar la tendencia a la desvinculación del ambiente y a encerrarse en sí mismo (produciéndose conductas a veces de autoestimulación). Es imprescindible para la mejor evolución posible del niño o niña, aprovechar la plasticidad neuronal de los primeros años, proporcionando estímulos visuales si los auditivos son peor percibidos, proporcionándole los apoyos y ayudas necesarias para que mantenga una buena actitud hacia un aprendizaje que evidentemente es más complejo para él o ella, para sacarle de la apatía o exceso de tranquilidad que suelen manifestar y hacerle más reactivo e interactivo, etc.

Ha de mantenerse una actitud de ayuda para el desarrollo del niño, debiendo esta actitud poner el acento en los recursos y potencialidades y no en las limitaciones, no sobreproteger ni mantener una postura infantilizadora; permitir la “equivocación” ya que ayuda al aprendizaje; ver una persona global, no identificarla sólo por su déficit; conceder tiempos y ritmos que favorezcan sus intervenciones; hacer comprensible el mundo a sus posibilidades de comprensión; aceptar y promover la comunicación para estimular la interacción con el entorno.

Aunque el aprendizaje del niño con Síndrome de Down va a prolongarse más allá del periodo escolar obligatorio, el sistema educativo tiene que poner todos los medios necesarios para intentar desarrollar en ese tiempo las mismas capacidades en este alumnado que en el resto.

Hay una serie de aspectos médicos que deben conocerse en el ámbito escolar porque pueden ayudar a alertar a la familia para una visita médica preventiva que evite posibles complicaciones posteriores, que además de repercutir en la calidad de vida del niño o niña pueden suponer la reducción del absentismo escolar por enfermedad o un menor rendimiento o aprovechamiento académico por malestar, deterioro de los canales sensoriales, etc. En definitiva, porque “el bienestar físico favorece el desarrollo de la actividad mental” (FEISD, 1993).

La actividad física en niños y niñas con síndrome de down

La cultura física desde un punto de vista pedagógico, ayuda a la formación integral del ser humano. Esto significa que, con su práctica, se impulsan los movimientos creativos e intencionales, la manifestación corporal a través de procesos afectivos y cognitivos de orden superior. De igual manera, se promueve el disfrute de la movilización corporal y se fomenta la participación en actividades caracterizadas por cometidos motrices.

De la misma manera se procura la convivencia, la amistad y el disfrute, así como el aprecio de las actividades propias de la comunidad. Para el logro de estas metas se vale de ciertas fuentes y medios que, dependiendo de su enfoque, ha variado su concepción y énfasis con el tiempo. Sin embargo, lo que es incuestionable, son las aportaciones que la práctica de la educación física ofrece a la sociedad: contribuye al cuidado y preservación de la salud, al fomento de la tolerancia y el respeto de los derechos humanos, la ocupación del tiempo libre, impulsa una vida activa en contra del sedentarismo, etc. Los medios utilizados son el juego motriz, la iniciación deportiva, el deporte educativo, la recreación, etc. La tendencia actual en educación física es el desarrollo de Competencia que permita la mejor adaptabilidad posible a situaciones cambiantes en el medio y la realidad. De esta forma, la educación física pretende desarrollar las competencias siguientes: la integración, expresión y realización de desempeños motrices sencillos y complejos y el dominio y control de la motricidad para plantear y solucionar problemas.

Pero, a la hora de trabajar con niños y niñas con síndrome de Down en lo relacionado al ejercicio físico (principalmente la motricidad gruesa), debemos partir de la premisa de que hay cuatro factores que influyen sobre el desarrollo motor grueso de estos niños. Factores como son: Hipotonía; Laxitud ligamentosa; Reducción de la fuerza; Extremidades cortas; Alteraciones cardiorrespiratorias.

A la hora de trabajar con un niño con síndrome Down debemos seguir varios puntos:

1.- Primero pensar en una actividad que sepamos que sus capacidades le van a permitir realizarla, ya que un “no quiero” se traduce en muchas ocasiones en un “no sé”.

2.- Proponer la actividad mediante una explicación verbal acompañada de la acción que queremos realizar, para que el niño comprenda exactamente lo que le pedimos que haga, ya que su percepción visual para la comprensión es mayor que la auditiva. A continuación, le pedimos que lo realice.

3.- Si es la primera vez, mostrarle nuestra ayuda para que confíe en que puede hacerlo. A la segunda intentar quitarle la ayuda. Todo debe ser paulatino hasta que el niño vea que es capaz de realizarlo solo y confíe en sus capacidades físicas.

4.- El papel de la motivación es muy importante a la hora de trabajar con ellos. Si trabajamos actividades individuales o pruebas de evaluación es aconsejable conseguir que el niño sienta que quiere a hacerlo. Por eso debemos mantener la motivación y para ello debemos apoyarlo y animarlo mientras realiza la actividad, él debe sentir que estamos con él sobre todo las primeras veces. También es bueno que entre los compañeros se animen unos a otros. De esta forma también lo mantenemos atento mientras vuelve a tocarle su turno.

5.- Una vez realizada la actividad si lo ha hecho bien felicitarle, y si no, pero es posible, mandarle a repetirla bien. Ellos cogen destrezas con la repetición de una misma actividad.

6.- Si se trabaja en equipo, él debe tener muy bien definido su papel dentro del juego o actividad, y se aconseja que el resto del equipo sepa respetar su papel y tenga paciencia hasta que lo realice. Las instrucciones ante juegos con reglas deben ser cortas concisas y ejemplificadas. No se aconseja explicarlo entero de una vez si éste es largo.

Ejemplo de juegos-ejercicios

A continuación, se expondrán una serie de juegos-ejercicios para fomentar que, no sólo los niños o niñas con síndrome de down, sino aquellos que lo requieran, mejoren la psicomotricidad, el esquema corporal y el equilibrio.

Juego 1. Carrera. Los niños se situarán en la línea de salida, colocándose un saco en la pierna derecha. De esta forma, salir caminando con los talones, al oír la señal del maestro. Ganará el primero en llegar. Se irá variando las partes del cuerpo con las que llevar la bolsita. La finalidad de este juego es la de caminar, al menos cinco metros, con los talones sosteniendo saquitos de arena con diferentes partes el cuerpo.

Juego 2. Los paquetes. Los niños se colocan por parejas, uno detrás de otro (paquetes) y, cada pareja, al lado de otra hasta formar un círculo. Un niño o niña, será perseguido por otro corriendo alrededor del corro. Para evitar que le coja, ha de colocarse delante o detrás de un paquete. Si lo hace delante el niño que estaba detrás, sale corriendo (será el nuevo perseguido). Si se pone detrás el que ha de salir es el que estaba delante. El que sea cogido pasa a ser perseguidor. El objetivo de este juego es el de diferenciar alrededor de mediante desplazamientos en torno a objetos o personas siguiendo las indicaciones orales del maestro. El maestro irá dando indicaciones sobre la dirección y lugar que deben ir corriendo los niños.

Juego 3. El espejo mágico. Los niños se ponen por parejas, uno enfrente del otro. Uno de los miembros de la pareja representa al protagonista, y el otro niño/a será el espejo. El espejo debe imitar simultáneamente los movimientos y acciones del protagonista, el cual representa acciones cotidianas.

Juego 4. Tu cuerpo y el mío. Por parejas, los niños y niñas pasean andando por la pista. A la voz del profesor: ¡rodilla con rodilla!, deberán responder adecuadamente a la consigna y tendrán que poner en contacto sus rodillas durante unos segundos. Una vez realizada esta acción seguirán paseando hasta otra nueva consigna.

Juego 5. Derecha o izquierda. Ese juego se realiza por parejas. Cogidos de la mano, los dos miembros de la pareja evitarán chocar con otras parejas. A la señal del docente de ¡izquierda!, los jugadores se pararán manteniendo el equilibrio sobre la pierna izquierda. Con una nueva señal se reiniciará el paso hasta otra indicación

Juego 6. El robot sin pilas. Todos los alumnos son robots que se van desplazando lentamente en distintas direcciones. Al principio todos tienen pilas nuevas, pero lentamente se van agotando. El profesor les irá diciendo que las pilas se van gastando, por ejemplo: ¡se están agotando las pilas de los brazos!, luego se indicarán otros

segmentos hasta que el robot caiga totalmente al suelo. Posteriormente el docente podrá recargar las pilas de los participantes.

Juego 7. Las zanahorias. Se formarán dos equipos el rojo y el azul, se trazarán dos líneas una de salida en la que formarán los niños y otra línea a una distancia de 10 metros donde se colocarán dos cajas respectiva a los colores en las cuales se encontrarán las zanahorias, verticalmente se dibujarán dos sendas correspondientes a los equipos. A la señal de la profesora salen los niños de cada equipo caminando sobre una senda con los brazos extendidos, llegan a las cajas donde tomarán dos zanahoria y la llevarán una en cada mano con los brazos extendidos, regresan dándole la zanahoria al otro niño que hará que saldrá realizando el recorrido inverso.

Conclusión

Para concluir este artículo, quiero comentar que, gracias a los numerosos adelantos que se han realizado en los últimos años, tanto en lo referente al conocimiento de Síndrome de Down, como en su tratamiento y en las técnicas pedagógicas, deben servir de motivación para que todos nosotros nos informemos sobre este problema que quizás dejaría de serlo cuando esta información llegase a nuestras manos.

Este artículo sirve de ayuda para conocer algo más sobre el síndrome de Down, pero a esta sociedad le falta mucho camino por andar hasta llegar a un conocimiento que sirva para educar a muchas personas que se encontrarán a nuestro lado de una forma inclusiva.

Gracias a la mejora de los servicios médicos y educativos, ahora muchos niños con Síndrome de Down pueden formarse para participar de lleno en su comunidad, acudiendo a escuelas regulares y encontrando trabajo en el mercado laboral, lo cual les facilitará la vida en un futuro.

Referencias bibliográficas

Bautista, R. *Necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe. (1993).

Burns, Y. *El síndrome de Down: estimulación y actividad*. (Barcelona: Herder. 1995).

Corpas, F.J.; Toro, S.; Zarco, J.A. *Educación Física en la enseñanza primaria*. (Málaga: aljibe. 1994).

- Fernández, M.B.; González, A.M; y otros. *La historia de la Educación del Síndrome de Down*. C.E.S. Don Bosco. (Madrid. Universidad complutense. 2000)
- Hernández, A., De Barros, C. *Neurociencia y tecnología en la inclusión educativa*. (Granada: Gami; 2016)
- Hernández, A. De Barros, C. *Fundamentos para una educación inclusiva*. (Valencia: Olélibros.com 2015).
- Jiménez; J.; Jiménez, I. *Psicomotricidad. Teoría y programación*. (Madrid. Editorial Escuela Española. 1995).
- López, P.T., López, R. y otros. *Reseña histórica del síndrome de down*. Vol. LVII, No. 5 (2000). págs. 193-199
- Mata, S. *Enciclopedia psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales*. (Málaga: Aljibe. 2001)
- Pintor Garcia, I. Fernández Méndez, J.C. Bello Grela, A. *Estudio sobre teoría de la mente en personas con síndrome de Down*. Revista de estudios e investigación en psicología y educación. Vol. Extr., No. 9. (2015).
- Parada Navas, J.L. *La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro*. Educatio. Siglo XXI, 28(1), (2010). pp. 17-40.
- Pueschel, S.M. *Síndrome de Down: Hacia un futuro mejor*. (Barcelona. Salvat. 1998).
- Troncoso, M.V. *La evolución del niño con síndrome de Down: de 3 a 12 años*. (Portal downcantabria. 2012)
- Stainback, S.W *Aulas Inclusivas*. (Madrid: Narcea. 1999).
- UNESCO. *Terminología de la educación especial*. (París: Ibeerdata. 1983).
- Verdugo, A. *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. (Madrid: Siglo XXI. 1995)

CAPÍTULO 53. CONOCER MÁS A LOS ALUMNOS Y ALUMNAS CON SÍNDROME DE DOWN

Ana Funes López

ana_rl6@hotmail.com

Universidad de Granada, España

Introducción

El síndrome de Down, también llamado trisomía 21 es una alteración genética, ocasionada por la presencia de 47 cromosomas en los núcleos de las células, en vez de 46. Podemos encontrar tres cromosomas 21 en lugar de los dos habituales. El primero en definir este síndrome fue el Dr. John Langdon Down en 1866. Pero no fue hasta 1957, cuando el Dr. Jerome Lejeune descubrió la presencia de material genético extra en el cromosoma 21.

Esta alteración genética se produce como consecuencia de un error, durante la división de los cromosomas en el núcleo de la célula. Las células del bebé posee en su núcleo el cromosoma extra.

Normalmente los seres humanos tenemos 46 cromosomas en el núcleo de las células de nuestro organismo. De esos cromosomas, 44 son designados regulares o autosomas y forman parejas, los otros dos constituyen los cromosomas sexuales, reciben el nombre de XX si el bebé es niña y XY si es niño.

En el síndrome de Down al aparecer el material genético “extra” triplicado en el cromosoma 21, provoca unas alteraciones leves sobre la estructura y función del organismo, del cerebro y como consecuencia sobre la conducta y el aprendizaje de las personas con síndrome de Down.

Características de los niños/as con Síndrome de Down

Los niños y niñas con Síndrome de Down tienen unos rasgos característicos. A continuación vamos a detallar algunos:

- Presentan microcefalia

- Tienen aplanado el hueso occipital
- Aplanamiento facial
- Puente de la nariz ancho
- Hipotonía muscular
- Discapacidad intelectual
- Hipoplasia maxilar y del paladar
- Anomalías internas (principalmente del sistema digestivo y problemas de corazón)
- Cuello corto
- Manos pequeñas y anchas

Características educativas de los niños y niñas con Síndrome de Down

Los niños y niñas con este síndrome son diferentes entre sí, cada uno tiene unas características diferentes, si bien podemos destacar un conjunto de características comunes en grado diverso dependiendo de cada niño y niña:

- Son competentes para aprender, para ello las estrategias de aprendizaje deben ser adecuadas a su forma de aprender y de ser.
- La escuela es el mejor escenario posible para todos. Para ello la escuela inclusiva va a usar estrategias de enseñanza adecuadas a cada niño y niña, a su modo y ritmo de aprender.
- Estos niños y niñas suelen tener problemas de aprendizaje, debido a que tienen discapacidad intelectual. Suelen tener un ritmo lento en el aprendizaje.
- Suelen presentar ciertas dificultades en los Procesos Psicológicos Básicos como son percepción, memoria, atención, motivación y lenguaje.
- Necesitan más tiempo para los aprendizajes debido a la lentitud en dar la respuesta.
- Sus puntos fuertes son la percepción y la memoria visual. Mejoran el aprendizaje a partir de la memoria visual.
- Tienen una capacidad comprensiva superior a la expresiva.
- Si a los niños y niñas con síndrome de Down se le ofrece la oportunidad de interactuar en la escuela y en la familia suelen desarrollar su inteligencia.
- La autoestima suelen tenerla baja.
- Suelen aprender a leer antes que a escribir.
- Presentan problemas en el razonamiento aritmético y en el cálculo.

- Tienen buena capacidad de observación e imitación.
- Presentan resistencia a los cambios y persistencia en algunas conductas.

Necesidades Educativas Especiales

A continuación vamos a hablar de las necesidades educativas más comunes de los alumnos/as con Síndrome de Down.

- Capacidades básicas: las necesidades que a continuación se desarrollan van a ser fundamentales para la atención educativa que vayamos a ofrecer.
 - Mejora de la capacidad perceptiva, tanto visual como auditiva.
 - Desarrollo de habilidades motrices
 - Estimulación de la atención y memoria, simbolización y abstracción
 - Adquisición y afianzamiento del lenguaje oral expresivo y comprensivo
 - Soporte en estrategias de comunicación (gestos, imágenes...)
- Ámbitos curriculares: las necesidades que podemos encontrar:
 - Utilización de estrategias metodológicas específicas para el aprendizaje de la lectoescritura, apoyadas en estímulos visuales.
 - Los conceptos matemáticos básicos, numeración, cálculo y la resolución de problemas a través de objetos, imágenes..
 - Trabajar las diferentes áreas del currículo con elementos visuales, mapas conceptuales o diagramas que faciliten la adquisición de la información.
 - Realización autónomas de los hábitos básicos, por ejemplo la alimentación, higiene...
 - Favorecer la participación en los grupos sociales: familia, escuela y comunidad.
- Respuesta educativa y su organización: los centros deben dar una respuesta educativa según las necesidades personales de cada alumno y alumnas. Tendrán unas medidas similares aunque cada alumno y alumna dependerá de las características individuales. Pero podemos destacar algunas generales.
 - Realización de la evaluación psicopedagógica.
 - Construcción de una propuesta curricular adaptada a las necesidades educativas especiales de cada niño y niña.

- Utilización de estrategias metodológicas adecuadas al estilo de aprendizaje. Por ejemplo: refuerzo, utilización de sistemas visuales, apoyo en las explicaciones de materia manipulativo...
- Atención educativa especializada por parte del maestro/a de apoyo a la integración.

Intervención

Para realizar la intervención de los alumnos y alumnas con síndrome de Down tendremos en cuenta las necesidades educativas de estos niños y niñas para dar una respuesta educativa lo más adecuada a sus necesidades individuales. También, enumeraremos diferentes actuaciones que podemos llevar a cabo con estos alumnos y alumnas.

Actuaciones a seguir con los alumnos y alumnas con Síndrome de Down

1.- Algunas posibles conductas disruptivas que pueden presentar los alumnos y alumnas con síndrome de Down:

- Molestar a los compañeros
- Estar muy nervioso
- No cuidar el material y desordenarlo
- Cuestiones de desobediencia

En la intervención educativa con este tipo de alumnado y para el tratamiento de las conductas disruptivas anteriormente mencionadas, suelen funcionar muy bien técnicas de modificación de conducta.

Para el desarrollo de las mismas, es importante, realizar un análisis conductual de cada una de las mismas, registrando así la intensidad y la frecuencia de la conducta no deseada, describiéndola cualitativamente, permitiéndonos de esta manera, establecer estímulos desencadenantes de la misma, las consecuencias y los momentos en los que se produce.

Una vez analizada la conducta se establecerán pautas para tratar de eliminar las conductas extinguiéndolas o disminuyéndolas.

Existe una amplia gama de técnicas de modificación de conducta, pero se seleccionará aquellas más adecuadas en función a las características del alumno o alumna y las más eficaces para reducir su emisión o eliminarlas, dotando al alumno o alumna de posibles conductas adecuadas.

Destacamos las siguientes:

- Reforzamiento diferencial: se premiarán las conductas positivas y se castigarán las conductas disruptivas e inadecuadas (por ejemplo: se elogiará públicamente las conductas deseables)
- Entrenamiento conductual-cognitivo: con la finalidad de que el alumno o alumna sea capaz de regular su propia conducta de manera autónoma, se le entrenará en la realización de verbalizaciones a la vez que el niño o niña realiza una actividad, así poco a poco, este lenguaje externo se convertirá en interno y consiga autorregularse a sí mismo. En principio, esta tarea será realizada por el maestro/a, quién enseñará al alumno o alumna a verbalizar a la vez que se realiza la tarea. Progresivamente, se le irá retirando las ayudas, tanto motoras como verbales y visuales.
- Relajación: esta tarea se realizará de manera individual y grupal a través de música, con el fin de controlar el nerviosismo del alumno/a.
- Modelado: para esta técnica emplearemos a un compañero de modelo a seguir por el alumno o alumna con el fin de que se adquieran conductas adaptativas o alternativas a las negativas.
- Cuaderno de registro: este instrumento es indispensable. Aquí quedarán reflejadas las conductas positivas y negativas del alumno o alumna, tanto a la entrada y salida del colegio, como en el recreo y las distintas horas de clase. Este registro, se realizará por colores de manera que el alumno/a sea siempre consciente de estas anotaciones y de las consecuencias, tanto positivas, como negativas.
- Economía de fichas: esta técnica motiva a los alumnos y alumnas ya que reciben un estímulo simbólico después de la conducta realizada.

2.-Posibles objetivos a trabajar con los alumnos y alumnas con síndrome de Down en las áreas de lengua castellana y literatura, y en el área de matemáticas.

Es muy importante trabajar estas áreas a través de material manipulativo, fotos, dibujos, etcétera. Los objetivos generales por área que destacamos entre otros:

Lengua Castellana y Literatura

Se acuerda priorizar los objetivos/contenidos que hagan referencia a la adquisición de la lecto-escritura y a la comprensión-expresión oral. Así pues:

- “Expresarse oralmente y por escrito de forma coherente, teniendo en cuenta las características de las diferentes situaciones de comunicación y los aspectos normativos de la lengua”.

Matemáticas

Será necesario priorizar los objetivos/contenidos que hacen referencia al cálculo, como instrumental para la resolución de problemas. Será apropiado, por tanto:

- “Reconocer situaciones de su medio natural en las que existan problemas para cuyo tratamiento se requieran operaciones elementales de cálculo, formularlos mediante formas sencillas de expresión matemática y resolverlos utilizando los algoritmos correspondientes”.

En relación con las áreas curriculares y las competencias clave a adquirir, se priorizarán además, aspectos como:

- Comunicación: Respeto en el ritmo de emisión, con el propósito de facilitar su adaptación social.
- Lecto-escritura: Objetivo necesario para el futuro aprendizaje, se busca en todo momento la funcionalidad del mismo.
- Matemáticas: Objetivos y contenidos con mayor repercusión social; manejo del dinero, uso del reloj, medidas...
- Socialización: Desarrollo y fomento de las relaciones interpersonales.
- Hábitos Básicos: Orden, autocontrol, cuidado de los objetos, normas básicas del cuidado personal, autonomía...

Conclusión

Este artículo nos permite acercarnos a los niños y niñas con Síndrome de Down, conocer su etiología y causas, así como sus características para poder enfrentarnos a sus necesidades de la mejor manera posible.

Tener conocimientos de este síndrome nos va a permitir desarrollar una respuesta educativa adecuada, ya que esta información nos va a ayudar en la elaboración de los aprendizajes que realizaremos con los alumnos y alumnas en función de las necesidades educativas que presentan. Es muy importante que estos aprendizajes estén previamente planificados, para que no se produzcan errores. Estos alumnos y alumnas recibirán un

seguimiento periódico que nos va a permitir introducir los ajustes que se consideren necesarios en cualquier momento.

Es muy importante por parte del sistema educativo disponer de las medidas y medios necesarios para que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, en nuestro caso los niños/as con síndrome de Down puedan alcanzar el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, junto con los objetivos establecidos.

Una educación para todos es hablar de inclusión y de atención a la diversidad. Debe hacerse no solo desde el respeto, sino desde la concepción como fuente de riqueza, como una oportunidad para el aprendizaje. Todos y todas somos válidos y desde este punto de vista trabajaremos desde un sistema educativo inclusivo, que pueda garantizar la igualdad de oportunidades para todos los alumnos/as, independientemente de sus condiciones personales, económicas, sociales o culturales.

Referencias bibliográficas

- Asociación Síndrome de Down. (1994). *El futuro empieza hoy*. Madrid: Pirámide
- Junta de Andalucía (2008): “*Manual de atención al alumnado con necesidades de apoyo específicas derivadas de Síndrome de Down*”. Sevilla. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía
- Juan Perera, Jean A. Rondal. (2016) *Qué sabemos hoy del síndrome de Down: perspectivas terapéuticas*. CEPE. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial
- López Melero, M. (2000). *Aprendiendo a conocer a las personas con Síndrome de Down*. Málaga: Aljibe
- Martínez Pérez, S. (2011). *El Síndrome de Down*. Madrid: CSIC y Catarata
- Perera, J. y Rondal, J. (1995) *Cómo hacer hablar al niño con síndrome de Down*. Madrid: CEPE
- Pérez Chávez, D. A. (2014). “Síndrome de Down”, *Revista de Actualización Alínica Investiga*, vol.45

CAPÍTULO 54. INFLUENCIA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO INFANTIL: EL CONTEXTO PLURICULTURAL DE CEUTA

Federico Pulido Acosta
feanor_fede@hotmail.com

Universidad de Granada

Francisco Herrera Clavero
fherrera@ugr.es
Universidad de Granada

Introducción

El Sistema Educativo tiene que amoldarse a los cambios sociales, culturales y políticos que caracterizan al diversificado panorama ante el que nos encontramos. Los continuos y rápidos cambios hacen que el alumnado deba aprender nuevas habilidades y capacidades que están en continua evolución. Las metas a las que deben responder son cambiantes y más plurales y deben ser útiles para la gente. Numerosas voces restan importancia a la Inteligencia Racional, como único factor responsable del éxito académico, social y profesional. Al mismo tiempo se alejan de la consideración de una única capacidad estática. Por el contrario, se considera como un conjunto amplio y dinámico de diferentes habilidades enmarcadas en ámbitos distintos. Desde esta consideración, se pone el foco en el ámbito de las emociones.

Resulta difícil precisar que tanto por ciento de ese éxito corresponde a campos relacionados con las emociones. En cualquier caso, una importante parte del mismo se puede relacionar con esas estrategias emocionales empleadas por aquellos que integran este componente en sus vidas. Al mismo tiempo, la cambiante actualidad obliga a los Sistemas Educativos a retos cada vez más profundos y audaces, para adaptarse a nuevas formas culturales, sociales y políticas (Díaz, 2014).

En este contexto de cambio, aparece el concepto de IE, entendida como la habilidad para manejar el propio repertorio emocional, pasando el éxito del ámbito cognitivo al ámbito emocional. Resulta evidente que la manera de entenderla se centra en ésta en cuanto a un conjunto de habilidades (no de forma percibida). Entre las habilidades específicas que integran la IE (Pulido & Herrera, 2015) quedan englobadas las habilidades de conocimiento de sí mismos (entendido como la adecuada identificación de las emociones propias), autocontrol (manejo de las propias emociones) y motivación (relacionada con el impulso director para el desarrollo de una tarea), empatía (capacidad de identificar las

emociones en los demás) y habilidades sociales (habilidades que permiten la adecuada interacción con los demás).

Las diferencias son claras entre IE e inteligencia racional, en línea con el estudio realizado por Pérez y Castejón (2006), donde se indica la independencia de ambas y se desligan claramente. Otro de los aspectos más relevantes en relación con la IE es la gran controversia existente con respecto a la influencia del género en ésta. Desde este punto de vista, se parte de diferentes trabajos que plantean que las mujeres manifiestan niveles superiores (Katyal, 2013; Downey, Lomas, Billings, Hansen & Stough, 2013 y Billings, Downey, Lomas, Lloyd & Stough, 2014), lo que no hace otra cosa que alimentar el estereotipo de que las mujeres son más “emocionales” que los varones. Sin embargo, en otros estudios se demuestra que las diferencias en función del género están mediatizadas por factores diferentes. Entre estos factores se sugiere la variable edad (Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo & Extremera, 2012) o la identidad de género (Gartzia, Aritzeta, Balluerka & Barberá, 2012).

Se pueden distinguir dos tipos de instrumentos para evaluar la IE: el primero se refiere a cómo las emociones y el pensamiento interactúan, como el de Mayer et al. (2009). Los modelos percibidos (autopercepción de la IE), utilizan inventarios de autoinforme basándose en la popular concepción de la IE de Goleman (1996).

Por otro lado, se considera el Rendimiento Académico, concepto referido al nivel de conocimientos y destrezas escolares exhibidos por los estudiantes. En este caso, empleamos las calificaciones escolares como indicativo de éste, siguiendo a Gómez Castro (1986, p. 269), ya que en su investigación “al comparar los resultados de las calificaciones objetivas a través de una prueba estandarizada y las que otorgan los profesores, se indican correlaciones estadísticamente significativas ($p > .01$)”.

A su vez, se ha de contemplar la relación directa entre el nivel de Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico, idea base de numerosos estudios (Katyal, 2013; Billings et al., 2014 y Brouzos, Misailidi & Hadjimattheou, 2014). Sin embargo, de ellas, la gran mayoría se centran en poblaciones adultas y, en menor medida, adolescentes, con un descenso drástico de las investigaciones realizadas en este ámbito con niños.

Considerando todo lo mencionado, se presenta el estudio llevado a cabo con una muestra de niños escolarizados en colegios de la ciudad de Ceuta, ciudad que destaca por su contexto pluricultural. Como característica específica, la población árabe musulmana, presenta una procedencia marroquí con un altísimo nivel de analfabetismo y una elevada

natalidad, así como un estatus socioeconómico y cultural bajo, serios problemas de enculturación y bilingüismo (integración por la comunicación) y con una presencia muy marcada de su religión, el Islam, en sus vidas (Herrera, 2000). Esto nos lleva a establecer una clara relación entre la cultura y la religión.

Los objetivos del estudio fueron conocer y analizar qué tipos y niveles de IE y Rendimiento Académico tiene este alumnado, en función de variables como el género, la edad, la cultura y el su estatus socio-económico y cultural, así como conocer y analizar qué relación existe entre la IE y el Rendimiento Académico. La intención fue la de contemplar como dicha capacidad se comporta a lo largo del desarrollo evolutivo y si varía en función de variables sociodemográficas, como el género, la cultura y/o el estatus socioeconómico del sujeto. Crucial fue demostrar la relación directa entre el nivel de Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico. Se esperan resultados superiores en los niveles de IE en función de la edad. Esto no ocurrirá en el Rendimiento. Se espera que la IE facilite el desempeño académico, del mismo modo que en los estudios mencionados.

Método

Participantes

Para afrontar este estudio se seleccionó una muestra integrada por 404 participantes que reflejan las características de nuestro contexto pluricultural, repartidos entre los cuatro centros que participaron de manera voluntaria. Para preservar la identidad del alumnado, se emplearon nombres en clave para hacer referencia a cada uno de ellos. En lo referente a la edad, la muestra se distribuye entre el 9.2% de alumnos de primero, el 5.2% de alumnos de segundo, el 19.1% de alumnos de tercero, el 24.5% de alumnos de cuarto, el 20% de alumnos de quinto y el 22% de alumnos de sexto curso de Educación Primaria. Describiendo la muestra, en función de la variable género, se dan porcentajes bastante equilibrados entre sí, siendo el 47.8% niños y el resto de la muestra (52.2%) chicas. Considerando la cultura (que se corresponde con la religión), el grupo mayoritario es el de participantes pertenecientes a la cultura-religión musulmana, que constituyen el 68.8% de la muestra, mientras que el 31.2% de la misma pertenecía a la cultura-religión cristiana. Los participantes se seleccionaron por el método de muestreo incidental o casual. Se seleccionó, aleatoriamente, un curso (desde primero a sexto de Primaria) por cada uno de los centros. El error muestral fue del 3%.

Instrumentos

La recogida de datos se llevó a cabo a través de una adaptación del MSCEIT (Mayer et al., 2009), puesto que el original está diseñado para adultos. Para llevar a cabo dicho proceso de adaptación se siguió la misma estructura del cuestionario original, respetando las diferentes secciones del mismo (exceptuando la G que se suprimió por su excesiva dificultad para el alumnado que contestaría, ya que se trata de analizar la “configuración” de diferentes emociones complejas). En ella aparecen apartados para la identificación de emociones en gestos faciales y en diferentes fotografías (secciones A y E del cuestionario original), la comprobación de la utilidad de diferentes emociones en situaciones determinadas (sección B), la selección de la emoción que más se ajuste a cada caso (sección C), la respuesta a cuestiones emocionales acordes a determinadas historias (sección D y H) y la relación de diferentes emociones con acciones concretas (sección F). Sin embargo, todas las diferentes secciones se ajustaron en dificultad al alumnado que contestaría. Además, para medir la capacidad de habilidades sociales (que no considera el original) se empleó una adaptación de la EHS (Gismero, 2000). Con respecto a la fiabilidad del mencionado instrumento, una vez llevado a cabo el proceso de adaptación, queda reflejada por un alpha de Cronbach de 0.836. En el apartado de análisis factorial, se obtuvieron cinco factores, en los que se reagruparon los ítems: motivación (11.38% de la varianza explicada), empatía (6.18%), autocontrol emocional (4.42%), conocimiento de uno mismo (3.82%) e identificación de emociones propias (autoconcepto, con 3.3%). Esto da una varianza explicada total del 29.101%. A todo ello hay que añadir el factor de habilidades sociales, con una fiabilidad medida por alpha de Cronbach de 0.708. Por su parte, para la evaluación del Rendimiento Académico se va a optar por utilizar las calificaciones del alumnado como medida numérica del Rendimiento.

Finalmente se emplearon las calificaciones como medida del Rendimiento Académico, siguiendo el, ya mencionado, estudio de Gómez Castro (1986).

Procedimiento

Una vez construida la base de datos, se comenzó por el análisis descriptivo, donde se destacaron los porcentajes alcanzados de manera general y en función de las variables sociodemográficas, a través de tablas de contingencia. Para comprobar el nivel de significación (inferencial) de los datos se ha utilizado la prueba de Chi-cuadrado de

Pearson, a nivel de significación de $p=0.05$ junto con ANOVAS de un factor con pruebas "Pos-hoc". Finalmente se muestran los resultados de la regresión múltiple paso a paso o "stepwise" realizada, considerando como variable criterio el Rendimiento Académico y como predictoras las sociodemográficas y la IE. El análisis completo que ha sido posible gracias al programa informático Statistical Package for Social Sciences (SPSS 20, 2012) ha permitido la comprobación del comportamiento de la muestra desde la perspectiva las variables sociodemográficas, así como la interacción entre las variables de estudio.

Resultados

En IE, se puede contemplar que los porcentajes mayoritarios corresponden a la opción de bastante IE (44%). La inmediatamente siguiente, es la de poca IE (32.4%). Las dos opciones extremas son alcanzadas por porcentajes similares de la muestra (12.2% mucha y 11.4% muy poca). Estos porcentajes indican que el nivel general es medio-alto.

Se puede afirmar que, a mayor curso (y edad), son más altas las puntuaciones (medias) en la variable, así como en casi todos los factores que la constituyen (Motivación -34.36-, Empatía -27.7-, Autocontrol -8.9-, Autoconcepto -15.8- y Conocimiento de sí mismos -17.38-), siendo el sexto curso donde se registran niveles superiores, excepto en Habilidades Sociales, donde este grupo presenta los niveles más bajos (78.6). Teniendo en cuenta los valores de la prueba ANOVA (se resume en la tabla 1, en la que aparecen todos los factores de la IE en los que se obtuvieron diferencias significativas) estas diferencias resultan significativas para la IE Total ($p=0.0000$), así como para los factores de Motivación ($p=0.0000$), Empatía ($p=0.0000$), Autocontrol ($p=0.0001$), Autoconcepto ($p=0.0000$), y Conocimiento de sí mismos ($p=0.0000$). Esto demuestra claramente que la edad es un elemento determinante en el manejo emocional, creciendo a medida que el sujeto sigue su desarrollo emocional.

Las diferencias encontradas entre ambos géneros son mínimas. Esta situación es una constante, si consideramos las medias obtenidas para cada grupo, no sólo en la IE total (varones 101.17 y mujeres 102.7) sino en cada uno de los factores que la integran. Esto es especialmente evidente si se consideran que las ligeras diferencias encontradas entre ambos géneros son favorables a los varones en Motivación (30.85 por 30.66 en chicas), Autocontrol (7.98 por 7.74 para las niñas) y Habilidades Sociales (79.4 por 79.12 en mujeres), ocurriendo lo contrario en otros tres factores (Empatía -26.12-, Autoconcepto -14.49- y Conocimiento de sí mismos -16.78-), donde las chicas tienen resultados

mínimamente superiores. Queda confirmado por la prueba ANOVA, que demuestra que las diferencias son no significativas para la IE Total ($p=0.698$), Motivación ($p=0.503$), Autocontrol ($p=0.322$), Autoconcepto ($p=0.775$), Empatía ($p=0.183$), Conocimiento de sí mismos ($p=0.476$) y Habilidades Sociales ($p=0.305$).

Los sujetos de cultura/religión cristiana tienen niveles ligeramente superiores en IE total (cristianos 107.6 y musulmanes 98.95), Autoconcepto (cristianos 15.24 y musulmanes 13.93), Empatía (26.25 en cristianos y 25.39 en musulmanes), Conocimiento de sí mismos (16.65 cristianos y 16.32 musulmanes) y Motivación (cristianos 33.79 y musulmanes 29.13). Sin embargo, son los alumnos musulmanes los que presentan puntuaciones superiores en Autocontrol (8.6 en musulmanes y 6.46 en cristianos) y, en menor medida, en Habilidades Sociales (78.02 en cristianos y 79.91 en musulmanes). Considerando los datos correspondientes a la estadística inferencial (tabla 1), pertenecer a una determinada cultura/religión influye en la IE Total ($p=0.0000$), la Motivación ($p=0.0000$), el Autoconcepto ($p=0.011$) y el Autocontrol ($p=0.0000$). Sin embargo, a nivel de Empatía ($p=0.226$), Conocimiento de sí mismos ($p=0.457$) y Habilidades Sociales ($p=0.167$) no se ha obtenido significatividad.

Las medias de cada uno de ellos muestran un nivel algo superior para el estatus Medio-Alto en la variable (107.15) y en la mayoría de factores que la integran (Motivación -32.9-, Empatía -25.92- y Autoconcepto -15.8- y Conocimiento de sí mismos -17.38-) excepto en Habilidades Sociales con respecto al Medio-Bajo. Considerando los resultados correspondientes a la estadística inferencial, se llega a la conclusión de que, el hecho de pertenecer a un determinado estatus parece influir en la IE Total ($p=0.0000$), la Motivación ($p=0.0006$), la Empatía ($p=0.0000$), el Autocontrol ($p=0.0000$) y el Autoconcepto ($p=0.0002$). No fueron significativas para el Conocimiento de sí mismos ($p=0.281$) y las Habilidades Sociales Totales ($p=0.55$).

En Rendimiento, el resultado más habitual (31,5%) es el notable (menos de 9). La siguiente calificación, por porcentaje, la constituyen los suspensos (21,6%), seguidos muy de cerca por la alternativa que corresponde a la calificación “bien” (con un 20,6%). Las menos frecuentes son el aprobado (17,5%) y especialmente los sobresalientes (8,9%).

Las calificaciones se distribuyen de una manera desorganizada, teniendo en cuenta la edad. Al mismo tiempo, queda patente una gran igualdad. Teniendo en cuenta los valores de la prueba ANOVA las diferencias encontradas fueron significativas para el Rendimiento en Lengua Castellana ($p=0.003$), el Rendimiento en Conocimiento del

Medio ($p=0.025$) y el Rendimiento en Inglés ($p=0.014$). No fueron significativas para el resto de variables.

Tabla 1. ANOVA de IE en función de la edad y cultura.

Variable	N	Perdidos	Media	F	P
Curso/Edad					
Inteligencia Emocional	15	43	Primer Ciclo	91.78	
	176	0	Segundo Ciclo	92.5	32.836
	170	0	Tercer Ciclo	111.53	.0000
Motivación	15	43	Primer Ciclo	27.65	
	176	0	Segundo Ciclo	27.78	18.314
	170	0	Tercer Ciclo	34.36	.0000
Empatía	15	43	Primer Ciclo	26.2	
	176	0	Segundo Ciclo	24.21	10.226
	170	0	Tercer Ciclo	27.7	.0000
Autocontrol	15	43	Primer Ciclo	6.35	
	176	0	Segundo Ciclo	7.1	6.044
	170	0	Tercer Ciclo	8.9	.0001
Autoconcepto	15	43	Primer Ciclo	12.11	
	176	0	Segundo Ciclo	13.07	13.787
	170	0	Tercer Ciclo	15.8	.0000
Conocimiento de sí mismo	15	43	Primer Ciclo	12.61	
	176	0	Segundo Ciclo	15.84	6.884
	170	0	Tercer Ciclo	17.38	.0000
Cultura/Religión					
Inteligencia Emocional	126	15	Cristianos	107.60	14.333
	235	28	Musulmanes	98.95	.0000
Motivación	126	15	Cristianos	33.79	17.041
	235	28	Musulmanes	29.13	.0000
Autoconcepto	126	15	Cristianos	15.24	6.503
	235	28	Musulmanes	8.60	.011

Las calificaciones se distribuyen de una manera muy similar entre niños y niñas, siendo ligeramente superior en las chicas. La gran igualdad queda patente al considerar las medias obtenidas para cada grupo (chicas 6.66 y chicos 6.32). Sólo en Lengua Castellana aparecen unas diferencias algo más visibles, presentando las chicas niveles ligeramente más altos. Los resultados correspondientes a la estadística inferencial (que quedan resumidos a través de la tabla número 2), muestran que el Rendimiento no se encuentra bajo la influencia del género. Sólo aparecen diferencias significativas en Lengua Castellana ($p=0.013$).

Las calificaciones son algo más altas entre la población de cultura cristiana, tal y como reflejan las medias obtenida en Rendimiento Global (cristianos 7.17 y musulmanes 6.19), así como en el resto de materias (Lengua Castellana -musulmanes 6.01 y cristianos 7.17-, Matemáticas -7.073 por 5.96-, Conocimiento del Medio -6.2 por 7.38-, Inglés -6.05 por 6.33- y Religión -7.9 por 6.71 de media respectivamente). Esta situación no se repite en la materia de Inglés. La prueba ANOVA confirma que existen diferencias significativas en la Media de Rendimiento Total ($p=0.000$), el Rendimiento en Lengua Castellana ($p=0.000$), en Matemáticas ($p=0.000$), en Conocimiento del Medio ($p=0.000$) y en Religión ($p=0.000$). El Rendimiento en Inglés ($p=0.219$) supone la única variable en la

que no se obtienen diferencias significativas. En todos los casos, el grupo de cristianos obtienen mejores resultados que los musulmanes (tabla 2).

Considerando el estatus, las medias de cada uno de ellos muestran un nivel algo superior para el estatus Medio-Alto en el Rendimiento Global (6.73) y en la mayoría de materias (Lengua Castellana -6.69-, Matemáticas -6.55-, Conocimiento del Medio -6.9- y Religión -7.47-) excepto en Inglés, donde este grupo presenta niveles ligeramente más bajos (6.06). El nivel alto se asocia a un mayor rendimiento. En la Media de Rendimiento Total ($p=0.000$), el Rendimiento en Lengua Castellana ($p=0.000$), el Rendimiento en Matemáticas ($p=0.000$), el Rendimiento en Conocimiento del Medio ($p=0.000$), y el Rendimiento en Religión ($p=0.001$), se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, en el caso del Rendimiento en Inglés ($p=0.228$) no se encontraron.

Tabla 2. ANOVA del Rendimiento en función de Género y Cultura

Variable	N	Perdidos	Media	Desv. Tip.	F	P
Género						
Rendimiento	182	4	Varones	6.122	1.3556	6.252 .013
Lengua Castellana	199	4	Mujeres	6.613	1.4010	
Cultura/Religión						
Rendimiento Total	135	4	Cristianos	7.1761	1.62626	29.105 .000
	259	4	Musulmanes	6.1921	1.70721	
Rendimiento Lengua Castellana	135	4	Cristianos	7.179	1.7956	32.508 .000
	259	4	Musulmanes	6.011	1.9303	
Rendimiento Matemáticas	135	4	Cristianos	7.073	1.9762	25.988 .000
	259	4	Musulmanes	5.968	2.0099	
Rendimiento Conocimiento del Medio	135	4	Cristianos	7.387	1.9546	27.100 .000
	259	4	Musulmanes	6.209	2.1453	
Rendimiento Inglés	135	4	Cristianos	6.335	1.8986	1.519 .219
	259	4	Musulmanes	6.055	2.1724	
Rendimiento Religión	135	4	Cristianos	7.907	1.8505	35.257 .000
	259	4	Musulmanes	6.718	1.8466	

IE y Rendimiento

Al aumentar el nivel de IE se obtiene mayor rendimiento académico. Los datos muestran cómo el grupo que presenta niveles más altos de IE presenta también mejores resultados (22.7% sobresaliente y 29.5% notable), siendo el que tiene el menor porcentaje de

suspensos (9.1%). Algo similar ocurre en cada una de las materias específicas, donde las medias (Lengua Castellana -7.3-, Matemáticas -7.33-, Conocimiento del Medio-7.31-, Inglés -6.94- y Religión-7.55-) indican que el grupo que presenta puntuaciones más altas en IE, alcanza resultados superiores, reflejando el grupo con menores niveles de IE resultados más bajos a nivel global (con una media de 5.29) y por materias (Lengua Castellana -5.1-, Matemáticas -5.05-, Conocimiento del Medio -5.48-, Inglés -5.4- y Religión-6.07-). En el apartado inferencial, que aparece resumido en la tabla 3, se comprueba la relación entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento, ya que aparecen diferencias significativas en la Media de Rendimiento Total ($p=0.000$), el Rendimiento en Lengua Castellana ($p=0.000$), Matemáticas ($p=0.000$), Conocimiento del Medio ($p=0.000$), Inglés ($p=0.000$) y Religión ($p=0.000$).

Tabla 3. ANOVA del Rendimiento en función de la IE

Variable	N	Perdidos	Media	F	P
Inteligencia Emocional					
Rendimiento Global	39	2	Muy poca IE	5.29	
	113	2	Poca IE	6.1	17.772
	155	3	Bastante IE	7.02	
	44	2	Mucha IE	7.22	
Rendimiento Lengua Castellana	39	2	Muy poca IE	5.1775	
	113	2	Poca IE	6.1448	11.126
	155	3	Bastante IE	6.5445	
	44	2	Mucha IE	7.3056	
Rendimiento Matemáticas	39	2	Muy poca IE	5.0525	
	113	2	Poca IE	5.9617	13.479
	155	3	Bastante IE	6.5993	
	44	2	Mucha IE	7.3333	
Rendimiento Conocimiento	39	2	Muy poca IE	5.4850	
	113	2	Poca IE	6.827	10.217
	155	3	Bastante IE	6.7308	
	44	2	Mucha IE	7.3194	
Rendimiento Inglés	39	2	Muy poca IE	5.40	
	113	2	Poca IE	5.94	9.979
	155	3	Bastante IE	6.5479	
	44	2	Mucha IE	6.9444	
Rendimiento Religión	39	2	Muy poca IE	6.0789	
	113	2	Poca IE	6.6726	12.889
	155	3	Bastante IE	7.5071	
	44	2	Mucha IE	7.5556	

Si finalmente se toman los resultados de la regresión, que se resumen en la tabla 4, se puede confirmar que el Rendimiento está bajo la influencia de la IE, así como de todas las variables sociodemográficas (edad, cultura/religión y estatus socioeconómico)

excepto el género. El conjunto de ellas dan cuenta del 32.6 % de la varianza en el Rendimiento ($R^2= 0.326$). De hecho, el mayor poder determinante lo ejerce la variable IE, que por sí sola explica el 53.9 % de la varianza en Rendimiento. Así, se puede ver una relación directamente proporcional entre el Rendimiento y la IE. Por su parte, la edad resulta inversamente proporcional (menor cuanto más edad presenta el sujeto), al igual que la cultura/religión (debido a que se asoció el valor 1 con la religión cristiana y 2 con la musulmana), y el estatus, lo que indica que la cultura musulmana tiene resultados significativamente inferiores y que los sujetos presentan mejores resultados cuanto mayor es su estatus socioeconómico. La variable género queda rechazada. De esta forma, siguiendo la función que aparece a continuación, la regresión nos permite calcular la calificación del sujeto.

$$\text{Rendimiento Académico} = 4.241 + 0.825 (\text{Inteligencia Emocional}) - 0.45 (\text{Curso}) - 0.62 (\text{Cultura/Religión}) - 0.177 (\text{Estatus socioeconómico})$$

Tabla 6. Regresión múltiple considerando como variable criterio el Rendimiento y como predictoras la IE y las sociodemográficas

Variables	B	β	t	P
Constante General	4,241		8,772	,000
Inteligencia Emocional	,825	,539	10,608	,000
Curso/Edad	-,450	-,447	-8,945	,000
Cultura/Religión	-,620	-,229	-3,542	,000
Estatus	-,177	-,160	-2,509	,013
Género		,085	1,928	,999

Discusión/Conclusiones

A nivel general, la población estudiada refleja niveles medio-altos de IE, encontrándose resultados superiores en la identificación de emociones ajenas (Empatía) e inferiores en el control de las emociones (Autocontrol), algo comprensible, al tratarse de niños. El nivel de IE aumenta con la edad y el estatus socioeconómico, siendo mayor entre los cristianos. Para la edad, parece claro que las diferencias encontradas son fruto del desarrollo emocional que caracteriza el proceso evolutivo de los niños, algo ya mencionado en Billings et al. (2014) y Brouzos et al. (2014). Esto no ocurre en el caso de la variable sociodemográfica género, que no influye en la IE ni en sus factores, desprendiéndose que no es una variable determinante para el desarrollo de la IE. Estos datos vienen a confirmar los obtenidos en otros trabajos (Otero, Martín, León & Vicente, 2009; Billings et al., 2014). Se puede comprobar cómo existen diferencias significativas en algunos de los factores que forman parte de la IE, así como en las puntuaciones totales. Con respecto a la cultura, la distribución no es igual, ya que mientras que las personas pertenecientes a la cultura/religión cristiana-occidental tienen niveles significativamente superiores en el caso de Motivación y Autoconcepto, son los musulmanes los que superan a los primeros en cuanto a Autocontrol. Por estatus, los niveles altos se asocian a un mayor manejo emocional. Esta conclusión se obtuvo también en los trabajos de González, Ramírez-Maestre & Herrero (2007) y Chamundeswari (2013).

La muestra estudiada refleja, niveles medio-altos también en Rendimiento, con mejores resultados en Religión, siendo Inglés en la que se registran los resultados más bajos. La edad, la cultura y el estatus socio económico y cultural también influyen en el Rendimiento, aunque no se distribuye de una forma lógica salvo en cuanto a la cultura, en la que los cristianos alcanzan mejores resultados en todas las materias, excepto en inglés, donde no aparecen diferencias significativas. Esto también ocurre en el caso de la variable sociodemográfica estatus. En este sentido, se han de mencionar las dificultades para la integración socio educativa (Martínez & Alfageme, 2004) y las diferencias de estatus socioeconómico y cultural (Hernández, Rodríguez & Moral, 2011) como importantes justificantes de estas diferencias significativas. Dentro de ellas, la diversidad encontrada en los núcleos familiares, con estilos de crianza distintos, junto con las importantes diferencias en la lengua materna (Roa, 2006) entre ambas etnias, contribuyen a la aparición de problemas de integración socioeducativa del alumnado no autóctono,

mostrándose el contexto “autóctono” como un impulso para el desarrollo socioafectivo. Ante esta situación, la interculturalidad se antoja necesaria aunque no suficiente para la progresiva eliminación de estas diferencias, convirtiendo ese contexto en “autóctono” para todos los grupos culturales. Por otra parte, según el estudio de Alonso & Román (2014), el nivel económico y sociocultural correlaciona positivamente con el estilo educativo familiar, y éste, a su vez, con el nivel de autoestima mayor que repercute en diferentes dimensiones de desarrollo: ajuste emocional, éxito social y académico. Para el género, encontramos que sólo aparecen diferencias en Lengua Castellana.

Se concluye con la idea de que a mayor nivel de IE mayor Rendimiento Académico, lo que viene a confirmar los encontrados por diferentes autores como es el caso de Pérez et al. (2006), Billings et al. (2014), Brouzos et al. (2014), Chamundeswari (2013), Katyal (2013), Downey et al. (2013), Codier & Odell (2014) y Jones-Schenk & Harper (2014). La relación directamente proporcional entre la IE y el Rendimiento muestra claramente que las habilidades emocionales guardan una relevancia evidente con el logro académico y no sólo para el desarrollo de los sujetos. Considerar y potenciar las competencias emocionales se antoja una medida necesaria para mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado, situación que tanto se demanda a nuestro sistema educativo (Di Giusto, Martín, Arnaiz & Guerra, 2014).. Esto es algo más evidente aun durante las primeras etapas educativas. Así nos situamos ante una importante alternativa a la inteligencia racional en la búsqueda de mejoras de los resultados académicos.

Referencias Bibliográficas

- Alonso, J. & Román, J. M. (2014). Nivel sociocultural, prácticas educativas familiares y autoestima de los hijos en edades tempranas. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 187-202.
- Billings, C., Downey, L. A., Lomas, J. E., Lloyd, J. & Stough, C. (2014). Emotional Intelligence and scholastic achievement in pre-adolescent children. *Personality and Individual Differences*, 65, 14–18.
- Brouzos, A., Misalidi, P. & Hadjimatheou, A. (2014). Associations Between Emotional Intelligence, Socio-Emotional Adjustment, and Academic Achievement in Childhood: The Influence of Age. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(2), 83–99.

- Chamundeswari, S. (2013). Emotional Intelligence and Academic Achievement among Students at the Higher Secondary Level. *International Journal of Academic Research in Economics and Management Sciences*, 2(4), 178-187.
- Codier, E. & Odell, E. (2014). Measured emotional intelligence ability and grade point average in nursing students. *Nurse Education Today*, 34, 608–612.
- Díaz, T. (2014). El desarrollo de competencias socioemocionales y su evaluación como elementos clave en los planes de formación docente. Algunas conclusiones derivadas de la evaluación SIMCE 2011. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 73-98.
- Di Giusto, C., Martín M. E., Arnaiz, A. & Guerra, P. (2014). Competencias personales y sociales en adolescentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 89-104. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie66a06.pdf>.
- Downey, L. A., Lomas, J., Billings, C., Hansen, K. & Stough, C. (2013) Scholastic success: Fluid intelligence, personality, and emotional intelligence. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(1), 40–53.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R. & Extremera, N. (2012). Gender differences in Emotional Intelligence: The mediating effect of age. *Behavioral Psychology*, 20(1), 77-89.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N. & Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de psicología*, 28(2), 567-575.
- Gismero, E. (2000) EHS, *Escala de Habilidades Sociales*. Madrid: TEA Publicaciones de Psicología Aplicada.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez-Castro, J. L. (1986). Rendimiento escolar y valores interpersonales: Análisis de resultados en EGB. con el cuestionario SIV de Leonardo V. Gordon. *Bordón*, 262, 257-275.
- González, V., Ramírez-Maestre, C. & Herrero, A. (2007). Inteligencia Emocional, personalidad y afrontamiento en pacientes con dolor crónico. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(2), 185-195.

- Hernández, E., Rodríguez, F. J. & Moral, M. V. (2011). Adaptación escolar de la etnia gitana: relevancia de las variables psicosociales determinantes. *Apuntes de Psicología*, 29(1), 87-105.
- Herrera, F. (2000). La inmigración extranjera no comunitaria y la convivencia en contextos concretos: el caso de Ceuta. En Instituto de Estudios Ceutíes, *Monografía de los cursos de Verano de la Universidad de Granada en Ceuta* (12ª ed., pp. 357-359). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes-Universidad de Granada.
- Jones-Schenk, J. & Harper, M. G. (2014). Emotional intelligence: An admission criterion alternative to cumulative grade point averages for prelicensure students. *Nurse Education Today*, 34, 413-420.
- Katyal, S. (2013). Emotional intelligence and academic achievement of ninth graders: A comparative study of boys and girls. *Indian Journal of Health and Welbeing*, 4(1), 171-174.
- Martínez, M. & Alfageme, A. (2004). Integración socioeducativa del alumno gitano en la escuela española. *Revista española de educación comparada*. 10, 299-324.
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2009). *Test de Inteligencia Emocional de Mayer, Salovey y Caruso*. Madrid: TEA Ediciones.
- Otero, C., Martín, E., León, B. & Vicente, F. (2009). Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en estudiantes de enseñanza secundaria. Diferencias de género. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 17(12), 275-284.
- Pérez, N. & Castejón, J. L. (2006). Relaciones entre la Inteligencia Emocional y el Cociente Intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (R.E.M.E.)*, 9(22) 1-27.
- Pulido, F. & Herrera, F. (2015). "Miedo, Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en el contexto educativo pluricultural de Ceuta". En Bermúdez, M., García, A., Liébana, J. A., Morón, M. C., Real, S. y Sánchez, C. A. (cords) *Aprendiendo a Investigar: Aprendiendo a investigar. Volumen 1*. (183-202). Granada: GEU.
- Roa, J. M. (2006). Rendimiento escolar y "situación diglósica" en una muestra de escolares de educación primaria en Ceuta. *Revista Electrónica de Investigación*

Educativa, 8, 1-15. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-roa.html>

SPSS Inc. Released 2011. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 20.0. Armonk, NY:
IBM Corp.

CAPÍTULO 55. PSICODANZA Y DISCAPACIDAD VISUAL

Laura de la Chica Herrador
laura-297@hotmail.com
Universidad de Jaén

Introducción

Teniendo como premisa fundamental la inclusión de las personas con discapacidad o diversidad funcional, es necesario que visualicemos a la persona independientemente de si tiene o no alguna discapacidad. Para ello es vital que la colectividad mantenga actitudes de normalización y respeto que facilite el avance de la sociedad hacia unos modelos de pensamiento más inclusivos y sensibles a la diferencia. Las artes tienen una doble acción, primeramente se pueden obtener múltiples beneficios en todas las áreas de la persona. Por otro lado estas producciones artísticas posibilitan el acceso a la cultura, dando visibilidad social de las capacidades de las personas con baja visión o invidentes, favoreciendo la inclusión.

El presente documento sienta sus bases en numerosas investigaciones y estudios en la materia, así como en entrevistas realizadas a profesionales especialistas en Arte Inclusivo de la “Asociación Social y Cultural en pro a la Discapacidad La Integral” la cual posee una compañía de danza inclusiva denominada “La Integral Psicodanza”.

Justificación

La importancia del tema a tratar se evidencia en la transcendencia que tiene la utilización de nuevos procesos a la hora de fomentar el desarrollo global de las personas con discapacidad visual. La aplicación de estas fórmulas, influye directamente en la sociedad, siendo posible aplicar estas metodologías en diversos ámbitos: educación formal en la edad infantojuvenil, educación formal para adultos, educación no reglada... Por ello se hace esencial conocer otros métodos de trabajo, dando nuevas oportunidades a metodologías novedosas y demostradamente eficaces, para avanzar hacia nuestro gran objetivo conseguir una sociedad realmente inclusiva.

Aproximación al concepto de discapacidad visual

Según la Junta de Andalucía (2010) la discapacidad visual es un término muy amplio que engloba a diversos tipos de dificultades visuales. En España, queda incluida dentro del término “ceguera legal/discapacidad visual” toda persona cuya visión en ambos ojos (sin posibilidad de recuperación y con la mejor corrección óptica) reúna, al menos, una de las siguientes condiciones: *Agudeza visual* igual o inferior a 0,1 (1/10 de la escala Wecker) y/o *campo visual* igual o inferior a 10°. Por ello la visión debemos entenderla como un continuo que va desde la visión perfecta a la ausencia total de visión.

Es imprescindible conocer las potencialidades y dificultades de la persona con discapacidad visual antes de comenzar a intervenir. Al inicio del proceso de trabajo resulta de gran utilidad conocer el desarrollo de todas las áreas para poder partir de las características y atender a las necesidades individuales de cada persona.

Desarrollo del área cognitiva

Hemos de incidir en que las discapacidades sensoriales no están ligadas a la afectación del desarrollo intelectual. Las dificultades cognitivas pueden presentarse por otras discapacidades asociadas o por una falta de estimulación temprana en el niño/a. Debido a la ausencia de discriminación visual el desarrollo cognitivo puede ser más lento pero finalmente alcanzará los hitos cuando se adquiera un sistema de integración sensorial.

Desarrollo del área del lenguaje

El lenguaje proporciona a la persona con discapacidad visual la capacidad de relacionarse con otras personas y es un medio de control sobre el entorno que al no verlo requiere del lenguaje para su conocimiento y control. Algunas peculiaridades son el retraso en el vocabulario (al tener escasos referentes visuales) y el habla presenta verbalismos y menor frecuencia de gestos en la conversación.

Desarrollo del área social-emocional

Las conductas de interacción son más limitadas en personas invidentes. La dificultad para observar el entorno, puede derivar en sentimientos de inseguridad, dependencia, soledad, egocentrismo e intolerancia al fracaso. Todo ello causa una inmadurez social.

Desarrollo del área perceptiva

La información del entorno la obtenemos mediante el uso y la integración de los diferentes receptores sensoriales. La persona con discapacidad visual deberá compensar el sentido de la vista con la percepción auditiva y táctil. La percepción espacial no se puede adquirir de forma espontánea, puesto que dispone de menos puntos de referencia.

Desarrollo del área motora

Fraiberg (1977) determinó que la visión es un elemento propiciador del movimiento, por ello la maduración neuro-muscular es más lenta. Estas dificultades perceptivas y psicomotrices pueden conllevar a cierta desorientación espacio-temporal. Al mismo tiempo se pueden observar problemas en cuanto al esquema corporal. La imitación será otro aspecto que se encontrará limitado derivando en malas posturas y manierismos.

Inclusión de las personas con discapacidad visual a través de las artes

Actualmente la inclusión de las personas con discapacidad sensorial parece llevarse a cabo con total normalidad pero, sin embargo, si miramos el trasfondo de la realidad social apreciamos comportamientos y actitudes que no se corresponden con este hecho. Por tanto aún nos queda un gran camino por recorrer, cuyo fin sea conseguir que las personas con discapacidad visual alcancen una inclusión total en el entorno, dejando atrás las sombras de la diferencia que limitan la participación en el mismo.

A través de las artes se fomenta la inclusión de las personas con discapacidad visual, favoreciendo el desarrollo de diversos aspectos contextuales e individuales que llevan al individuo a un adecuado desarrollo global.

La Danza Inclusiva o Psicodanza sienta sus bases en el método del psicoballet. Dicho método surgió en el año 1973 en el Ballet Nacional de Cuba con la directora Alicia Alonso en colaboración con Eduardo Bernabé director del Hospital Psiquiátrico de la Habana. El psicoballet se define a priori como la integración de la psicología y el ballet para dar una respuesta eficaz a las necesidades de personas con discapacidad (Psicología de la Salud en Cuba, 2016).

En Madrid, en la década de los 80, de la mano de María Teresa León y su “Fundación Psico Ballet” este método se comenzó a trabajar, extrapolándose a todo el territorio nacional desde el año 2000 hasta nuestros días. En las últimas dos décadas en España diversos profesionales se han ido haciendo eco de los beneficios, personales y sociales, que tiene la danza para las personas que presentan discapacidad intelectual, física o sensorial. Esto se ha traducido en la formación de Asociaciones, ONG, y compañías de danza que entre su elenco de artistas se encuentran personas con y sin diversidad funcional, pudiendo citar entre otros a: La Integral Psicodanza (Jaén), Enbe cía danza teatro (Tenerife), Danza Mobile (Sevilla), Compañía D y D (Valladolid), Paladio Arte (Segovia), Moment Art (Valencia), Fundación Atena (Pamplona). Considerándose un movimiento a nivel nacional y como proceso de unión de entidades para conseguir un fin surgió en el año 2012 la Federación Nacional de Arte y Discapacidad.

Diversos estudios, investigaciones y proyectos han hallado resultados positivos en lo referente a la autoestima, resiliencia y metodologías que trabajen mediante el arte en sus diversas formas (Coca et al. 2013; Edwards, 2014; González y Maccinci, 2013; Rodríguez, 2007; Sánchez et al. 2011).

Tal y como exponen Escamilla y Salamanca (2011), la aceptación y fomento de las habilidades diversas, tanto cognitivas, como artísticas, sociales y creativas, son de gran relevancia para las personas con algún tipo de discapacidad ya que, a través del desarrollo y aplicación de estas metodologías artísticas, la persona “puede adaptarse y superar sus limitaciones con el fin de lograr un estado de bienestar y mejorar su calidad de vida” (p. 25). Siguiendo a Jantzen (2014) podemos indicar que el arte en sí mismo hace referencia a la necesidad de bienestar de los seres humanos, de relación social y de desarrollo de la autoestima, es por ello que, utilizar metodologías que incluyan el arte, en sus diversas formas, desde su origen, está predestinado al éxito.

Desde la Psicodanza se entiende el arte desde una perspectiva del proceso, es decir, en las sesiones no se pone el énfasis en el final de la obra, sino que se valora el proceso de

creación, la evolución del artista mediante ese arte concreto y las emociones y sentimiento que expresa. Ese es uno de los grandes puntos favorables de la danza.

El arte inclusivo va dirigido a todos los colectivos de la sociedad y para cualquier edad. Ningún autor ni asociación reflejan aspectos negativos de la utilización del arte inclusivo, sin embargo es preciso eliminar el paternalismo que la rodea, para que se valore el trabajo artístico de manera crítica, lejos de estereotipos.

Las aplicaciones y beneficios de trabajar mediante el arte son muy diversos. Según expone la licenciada en danza Eva Domingo Muñoz (docente y coreógrafa de la Asociación Social y Cultural en pro a la Discapacidad La Integral) mediante la psicodanza se mejora el control postural, el tono muscular, la coordinación, la respiración y la disociación entre las partes del cuerpo entre otros. A nivel psicológico y social también se producen numerosos cambios, según la psicopedagoga y técnica en integración social para personas con discapacidad, Noelia Blanco Chica (presidenta de la Asociación Social y Cultural en pro a la Discapacidad La Integral) las actividades artísticas permiten desarrollar la imaginación, potencian la autonomía, la atención, se ve incrementada la memoria a corto y largo plazo, aumentan la autoestima y la confianza en uno mismo, favorecen un mayor dominio y control emocional, repercutiendo todo ello en todos los ámbitos de su vida cotidiana.

El arte y la cultura ocupan un lugar privilegiado, no sólo por la proyección y visibilidad de sus actividades –que nos ponen en contacto con la realidad de unas vidas que han de encontrar otros cauces de realización personal- sino también porque el arte aprovecha y potencia una sensorialidad diferente, que encuentra así un medio de expresión único con su propia y singular identidad (Fundación Once, 2008, p. 21)

Actitudes del docente

Para trabajar mediante la Psicodanza con personas con discapacidad visual es necesario tener en cuenta unas pautas mínimas:

Empatía: Esto resulta fundamental para las personas con discapacidad visual, ya que de esta manera el profesional podrá adaptar con mayor facilidad y de forma más específica las sesiones a las características del alumno/a en concreto.

Tener en cuenta la opinión del alumno/a con discapacidad visual: Para la adaptación de las sesiones, así como de los materiales y espacios, es necesario preguntarle a la persona si dicha adaptación es eficaz o no para él. El alumno/a siempre podrá ofrecer nuevas ideas que mejoren su proceso.

Crear un clima de trabajo agradable: El docente no debe sobrepasarse en la aplicación de apoyos, ya que dicho hecho puede afectar a la autoestima y autonomía del alumno/a. Para crear un espacio de trabajo apropiado debe: Establecer una adecuada comunicación, respetar las características individuales, propiciar relaciones sociales adecuadas y favorecer la confianza y la seguridad entre el grupo.

Proporcionar una retroalimentación frecuente al alumno/a: este feedback tiene el objetivo de ajustar los movimientos, el uso del escenario o cualquier aspecto que se esté trabajando. Se deberá realizar utilizando en la medida de lo posible refuerzos positivos. Dicha información otorgada al alumno/a con discapacidad visual servirá de gran ayuda para compensar la ausencia de visión que le permitiría observar, imitar y/o corregir los posibles errores o comprobar que el movimiento lo ha llevado a cabo adecuadamente.

Utilizar técnicas de enseñanza adaptadas: para el aprendizaje de movimientos nuevos, el grueso de la población los aprende mediante la observación y la posterior imitación, por el contrario las personas con discapacidad visual no pueden imitar la información que le llega por vía visual, deberán hacerlo mediante el tacto y la propiocepción. Esto se puede realizar mediante diversas técnicas:

- *Modelado:* el docente manipulará los segmentos corporales del alumno/a, para la colocación exacta de la posición o movimiento a realizar.
- *“Técnica de la sombra”:* el alumno se ubicará detrás del docente (u otro compañero/a) y hará coincidir sus brazos y/o piernas con los del docente, así cuando el profesor/a realice un movimiento, el alumno lo realizará de forma simultánea.
- *“Técnica de la estatua”:* el docente (u otro compañero/a) se colocará de forma inmóvil en una posición concreta y el alumno/a a través tacto irá recorriendo el cuerpo del docente hasta poder configurar una representación mental de la posición a imitar, y posteriormente se colocará en dicha posición. Si el alumno/a no imitase correctamente se le corregirá mediante el modelado.

Estructuración y orientación espacial: indicadores sensoriales

La estructuración espacial y los indicadores sensoriales son fundamentales para la persona con discapacidad visual puesto que le permiten conocer el entorno y sentirse seguro/a en él. Para la estructuración y orientación espacial podemos:

- *Eliminar obstáculos:* Se deberán suprimir todos aquellos impedimentos que dificulten el tránsito por el espacio.
- *Realizar las sesiones en el lugar de actuación:* Para que la persona con discapacidad visual conozca y se oriente adecuadamente en el espacio, es necesario que todas las sesiones se realicen en el escenario, para que se familiarice con el espacio físico.
- *Organizar los espacios:* por lo general toda puesta en escena conlleva la utilización de atrezzo, colocándolos adecuadamente para que no se conviertan en obstáculos. Por ejemplo: ubicar todos los objetos en el fondo/principio del escenario, pero nunca colocarlos de forma arbitraria. Hay que tener en cuenta que dichos objetos siempre deben de permanecer en el mismo lugar. También hay que tener en cuenta la entrada y salida al escenario. La persona con discapacidad visual siempre debe acceder al escenario por el mismo lado y tener en cuenta que su sector sea diáfano.

- *Medir el espacio en pasos*: esta es una de las estrategias más utilizadas y eficaces ya que les permite establecer las distancias de forma bastante precisa. Es necesario para que adquiera seguridad y al mismo tiempo sea capaz de moverse por el espacio con total autonomía, ya que se intentará que el alumno/a actúe sin bastón.

Para establecer indicadores sensoriales debemos intentar acceder desde todos los sentidos, sin centrarnos en uno solo:

Indicadores físicos:

- *Trabajar descalzados*: tiene como objetivo que la persona con discapacidad visual pueda sentir las posibles texturas o indicadores establecidos en el suelo.
- *Adherir señales táctiles en el suelo*: Esto facilitará la discriminación de los espacios mediante el tacto plantar. Las señales pueden ser cintas con diferentes texturas, cuerdas finas adheridas al suelo, etc.
- *Señales corporales*: se realizarán con un discreto roce corporal (hombro, brazo, pie) con el objetivo de indicar un cambio de movimiento.

Indicadores auditivos:

- *Indicaciones verbales*: un compañero/a puede indicarle discretamente, con pequeñas instrucciones verbales, los movimientos a seguir.
- *Señales musicales*: Utilizar la letra o instrumentos de las canciones como indicadores de la coreografía. Otro indicador musical puede ser la inclusión de algún instrumento musical externo a la canción, que marque algún cambio.
- *Señales sonoras, no musicales*: utilizar diversos materiales escenográficos o acciones que emitan algún sonido mediante el cual la persona con discapacidad visual reciba una señal. Dichas señales pueden surgir por la utilización de plásticos, objetos metálicos, golpes en el suelo, palmadas, etc.

Indicadores visuales: Estas pautas cobran sentido para el alumnado con resto visual y adaptándose siempre a sus características individuales.

- *Iluminación*: es de vital importancia aprovechar el resto visual del alumno/a, por ello los contrastes lumínicos nos servirán como recurso para establecer referencias visuales. Mediante la luz deberemos propiciar situaciones de contraste. También los focos pueden indicar el lugar dónde debe acudir el alumno/a.
- *Vestuario*: adaptar el vestuario de la actuación, resaltando el contraste de colores, por ejemplo mediante la utilización de ropa blanca y negra, evitando colores similares que puedan llegar a no discriminarse correctamente.

Extrapolación al ámbito educativo

Existen contradicciones entre la práctica y la teoría educativa, Díez (2007) expone que *“decimos que en la escuela hay que permitir el movimiento, pero... cuándo, y cómo, y dónde (...) ¿se hace?”* (p. 193). Estas incoherencias entre el decir y el hacer es lo primero que debemos abordar como docentes, ya que proclamamos una escuela abierta, con una educación global, debemos atender de forma eficaz todos los ámbitos de nuestro alumnado.

La legislación ampara el uso del movimiento como parte fundamental del desarrollo *“el currículo se orienta a lograr un desarrollo integral y armónico de la persona en los distintos planos: físico, motórico, emocional, afectivo, social y cognitivo”* (R.D. 1630/2006). Por ello. Para un desarrollo integral es necesario orientar las prácticas didácticas al fomento de todas las áreas y no centrarse únicamente en la parte intelectual. El preámbulo de la Ley Orgánica para Mejora de la Calidad Educativa de 9 de diciembre de 2013 expone que el alumnado:

La naturaleza de este talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo. El reconocimiento de esta diversidad (...) es un primer paso hacia el desarrollo de una estructura que contemple diferentes trayectorias (p. 97858).

Por todo ello, las metodologías artísticas pueden convertirse en herramientas pedagógicas, es necesario reflexionar sobre las oportunidades que nos ofrece la psicodanza para alcanzar una verdadera escuela inclusiva. Por tanto trabajar el arte en la escuela como un recurso para atender a la diversidad es posible, y no solo eso, es necesario.

Conclusión

En múltiples ocasiones el trabajo que se realiza con personas con diversidad funcional solo tiene el objetivo *“reparar o compensar lo que esta defectuoso”*, con esta perspectiva de trabajo se olvida lo esencial, es decir, las personas con discapacidad deben concebirse una imagen real de sí mismos, una imagen completa con sus dificultades pero, sobre todo, con sus posibilidades y capacidades. Esta perspectiva de trabajo es en la que se enmarca principalmente la metodología artística, ya que se trabaja desde la emoción y el conocimiento de sí mismo.

A la luz de estas conclusiones, podemos indicar que se abre una nueva puerta de investigación y actuación. Estas metodologías contemporáneas nos han dado a conocer sus múltiples beneficios. Estos beneficios pueden ser aprovechados por diversos profesionales: investigadores/as, terapeutas, psicólogos, psicopedagogos, trabajadores sociales, especialistas en discapacidad, docentes de diversos ámbitos, etc.

Para concluir, se puede afirmar que este es un camino irrenunciable hacia la calidad de vida de las personas con discapacidad, es por ello que estos conocimientos podrían servir de reflexión y punto de partida de cara a implementar estas metodologías artísticas, no necesariamente novedosas, pero sí con unas ideas nuevas y renovadas.

Referencias bibliográficas

- Coca, P. et al. (2013). Arte para todos. Proyecto de investigación y creación con personas con capacidades diversas. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 8, 155-168.
- Navarro, M. C. (2007). *Mi escuela sabe a naranja*. Barcelona: GRAÓ.
- Edwards, D. (2014). *Arte Therapy: Creative Therapies in Practice*. Londres: SAGE.
- Escamilla, L. M. y Salamanca, F. A. (2011). Habilidades diversas, como elemento de resiliencia en las personas en condición de discapacidad. *Desbordes revista de investigaciones*, (s.n) 23-37.
- Fraiberg, S. (1977). *Niños ciegos*. Madrid: INSERSO.
- Fundación ONCE (2008). *II Bienal de arte contemporáneo Fundación ONCE*. Madrid.
- González, S. y Maccinci, M. I. (2013). *El poder de la danza en personas con discapacidad*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Jantzen, W. (2014). La participación activa de personas con discapacidad a partir del arte y la comunicación cultural, *Aularia revista*, 2, 47-52.
- Junta de Andalucía (2010). *Manual de atención al alumnado con neae derivadas de discapacidad visual*. Sevilla: Consejería de educación.
- Psicología de la Salud en Cuba (2016). *Psicoballet*. Recuperado de <http://promociondeeventos.sld.cu/psicosalud/psicoballet/>
- Rodríguez, E. (2007). Aplicaciones del Arteterapia en aula como medio de prevención para el desarrollo de la autoestima y el fomento de las relaciones sociales positivas, *Arteterapia, Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 2, 275-291.
- Sánchez, A., Bautista, K. J. y Rodríguez, V. (2011). *La danza como herramienta de resiliencia en la inclusión social*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

CAPÍTULO 56. INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA EN EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

Inmaculada Bullón Gallego

inma_bullon@hotmail.com

Universidad de Jaén

Evolución del concepto de superdotación

Aunque la superdotación no ha sido objeto de estudio en profundidad desde siempre han existido casos en las aulas. Nos remontamos a la época clásica donde pensadores griegos como Aristóteles, Platón y Demócrito consideraban que la superdotación era un don que otorgaban los dioses y la genialidad estaba relacionada con el desequilibrio mental.

La relación entre superdotación y herencia vino dada por Galton quien, en su obra *Hereditary Genius* (1869), intentó demostrar como la habilidad que poseen estos sujetos se transmitía a través de la herencia. Este autor fue el primero en realizar un análisis científico de la superdotación, y por ello se considera que puso las bases hacia una nueva percepción sobre el tema.

La aparición de los test de inteligencia supuso la posibilidad de clasificar a los niños y niñas mediante la escala de Binet-Simon (1922). Escala ideada por A. Binet (1857-1911), psicólogo, y T. Simon (1873-1961), médico; tuvo una gran repercusión en el tema de la superdotación, ya que las diferencias individuales se podían medir a través de los test psicométricos.

Otra aportación es la del psicólogo estadounidense Lewis Terman (1925) que fue más allá de la heredabilidad propuesta por Galton estableciendo que la superdotación es fruto de la interacción entre la herencia y el ambiente.

Tradicionalmente la superdotación ha estado íntimamente asociada al concepto de cociente intelectual. Pero en la actualidad sabemos que ambos son constructos muy complejos. Esto ha dado lugar a una nueva concepción del concepto de superdotación o lo que es igual, altas capacidades intelectuales estableciendo que no solo es un estado intelectual medible mediante el CI, no es un estado que adquirimos desde el nacimiento sino que influye el entorno en el que se desarrolla el sujeto.

Renzulli (1977), autor por excelencia de la superdotación la define mediante su propuesta: *Modelo de los tres anillos*, donde se debe combinar la producción convergente

(lógica, inteligencia) con la producción divergente (creatividad), se incorporan factores motivacionales, se centra en el sujeto y además considera que existe un dominio específico según los diferentes tipos de talentos.

También debemos situar la *Teoría Triárquica* de Stenberg (1986) donde expone que la inteligencia consiste en la capacidad de adaptación. Cuanto mejor nos adaptemos al cambio, más inteligentes seremos. Según Stenberg esta teoría recibe su nombre porque hay tres aspectos que determinan nuestra inteligencia: nuestra capacidad analítica, creativa y práctica.

En 1993 Gardner propone su teoría de las inteligencias múltiples y establece que desde el nacimiento existe mayor potencialidad para el desarrollo del superdotado, la cual se verá favorecida según el entorno social y cultural del sujeto.

Por último destacar el trabajo de Mönks (1988; 1994) que amplía la teoría de Renzulli situando la superdotación en un contexto evolutivo y social, es decir, hay que situarlos en el contexto de la familia, sus iguales y la escuela.

Tipología de alumnado con altas capacidades (AACC)

La terminología empleada en los estudios que hacen referencia a los alumnos y alumnas con AACC es variada e imprecisa, por ello siguiendo a Renzulli la bibliografía especializada habla de:

- Superdotados: se caracterizan por tener una combinación de: una superioridad cognitiva, creatividad y motivación en grado suficiente para considerar al niño destacado sobre la gran mayoría.
- Precoces: supone un desarrollo más rápido que el resto de sujetos de la misma edad. La precocidad se manifiesta especialmente en ciertas áreas; el lenguaje, las matemáticas, la música, la motricidad, etc.
- Talentosos: se caracterizan por tener una habilidad, una aptitud sobresaliente en un campo concreto. Pueden destacar en aptitudes académicas, psicomotrices, artísticas...
- Creativos: se caracterizan por la fluidez de ideas, la flexibilidad y la originalidad para resolver problemas.
- Prodigios: supone la realización de una actividad extraordinaria en relación con su edad. Su reconocimiento en un campo concreto es similar al del adulto.

- Genios: implica la realización de una obra genial, merecedora de reconocimiento universal.

Características del alumnado con altas capacidades y posibles dificultades en su desarrollo

Los primeros en sospechar que un niño o niña es diferente a los de su misma edad cronológica son los padres, aunque no siempre las sospechas se confirman. En la mayoría de los casos la identificación viene dada por el colegio. Aunque para que la identificación sea válida y fiable debe realizarse por profesionales especializados.

El alumnado con altas capacidades presenta diferencias entre sí, aunque podemos hablar de una serie de características globales a todos ellos, entre ellas destacar:

La adquisición y retención rápida de la información, la actitud activa para investigar, la habilidad para sintetizar, conceptualizar y disfrutar con la resolución de problemas. Tienen un amplio vocabulario y capacidad verbal, son creativos e imaginativos, les gusta experimentar nuevas formas de hacer las cosas, su concentración es intensa y presta especial atención a las tareas de su interés. Tiene especial sensibilidad, empatía, deseo de ser aceptado por los demás junto con una elevada energía, son independientes y prefieren el trabajo individualizado, confían mucho en ellos mismos. Algunos tienen gran sentido del humor.

Posibles dificultades en su desarrollo con el entorno: son impacientes, realizan preguntas desconcertantes, son obstinados, rehúyen las órdenes, cuestionan los métodos de enseñanza e incluso pueden ser dominantes, esto se debe a que esperan que los demás tengan valores similares, tienen la necesidad de ser reconocidos. Algunos desarrollan rechazo hacia padres o compañeros y por último ven lo absurdo de las situaciones, pueden convertirse en el payaso de la clase, pueden no ser comprendidos por sus compañeros.

Identificación y diagnóstico del alumnado con altas capacidades

Desde siempre el diagnóstico y la identificación de los alumnos y alumnas con altas capacidades se ha basado en un único criterio, el de la capacidad intelectual medida a partir del cociente intelectual. Se ha demostrado que las pruebas de inteligencia no miden

todos los aspectos, ya que son pruebas sesgadas culturalmente y no valoran la creatividad, la motivación y son susceptibles a influencias emocionales según el contexto en el que se realice la prueba.

Por lo tanto se ha establecido que para la identificación del alumno o alumna con altas capacidades se deben emplear pruebas cuantitativas y cualitativas para que se evalúe en base a un criterio justo. Este diagnóstico será realizado por un profesional en la materia.

La identificación precoz es esencial, cuando el alumno o alumna alcance los 4 años de edad se podrá realizar una primera evaluación, siempre bajo el consentimiento de los padres. Aunque se puede posponer hasta primer curso de educación primaria ya que las puntuaciones obtenidas serán más fiables. Hay varios autores que discrepan sobre esta cuestión pues consideran que la precocidad dificulta la diferenciación de superdotación de otros fenómenos. Además un diagnóstico erróneo podría tener consecuencias muy negativas en el alumnado con altas capacidades.

Pruebas utilizadas para el diagnóstico

Pruebas objetivas

- Tests de inteligencia general. Destacan: WISC-R, Test de Raven y Factor G de Cattell.
- Tests de aptitudes específicas: en ellos se miden diferentes aptitudes o capacidades que tengo el sujeto. Son adecuados: el PMA (Primary Mental Abilities) y el DAT (Differential Aptitude Test).
- Tests de creatividad: se mide la creatividad de forma específica. Destacan: el Torrance Test of Creative Thinking.
- Tests de ejecución: se basan en el rendimiento académico. Destacan: el SAT (Standardized Achievement Test) o el Iowa Test of Basis Skills.

Pruebas subjetivas

Estas pruebas aportan datos sobre los intereses, las actividades y aspectos conductuales y son complementarias a las pruebas objetivas.

- Informe de los padres: recoge lo referente a aspectos evolutivos y aptitudinales y son una fuente bastante fiable.

- Informe de los profesores: recoge los criterios del rendimiento escolar. Existen escalas elaboradas como la Escala de Renzulli y Hartman versión para el profesorado traducida y adaptada por Castelló (1988).
- Test de personalidad: se utilizan para el asesoramiento y ampliación de las pruebas objetivas.
- Autoinformes: utilizados para observar y cuantificar la persistencia, la motivación o el entusiasmo.

Métodos mixtos

Se trata de una alternativa a los anteriores; destaca el filtrado, mediante el cual identificamos a una población de una edad determinada. Este proceso se desarrolla en tres etapas:

1. Se evalúa a todos los alumnos y alumnas para seleccionar a los más capacitados, entre un 5 y un 15%, mediante informes de profesores, de los propios compañeros, etc.
2. Se selecciona la muestra inicial y se somete a una nueva evaluación mediante informes de padres, de rendimiento, pruebas de personalidad y de capacidad intelectual.
3. Se obtiene una muestra final en torno a un 5% de los alumnos y alumnas al que se le aplican pruebas específicas sobre aptitudes más relevantes como la creatividad, el liderazgo, etc.

Está demostrado que todos los métodos y pruebas presentan desventajas e inconvenientes, es decir, no se puede establecer con exactitud la fiabilidad y la validez de cada uno.

Intervención educativa en alumnos y alumnas con altas capacidades

Los alumnos y alumnas superdotados siempre han estado en las aulas pasando desapercibidos ante la sociedad, ya que debido a sus cualidades se consideraba que no necesitaban ningún tipo de atención especial. Es entonces, a partir del siglo XX cuando se hace ver que éste alumnado necesita un programa adaptado que evite la desmotivación y como causa de ello el bajo rendimiento académico.

Por ello, la intervención educativa del alumnado con altas capacidades seguirá los principios de normalización e inclusión, los cuales deberán estar plasmados en el Proyecto Educativo según la legislación orgánica vigente (L.O.E, L.O.M.C.E Y L.E.A).

Se ampliarán los contenidos en dos direcciones:

- Ampliación vertical, consiste en el aumento de contenidos en las diferentes materias del currículum, que llamamos aceleración.
- Ampliación horizontal, consiste en las interconexiones que se pueden dar entre los conocimientos, que llamamos enriquecimiento.

Se intervendrá en las relaciones sociales, ya que los alumnos y alumnas con altas capacidades pueden sufrir por el resto marginación e incluso automarginación. Por ello se actuará en base al currículum, materiales y el papel fundamental que desempeña el profesorado en estos casos.

Más concretamente, para la elaboración de una adecuada respuesta educativa seguiremos una serie de pautas, arrancando con una evaluación inicial del alumno, para adecuar sus características personales a cada respuesta.

En esta evaluación inicial se recopilará toda la información referente al alumno o alumna y al contexto en el que se desarrolla. En primer lugar se evaluará el nivel de inteligencia con algunas pruebas vistas en el apartado anterior, cuyos resultados y en base a las observaciones directas se obtendrá su nivel de desarrollo general.

Se tendrá en cuenta el historial de aprendizaje, esto es, los apoyos recibidos tanto externos como internos al centro, el momento de detención y si ha tenido alguna adaptación anterior.

Se partirá del proyecto curricular y el rendimiento del alumno o alumna para determinar el nivel de competencia curricular que presenta y si destaca en algún área. Determinar el estilo de aprendizaje y su motivación para aprender será esencial en la intervención, por ello analizaremos sus motivaciones e intereses a partir de tareas, donde podremos observar si es persistente en su ejecución, característica clásica en altas capacidades.

Una vez realizada la evaluación inicial y puesto en manifiesto las necesidades que presenta el alumno o alumna se elaborará la adaptación correspondiente. Según Jaldón, E (2004), el proceso a seguir sería el siguiente:

1. Las medidas de adaptación de carácter general, tomadas por parte del tutor y que, por unas razones obvias no han surtido efecto, se reflejarán en el informe de tutoría. Dicho informe, será entregado a la coordinación de ciclo.
2. El Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica valorará el caso y tomará la decisión de hacer la Adaptación Curricular. En este paso también será necesaria la intervención del Equipo de Orientación interna escolar y el Equipo de Orientación Educativa de la zona, así como la familia implicada.
3. Será el maestro de Pedagogía Terapéutica quien coordinará en proceso y elaboración de la Adaptación Curricular, según la Orden 25 de julio de 2008.
4. Una vez realizada la Adaptación el director del centro la enviará al servicio de Inspección Educativa para que esta sea aprobada y sellada.
5. Por último, dicho Servicio de Inspección enviará un informe de valoración refutando o aceptado la propuesta indicada.

El profesorado y las familias de alumnos/as con altas capacidades

Las adaptaciones y programas ideados para este tipo de alumnado en cierta medida dependen de la buena preparación de los profesores. Actualmente existe la necesidad de formación específica del profesorado que permita satisfacer las necesidades educativas que demanda su alumnado.

Según Grau y Prieto (1996) los profesores de alumnos superdotados destacan por: su entusiasmo, su confianza en sí mismos, el saber aplicar sus conocimientos, la orientación y el compromiso, la flexibilidad y la conducta abierta, la capacidad de motivar a los alumnos, la orientación vocacional y el apoyo.

Las familias también deben tener una formación respecto al desarrollo de los hijos con altas capacidades intelectuales, ya que están surgiendo una serie de problemas en torno a esta cuestión. Destacar en primer lugar que debido al desconocimiento algunas familias no dan un valor particular a las habilidades de sus hijos/as o en algunos casos los niños/as provienen de ambientes desfavorecidos socioculturalmente, lo que está impidiendo su reconocimiento por parte de los especialistas.

En el lado opuesto, tenemos a familias que ven el potencial del niño/a y establecen metas inalcanzables, lo que mayoritariamente ocasiona sensación de fracaso. Para otros suele ser difícil detectar la precocidad y creen que no son capaces de ofrecerles un entorno suficientemente estimulante escondiendo así a su hijo/a ante la sociedad.

En definitiva, el papel de la familia debe estar encaminado al desarrollo de las potencialidades del niño/a con altas capacidades creando unas expectativas realistas y basadas en el reconocimiento de las características y peculiaridades de sus hijos/as. Ejerciendo en todo momento un papel educador y socializador, favoreciendo una educación integral, ayudándoles a potenciar el desarrollo de todas sus facetas, educándolos en el respeto hacia los demás y sobre todo colaborar con el centro educativo con el objetivo de establecer un vínculo entre familia–centro para trabajar al unísono.

Conclusión

A pesar de que en pleno siglo XX el tema de las altas capacidades tuvo su apogeo y se empezó a investigar más profundamente sobre él, hemos de considerar que desde siempre hemos tenido casos en las aulas, los cuales han estado relativamente desvinculados de la educación especial. Es ahora cuando surge una gran demanda de profesorado que desempeñe un papel facilitador del aprendizaje, que sea innovador, creativo y flexible. Con el objetivo de llevar a cabo un programa educativo que no desaproveche las cualidades que caracterizan a estos individuos.

Además como hemos visto a lo largo del todo el artículo el proceso de identificación y diagnóstico es esencial, tanto a nivel individual como para la sociedad en la que vivimos. Los alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales tienen la capacidad de aportar sus logros e investigaciones a la sociedad, lo que supone un alzamiento positivo para su desarrollo.

Referencias bibliográficas

- Acereda, A. y López, A. (2012). *La problemática de los niños superdotados*. Madrid: Síntesis.
- Benito, Y. y Renzulli, J. (2003). *Manual internacional de superdotados: manual para profesores y padres*. Madrid: EOS.
- Blanco, M.C. (2008). *Guía para la identificación y seguimiento de los alumnos superdotados: educación primaria*. Bilbao: CISS Praxis.
- Galton, F. (1896). *Hereditary genius: an enquiry into its laws and consequences*. London: McMillan.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias Múltiples: La teoría en la práctica*. Madrid: Paidós Ibérica.

Sánchez, E. (2009). *La superdotación intelectual*. Málaga: Aljibe.

Sternberg, R.J. (1985). *La teoría triárquica de la inteligencia*. En: Antonio Andrés Puyo, *Inteligencia y Cognición* (1996). Barcelona, España: Paidós.

Terman, Lewis M., et al. (1925). *Genetic Studies of Genius. Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children*. Stanford: Stanford University Press.

CAPÍTULO 57. COMPREENDENDO O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES NO PNAIC

Ms. Maria Selma Lima do Nascimento

Dra. Claudia de Barros Camargo

Dr. Antonio Hernández Fernández

antonio.hernandez@ujaen.es

Universidad de Jaén

Introducción

O cenário educacional contemporâneo brasileiro tem desafiado a sociedade e o governo federal a criar políticas públicas educacionais, com o intuito de solucionar os problemas inerentes aos baixos índices de alfabetização dos alunos.

Dessa forma mais específica cria o PNAIC, trazendo novos desafios à formação profissional docente e, em especial, aos professores alfabetizadores, renovando seus conhecimentos e os qualificando para uma nova vivência em sala de aula.

Toda essa proposta contempla uma maior reflexão entre seus participantes sobre sua prática diária e metodológica em sala. Além de proporcionar mudanças, a formação qualifica-os para uma dinâmica social contemplando a construção de novos conhecimentos e melhorias futuras.

A formação docente continuada

Para compreender o conceito de formação continuada é pertinente conhecer o conceito de formação. Através do dicionário, pelo conceito da palavra em estudo, encontra-se uma significação de substantivo feminino; ação ou efeito de formar ou formar-se. Na Educação, esta palavra está relacionada ao termo: instrução.

No dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, o conceito de formação é designado ao conjunto de conhecimentos e habilidades específicas a um determinado campo de atividade prática ou intelectual; conjunto dos cursos concluídos e graus obtidos por uma pessoa (Houaiss, 2001, p.1.372).

No que se refere à formação dos professores, esta precisa ser sempre repensada, já que esse profissional é quem organiza o conhecimento a ser repassado aos alunos da melhor maneira possível. Ao longo do tempo, várias foram as maneiras de formar esse profissional. No início, acreditavam que essa formação seria permanente, sempre realizada antes da prática da docência e através do curso do magistério ou curso superior em Pedagogia (Ferreira, 2012).

Para Ferreira (2012, p.9), devido às mudanças ocorridas na sociedade no século XX, de caráter social, político, econômico e cultural, cresce a demanda por professores preparados e atuantes em diversas áreas de conhecimento para acompanhar o ritmo dessa sociedade. Nesta perspectiva, foi surgindo a concepção da formação continuada, também denominada formação ao longo da vida. Onde o tempo de aprender e o de trabalhar, estão sempre ligados pelo processo constante de construção do conhecimento para si, para a vida e para o trabalho.

Ter que aprender durante toda a vida, ou formar-se ao longo da vida compreende que uns saberes enriquecem e desenvolvem outros. Engloba todos os processos da educação desde sua infância até ao fim da vida, dentro desse processo dinâmico de conhecimento de mundo, Delors (1998) vem explicar essa expressão “Educação ao longo da vida”:

Aspectos históricos da formação docente continuada

Em termos históricos, a formação continuada de professores teve início a partir de 1990, ganhando repercussão internacional em vários países da Europa e da América, partindo da insatisfação de vários segmentos da sociedade com a qualidade da educação, esse fator foi de extrema importância para priorizar as políticas de formação do professor (Gatti, 2011).

A autora ainda ressalta que alguns fatores contribuíram para esse pensamento, dentre eles o baixo desempenho dos alunos. Na sua grande maioria, esse problema implica o professor e sua formação, incumbindo-o de promover as mudanças necessárias à qualidade do ensino. Nesse pensamento, surgem as políticas educacionais que partem do desejo de melhorar a formação dos professores e dos seus formadores também. Sendo professores e formadores de professores considerados atores importantes desse processo de construção da sociedade do conhecimento, em um contexto de novas demandas e de mudanças significativas.

Formações continuadas do professor alfabetizador

Para Ferreiro (2010, p. 53), o professor alfabetizador está muito só no processo de alfabetização, pois esse profissional não é considerado como o mais importante de toda escola primária. Durante algum tempo, qualquer pessoa com um grau de estudo elevado, poderia se tornar um professor alfabetizador. Ou até mesmo aqueles com menos experiências, ou ainda àqueles que supostamente “castigados” eram enviados para esta série mesmo contra sua vontade.

Muitos são os desafios do professor alfabetizador, dentre eles: falta de apoio intelectual, salas superlotadas, baixa remuneração, exaustivas horas de trabalho, já que a maioria dos professores dependem de outro trabalho para se manter, não sobrando tempo, nem condições físicas para a reflexão e mudanças em suas práticas, preferindo assim se refugiar em alternativas mais burocráticas e pré-fabricadas encontradas em cadernos, livros, manuais ou cartilhas, facilitando dessa forma o trabalho (Ferreiro, 2010).

Para desenvolver as mudanças na qualidade do ensino e atualização da profissionalização dos professores, o Ministério da Educação e Cultura do Brasil adotou políticas públicas voltadas para a melhoria na qualidade do ensino brasileiro, em especial nas séries iniciais da educação básica a exemplo do PROFA, o PRÓ-LETRAMENTO e o mais atual o PNAIC.

Descrição do local da pesquisa

O projeto de pesquisa foi desenvolvido nas escolas municipais da cidade de Alagoinha - Paraíba - Brasil. Esta cidade localiza-se no Nordeste do Brasil, mais precisamente no estado da Paraíba, cuja capital é João Pessoa localizada no centro mais oriental das Américas e do Brasil, com longitude oeste de 34°47'30'', latitude sul de 7°09'2.

De acordo com o Instituto de Geografia e Estatística (IBGE), o município de Alagoinha no século XVII foi ponto de passagem de contrabandistas franceses que passaram pela região a procura de ouro da serra da Capaoba. Na época os habitantes dessa terra eram os índios potiguares.

Análise e interpretação dos resultados da técnica de entrevista

O objetivo principal da realização da entrevista foi buscar nas falas das 3 (três) diretoras, 2 (duas) orientadoras e 1 (uma) coordenadora local do PNAIC no município de Alagoinha – Paraíba – Brasil, dados pessoais, acadêmicos, participação no PNAIC e o olhar sobre a prática metodológica dos professores alfabetizadores após a formação continuada no PNAIC.

O anonimato foi algo presente em toda a fase da entrevista. Elas aconteceram em ambientes das escolas, secretaria de educação e residência dos profissionais, sempre agendada previamente. O instrumento de técnica de entrevista foi aplicado a partir de um roteiro estruturado com o intuito de verificar o processo de formação continuada de Língua Portuguesa dos professores alfabetizadores no PNAIC;

Os resultados das entrevistas serão apresentados em forma de quadros, com os relatos das entrevistadas. Em seguida o comentário com as principais citações, local onde se realizaram as entrevistas e a sua relação com os objetivos da pesquisa.

Quadro 01 – Participação dos entrevistados na formação no PNAIC. – Pergunta 1

Qual é a sua participação na formação continuada?		
Identif.	Relatos das entrevistadas	Local
Diretora A	<i>“Participo de forma indiretamente e dando apoio em todos os materiais que as professoras precisam.”</i>	Escola
Diretora B	<i>“... no meu caso, agente se reúne com os professores... que dá assistência no que for possível e necessária para que o trabalho seja realizado...”</i> <i>“... nós ajudamos com materiais, nós fazemos reuniões e mostrando ao professor aquilo que é necessário e que está dentro da possibilidade tanto do professor como da escola. É um trabalho coletivo.”</i>	Escola
Diretora C	<i>“A minha participação ela é muito indireta, no sentido de apoiá no que for preciso, disponibilizando material, dando sugestões, é... entre outros.”</i>	Escola
Coord. PNAIC	<i>“A participação da coordenação ela foi sendo construída durante o tempo. A princípio no primeiro ano foi de Língua Portuguesa, a nossa participação era mais burocrática, era de acompanhamento, era de gestão mesmo, certo? E esse ano, um período já de matemática, agente começa a ter mais também uma participação pedagógica, tanto é que nas reuniões de coordenadores estão sendo sempre trabalhados os temas que vão com antecedência, os temas que vão ser trabalhados com os formadores, nós vemos antes prá que agente também possa ajudar aos formadores.”</i>	Secretaria de educação
Orientadora do PNAIC 1	<i>“Sou orientadora da formação continuada no PNAIC, e eu contribuo em tudo que os professores precisam para melhorar o aprendizado dos educandos.”</i>	Residência
Orientadora do PNAIC 2	<i>“Como orientadora de estudos.”</i>	Residência

Fonte: Autoria própria

Em análises aos depoimentos, constatou-se que as entrevistadas: as diretoras, orientadoras e coordenadora local do PNAIC participam do programa umas de forma indireta, como é o caso das Diretoras. **Diretora A:** *“Participo de forma indiretamente...”*. **Diretora B:** *“... que dá assistência no que for possível e necessária para que o trabalho seja realizado...”*. **Diretora C:** *“A minha participação ela é muito indireta, no sentido de apoiá...”*.

Enquanto que as orientadoras e a Coordenadora Local do PNAIC participam de forma direta, isto é, estão presentes na formação continuada. **Coordenadora local:** *“A participação da coordenação ela foi sendo construída durante o tempo...”*. **Orientadora 1:** *“Sou orientadora da formação continuada no PNAIC, e eu contribuo em tudo que os professores precisam...”*. **Orientadora 2:** *“Como orientadora de estudos”*. Quem participa de forma indireta, não participam da formação, mas acompanham de perto o trabalho das professoras. Vale ressaltar a importância dessas pessoas entrevistadas e sua participação nesse processo, dando o apoio necessário aos professores.

Percebe-se na fala das entrevistadas a ênfase no apoio diário com a ajuda material didático, participação nas reuniões, nas sugestões. Uma das diretoras mencionou que se trata de um trabalho coletivo. Coordenadora local do PNAIC referiu-se a uma participação que foi sendo construída com o passar do tempo, que no início do programa, frente ao PNAIC a participação foi mais burocrática no sentido de gestão, esse ano a participação tornou-se mais pedagógica, tendo em vista o conhecimento adquirido no ano anterior de 2013. Fica entendido nas entrevistas que houve um amadurecimento das alfabetizadoras frente ao PACTO.

Vale ressaltar a importância dos gestores, coordenador pedagógico, coordenador local do PNAIC, orientadores da formação, enfim toda a comunidade escolar se empenhando para apoiar o professor. Assim, segundo Gatti (2011) menciona que o coordenador pedagógico tem uma função primordial de coordenar os trabalhos pedagógicos na escola; formar as equipes pedagógicas dá um suporte teórico e metodológico de sua equipe de professores centrados sempre na realidade de sua escola, construir ou reconstrução do PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, propor e programar medidas que venham a beneficiar o grupo, como revisão no currículo da instituição a que pertençam.

Conclusión

O resultado da presente pesquisa remete-nos a fazer uma análise e reflexão sobre a metodologia do professor alfabetizador pós-formação continuada de Língua Portuguesa

do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): um estudo a partir das Escolas Municipais de Alagoinha – Paraíba – Brasil. Nesta abordagem podemos afirmar os resultados finais dessa pesquisa.

Dessa forma, os resultados obtidos nesta pesquisa apresentam-se de grande relevância culminando nas respostas relativas ao objetivo de verificar o processo de formação continuada de Língua Portuguesa dos professores alfabetizadores no PNAIC.

Nesta perspectiva, evidencia-se que o processo de formação continuada no PNAIC promoveu momentos de comunicação e interação entre os participantes. Relacionado às trocas de experiências entre os participantes durante a formação, esse foi também um fator positivo sendo observado através dos depoimentos das entrevistadas. A atualização do conhecimento científico dos professores através das novas informações e teorias se fizeram presentes no momento dos encontros. Logo se evidencia também, a opinião dos inquiridos no sentido de concordar que a formação continuada proporcionou um enriquecimento do trabalho como professor, através de novos conhecimentos didáticos. Igualmente, as novas experiências didáticas através dos relatos durante este momento, também se mostra em evidência, bem como a presença inovadora na prática para atender a diversidade na forma de aprender, ou seja, a inovação veio como um estímulo para os professores.

Por outro lado, na questão do tempo usado na formação, houve três opiniões à respeito salientando que nas entrevistas este fator foi citado como melhoria, pois acham o tempo curto de formação continuada, porém na fala da Coordenadora Local do PNAIC apresenta a solução, onde já é proposta do Governo Federal, através do MEC, ampliá-lo dentro em vista que no próximo ano, a ampliação do PNAIC será para mais cinco (5) anos, considera-se dessa forma um diferencial nesse programa do MEC, pois outros programas iniciam e às vezes não dão continuidade.

Referências bibliográficas

- Delors, J.L.J. (1998). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para UNESCO da Comissão internacional sobre educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora.
- Ferreira, A.T.B., Leal, T.F. (2010). Formação continuada de professores: enfim o que pensam e sugerem os docentes? *In Formação continuada de professores: reflexões sobre a prática* (pp.69-86). Recife: Editora Universitária, UEPE.

- Ferreira, A.T.B. (2012). *Formação de professores: princípios e estratégias formativas. Cartilha do Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Formação de professores no Pacto nacional pela alfabetização na idade certa*. Brasília: MEC, SEB.
- Ferreiro, E. (2010). *Com todas as letras; [retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela]*. São Paulo: Cortez.
- Gatti, B.A. (2009). *A formação continuada em questão. In Professores: impasses e desafios*. Brasília: Unesco.
- Gatti, B.A. (2011). *Formação Continuada de Professores: uma análise das modalidades e das práticas em Estados e Municípios Brasileiros. (Relatório final – junho/2011)*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Fundação Victor Civita.
- Hernández, R., Collado, C.F., Lucio, M.P. (2013). *Metodologia de pesquisa*. Tradução: Daisy Vaz, Marcos Moraes; revisão técnica: Ana Gracinda Queluz Garcia, Dirceu da Silva, Marcos Júlio. (5ª ed.). Porto Alegre: Penso.
- Houaiss, A., Vilar, M.S. (2001). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2015). *Paraíba/Alagoinha*. Consultado em 13 de janeiro de 2015. Disponível em <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=250050&search=paraiba|alagoinha>.
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de Professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Ministério de Educação e Cultura (MEC) (2012). *Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/ Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Guia geral*. (Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012)
- Ministério da Educação e Cultura (MEC) (2014). *Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: Entendendo o pacto*. Recuperado de <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto-2014>, em 13/09/14 as 9:51 am.)
- Novoa, A. (2007). *Vida de professores*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto.
- Santos, E.O. (2014). *Políticas e práticas de formação continuada de professores da Educação Básica*. Jundiaí: Paco Editorial.

CAPÍTULO 58. PARTICIPACIÓN ESCOLAR E INCLUSIÓN EDUCATIVA

Gabriela de la Cruz Flores
gabydc@unam.mx
IISUE-UNAM

Investigación realizada gracias al Programa UNAM-DGAPA-PAPIIT: proyecto: IN300116
“Equidad educativa: procesos de inclusión-exclusión en Educación Media Superior”.

Antecedentes

La participación escolar conforma un elemento reiterado de investigaciones que han dado cuenta de procesos de democratización al interior de las instituciones escolares. Como objeto de estudio, la participación escolar en las últimas décadas ha cobrado un peso sustancial como un dispositivo que trasciende el ámbito escolar e impacta los valores sustanciales de una sociedad democrática (Guarro, 2005; Muñoz, 2011; Puig, 2000; Reimers, 2003; Santos Gómez, 2006). Si bien la participación escolar se ha analizado desde distintas perspectivas teóricas, es importante subrayar que se aprecia el peso de aproximaciones basadas en teorías críticas las cuales han puesto en el centro la relevancia de la participación escolar como un mecanismo que coadyuva a la generación de condiciones escolares basadas en la igualdad y la equidad, que en última instancia promuevan la emancipación y la autonomía del estudiantado como ciudadanos plenos y con derechos, por lo que la participación escolar es una expresión de la inclusión tanto educativa como social. En los siguientes párrafos se presentarán ciertos referentes que permiten apreciar el papel de la participación escolar en dos ámbitos: el escolar y el social/cultural en donde se desenvuelve el estudiantado.

Desde el ámbito escolar San Fabián (1997) desde la década de los 90s refería que la implantación de modelos participativos en los centros escolares ha seguido un camino plagado de dificultades en gran medida porque llegan a instrumentarse desde una perspectiva gerencial y jerárquica. Si bien en la última década se ha apostado por sistemas educativos basados en la autogestión, el trabajo colegiado y las responsabilidades compartidas, aún sigue imperando cierto control y verticalidad en la toma de decisiones. Para dicho autor el término de participación no es unívoco sin embargo “alude a cierto grado de equilibrio en las relaciones de poder a la hora de establecer objetivos y estrategias que afectan a los diferentes miembros de una organización” (p. 11-12). Para el autor en cuestión, la participación escolar en graduada y mediada formalmente por las instituciones, sin embargo hay expresiones de la participación informales que se manifiestan al margen de las asignaciones oficiales, en

este sentido la participación escolar se mueve en un continuo que va de condiciones institucionales formales para participar hasta canales informales que surgen al margen de lo institucional y que de alguna manera son una respuesta emergente a los canales formales; tanto las condiciones formales como informales de la participación escolar expresan distintos canales donde llega a concretarse dicha participación. Por otra parte, siguiendo a San Fabián (1997) otro aspecto de interés es el *qué de la participación escolar*, es decir cuál el propósito y objeto de la misma, al respecto podríamos encontrar expresiones de la participación escolar destinadas a actividades instrumentales y de poca injerencia en la vida democrática de las instituciones escolares (participación escolar de bajo impacto) o expresiones de la participación escolar que gravitan en torno a situaciones relevantes de la comunidad, donde se toman decisiones con autonomía las cuales impactan la estructura y organización de los centros escolares (participación escolar de alto impacto). En este sentido para abordar la participación escolar el autor propone cuestionar:

- a. ¿Quiénes participan y en qué grado?
- b. ¿En qué ámbitos/objetos/problemas participan?
- c. ¿Cuál es el nivel o grado de implicación?
- d. ¿Cuál es el alcance de la participación/toma de decisiones?

Conviene advertir que la participación escolar puede darse en dos niveles/contextos diferenciados: el aula y el centro escolar en su conjunto. Al respecto San Fabián (1997) refiere que la participación escolar requiere:

La simbiosis entre los dos niveles de participación que se pueden dar en la escuela, uno el de la participación política y de gestión de la escuela, muy ligado al reconocimiento de los derechos del individuo como ciudadano, y otro el de la participación pedagógica o cogestión del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se trata de implicar y desarrollar en el alumnado la capacidad y responsabilidad de su propia formación de manera compartida. Disociar ambos procesos puede acarrear consecuencias negativas, toda vez que asumir sólo el proceso de participación en la gestión política del centro sin contenido educativo suele provocar sentimientos de apatía y desencanto. Por otra parte, propiciar un proceso auténticamente participativo desde la dimensión pedagógica exige que sea acompañado por contextos participativos más amplios, que actúan como cobertura de aquellos y están conectados directamente con la solución de problemas y dificultades en la determinación del hecho educativo” (San Fabián, 2007: 14-15).

Por otra parte, Guarro (2005) aborda la participación como un elemento para la reconstrucción democrática y justa de la cultura escolar, para ello pondera el concepto de estructura social de participación el cual se refiere al sistema de normas y patrones culturales que rigen las relaciones sociales y los intercambios en el aula o en el centro, para dicho autor esta estructura puede verse afectada por ciertos comportamientos

elitistas que tienden a segregar a los estudiantes más vulnerables, en especial a aquellos provenientes de sectores marginados, por lo que dicha estructura social de participación demanda mecanismos que promuevan la equidad y la atención a la diferencia. El concepto de estructura social de participación resulta relevante pues está ligado al entramado que configura el discurso y la práctica pedagógica, así como la gestión de los aprendizajes, en otras palabras, dicha estructura es inherente a las prácticas escolares y transmite una serie de valores que promueven o inhiben la configuración de escuelas inclusivas. Ahondando en el abordaje los atributos de las escuelas democráticas, Guarro (2005) menciona que éstas son organizaciones que aprenden y que configuran comunidades de aprendizaje emancipadoras, las cuales poseen ciertos atributos entre ellos:

- *Promueven la participación.* Toda la comunidad está comprometida con el aprendizaje y los procesos de formación.
- *Centralidad del aprendizaje.* El núcleo es la generación de condiciones para que todos los estudiantes alcancen el máximo de sus capacidades independientes de las condiciones externas que pudiesen menguar sus logros. Lo cual implica reestructurar la organización escolar en pro del aprendizaje.
- *Expectativas positivas hacia todos los estudiantes y sus capacidades.* Para ello se pondera reconocer a cada estudiante como personas únicas y valiosas con potenciales de desarrollo ilimitados.
- *Progreso permanente.* Para lo cual se promueven procesos de evaluación continuos que den cuenta de los procesos de mejora y los niveles de impacto en la transformación de la comunidad.

Como se mencionaba al inicio de esta sección, existen estudios que han valorado el papel de la participación escolar como una vía para convertir a las escuelas en células para la transformación cultural y mejora social de las comunidades en donde se encuentran ancladas, así como para la vida como ciudadanos plenos (Maiztegui, González y Santibáñez, 2009). Así por ejemplo para Aguirre, Traver y Moliner (2012) la participación es un derecho fundamental sustentada en el diálogo horizontal que promueva igualdad de oportunidades y cooperación. Cuando se generan condiciones y espacios para la participación según los autores citados, será posible configurar redes solidarias para la transformación y desarrollo de la comunidad. Es de llamar la atención el abordaje que dichos autores hacen de la participación escolar en tanto refieren que un

proyecto de inclusión no puede deslindarse de la comunidad y del contexto inmediato al entorno escolar, por lo que es importante extender su acción a la ciudadanía en general.

Con lo expuesto hasta el momento se resume lo siguiente:

- a. La participación escolar es regulada por canales formales (institucionales) e informales (al margen de las disposiciones institucionales).
- b. Se distinguen intensidades variadas de la participación escolar las cuales podrían trazar un continuo de acciones instrumentales y de bajo impacto en la vida escolar hasta actividades sustanciales que demandan la toma de decisiones las cuales tienen un impacto mayúsculo en la vida escolar.
- c. Es necesario un equilibrio entre la participación que se da al interior dentro de las aulas (en pro del trabajo colaborativo, el aprendizaje y autonomía del estudiantado) y aquella que promueve la institución en su conjunto en pro del reconocimiento y el ejercicio de los valores democráticos.
- d. La participación escolar puede detonar procesos de reconstrucción democráticos y justos en torno a las culturas escolares.
- e. La participación escolar es una expresión que promueve culturas escolares inclusivas orientada al aprendizaje con equidad.
- f. La participación escolar trasciende los entornos escolares y tiene un impacto sustancial en las comunidades/contextos en donde se desenvuelven los estudiantes.

Método

El propósito general de la indagación fue analizar desde la visión de estudiantes de secundaria, distintas problemáticas o situaciones que valoraran como detonantes de participación, así como los mecanismos institucionales que llegan a instrumentarse o, en su caso, los canales que aquéllos configuran de manera emergente cuando las instituciones carecen de los mismos.

Preguntas de investigación

- ¿Qué situaciones o problemáticas desde el punto de vista de estudiantes detonan su participación en los centros escolares?

- ¿Qué mecanismos institucionales perciben los estudiantes para orientar su participación y a qué tipo de problemáticas o situaciones dan respuesta?
- ¿Qué canales de participación construyen los estudiantes de manera emergente cuando las instituciones carecen de mecanismos que propicien la participación de los mismos?
- ¿Cómo perciben la participación escolar estudiantes de alto rendimiento y estudiantes en riesgo?

Tipo de estudio

La indagación fue de corte cualitativa orientada por el método fenomenológico, en tanto el estudio se centró en el análisis de las experiencias de los estudiantes recuperando su voz y significados.

Técnica

Como técnica para la recolección de información se coordinaron grupos focales.

Participantes

En el estudio participaron estudiantes de cuatro planteles de secundaria alta ubicados en zonas de alta vulnerabilidad social y económica en la Ciudad de México. Por cada plantel se seleccionaron estudiantes de alto rendimiento y en riesgo tanto en los turnos matutino como vespertino, en total por cada plantel se coordinaron cuatro grupos focales (dos grupos integrados por estudiantes de alto rendimiento por turno y dos grupos conformados por estudiantes en riesgo por turno), dando un total de 16 grupos focales. En promedio cada grupo focal estuvo integrado por 8 estudiantes (buscando representatividad por sexo y semestre).

Análisis de la información

Para analizar la información se elaboraron categorías específicas que de manera dialógica surgieron de la revisión de la literatura y de las expresiones de los estudiantes en torno a la participación escolar. Como apoyo al análisis se utilizó el programa ATLAS.ti. Para

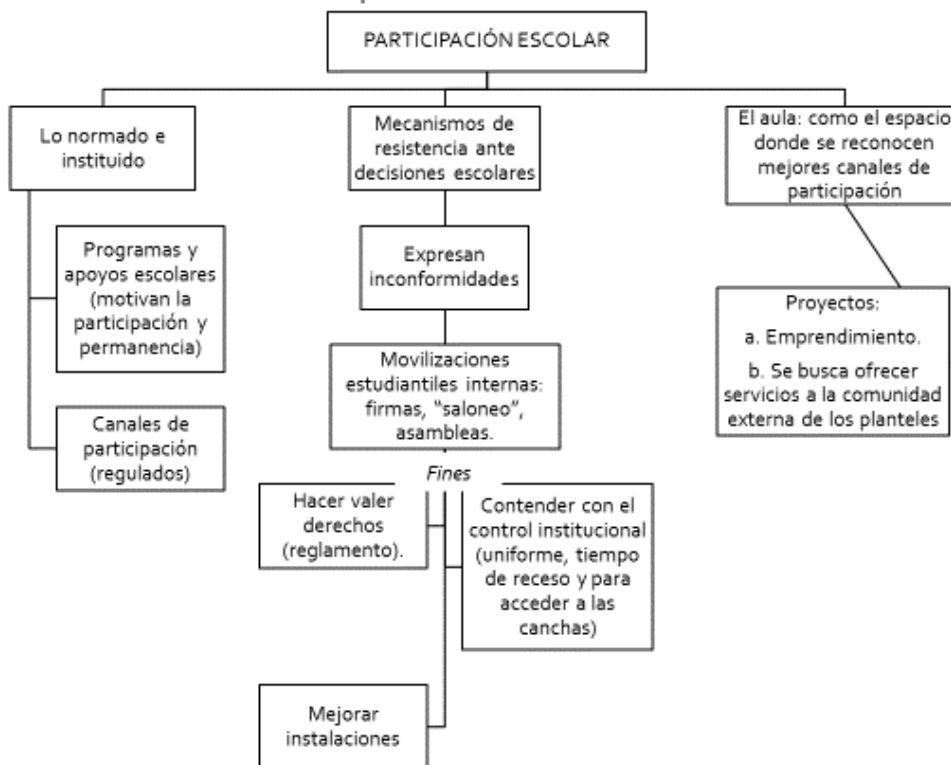
validar las categorías derivadas del análisis se recurrió a la triangulación teórica y al juicio de expertos.

Resultados

Los resultados permitieron identificar algunos mecanismos institucionales promotores de la participación escolar que tanto estudiantes de alto rendimiento como en riesgo señalaron, entre ellos: encuentros entre carreras; eventos culturales; encuestas de evaluación docente; programas de cuidado del medio ambiente/escuela así como el papel de los representantes del grupo, dichos mecanismos tienen en común que son regulados por la autoridad, además el tipo de participación de los estudiantes es de naturaleza secundaria en tanto la toma de decisiones tiene un impacto menor en la organización y dinámica institucional. Al margen de los mecanismos institucionales promotores de la participación escolar, se identificaron cuatro tipos de problemáticas o situaciones escolares en las que los estudiantes movilizan su participación como una resistencia ante inconformidades, dichas problemáticas se relacionan con: a) Control y disciplina; b) Condiciones físicas/infraestructura de los planteles; c) Labor docente y d) Vínculos entre la escuela y sistemas externos. Expresiones de dichas resistencias son: el *saloneo* (pasar de salón en salón para comunicar inconformidades y movilizar a los estudiantes para manifestarse ante la autoridad), recabar firmas de la comunidad estudiantil, asambleas, dichas expresiones tienen en común hacer valer los derechos de los estudiantes (enmarcados en el Reglamento Escolar), contender con el control institucional, así como mejorar las instalaciones. Llama la atención que, desde el punto de vista de los participantes, el aula es el espacio donde se genera mayores y mejores canales de participación.

El siguiente esquema representa parte de los resultados sobre cómo los estudiantes significan la participación escolar:

Esquema 1. Participación escolar desde el punto de vista de estudiantes de bachillerato profesional técnico.



Fuente: Elaboración propia.

Se destaca que desde la visión de los participantes los entornos escolares gestionan mecanismos que promueven su participación, sin embargo, tal como lo refiere San Fabián (1997) el objeto de la participación se restringe a actividades instrumentales y de bajo impacto en la vida escolar. Es de llamar la atención que los mecanismos de participación escolar informales desde el punto de vista de los participantes se activan ante inconformidades y como resistencias ante el control y la autoridad, es decir son reactivos a situaciones que los estudiantes consideran injustas.

Las diferencias entre la visión de los estudiantes de alto rendimiento y en riesgo radican en que mientras los primeros se mostraron enfáticos sobre la trascendencia de su participación en los asuntos escolares, los segundos señalaron un profundo desencanto por participar e incluso evitan hacerlo por temor a las represalias. Lo anterior permite apreciar distintos grados de implicación y participación por parte de los estudiantes dependiendo de su rendimiento académico, lo cual genera información relevante para priorizar la participación de los estudiantes en riesgo como una vía para favorecer su inclusión.

Conclusiones

El estudio permitió apreciar tanto los mecanismos formales e informales a través de los cuales se expresa la participación de los estudiantes. Es de llamar la atención que, desde el punto de vista de los participantes, los mecanismos formales son limitados y se restringen a acciones de bajo impacto en la toma de decisiones al interior de la escuela. Por otra parte, los mecanismos informales son reactivos a inconformidades y buscan mejorar las condiciones inmediatas que afectan a los estudiantes por ejemplo la inasistencia de docentes, la mejora de los espacios e infraestructura, así como contender con las tensiones que provoca el reglamento escolar en torno a la disciplina y control del estudiantado. Por otra parte, desde el punto de vista de los estudiantes, el trabajo en el aula es más susceptible a la participación. El contraste entre las distintas perspectivas de estudiantes de alto rendimiento y en riesgo, permitió identificar visiones encontradas sobre el posible impacto de la participación al interior de las instituciones escolares, así mientras los estudiantes de alto rendimiento reivindican y valoran la relevancia de su participación al interior de las escuelas, los estudiantes en riesgo tendieron de manera reiterada a minimizar el poder de su participación, dejando ver cierta especie de desesperanza aprendida, tal como lo expresó un estudiante “de nada sirve, ellos [autoridades] hacen lo que quieren, nosotros no les importamos”. Lo anterior pudiera explicarse con lo que Guarro (2005) refiere en torno a las estructuras de participación elitistas donde tienden a segregarse a los estudiantes más vulnerables, en este caso estudiantes en riesgos. Este tipo de procesos demanda mayor indagación en aras de promover culturas escolares inclusivas que prioricen la atención de aquéllos que de manera sistemática y persistente han sido excluidos de los sistemas escolares.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, A., Traver, J. A. & Moliner, L. (2012). La escuela incluida. Dinamizando la participación escolar en la comunidad mediante diagnóstico social participativo. *EDETANIA*, 41, 57-69.
- Guarro, A. (2005). La transformación democrática de la cultura escolar: una respuesta justa a las necesidades del alumnos de zonas desfavorecidas. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1), 1-48.
- Maiztegui, C. (2007). La participación como opción transformadora en los procesos de educación ciudadana. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(4), 144-160.
- Puig, J. (2000). La escuela como comunidad democrática. *Encuentros*, 1(3), 167-188.

- Reimers, F. (2003). Pedagogía, cultura escolar y formación de ciudadanía democrática en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 33(4), 9-50.
- San Fabián, J. L. (1997). *La experiencia participativa de los estudiantes en el ámbito escolar*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Santos, M. (2006). Participación, democracia y educación: cultura escolar y cultura popular. *Revista de Educación*, 339, 883-901.

CAPÍTULO 59. TRAYECTORIA Y CONSOLIDACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO PREVENCIÓN DEL ABANDONO ACADÉMICO

Ana López Medialdea
almedialdea@unex.es
Universidad de Extremadura

Belén Suarez Lantarón
mariabelen.suarez@um.es
Universidad de Murcia

Introducción

La educación inclusiva, entendida como la educación para todos, ha pasado por diferentes etapas de desarrollo complejo y dependiente de reformas educativas, dado que en nuestro país todo lo referente a la educación pasa por ser estructurado mediante textos legales (Leyes, Reales Decretos, Órdenes, etc.), tanto a nivel nacional como autonómico. Es comprensible que para la construcción de la escuela inclusiva resulte fundamental el apoyo de dicha legislación. Parece obvio que el camino iniciado hace décadas hacia una educación inclusiva real –entendida ésta como la educación para todos-, se apoye en el derecho que tienen todas las personas a la educación según el art. 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), respaldado por numerosos organismos internacionales y recogido en cuantiosas declaraciones, foros, estudios e investigaciones. Si bien es cierto que una inclusión plena puede aún, hoy en día, considerarse un sueño, los poderes públicos son los que deben establecer un compromiso con la escuela, desarrollando la normativa pertinente y aportando los medios y recursos necesarios para ello.

Además del trabajo legislativo el modelo educativo necesita romper barreras organizativas, ideológicas y culturales y, fomentar la participación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, generando así un proceso en continua evolución. Dada la importancia de esta cuestión, a lo largo de este trabajo revisamos cómo a través del desarrollo legislativo y de los diferentes acontecimientos históricos han surgido las finalidades educativas del modelo actual de educación inclusiva.

Origen y desarrollo de la educación Inclusiva

La educación inclusiva es el resultado de importantes acontecimientos en el devenir histórico de las políticas educativas. Hasta llegar a lo que hoy día conocemos por

educación inclusiva, concepto que desarrollaremos más adelante, debemos partir de tres elementos claves: exclusión, segregación e integración. A cada uno de estos elementos podemos asociarle complejos acontecimientos sociales y políticos que han contribuido en su desarrollo a lo largo de la historia y que serán desarrollados a lo largo de este apartado.

Como afirman diferentes autores (Fernández Santamaría, 2011; López Azuaga, 2011; Verdugo, Rodríguez, Sarto, Calvo, Santamaría, 2009), debemos recordar que hubo una época en la que para las familias que tenían entre sus miembros a alguien que padeciese una discapacidad, esta situación suponía un castigo divino y un estigma social. Estos niños/as víctima de la **exclusión**, no entraban dentro de la norma establecida y, por tanto, no eran escolarizados, siendo ocultados en las casas y alejados de la vida social

Será a finales del S. XIX, con la *Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 (Ley Moyano)*, cuando se reconozca públicamente la educación de niños/as con dificultades (ciegos, sordos, minusvalías físicas) y empiecen a oírse voces con conciencia social sobre el derecho a la educación. Se inicia así la creación de centros especializados de ámbito nacional.

Más tarde, en el siglo XX tras la creación de la Escuela Central de Anormales (1922), surgen los primeros visos del deber del Estado en contribuir en la educación de este alumnado a través de la *Ley sobre Educación Primaria, de 17 de julio de 1945*, que sirvió para escolarizar al alumnado en torno a cuatro categorías: clases desfavorecidas, minorías étnicas, mujeres y los considerados deficientes en escuelas especiales, lo que supuso un régimen de total **segregación** y provocó mayores desigualdades aún (Parrilla, 2002), encontrándonos ante un modelo que se basaba en la selección y exclusión de los diferentes o no próximos a la norma pre-establecida.

Mientras tanto, durante estos años a nivel internacional se va fraguando la *Declaración Universal de los Derechos del Niño en 1959*, cuya finalidad principal es el progreso social del niño estableciendo diez principios fundamentales.

Y es en el último tercio del S. XX, cuando en España con la aprobación de la *Ley General de Educación, en 1970*, el alumnado de las escuelas segregadas comienza a asistir a los centros ordinarios, eso sí, siempre en aulas específicas y con un currículo diferenciado. Pero se llega a la conclusión de que la segregación no beneficia al alumnado y los países democráticos comienzan a pronunciarse a favor de la normalización y la **integración** como la opción normal. Y se apuesta por la idea de que

lo importante en el proceso de integración de las personas con discapacidad no es la descripción de la deficiencia, sino la respuesta que la escuela tiene que dar, gracias al informe Warnock (1978). Este informe se convertirá en la inspiración del Plan Nacional de Educación Especial (1978), basado en cuatro principios (normalización, sectorización de los servicios y equipos multiprofesionales e individualización de la enseñanza) sentando las bases de la educación especial y la necesidad de formación del profesorado de enseñanza ordinaria en materia de Educación Especial. Pero serán la *Ley de Integración Social de los Minusválidos, de 7 de abril de 1982, (LISMI)* y el *Real Decreto del 6 de marzo, de 1985* los que constituyan el paso decisivo para regular la educación especial como parte integrante del sistema educativo y no, por tanto, paralela.

Coincidiendo con la Convención de los Derechos del Niño (1989), se aprueba en España la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo Español del 3 de octubre de 1990, (LOGSE)*. Esta Ley acuñará por vez primera el término de “alumnos con necesidades educativas y especiales”, la cual adaptará medidas preventivas y grupales (disminución por ratio de alumnos, promoción por ciclos, etc.). Bajo esta denominación se reconsidera el concepto de Educación Especial asociado a prácticas educativas en centros especiales, para pasar a entenderse como los recursos y apoyos (personales y materiales) con los que el sistema educativo ordinario pueda dar respuesta a las necesidades de su alumnado. Como se puede leer en el texto de Echeita (2014), la idea del concepto de alumnos con necesidades educativas especiales aportaría:

una visión menos estereotipada y peyorativa de este alumnado [...] En la medida en la que se señalaba que todos los alumnos tienen necesidades educativas y que el hecho de que algunas fueran especiales era una cuestión relativa [...] Incluso cabría pensar que, con el tiempo, podría prescindirse también de la propia categoría de alumno con necesidades especiales. (p.61)

Además, la LOGSE planteará un currículum flexible en función a las necesidades y características del alumnado y adoptará una serie de medidas extraordinarias, solo para los casos extremos, pero siempre buscará que pase el máximo tiempo posible con sus compañeros. En definitiva, se trata de un modelo que basa la atención a la diversidad en la comprensividad (Muntaner, 2010; Ledesma, 2013). Así, se asumirán, plenamente los principios de normalización e integración.

Pero el debate internacional iniciado en la Conferencia de Jomtien de la UNESCO (Tailandia) en 1990, con el lema “Educación para todos”, suscita el interés hacia un

cambio de modelo que adapte el sistema, es decir, la escuela como medida de respuesta a las necesidades del alumnado con independencia de sus aptitudes, encontrando su punto de partida en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), siendo sus elementos claves la calidad y la equidad. Para la mayoría de expertos es aquí donde se configura el germen de la idea de inclusión (Parrilla, 2002; y un largo etcétera). Se necesitaba de un enfoque muy distinto, en el que se viera la diferencia como algo normal y que intentara desarrollar sistemas educativos capaces de responder a la diversidad. Desde la firma de dicha Declaración casi todos los países intentan dar respuestas educativas más eficaces, aunque no hay una única perspectiva de la inclusión en ningún país ni tampoco en una escuela (Ainscow, 2008) y resulta obvio que la educación dirigida a todos aún constituye un desafío para los sistemas educativos (Escudero y Martínez, 2011).

Posteriormente, ya iniciado el siglo XXI, con la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE), se promueve este modelo **inclusivo** que permite autonomía a los centros para adaptar la normativa a las características del entorno y de la población a la que se dirige, así como flexibilidad del sistema en todos sus aspectos (pedagógicos, organizativos...), factores que contribuyen a la culturización del centro y contexto hacia éste nuevo modelo. Además, esta Ley incide en que:

La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario (LOE, Art. 74.p. 17180).

Se establece que la calidad de la educación y la inclusión educativa requieren de la colaboración del conjunto de la sociedad, a fin de que el principio de inclusión sea una realidad en todos los sectores en los que los ciudadanos desarrollan su vida (Campoy, 2011; Casanova, 2011). Según destacan autores como Cerdà e Iyanga (2013, p.156), con esta nueva Ley, “la escuela inclusiva en España avanza en las directrices de convergencia con las corrientes integradoras e inclusivas de otros países más avanzados en esta problemática”.

Y con casi diez años de andadura con la LOE, la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE), nace, como señala Echeita

(2014) bajo la maldición⁶ y “la amenaza de su pronta derogación”. Aunque esta Ley, en palabras del autor, “tampoco responde plenamente al objetivo de promover un proyecto social inclusivo”. Mantienen esta postura, también, asociaciones como el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) al incumplir las directrices que se derivan de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, contraviniendo así la libertad de elección que la Convención de la ONU garantiza a toda persona con discapacidad. Esta norma, continua con lo establecido por la legislación anterior, proponiendo como aspectos básicos sobre los que trabajar: la calidad, la igualdad de oportunidades, la educación inclusiva y la equidad. Luego en la cuestión de principios hay pocas o nulas modificaciones con lo ya establecido por otras Leyes anteriores.

Haciendo una reflexión del contenido de esta Ley creemos que la principal de las medidas que considera y en la que hace bastante hincapié (ya desde su Preámbulo) es en la diversificación de itinerario, en la posibilidad de que aquellos estudiantes que no *alcanzan el nivel* (normalizado) puedan tomar otra vía o trayectoria. Además, abre la posibilidad de escolarizar a los estudiantes separados por sexo, lo cual parece muy poco *inclusivo* y más bien selectivo:

La lógica de esta reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de encauzar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades, de forma que puedan hacer realidad sus aspiraciones y se conviertan en rutas que faciliten la empleabilidad y estimulen el espíritu emprendedor a través de la posibilidad, para el alumnado y sus padres, madres o tutores legales, de elegir las mejores opciones de desarrollo personal y profesional. Los estudiantes con problemas de rendimiento deben contar con programas específicos que mejoren sus posibilidades de continuar en el sistema (LOMCE, 2013, Preámbulo).

¿Qué entendemos por educación inclusiva?

La nueva forma de conciencia social sobre el ejercicio de los derechos humanos y una educación para todos a través de la igualdad de oportunidades, lleva a que en los años 90 el modelo de educación inclusiva sustituya al modelo de integración, el cual defendía que

⁶ La maldición que aqueja al sistema educativo, según el autor, hace referencia al hecho de que las Leyes educativas, en España, están llamadas a durar solamente el insuficiente tiempo que dura una mayoría parlamentaria.

era el alumnado quien debía de adaptarse al sistema. A partir de ese momento se busca un cambio en el modelo pedagógico, defendiendo que es el propio sistema a través de la participación, quien ha de responder a las necesidades educativas y sociales de una manera democrática, eliminando cualquier tipo de exclusión. Y es en los inicios del S. XXI, cuando según Booth y Ainscow (2000), la inclusión necesita de un proceso de participación del alumnado en la cultura y contexto ordinario de las escuelas.

Así, para Echeita y Ainscow (2014) definir la inclusión significa un proceso dinámico dirigido hacia el éxito de todos los estudiantes a través de la participación, eliminando las barreras que puedan impedir la progresión de dicho proceso. Por tanto, consideramos que se trata de una nueva manera de relación en las escuelas a favor del cambio. Y es que la inclusión no solo debe ser un modelo que potencie la diversidad positiva en detrimento de su antónima como afirma Ledesma (2013), sino que debe basarse en la participación, en formar parte. Esta postura también es mantenida por autores como Laluein (2009) o Armstronga, Armstronga y Spandagoua (2011), para quienes la inclusión ofrece la oportunidad para combatir la discriminación y la exclusión que en numerosas ocasiones influye en el abandono. Pero para alcanzar esta meta debemos fomentar la formación o visión que tiene el profesorado sobre este modelo, y romper así con esta barrera existente en algunos centros, reacios al mismo. En este sentido hay que señalar la necesidad de una preparación específica en el profesorado para afrontar las nuevas funciones que se requieren en el marco de una escuela inclusiva (Arnáiz, 2004; Echeita, 2004, citado en Martínez et al., 2010; Escarbajal et al., 2012; González Gil, 2011; UNESCO, 2004), de los recursos y combatir la falta de voluntad y determinación de los actores educativos (Echeita, 2011, 2014; Jiménez y Vilá. 1999; López Azuaga, 2011; Martínez et al., 2010). Asimismo debemos trabajar en las actitudes de las familias y del contexto frente al tratamiento que recibe la educación inclusiva, orientándoles, asesorándoles y capacitándoles con vistas a que su participación sea más efectiva. Además, en esta filosofía o modelo, las políticas educativas, contextos organizativos y práctica docente adquieren especial relevancia, porque son la “hoja de ruta” para llevar a los estudiantes, familias, educadores y miembros de la comunidad a crear las escuelas sobre la base de valores como la aceptación y pertenencia, y donde además, se reconoce el valor de todos y cada uno de sus estudiantes, valorando así su singularidad. Aunque la resistencia al cambio del propio sistema escolar (Echeita, 2014; Echeita y Verdugo, 2005) junto a la apatía institucional o política, que considera la inclusión en su discurso como el camino a seguir, pero no presenta voluntad y determinación para avanzar (Echeita, 2011, Echeita y

Verdugo, 2005; Escudero, 2012; Martínez et al., 2010; UNESCO, 2000), dificultan la consecución de dicha meta.

En síntesis, el concepto de educación inclusiva es un término complejo que hace referencia a la transformación progresiva de la comunidad educativa (alumnado, familia, profesorado y otros profesionales) hacia valores democráticos y participativos para facilitar el desarrollo personal, social y profesional de su alumnado. Es cierto que para algunos autores (Dueñas, 2010; Echeita, 2011,2014; Echeita y Ainscow, 2011; Escudero, 2012; Jiménez y Vilà, 1999; Parrilla, 2002) la ausencia de una definición única y compartida de educación inclusiva puede suponer una barrera para su consolidación en la ciudadanía.

Reflexiones finales

A lo largo de este trabajo hemos visto cómo aún queda un largo camino por recorrer para romper aquellas barreras que obstaculizan una “inclusión educativa plena” y generadora de un proceso vivo y en continua evolución. Además sabemos que el cambio de actitud de la sociedad hacia la forma de entender las diferencias, e incluirlas, y la educación han pasado por la exclusión, segregación e integración gracias al resultado de las diferentes reformas educativas. Hoy día, su evolución sigue sujeta a los compromisos de los poderes públicos con la escuela.

También hemos sabido que la inclusión requiere de la colaboración y participación del conjunto de la sociedad, de la comunidad educativa y de la familia (como veremos en el siguiente capítulo), y que a pesar del camino avanzado en la últimas décadas, existen barreras preocupantes que dificultan dicho proceso como son: la falta de una definición del concepto único y compartido, la oposición al cambio del propio sistema escolar, la indiferencia institucional o política para avanzar, la ausencia de actividad de los representantes educativos y la importancia de la formación en atención a la diversidad por parte del profesorado, así como de los recursos disponibles. Además, podemos suponer que la crisis sufrida en nuestro país en estos últimos años es también causa del recorte de presupuestos y actuaciones, ya no sólo relacionadas con la educación inclusiva, sino con la educación en general.

A pesar de estas cuestiones no debe cundir el desánimo, no debemos *tirar la toalla*, sino seguir trabajando para consolidar lo ya conseguido. Reconocido esto, sólo queda recordar que en cuanto a las cuestiones legales y normativas establecidas a nivel nacional, y

autonómicas, éstas deben garantizar las condiciones de la escuela inclusiva, que todos soñamos, la cual, sin apoyos y recursos (humanos y materiales) no puede ser efectiva.

Referencias bibliográficas

- Armstronga, D., Armstronga, C. y Spandagoua, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15, pp.29-39.
doi:10.1080/13603116.2010.496192.
- Arnáiz, P. (2004). La educación inclusiva: Dilemas y Desafíos. *Educación, desarrollo y diversidad*, 7(2), 25-40.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSEI),
Recuperado de
http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice_de_Inclusion.pdf
- Campoy, I. (2011). *La educación inclusiva en España*. Informe El tiempo de los derechos, nº 29, del Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas. Madrid, España: Universidad Carlos III.
- Casanova, M.A. (2011). Supervisión y Educación Inclusiva. *Revista Avances en Supervisión educativa*, (14), 1-14 Recuperado de
<https://avances.adide.org/index.php/ase/issue/view/13>
- Cerdà, M.C. e Iyanga, A. (2013). Evolución legislativa de la educación especial en España de 1970 a 2006 y su aplicación práctica. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 6(3),150-163.
- Dueñas, M.L. (2010). Educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358-366.
- Echeita, G. (2011). El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quién bien te quiere te hará llorar! *Revista Tribuna Abierta*, 18, 117-128. Recuperado de
<http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n18-echeita-sarrionandia.pdf>
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid, España: Narcea.

- 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(1), 26-46. DOI.ORG/10.17398/1988-8430. Recuperado de <http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/issue/archive>
- Echeita, G. y Verdugo, M.A. (2005). Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 36(213), 5-12. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/111517>
- Escarbajal, A., Mireta, A.B., Maquillón, J.J., Izquierdo, T., López, J.I., Orcajada, N. y Sánchez, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(1),135-144. Recuperado de <http://aufop.com/aufop/revistas/indice/digital/166>
- Escudero, J.M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Revista Educatio siglo XXI*, 30(2),109-128. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/153711>
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55),85-105. Recuperado de http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=rie55
- Fernández Santamaría, R. (2011). El camino hacia la integración. *Participación Educativa*,18, 79-90. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/revista/indice-revista18.html>
- González Gil, F. (2011). Inclusión y atención al alumnado con necesidades específicas en España. *Participación Educativa*,(18), 60-78. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/revista/indice-revista18.html>
- Jiménez, P. y Vilá, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- Laluvein, J. (2009). *School inclusion and the community of practice*. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 35-48. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603110802500950>

- Ledesma, N. (2013). Introducción. Una escuela inclusiva cada vez necesaria, también en tiempos de crisis. En Chisvert, M.J., Ros, A. y Horcas, V. (Corrds.). *A propósito de la inclusión educativa. Una mirada ampliada de lo escolar* (17-26). Barcelona, España: Octaedro.
- López Azuaga, R. (2011). Bases conceptuales de la inclusión educativa. *Revista Avances en supervisión educativa*, (14), 1-14 , Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/issue/view/13>
- Martínez, R.; De Haro, R. y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1),149-164. Recuperado de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/issue/view/Marzo%202010>
- Muntaner, J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnaiz; M.D. Hurtado y F.J. Soto (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario* (pp.1-23). Murcia, España: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Documento consultado el día 4 de marzo de 2016, en el siguiente enlace: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (327),11-29. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.mec.es/REVEDU/Rev327.htm>
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para todos*. París, Francia: UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement/jomtien-1990/>
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca*. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales, acceso y calidad. París: UNESCO. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/conferencia-mundial-sobre-necesidades-educativas-especiales-acceso-y-calidad-informe-final-salamanca-espana-7-10-de-junio-de-1994/educacion-especial-y-compensatoria/1597ç>
- UNESCO (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva*. París, Francia: UNESCO. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=21505&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Verdugo, M.A.; Rodríguez, A.; Sarto, P.; Calvo, I. y Santamaría, M. (2009). Situación de la educación inclusiva en España. En R. Pérez Gil (Ed.), *La situación que queremos: situación actual de la inclusión educativa en España* (pp. 73-183). Madrid, España: IPACSA.

Referencias legislativas

Ley de 17 de julio de 1945, sobre Educación Primaria, publicada en BOE nº 199 de 18 de julio de 1945 (pp. 385-416).

Ley de Instrucción Pública, de 9 de septiembre de 1857 (Ley Moyano). Colección Legislativa de España, tomo LXXIII, págs. 256 a 305, recogido en *Historia de la educación en España*, tomo II, *De las Cortes de Cádiz a la revolución de 1868*. Madrid: Ministerio de Educación.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma educativa (LGE), publicada en BOE nº 187 el 6 de agosto de 1970 (pp.12525-12546).

Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los minusválidos (LISMI), publicada en BOE nº 103 el 30 de abril de 1982 (pp. 11106 -11112).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), publicada en BOE nº 238 el 4 de octubre de 1990 (pp. 28927-28942).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), publicada en BOE nº 106, el 4 de mayo de 2006 (pp. 17158-17207).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), publicada en BOE nº 295, el 10 de diciembre de 2013 (pp. 97858-97921).

Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial, publicado en BOE nº 65, el 16 de marzo de 1985 (pp. 6917-6920).

CAPÍTULO 60. UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA TODOS

Catalina Hidalgo Hidalgo

Katalinahi77@gmail.com

Universidad de Jaén.

Francisca Martos Crespo

Francisca.martos.crespo@gmail.com

Universidad de Jaén

Jesús Mesa Collado

jesusmesacollado@gmail.com

Universidad de Jaén

Introducción

Nuestro trabajo se centra fundamentalmente en el conocimiento de la educación inclusiva, por ello es importante saber que la clave de ella es la unión por un lado de la escuela y por otra de la sociedad. Queramos o no, la sociedad repercute de manera muy importante dentro del desarrollo de la escuela. Viso (2010) describe a la sociedad actual como aquella sociedad basada en la información y el conocimiento, una sociedad globalizada e interconectada y caracterizada fundamentalmente por la pluriculturalidad y la multiculturalidad. Estas características plantean la necesidad de crear una escuela que eduque a todos, y todos tengan las mismas condiciones (Casanova, 2009). Para ello, ésta tiene que cumplir con una serie de requisitos para construir una sociedad culturalmente plural, estos requisitos son: eficacia, eficiencia y funcionalidad. Como maestros, hemos de preparar al alumnado para un mundo saturado de informaciones, para adaptar a nuevas formas de trabajo y para convivir en un mundo heterogéneo. Ante esto, el gran reto de la escuela es apostar por la inclusión, la cual nos ofrece una misma educación para todos, que potencie una sociedad integrada en la diferencia y organice una oferta escolar diversificada desarrollando enfoques adecuados en el diseño curricular. En los últimos años, la educación inclusiva es un movimiento de ámbito muy importante que ha ido cobrando una gran importancia, en 1994 la Declaración de Salamanca proclamará la inclusión como el medio más eficaz para educar a todos los niños en el sistema educativo ordinario, con independencia de sus diferencias (Unesco, 1994).

La inclusión

“La educación se ve obligada a propiciar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y al mismo tiempo, la brújula para poder navegar en él” (Delors, 1996). Una escuela que quiere dar una respuesta educativa acorde a las necesidades de su alumnado, deberá desarrollar una serie de respuestas didácticas que estimulen y fomenten la participación de todos los alumnos. En esta línea, la inclusión se opone a cualquier forma de segregación, a cualquier argumento que justifique la separación en el ejercicio de los derechos a la educación. (Arnaiz, 2003, p.135) En este apartado se dedica analizar la nueva perspectiva surgida en el ámbito de la atención a la diversidad en el contexto del sistema educativo: la educación inclusiva. Bajo su prisma analizaremos fenómenos tales como la inclusión y la exclusión social y educativa, el contexto del nacimiento de la inclusión y los presupuestos en los que se fundamenta, daremos cuenta del significado de la educación inclusiva.

La inclusión: contexto en el que surge y causas que la promueven

Desde mediados de los años ochenta y principios de los noventa se inicia en el contexto internacional un movimiento materializado por profesionales, padres y los propios discapacitados que luchan contra la idea de que la educación especial, estuviera encapsulada en un mundo aparte, dedicado a la atención de una reducida proporción de alumnos calificados como discapacitados o con necesidades educativas especiales. Cabe destacar, como paso previo a la inclusión, el movimiento que aparece en Estados Unidos llamado “Regular Education Initiative (REI)” cuyo objetivo será la inclusión en la escuela ordinaria de los niños con alguna discapacidad. Los trabajos de sus principales exponentes, Stainback(1999), y Reynolds, Wang y Walberg (1987), plantean la necesidad de unificar la educación especial y la normal en un único sistema educativo, criticando la ineficacia de la educación especial. El REI lucha por la reestructuración de la educación especial y la desaparición de los programas de educación compensatoria y de recuperación en los que los alumnos estaban inmersos. La propuesta del REI es clara: Todos los alumnos, sin ningún tipo de excepción, deben estar escolarizados en las aulas regulares, y recibir una educación eficaz en las mismas.

Es entonces a partir de los años 90, donde aparece el movimiento de la inclusión en España, donde cabe destacar la presencia de trabajos de Arnaiz (2003) García pastor (1993) y Ortiz (1996). Dichos autores manifiestan su insatisfacción por la trayectoria de la integración. Por ello, cuestionan el tratamiento dado a los alumnos con necesidades educativas especiales en el sistema educativo en muchos países. Estos, inmersos en un modelo médico de evaluación, seguían considerando las dificultades de aprendizaje

como consecuencia del déficit del alumno, evitando entrar en discusiones tales como porque fracasan las escuelas a la hora de educar a determinados alumnos. Ante dicha situación se propone un nuevo planteamiento del concepto de necesidades educativas especiales, y la necesidad de un cambio dirigido, reconocer que las dificultades que experimentan algunos alumnos en el sistema educativo son el resultado de determinadas formas de organizar los centros y de las normas de enseñar, planteadas por los mismos (Ainscow, Hopkins y otros, 2001). El interés hacia estos temas está provocando la revisión de numerosos sistemas educativos que, a consecuencia de ello, se han visto inmersos en reformas conducentes a hacer posible que la educación llegue a todos en contextos regulares y no segregados. Esto ha fomentado el nacimiento y la defensa de la denominada educación inclusiva, que pone en tela de juicio por una parte, el pensamiento existente sobre las necesidades educativas especiales y, por otra, establece un fuerte críticas hacia las prácticas de la educación general. Cabe destacar la labor realizada por organismos como la Unicef y la Unesco de que la educación llegue a todos los niños en edad escolar, en 1994, se dio una conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales, fue la conferencia que impulso la educación inclusiva en todo el mundo, en ella participaron 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales que reconocieron la necesidad y urgencia de que la enseñanza llegue. Con este fin, los expertos allí reunidos establecen un marco de acción cuyo principio rector expone que las escuelas deben acoger a todos los niños, incluso a aquellos que sufren discapacidades graves, plantea que las escuelas deben ser comunidades que acojan a todos, ya que las diferencias humanas son normales, teniendo que adaptar el aprendizaje a cada niño (Tierney, 1993).

Educación inclusiva

Si un doctor, un abogado o un dentista tuviera en su oficina a treinta personas o más, cada una de ellas con sus diferentes necesidades y características incluso algunas que no quisieran estar allí. Y ese personal, sin ayuda de nadie tuviera que tratarlos a todos con excelente profesionalidad durante diez meses, entonces y solo entonces tendremos una idea de lo que es el trabajo del docente en el aula (Megyeri, 2005). Este símil refleja la realidad, de algún modo, nos muestra la diversidad que encontramos en nuestras clases hoy en día a la cual debemos atender si queremos que el alumnado alcance su máximo desarrollo personal, social, intelectual y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la LOE (ley orgánica de educación), por ello es de gran importancia tratar la *atención a la diversidad* tanto del grupo-clase como del Alumno Con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (en adelante, ANEAE). Los sistemas educativos han tendido a desconocer las minorías culturales (Vega Moreno, 2000). Hoy

en día encontramos una grave dificultad en la escuela en cuanto a la inclusión y conocimiento de las mismas con respecto al resto de alumnado, es por ello que el primer acercamiento de aceptación y reconocimiento de su cultura, garantice en mayor medida a que todo el alumnado alcance el éxito en su proceso educativo, pudiendo ser apoyado con la colaboración de todos los educandos y la comunidad educativa.

Definición de educación inclusiva

A escala internacional, el término es visto de manera más amplia como una reforma que acoge y apoya la diversidad entre todos los alumnos (Unesco, 2005): “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 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, p. 14).

Entendiendo que cada uno somos como somos, y con ello nuestras necesidades deben ser consideradas desde una perspectiva plural y diversa. El enfoque de educación inclusiva, implica modificar substancialmente la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de las escuelas para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, de forma que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones. En la escuela inclusiva, todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales. Por tanto, la educación propone dar respuesta a la diversidad cultural propia de sociedades democráticas, desarrolladas desde premisas que respetan y valoran el pluralismo cultural como riqueza y recurso educativo, acentuando la interacción, comunicación, negociación y enriquecimiento entre culturas (Aguado Odina, 2004).

Desde una perspectiva educativa, la educación inclusiva se convierte en un intento de ver la diferencia cultural como un enriquecimiento a lograr, razón por la que el campo educativo a de trabajar por el desarrollo de la autonomía personal, los sentimientos de pertenencia o el deseo de participar en actividades de grupo, ya que es la educación el

vehículo de fuerza para luchar contra el racismo y la discriminación (Vega Moreno, 2000). En definitiva, una escuela inclusiva es “una escuela que aspira a respetar y responder a la diversidad del alumnado y profesorado, donde el aprendizaje sea un proceso social de relación mutua” (Fernández González, 2011, p. 9).

El concepto de inclusión educativa

“La inclusión es el desarrollo de una escuela insertada en un modelo de educación centrado en el alumno y que basa la elección del lugar de educación y la provisión de servicios en función de las necesidades de cada estudiante” (Vaugh y Schumm, 1995). La Unesco (2003) define a la educación inclusiva de la siguiente manera: “La inclusión es el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as” En los últimos tiempos la práctica educativa se plantea en torno al modelo de educación inclusiva. Desde esta perspectiva los centros han de promover el aprendizaje de todos los alumnos, además de eliminar las barreras que conducen a la exclusión educativa y social de determinadas personas. Los centros se construyen como comunidades de aprendizaje en los que se valoran la participación y pertenencia de toda la comunidad escolar. Existe un compromiso internacional hacia la educación inclusiva, apoyado en investigaciones que muestran los beneficios económicos y sociales y los ejemplos de buenas prácticas tanto en países desarrollados, como en aquellos en vías de desarrollo. La inclusión se ve más como un enfoque de la educación que como un conjunto de técnicas educativas. Las siguientes ideas fundamentales caracterizan a este enfoque de la educación inclusiva (Moriña, 2004; Unesco, 2003):

La escuela inclusiva es una escuela **PARA TODOS**.

Las diferencias humanas se toman como un **VALOR** añadido de las personas. Dan la posibilidad de enriquecer la práctica de aula y a las personas.

La inclusión es un **DERECHO HUMANO**, es el derecho humano que tiene cualquier persona a ser educado junto a sus iguales.

La educación inclusiva es una **CUESTIÓN SOCIAL**, que requiere compromiso e implicación de la comunidad en su totalidad.

Los profesionales y su formación desde la perspectiva de la inclusión

Uno de los retos fundamentales que plantea la inclusión es la formación del profesorado. Los cambios en los sistemas educativos y los cambios en la sociedad suponen para el profesorado un importante desafío, produciendo sentimientos de desconcierto cuando observan cómo se ha modificado su contexto de trabajo. “el cambio social ha transformado profundamente el trabajo de los profesores, su imagen social y la valoración que la sociedad hace de la educación en sí misma” (Esteve, 1996) Este autor señala otros cambios que afectan al sistema educativo y que están configurando e influyendo en el trabajo del profesor. Para Marchesi y Martín (1998) son cada vez más, los profesores que deben afrontar nuevas tareas en su rol docente. Entre ellas cabe destacar: una enseñanza dirigida a todos los alumnos, una cultura de la negociación, una participación en los proyectos del centro, una enseñanza abierta al exterior de la escuela, y una enseñanza con mayor autonomía y control.

Todos estos cambios, provocan una situación compleja en los centros, en tanto galantes de principios tales como la justicia y la igualdad, a los que deben hacer frente, como postulan los defensores de la inclusión. Stainback y Stainback (1999) .

La colaboración de las familias en la escuela

En la mayoría de los centros educativos partimos de un contexto en que las familias tienen cierta participación en la escuela orientada a las entrevistas tutoradas, pero no llegan a tomar decisiones ni a tener una incidencia significativa dentro de ella. Los grupos interactivos representan la concreción del aprendizaje dialógico y de los principios que orientan las Comunidades de Aprendizaje en el aula (Flecha y Castro, 2005), lo orientan como una organización de aula distinta a la tradicional, en la que la clase se divide en grupos heterogéneos, en cuanto al género, el nivel de aprendizaje y el origen cultural. Estos son dinamizados por una persona adulta y voluntaria, siendo el propio maestro quien comparte su protagonismo. Estas personas, pertenecientes en ocasiones de otras culturas, pueden ser o no familiares del alumnado del centro, las cuales deben intentar que se produzcan interacciones entre iguales lo más ricas posibles. La interacción cultural consigue el respeto hacia otras culturas, manteniendo unido al grupo clase. Del mismo modo, que la relación elimina los prejuicios que pudieran tener tanto las familias como los compañeros autóctonos, evitando la segregación del alumnado que se considera diferente. El alumnado con un nivel más avanzado ayuda a los compañeros que presentan dificultades, siendo este uno de los principios del aprendizaje cooperativo (aprender a compartir, a ayudarse y a respetarse). De este modo, la adquisición de las habilidades comunicativas necesarias para el diálogo y el trabajo en

equipo que se van desarrollando resultan muy útiles y valorados en la sociedad actual. Abajo Alcalde (1996), asume que tras el conocimiento y acercamiento de la propia cultura a nuestra realidad, garantiza el aprendizaje, la relación interpersonal y el deseo de seguir aprendiendo.

Conclusión

Desde las diferentes entrevistas que hemos realizado a profesores , especialistas y familias hemos llegado al punto de vista que la inclusión es el esfuerzo , actitud , creencia y sentimientos para el logro de todos sus estudiantes y para ofrecerle las mismas oportunidades a todos . Aunque se requiere tiempo, recursos y algunos cambios el principal factor es la unión de profesores y la colaboración exhaustiva del centro. Los impedimentos que no nos hacen llegar a la equidad es la inflexión del sistema para no incluir a personas por razones de género ,etnia , discapacidad o religion.

No cabe duda que lo más importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es partir de los intereses del individuo y de sus características personales promoviendo así una educación inclusiva y de calidad. Del mismo modo, propiciar una buena comunicación con el alumno y su entorno familiar es esencial para alcanzar un entendimiento y comprenderse mutuamente , pero las principales barreras que nos podemos encontrar en la integración del alumnado , es la existencia de unas leyes educativas en ocasiones contradictorias y confusas y con un curriculum demasiado rígido donde estamos sometidos a alcanzar unos objetivos, los cuales nos impiden realizar los programas y proyectos centrados en las personas, no nos permiten centrarnos en sus necesidades y demandas, ni ajustar nuestra ayuda para que sea lo más justa y necesaria posible. Permitiéndonos unificar criterios y finalidades en común al equipo educativo siendo una herramienta para elaborar un Proyecto en conjunto.

Hay que ser realistas y prácticos y saber que esto no es fácil, que todavía existe mucha hipocresía al respecto a la inclusión , pues todos los niños tienen derecho a una educación de calidad y no a una educación cualquiera, basada en recortes que lleva a la deficiencia de su aprendizaje y desarrollo debiendo intentar día a día concienciarnos para llegar a lograr cada vez más a una educación inclusiva.

La inclusión es alcanzar el desarrollo personal de cada uno de los alumnos, su bienestar emocional y físico, dotándole de los recursos necesarios.

El ámbito familiar es primordial siendo un punto importante donde el concepto de participación en las relaciones familia escuela se plantea como instrumentos esenciales para la mejora de los procesos y resultados educativos de los alumnos, desde esta perspectiva los progenitores se consideran claves en los valores e interrelaciones con los demás.

Siendo conscientes de que estamos ante unas aulas muy heterogéneas, no debemos darnos por vencidos, hay que seguir investigando de forma multidisciplinar sin perder la batalla ante una educación cada vez más inclusiva, como profesionales de la educación cuando se trabaja con niños con discapacidades, exclusión social, etc nos proporciona un gran enriquecimiento personal y profesional cuando logramos pequeños avances en su desarrollo, eso nos llena de satisfacción y nos enseña a valorar cosas que en otras ocasiones no apreciaríamos, “haciéndonos más humano”.

Hay mucho camino por recorrer sobre este tema, pero como docentes debemos luchar por mejorar los recursos e intentar nuevas metodologías y proyectos para la integración de todos los alumnos, aunque hay una serie de obstáculos didácticos donde debemos luchar por cambiarlos y vencer varias dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Abajo Alcalde, J. E. (1996). El fracaso escolar de los niños gitanos o la perplejidad ante un sistema social y escolar instalado en la contradicción. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. (pp. 26- 55-76).
- Aguado Odina, T. (2004). Investigación en educación intercultural. (pp.22-39-57).
- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D. y West, M. (2001). Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado. Madrid: Narcea.
- Arnáiz Sánchez, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Aljibe.
- Esteve, J.M. (1996). El profesor ante el cambio social. Nuevos objetivos para una nueva etapa de la educación. *Actas del Seminario Reformas educativas y formación del profesorado*. Murcia: Universidad de Murcia. (pp.22-36).
- Flecha García, R. y Castro M. (2005). Igualdad de diferencias en la escuela multicultural: las comunidades de aprendizaje. Madrid: UEM.
- Fernández González, A. (2011). La escuela inclusiva. Realidad intercultural. *Revista Iberoamericana de educación*. (pp. 2- 1-10).

- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Megyeri, K. *Chocolate caliente para el alma de los maestros*.
- Moriña, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España. *Revista de Educación*. (pp.327- 395-539).
- Stainback,S. , Stainback, W. Manzano Pablo. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Tierney,W.G.(1993). *Building Communities of Difference. Higher Education in the Twenty- First Century*. London
- Unesco *Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas*. (2003). UNICEF: Fundación Hineni.
- Vega Moreno, M^a. C. (2003). Educación social y programa para la integración educativa de las minorías étnicas. *Boletín de estudios e investigación* (pp. 125-135).

CAPÍTULO 61. INTERVENCIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA DE JÓVENES Y ADULTOS. UNA EXPERIENCIA PILOTO EN BARCELONA

Trinidad Mentado
trini.mentado@ub.edu
Universidad de Barcelona

María Isabel Pereyra
isabelpereyra10@gmail.com
Universidad de Barcelona

Introducción

Esta comunicación forma parte de un estudio complejo, que tiene por objeto el desarrollo de un servicio de orientación y acompañamiento para personas con dificultades sociolaborales en centros no obligatorios de adultos en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Cataluña. Enmarcamos nuestra propuesta en las políticas para la juventud y la acción socioeducativa, comprendiendo que, por su diversidad, nos permitirá impulsar iniciativas psicopedagógicas multidisciplinares de acompañamiento en los procesos de transición hacia el mundo laboral, para favorecer una inclusión social y profesional más activa.

Es por ello que, como lo adelantamos en el resumen, hemos desarrollado la experiencia “*Mi futuro es hoy*”, cuyos participantes fueron 13 personas de 16 a 45 años que se encontraban en riesgo de exclusión social. Esta propuesta fue aceptada por el claustro del centro de formación, quien avaló la puesta en marcha del programa durante el curso escolar 2014-2015 con el consentimiento del Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. La experiencia se llevó a cabo entre los meses de septiembre a diciembre de 2014. A continuación exponemos brevemente la estructura del programa, describiremos los procesos desarrollados durante los tres meses en los que se implementó su parte práctica y sintetizaremos los objetivos, logros, limitaciones y nuevos aspectos surgidos de la interacción entre todas las personas participantes.

El contexto

En el Centro de Formación de Personas Adultas Sanfeliu, de L’Hospitalet de Llobregat, los perfiles de estudiantes del curso académico 2013-2014 fueron, mayoritariamente, los jóvenes, con un alto nivel de vulnerabilidad, especialmente en lo que se refiere al diseño de las herramientas básicas para la búsqueda activa de empleo y las dificultades para conocer y gestionar ofertas de trabajo.

Desarrollo

El objetivo del programa fue *poner en marcha un servicio psicopedagógico de acompañamiento a personas de entre 16 y 45 años con dificultades socio-laborales, orientándolas hacia el desarrollo de su potencial competencial para aumentar los niveles de autonomía y empleabilidad.*

Teniendo en cuenta las necesidades identificadas creímos oportuno priorizar las siguientes áreas de intervención: Autoconocimiento. Empoderamiento. Conocimiento del entorno formativo y laboral. Descubrimiento y desarrollo de las competencias sociolaborales y de las habilidades interpersonales. Diseño de las herramientas de búsqueda de empleo. Toma de decisiones en torno a la propia vida.

En el marco social, comunitario, político e institucional en el que se inscriben los centros de adultos, nos proponemos investigar, a partir de la evaluación de “*Mi futuro es hoy*”, si es posible, en estos centros educativos de la provincia de Barcelona, ofrecer un programa integral de orientación sociolaboral, como alternativa inclusiva. Hemos tenido en cuenta La Estrategia Europa 2020⁷ que establece entre sus objetivos el de disminuir, antes de 2020, en al menos 20 millones, las personas que en la UE están en riesgo de pobreza y exclusión social. Las directrices relacionadas con la ocupación se pueden sintetizar en: reducir el paro, conseguir una población activa cualificada, mejorar el sistema educativo y luchar contra la pobreza.

En España para poder alcanzar los objetivos fijados por la Unión Europea, se cuantificó que este objetivo global de lucha contra la pobreza, supondría una reducción de entre 1,4 y 1,5 millones personas en riesgo de exclusión social a lo largo del período 2009-2019. El gobierno español publicó el Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social 2013-2016 (PNAIN)⁸ cuyo enfoque político es **la inclusión activa como pilar central**, que en materia de la lucha contra la pobreza, se define en tres objetivos estratégicos: impulsar la inclusión a través del empleo de las personas más vulnerables, garantizar un sistema de prestaciones y unos servicios básicos a toda la población enfocados, de forma particular, hacia los colectivos más desfavorecidos, especialmente el caso de servicios sociales, **educación**, sanidad y vivienda.

En Cataluña, la Estrategia para la ocupación⁹ establece cinco ejes de actuación prioritarios de acuerdo con la diagnosis del mercado de trabajo y el despliegue de las políticas catalanas de ocupación, el marco normativo y estratégico fijado por el Estado y la Estrategia Europa 2020. Podemos resumir esos ejes así: aumentar la participación en el mercado laboral, promoviendo la reinserción, la igualdad de género y mejorando las competencias profesionales de los trabajadores; para lo cual necesita disponer de un servicio de ocupación con la estructura, los medios y los instrumentos adecuados.

⁷Comisión Europea (Bruseles, 2010). *Europa 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador.*

⁸Ministerio de sanidad, servicios sociales e igualdad, de 2014.

⁹ Estrategia Catalana para la Ocupación (ECO) 2012-2020.

Destinatarios: 13 personas de entre 16 y 45 años, estudiantes del Centro de Formación de Personas Adultas Sanfeliu de L'Hospitalet de Llobregat, seleccionados dentro de los criterios definidos en el Plan de Acción Tutorial de la institución educativa. Los destinatarios del Programa Piloto evidenciaron un perfil heterogéneo, con probadas dificultades sociolaborales. Por lo tanto, las actividades prácticas en el aula fueron variadas según la interacción, interés y necesidades del grupo-clase. Las dinámicas tuvieron una parte de autoconocimiento con el fin de reconocer y ampliar las competencias personales para la inclusión activa del alumnado.

Temporalización: La puesta en marcha del Programa comenzó en el mes de septiembre de 2014, con la presencia de 13 estudiantes, 3 docentes del centro educativo y dos docentes de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona.

Planificación del programa piloto

Ante las características de este colectivo, nos propusimos abordar las ***dimensiones administrativa, sociocultural y sociolaboral***. Asimismo, creímos apropiado no quedarnos sólo en el alcance clásico de la orientación sociolaboral (en el sentido de su finalidad como recurso para la inserción al mundo del trabajo), sino ampliarla especialmente para el caso de personas extranjeras y jóvenes que acceden por vez primera al mercado laboral. Por ello nuestra nomenclatura es la siguiente:

Con ***“orientación administrativa”***, nos referimos a facilitar la comprensión de los canales institucionales de legalización de documentación, situación, vivienda, homologación de titulaciones, etc. En este caso, la figura del técnico-profesional de orientación es esencial, especialmente para mediar el conocimiento que las personas extranjeras e inmigrantes tienen del entorno jurídico-burocrático de la sociedad de acogida. La función, entonces, se centró en ofrecer el servicio de información y ayuda en la presentación de documentación. Concretamente hablamos de ayudar a las personas que aún no dominaban el español y/o catalán, a completar formularios e impresos y favorecer su autonomía en las tramitaciones, a la vez que aprendían ambas lenguas y conocían los requisitos para legalizar o mejorar su situación.

Cuando hablamos de ***“orientación sociocultural”***, nos estamos refiriendo, en primer lugar, al hecho de razonar y tomar conciencia del duelo migratorio que sufren las personas que emigran y ayudarlas a gestionar de forma optimista su integración en la nueva cultura, aportándoles más información sin imponerles un proceso de aculturación, siempre desde el respeto mutuo a la diversidad cultural. Es decir, fomentar el intercambio de hábitos, costumbres, creencias, en un clima favorable para su inclusión. En esta dimensión, la sociocultural, también situamos los temas religiosos-filosóficos-humanísticos, porque hemos comprobado que en las clases de

español y/o catalán para extranjeros, los alumnos que profesan diferentes credos religiosos, como por ejemplo: musulmán, ortodoxo, protestante, católico, deseaban hablar de ello. Observamos que hablar de sus creencias les resultaba muy motivador para intercambiar ideas y estimulante para practicar la oralidad en las aulas.

En este sentido queremos mencionar que, luego de nuestra experiencia *in situ*, hemos incluido, como nuevo enfoque a nuestro estudio, las temáticas del diálogo interreligioso, promovido por el Movimiento contra la intolerancia, del Observatorio Estatal de Convivencia Escolar (2008)¹⁰ como también los postulados de la Alianza de Civilizaciones de Naciones Unidas (2007)¹¹, que, básicamente proponen la necesidad del diálogo entre personas de diferentes credos religiosos en los centros educativos, como punto de inflexión para la construcción de la cultura de paz y el fomento de la mediación intercultural.

En cambio, cuando hablamos de “*orientación sociolaboral*”, nos estamos refiriendo a lo estrictamente profesional. Ayudar a las personas a auto gestionar sus propios procesos de búsqueda activa de empleo, el aumento de sus niveles de empleabilidad y el reconocimiento de su potencial y competencias profesionales.

En síntesis, hemos propuesto una intervención ecológica, más integral y más adaptada a las reales necesidades de los diferentes colectivos que en la actualidad acuden al Centro Sanfeliu, haciéndolo extensivo a la orientación y asesoramiento de *personas con discapacidad, personas extranjeras/inmigrantes/refugiadas, mujeres y jóvenes*, colectivos vulnerables y en riesgo de exclusión.

Resultados, logros y limitaciones del programa piloto

Luego de la experiencia de tres meses en el aula, analizamos hasta qué punto fue significativa para la población a la que se dirigió y en qué medida la organización del programa y su contenido respondieron a su diseño inicial. Esta evaluación, aún en proceso, nos sirve de guía en la actualidad, para mejorar la propuesta original y adaptarla a las nuevas necesidades manifestadas por los destinatarios que participaron de la misma. Nuestra finalidad es ampliar los recursos de acompañamiento y orientación, favorecer la autonomía y aportar herramientas personales con las cuales los estudiantes que decidan participar en futuras experiencias, puedan aumentar sus niveles de empleabilidad profesional.

Resultados. En los tres meses de puesta en marcha del programa, constatamos: Alta implicación de docentes y alumnos. Compromiso del centro educativo para facilitar recursos e infraestructura. Impartición de 3 de los 4 módulos formativos programados inicialmente. Diseño e impartición de

¹⁰ [Estudio](#) del Observatorio Estatal de Convivencia Escolar, organismo del Ministerio de Educación.

¹¹ <http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/PoliticaExteriorCooperacion/NacionesUnidas/Paginas/EstructurasDeLasNacionesUnidas>.

1 módulo transversal de alfabetización informática, surgido ante la necesidad evidenciada por los alumnos. Grabación de más de 50 horas de sesiones formativas y tutorías con el consentimiento de los participantes.

Logros. Finalización con éxito de 7 de los 13 participantes, que podemos sintetizar de la siguiente manera: un alumno de 21 años, de procedencia magrebí regularizó su situación a través de nuestra mediación con Cáritas-Barcelona. Firmó su primer contrato laboral con un empresario hostelero, y dispone de permiso de residencia y trabajo fijo. También, un joven de Barcelona, de 22 años, superó con éxito una entrevista laboral aplicando las prácticas realizadas en el aula, consistentes en reconocer sus competencias clave. Dejó el programa por incorporación laboral.

Otro caso similar es el de un alumno de 45 años, en paro de larga duración, quien se presentó a un proceso de selección para un Plan de Ocupación en el Ayuntamiento de Hospitalet y ha podido superar la dependencia administrativa que tenía con su orientadora del Servicio de empleo. Así mismo una alumna de procedencia magrebí, de 30 años, que no disponía de correo electrónico ni de redes de contacto personal, ha aprendido a ser autónoma creando sus cuentas de email, Facebook, WhatsApp y a navegar por Internet. Por otro lado, dos alumnos jóvenes, que antes de su participación en la experiencia nunca habían realizado su CV, han diseñado el suyo, con un formato creativo y actual, europeo por competencias y sus cartas de presentación.

También han aprendido a compartir información, ofertas de trabajo y ya son autónomos para responderlas y darse de alta en portales de empleo. Lo mismo podríamos decir de otro participante de 33 años, que pudo definir su proyecto profesional, a partir de trabajar ampliando sus niveles de autoestima y orientación académica. En la actualidad se encuentra cursando el grado de Educación Social. Muy positiva fue la experiencia también para una alumna de 28 años, quien pudo dar forma a su negocio online, con nuestro asesoramiento específico para fortalecer sus competencias como emprendedora.

Limitaciones: Cuatro personas dejaron el programa luego de superar los primeros módulos y de ser orientados hacia otros itinerarios específicos que se correspondían más con sus necesidades inmediatas. Dos participantes, de procedencia rusa, y sin documentación legalizada, abandonaron el programa.

Nuevas aportaciones al estudio a partir de la experiencia

Con el valioso aporte de la observación participante, utilizada a lo largo de la experiencia, hemos podido indagar más profundamente sobre nuevas propuestas, teorías, modelos e iniciativas educativas y políticas sobre la situación actual de la participación profesional de los psicopedagogos en los centros no obligatorios de formación de personas adultas. El primer elemento que introdujimos para enriquecer nuestro estudio se centró en la plataforma educativa

salesiana. Hemos realizado numerosas visitas a sus centros educativos en los cuales ya se están aplicando programas específicos de orientación, formación y acompañamiento a jóvenes y adultos. Son propuestas muy parecidas a la diseñada en el *Programa Mi futuro es hoy*.

Esta nueva visión amplía las posibilidades de intervención psicopedagógica contempladas en los inicios del presente estudio, ya que el llamado *Sistema Preventivo Salesiano*¹², basado en tres pilares fundamentales, a saber: la razón, la cercanía y cordialidad de los educadores y el fomento de valores comunitarios y humanísticos, se ajusta metodológicamente a nuestra iniciativa y nos permite contar con un marco práctico con el cual trazar un paralelismo sociológico-educativo con el momento actual.

Nos proponemos analizar el momento histórico en que surgió este modelo de aprendizaje, nacido en el siglo XIX (en contraposición al modelo represivo imperante en su época), y que respondió a una necesidad de formar a los jóvenes trabajadores marginados del sistema educativo italiano en pleno período de industrialización¹³. Las características del aquél momento histórico tienen absoluta vigencia con el momento actual: aumento del fracaso escolar y del desempleo juvenil; necesidad de leyes de emergencia, como lo es la Garantía juvenil europea, exclusión social y laboral, marginalidad creciente para el acceso a las universidades y a la formación profesional, precariedad laboral, vulnerabilidad pronunciada, ocultada o negada por el sistema político educativo, como lo es el caso que nos ocupa en nuestra investigación.

El segundo enfoque que introdujimos al estudio es el diálogo intercultural e interreligioso desde la perspectiva de la mediación social. Como lo hemos explicado en el punto 3. “Orientación sociocultural” (páginas 5-6), creímos apropiado ampliar el alcance clásico de la orientación sociolaboral complementándola con el tratamiento de los temas humanísticos-filosóficos, porque observamos que hablar de sus creencias les resultaba muy motivador y estimulante a los alumnos para socializarse. En este nuevo enfoque, nos resulta de vital importancia inspirarnos en el programa Alianza de Civilizaciones, que, como también hicimos mención en la página 5 del presente, tiene como objetivo “fomentar el diálogo entre diferentes comunidades, culturas y civilizaciones y construir puentes que unan a los pueblos y personas más allá de sus diferencias culturales o religiosas, desarrollando una serie de acciones concretas destinadas a la prevención de los conflictos y a la construcción de la paz”.¹⁴

Conclusiones

¹² Braido, Pietro (1989) La experiencia pedagógica de Don Bosco.

¹³ Pastoral Juvenil Salesiana. (2011). El Sistema Preventivo Hoy.

¹⁴ Ministerio de Asuntos Exteriores (2017) *Alianza de las Civilizaciones*.

Nuestro estudio está centrado en indagar, diseñar y posibilitar recursos para favorecer una inclusión sociolaboral activa, que implique no sólo formar al participante en el entrenamiento de sus competencias profesionales, que le ayudarán a aumentar sus niveles de empleabilidad, sino también a afrontar un trabajo de orientación y acompañamiento desde un enfoque ecológico, respetuoso de la singularidad y la cultura del estudiante. ¿Por qué resulta pertinente desarrollar este estudio en estos momentos? Podríamos responder a nuestra inquietud desde varios enfoques: la educación inclusiva, la gestión del talento a lo largo de la vida, el desarrollo de las competencias profesionales exigidas por el vigente mercado de trabajo, la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos, la atención a la diversidad, la participación comunitaria, la planificación estratégica de la formación de los jóvenes y adultos, la cultura de paz.

Es en este punto del trabajo, cuando nos detenemos a reflexionar sobre la necesidad de la puesta en común de intereses compartidos; y nos preguntamos sobre nuestras motivaciones más profundas. ¿Quién es nuestro prójimo, nuestro preferente? ¿Cómo percibimos y concebimos a esas personas que, desde esta propuesta social y educativa pretendemos ayudar y acompañar en sus transiciones vitales? Nos referimos a los alumnos, jóvenes y adultos trabajadores en formación, potenciales participantes de una experiencia como la que proponemos; también alcanzamos a los educadores y profesionales interesados en trabajar para favorecer el cambio y la transformación hacia un modelo de acción educativa, pedagógica y social más equitativa, plural e inclusiva.

Para ello, hacemos nuestras las palabras del filósofo francés Gabriel Marcel: *“la experiencia actual y más inmediata muestra que los hombres pueden aprender nuevamente a vivir cuando son colocados en situaciones reales, y cuando una luz ilumina en su cima el grupo que forman ahora, entre ellos y con las cosas de las cuales obtienen la subsistencia”*¹⁵ (Metafísica de la esperanza, citado en Mascaró). Nos encontramos en pleno proceso de evaluación de la situación descrita, y nos preparamos para continuar diseñando nuevas propuestas tangibles e innovadoras en el campo socioeducativo. En algunos casos, ya lo hemos conseguido (pág.7) con mucho esfuerzo y compromiso por parte del claustro de profesores del Centro Sanfeliu, de Hospitalet de Llobregat y de los estudiantes del Programa *Mi futuro es hoy*. Su debate y reflexión, es parte de nuestra responsabilidad profesional, quienes desde el seno de la universidad y del trabajo cotidiano, deseamos convertirnos en agentes de cambio.

¹⁵ Para ampliar, consultar en Cristianisme i Cultura, Colección de libros para Bachillerato, en los cuales se estudian de forma comparada, los rasgos más destacados de las diversas religiones.

Referencias bibliográficas

- Braido, P. (1989). *La experiencia pedagógica de Don Bosco*. Roma: Librería Ateneo Salesiano, 138-144
- Generalitat de Catalunya. (2014) *Pla de desenvolupament de Polítiques d'Ocupació de Catalunya*. Recuperado de https://www.oficinadetreball.gencat.cat/socweb/export/sites/default/socweb.ca/web.institucional/_fitxers/PDPO_2014-2016.pdf
- Hammersley, M., Atkinson, P., (1994). *Etnografía, Métodos de investigación*. (Barcelona: Paidós). Recuperado de: <https://books.google.es/books>
- Mascaró, J. y Otros. (1998). *Cristianisme i Cultura*. (Barcelona: Edebé), 78-93
- Ministerio de Asuntos Exteriores (2017) *Alianza de las Civilizaciones*. Recuperado de <http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/PoliticaExteriorCooperacion/NacionesUnidas/Paginas/ AlianzaCivilizaciones.aspx>
- Ministerio de sanidad, servicios sociales e igualdad (2014). *Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social, 2013-2016*. Recuperado de https://www.msssi.gob.es/ssi/familias/Infancia/inclusionSocial/docs/PlanNacionalAccionInclusionSocial_2013_2016.pdf
- Ministerio de Educación (2017). *Observatorio de Convivencia Escolar*. Recuperado de: <http://www.movimientocontralaintolerancia.com/download/didacticos/num.2>
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. (Barcelona: Paidós-MEC)
- Generalitat de Catalunya (2014), *Programes de formació i Inserció*. Recuperado de: http://www.gencat.cat/ensenyament/eac/pdf/ETAPA_PFI_CA.pdf
- DOGC (2014), *Disposicions*. Recuperado de: http://agora.xtec.cat/pqpi/moodle/pluginfile.php/57141/block_html/content/ENS_1102_2014_programes_formacio_insercio.pdf
- Comisión Europea (2010), *Europa 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Recuperado de: <http://ec.europa.eu/commission2010-2014/president/news/documents>.
- Pastoral Juvenil Salesiana. (2011). *El Sistema Preventivo Hoy*. Recuperado de: <http://www.salesianosuruguay.com.uy/mauxi/images/pdf/sistemapreventivohoy.pdf>
- Servei d'Ocupació de Catalunya. (2012). *ECO 2012-2020*. Recuperado de: <http://premsa.gencat.cat/presfsvp/docs/2011/07/25/13/51/37432ff0-b8af-48ee-b5dae41b0cf59c12.pdf>

CAPÍTULO 62. LA INCLUSIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO DEL ALUMNADO CON DIVERSIDAD FUNCIONAL

Ana González Sánchez
mops89@hotmail.com
Universidad de Granada, España

Introducción

Desde mediados de los años ochenta y principio de los noventa se inicia a nivel internacional un movimiento compuesto por maestros, padres y personas con diversidad funcional, término que daremos a las personas con discapacidad siguiendo a De Barros y Hernández (2016), que luchan contra la idea de que la Educación Especial, a pesar de estar puesta en marcha el modelo de integración escolar, se encuentra en un mundo apartado.

La corriente de la educación inclusiva comenzó en la Conferencia Mundial de Educación para Todos, celebrada en 1990 en Jomtien (Tailandia), en el que su objetivo era ir más allá de la integración y que consistía en reestructurar las escuelas para que estas pudieran responder a las necesidades educativas de todos los alumnos. Siendo el impulso fundamental en 1994 en Salamanca, en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, en el que se analizó los cambios políticos necesarios para posibilitar que las escuelas atendieran a todos los niños, particularmente a aquello con necesidades educativas especiales. Por lo que en dicha conferencia se concluyó que “sólo puede establecerse un sistema educativo “inclusivo” si las escuelas ordinarias se vuelven más inclusivas (...) representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia” (UNESCO, 2009, p.8)

En nuestro día a día como docentes o profesionales de la educación, vemos como no hay dos alumnos o alumnas que sean iguales, lo que nos lleva a ver que no hay alumnos tipo y por tanto no sirve una educación estándar. Por lo que es preciso conocer las necesidades que presentan, sus características, su forma de aprender y sus motivaciones. Lo que nos hace replantearnos una educación inclusiva que dé respuesta a las necesidades del alumnado dentro del sistema educativo ordinario.

Podemos decir que la educación inclusiva la entendemos como aquella educación personalizada, la cual se diseña a medida para todos los alumnos con una diversidad de

necesidades, habilidades y niveles de competencia. Se centra en proporcionar el apoyo necesario dentro del aula ordinaria para atender a cada uno de ellos.

En esta educación inclusiva todos los alumnos y alumnas de una comunidad podrán aprender juntos, sin tener en cuenta su origen, condiciones personales, sociales, culturales, incluyendo al alumnado con diversidad funcional. Puesto que en la escuela inclusiva todos se benefician de un proceso de enseñanza aprendizaje adaptado a sus necesidades. Por lo que se plantean nuevas tendencias y nuevas formas de diseñar las respuestas a la diversidad en la escuela.

Booth y Ainscow en el libro “From them us: An International Study of Inclusion in Education” (1998) señalan que “la idea de inclusión implica aquellos procesos que llevan a incrementar la participación de estudiantes y reducir la exclusión del currículum común, la cultura y la comunidad”.

Del mismo modo, la inclusión educativa, podemos entenderla como un “modelo teórico y práctico de alcance mundial que defiende la necesidad de promover el cambio en las escuelas de forma que éstas se conviertan en escuelas para todos, escuelas en las que todos puedan participar y sean recibidos como miembros valiosos de la misma” (Susinos, 2005).

José Luis Barrio de la Puente, en su artículo “Hacia una educación inclusiva para todos” (2009), nos da una serie de ideas que nos ayudan a tener una definición y concreción más clara de lo que es una educación inclusiva:

- La escuela es para todos, la educación es para todos, con independencia de las características y diferencias de cada uno por razón de cultura, raza, religión, lengua, etc.
- Se trata de un gran proyecto que construye una educación que rechaza cualquier tipo de exclusión, potenciando la participación y el aprendizaje equitativo.
- Busca una mayor calidad educativa.
- Es la posibilidad de construir una sociedad inclusiva en la que se reconozcan y participen todos los ciudadanos, eliminando así todo tipo de exclusiones sociales, económicas y culturales
- Educa a todo el alumnado junto, prestando especial atención a aquellos que han sido siempre objeto de exclusión
- Pretende reducir las barreras del aprendizaje y de la participación, potenciando aquellos recursos que apoyan a todos los miembros de la comunidad educativa.

- Supone un sistema único para todos, diseñando un currículo, metodología, infraestructura y organización del sistema educativo que se adapte a toda la población escolar.
- El docente se convierte en generador, motivador, apoyo y estimulador del aprendizaje, haciendo que los alumnos tomen decisiones respecto a su propio aprendizaje ayudando y apoyando al resto de compañeros.
- La educación inclusiva se construye gracias a la colaboración de todos los miembros que componen la comunidad educativa.

Diferencias entre: necesidades educativas especiales, integración e inclusión

Siguiendo a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación, vemos como esta hace referencia al término necesidades educativas especiales como “aquellos alumnos que requieren una atención educativa diferente, por presentar dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo, condiciones personales o historia escolar desfavorable”, haciendo por tanto una educación diferente a la ordinaria y provocando una segregación, lo cual implica que no haya inclusión.

El término integración apareció por primera vez en los años 80, con la intención de que los alumnos con necesidades educativas especiales pasaran a formar parte de las escuelas ordinarias. Pero aunque esto fue así, no se llevó a cabo ningún cambio a nivel institucional, curricular o a nivel pedagógico para que estos alumnos llegaran a integrarse, sino que eran los alumnos y alumnas los que debían adaptarse al centro en el que estaban escolarizados.

El término inclusión tiene un enfoque totalmente distinto a lo que hemos visto anteriormente, ya que en este caso, los alumnos no son los que tienen que adaptarse al centro, sino que se pretende que el sistema educativo cambie para que los alumnos puedan integrarse en este. No hay una definición concreta de inclusión, ya que los autores más relevantes de este movimiento (Arnaiz, 2003; Ainscow, 2001, Stainback & Stainback 1999; entre otros) no se ponían de acuerdo, encontrando definiciones tan distintas como las siguientes: “Una escuela que no solo acepta la diferencia, sino que aprende de ella” (Ainscow,2001) o como defienden Stainback & Stainback (1999) “ es la que educa a todos los estudiantes de la escuela ordinaria”

Características de la escuela inclusiva

Para poder llevar a cabo una escuela inclusiva en la que toda la comunidad educativa sea partícipe de una manera natural, sin conflictos y que resulte finalmente exitosa a la hora de responder a las necesidades de cada individuo, es preciso tener en cuenta ciertas características de la escuela inclusiva, como pueden ser:

1. Hay que tener claro el concepto del “nosotros” como sinónimo de comunidad
2. Hay que mostrar flexibilidad en el currículo, evaluación, estructura y organización.
3. Los alumnos deben de ser tratados de manera individual, teniendo presente la diversidad, los intereses, capacidades y ritmos de aprendizaje, además de aquellas necesidades que precisen.
4. La igualdad de oportunidades se sienta como base de la educación inclusiva.
5. Los maestros y profesionales de la educación se convierten en un recurso de apoyo y guía para el alumnado, teniendo además muy presente la participación de los padres en el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado.

Teniendo las mencionadas características presentes en el desarrollo de una escuela inclusiva, esta podrá alcanzar con éxito la finalidad que promueve la inclusión.

Por otro lado, como se indicó en la ONU en la conferencia “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro” realizada en Ginebra en el año 2008, la educación inclusiva siempre debería ir unida a la justicia social y la inclusión social de un país y no sólo como una cuestión referente al tema educativo, pues en todas ellas se hace referencia al respeto por los derechos humanos.

Finalidad de la escuela inclusiva

En la publicación de Stainback&Stainback (1999) “Aulas inclusivas”, se presentan ocho objetivos o finalidades de la enseñanza, con una perspectiva multicultural, que son aplicables a la inclusión plena. Son los siguientes:

1. Ayudar a los niños a elaborar identidades positivas de género, raza, cultura, clase social e individual y a reconocer y aceptar su pertenencia a grupos muy diferentes
2. Capacitar a los niños para que se consideren parte de una sociedad más amplia, para que se identifiquen, empaticen y se relacionen con individuos de otros grupos.
3. Promover el respeto y el aprecio de las distintas formas de vivir de otras personas.

4. Estimular la apertura y el interés desde las primeras relaciones sociales que establecen los niños pequeños
5. Promover el desarrollo de una conciencia realista de la sociedad contemporánea, el sentido de responsabilidad social y una preocupación activa que se extienda más allá de la propia familia o grupo inmediato
6. Capacitar a los niños para que se conviertan en analistas autónomas y críticos y en activistas en su medio social
7. Apoyar el desarrollo de habilidades educativas y sociales necesarias para que los niños se conviertan en participantes plenos en la sociedad del modo más adecuado a sus estilos individuales, orientaciones culturales y medios lingüísticos de origen.
8. Promover unas relaciones eficaces y recíprocas entre las escuelas y las familias.

Por lo que el objetivo principal consiste en la creación de una comunidad que acoja las diferencias, utilizando dichas diferencias como elementos del currículo y respetándolas en todos los aspectos del programa escolar.

Organización educativa para una escuela inclusiva

La función principal para lograr centros escolares inclusivos es crear una base sólida que permita a todos los que forman la comunidad educativa responder de forma competente a los problemas y situaciones constantes que tienen que enfrentarse cada día.

Todo esto solo será posible si los centros cuentan con una autonomía pedagógica y organizativa que les permita adecuarse a las características que presenta su alumnado y al contexto social de cada centro.

Podemos decir que “la organización escolar es la ordenación de los distintos elementos de la escuela para que todos ellos concurren adecuadamente a la educación de los alumnos” (García Hoz, 1985, p.23).

Para dar una adecuada organización educativa en el proceso de enseñanza aprendizaje, orientada hacia un modelo inclusivo, es preciso incidir en los tres pilares fundamentales: centro, aula e individual.

A nivel de centro, tendremos en cuenta que este tenga un carácter abierto, participativo e innovador, en el que siempre se tenga presente al alumnado, a la familia y a las instituciones externas al centro. Se fomentaran los valores de colaboración, de trabajo en equipo, teniendo muy presente la tolerancia y convivencia en paz. Se respetaran y usaran

las diferencias como medio cultural y el profesorado estará en continua formación. Todo esto quedará reflejado en el Plan de Centro, así como el Proyecto Educativo, ya que estos documentos son las bases para poder trabajar de manera inclusiva en el centro educativo.

A nivel de aula, tendremos como principal recurso la Programación de Aula en el que se utilizarán recursos basados en el principio de individualización, que busquen el desarrollo máximo de las capacidades del alumnado enseñando a pensar. Además se usarán recursos tecnológicos y adaptaciones para el alumnado con diversidad funcional, evitando la exclusión en las actividades que se propongan en el aula.

A nivel individual, se trabajará de manera cooperativa, colaborativa y dialógica, basando dichos aprendizajes en proyectos educativos, teniendo por consecuente un aprendizaje multinivel, en el que los alumnos y alumnas son los protagonistas de su proceso de enseñanza aprendizaje y los maestros y maestras tenemos un papel orientativo. Gracias a este tipo de aprendizajes, los alumnos y alumnas son más autónomos y son capaces de incluir en los trabajos de aula a todo tipo de alumnado.

Modelos educativos inclusivos

Podemos encontrar una serie de modelos educativos adecuados para llevar a cabo la inclusión en los centros ordinarios. A continuación destacaremos dos:

Citizenship Schools. Escuelas Ciudadanas.

Esta idea parte de pedagogos preocupados por la ineficacia del sistema educativo, ya que este no es adecuado para todos los alumnos y alumnas, ni es capaz de resolver los problemas de integración escolar.

Podemos definir Escuela Ciudadana como “aquella que se asume como un centro de derechos y deberes. Lo que la caracteriza es la formación para la ciudadanía. La Escuela Ciudadana, entonces, es una escuela que hace realizable la ciudadanía de quien está en ella y de quien vive en ella (...) escuela coherente con la libertad (...) lucha para que los educandos-educadores también sean ellos mismos. Y como ninguno puede serlo solo, una Escuela Ciudadana es una escuela de comunidad, de compañerismo” (Freire, 1997). Además esta escuela debe de ser “seria, curiosa, cuestionadora, crítica, creadora y sobre todo alegre y placentera” (Seibold, 2011, p.22).

La Escuela Ciudadana, que se basan en el pensamiento de Freire, presentan una serie de elementos que la componen:

- Parten de las necesidades que presenta tanto la comunidad como los alumnos
- Hay que enseñar la relación dialógica “alumno-maestro”.
- La escuela es una producción, más que una transmisión y acumulación de conocimiento.
- La educación tiene que orientarse hacia la libertad y la autonomía
- La diversidad cultural debe tomarse desde el respeto
- Debe plantearse por medio de la comunicación y la participación.

Para lograr por tanto que una Escuela Ciudadana es preciso que se contribuya en propiciar condiciones que la hagan posible, teniendo un cambio de mentalidad, para crear una nueva cultura y mejorar las relaciones sociales.

Comunidades de Aprendizaje.

Surgidas por primera vez en 1978, en el centro “La Verneda Sant-Martí” (Barcelona), una escuela de educación para personas adultas.

Para que un centro ordinario se convierta en una Comunidad de Aprendizaje, es necesario desarrollar y superar una serie de fases, según Barrio (2005), estas fases son las siguientes:

1. Fase de sensibilización: en el que se hace un análisis de la situación inicial de centro.
2. Fase de toma de decisiones: en esta fase se hace un compromiso con el proyecto, ya que todo el claustro debe estar implicado en él.
3. Fase del sueño: siendo esta fase un proceso participativo en el que todas las partes implicadas sueñas con su centro educativo ideal, se exponen ideas y se llega a un consenso.
4. Fase de planificación: se planifican las ideas tomadas en la anterior fase , para intentar hacer realidad los sueños.
5. Fase de implementación: en esta fase se intenta llevar a cabo los objetivos planificados, en esta etapa el centro educativo ya tiene una actitud de Comunidades de Aprendizaje.
6. Fase de evaluación: es una valoración permanente, por parte de toda la comunidad educativa.

Hay que decir que las Comunidades de Aprendizaje están organizadas a su vez por comisiones mixtas de trabajo, que deberán estar representadas por el mayor número de colectivos posible. Hay también una comisión gestora, formada por todas las comisiones, que se encarga de dirigir, coordinar y supervisar el proyecto. La asamblea en el que se reúnen todas y cada una de las personas implicadas en la Comunidad de Aprendizaje, se reúne varias veces para hacer el seguimiento del proyecto.

Cabe decir que dentro del modelo de Comunidades de Aprendizaje destaca el “aprendizaje dialógico”, en el que este indica que “ aprender es una actividad social mediada por el lenguaje y que tiene lugar tanto con los iguales como con toda la diversidad de personas adultas con las que los estudiantes se relacionan” (Díez y Flecha, 2010, p.23).

Para que el aprendizaje dialógico se produzca son necesarios siete principios pedagógicos:

Otra actuación exitosa son los “Grupos interactivos”, donde los alumnos por medio del diálogo y la colaboración realizan actividades de aprendizaje, apoyados por personas adultas que se encuentran en el aula, además del maestro o maestra.

En estos “Grupos interactivos” se realizan actividades bajo supervisión de un adulto, el cual comprobará que el grupo trabaja y los motivará. Los alumnos deben trabajar unidos ayudándose unos a otros, para lograr que todos alcancen el aprendizaje que se pretendía. Tras acabar la actividad, el grupo de alumnos y alumnas cambiará de mesa e irá a otra a realizar otra actividad, de este modo cuando acabe la sesión habrán trabajado en distintas actividades relacionadas con el tema planteado.

Conclusión

Cuando hablamos de educación inclusiva, hablamos del respeto a las diferencias y el derecho a unas condiciones iguales en la educación, sin tener en cuenta la raza, el sexo o la cultura, por lo que apuesta por el respeto a la diversidad.

Pero no solamente se basa en el respeto, si no que da oportunidades de educación e inserción de aquellos alumnos y alumnas que presentan necesidades, haciendo que sean parte de la comunidad como un todo.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe
- Barrio de la Puente, J. (2009). “Hacia una Educación Inclusiva para todos”, *Revista Complutense de Educación*, Vol 20. (1), 13-31.
- Díez, J & Flecha, R. (2010). “*Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. Monográfico sobre Comunidades de Aprendizaje*”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*
- García Hoz, V. (1985). *Principio de Pedagogía Sistémica*. Madrid: Rialp
- García Hoz, V & Medina, R. (1987). *Organización y gobierno de los centros educativos*. Madrid: Rialp
- Seibold, J. (2011). *Escuela Ciudadana y Ciudad Educadora en el marco del Bicentenario: VI Foro Educativo*. Buenos aires: La Crujía
- Stainback, S & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación

CAPÍTULO 63. EL DEPORTE COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA EN CENTROS DE DIFÍCIL DESEMPEÑO

Daniel Tejada Higuera

danitejada@hotmail.es

Universidad de Granada

Introducción

Hablamos de Deporte Escolar, a la práctica deportiva de alumnos/as que cursan desde Primero de Primaria a Sexto. En esta edad, el deporte puede llegar a ser una herramienta muy eficaz para el aprendizaje y la adquisición de hábitos, valores y normas.

La principal función del deporte a estas edades, aparte de la enseñanza de técnicas y tácticas o de desarrollar cualidades físicas básicas, es la aceptación de reglas y normas, la adquisición de hábitos saludables o el desarrollo de valores como pueden ser el compañerismo, el trabajo colectivo y cooperativo, es esfuerzo, la constancia y todo lo que el deporte en sí contiene.

El deporte también puede inculcar valores que no son tan positivos, pero que si sabemos inculcarlo correctamente, pueden ser de gran ayuda para el desarrollo personal del niño/a, estos pueden el carácter competitivo que tiene el deporte, a estas edades debemos de quitarle importancia al hecho de ganar o perder ya que lo que debemos de buscar y de lo que se trata, es de que el alumno/a a través del deporte desarrolle habilidades sociales que les ayude en su día a día.

Deporte en la edad escolar como herramienta socializadora

El deporte escolar será un correcto medio de socialización cuando pueda ser practicado por todos los niños y niñas que así lo deseen y no sean excluidos por razones de aptitud física ni motriz.

Los educadores, deben favorecer los aspectos del deporte escolar que repercute en las habilidades sociales mediante conductas que faciliten las relaciones entre los participantes, fundamentalmente propiciando acciones de solidaridad y tolerancia.

Nos referimos a un contexto educativo o escolar en el que lo que debe predominar es la formación integral del niño/a y no otros aspectos de la enseñanza deportiva que puede desarrollarse en etapas posteriores.

Algunos de los hábitos, valores y actitudes que deberían presidir la práctica deportiva escolar según VV.AA. (2002) son:

- El deporte puede ser un instrumento que contribuya a la adquisición de habilidades sociales en los individuos. La mejor forma de asegurar la participación de los jugadores es, como de hecho se recoge en algunos reglamentos deportivos adaptados, recoger en las normas la obligación de participación.
- El deporte será un correcto medio de socialización cuando pueda ser practicado por todos los niños y niñas que así lo deseen y no sean excluidos por razones de aptitud física ni motriz. Es necesario actuar para modificar determinados aspectos de la práctica deportiva y así recuperar el auténtico deporte preventivo y socializador.
- Los educadores, deben favorecer aspectos que repercuten en las habilidades sociales mediante conductas que faciliten las relaciones entre los participantes, fundamentalmente propiciando acciones de solidaridad y tolerancia. Nos referimos a un contexto educativo o escolar en el que lo que debe predominar es la formación integral del niño y no otros aspectos que se pueden desarrollar en etapas futuras.
- Respeto a la norma, al árbitro y a los contrarios. Si el educador con su actitud asegura que las normas son claras y concretas para que los jugadores reconozcan con precisión el cumplimiento de éstas, y además, es sincero con los niños que tiene bajo su responsabilidad se evitará que los individuos disfracen su comportamiento para agradarlo.
- El diálogo debe de ser una capacidad básica a la hora de resolver cualquier tipo de conflictos. Debemos de conseguir una mejora integral de las personas fomentando la serenidad, el sosiego y la tolerancia.
- Compartir es una forma de participar con otros en una actividad. El deporte proporciona esta participación, pero la competitividad y el hecho de alcanzar retos inigualables, en muchas ocasiones desvía la educación de hábitos en los que se acepten a las personas tal y como son y cooperemos en actividades concretas y además, admitamos la cooperación de otros. Lamentablemente no siempre es éste el ambiente que rodea a una competición deportiva escolar, la “obsesión

competitiva” que existe provoca efectos contrarios a los mencionados como son la excitación, el apasionamiento o la alteración.

También tenemos que tener en cuenta la heterogeneidad de nuestro alumnado por lo que es importante adaptar nuestro código comunicativo a las características del alumno/a, cada uno es de una manera y a estas edades los maestros/as, educadores, entrenadores, somos su ejemplo a seguir y cualquier mala palabra, gesto o corrección mal hecha puede frustrar los interés de nuestro alumnado, por tanto debemos de conocer muy bien a los niños y niñas con las que tratamos para saber como hacer que los feedbacks que le podamos comentar en algún momento sean significativo y tengan efecto positivo en nuestros alumnos/as

Es imprescindible enseñar a los jóvenes deportistas a respetar las normas o reglamentos de forma justa y ecuánime.

En la edad escolar, donde el maestro/a se constituye en árbitro de situaciones problemáticas, la existencia de tareas en las que sean los propios alumnos/as los que tengan que conocer y hacer cumplir las normas del juego son elementos con una riqueza educativa intrínseca.

Una sociedad tan competitiva como la actual dificulta significativamente la enseñanza de pautas de cooperación. Sin embargo, a través del deporte se fomenta la cooperación y podemos darnos cuenta de la necesidad que tenemos de los demás para resolver determinadas situaciones o tareas. También para conseguir transmitir a nuestros deportistas la cooperación a través del deporte podemos estimular la comunicación y la coordinación del grupo al que nos dirigimos.

Otro aspecto importante, y que en el deporte escolar es necesario tener presente, es que las diferencias que existen entre los miembros del grupo no deben ser un obstáculo para la convivencia. Los maestros y maestras deben fomentar la integración y nunca la exclusión y esto ocurre cuando seleccionamos constantemente a los “mejores” para “ganar” una determinada competencia, como hemos dicho anteriormente, no buscamos competir, por tanto todos somos iguales y debemos de dar prioridad a los aspectos educativos antes que a los competitivos. No buscamos resultados, lo que queremos son personas que el día de mañana sepan vivir en una sociedad donde hay unas normas y unas conductas que respetar.

La socialización a través del deporte es una tarea que no siempre se ejerce porque el modelo competitivo es el que impera en todos los niveles, incluso en el Deporte Escolar tal y como venimos observando durante años. Por tanto, es necesario un cambio de aptitud y sobre todo tener conciencia de que el camino seguido, en muchas ocasiones, no es el correcto para conseguir los efectos sobre nuestros/as jóvenes deportistas, y de ese modo el deporte intervenga en la formación integral de los niños, niñas y adolescentes.

El deporte no es educativo sólo si nos limitamos a enseñar aspectos técnicos y tácticos con el objetivo de crear “campeones” y ganar el mayor número de competiciones posibles; o al menos, no es tan educativo como podría ser ya que el aprendizaje y desarrollo de patrones motores o estratégicos es sólo una parte de lo que debería implicar la práctica deportiva en las escuelas.

Por tanto debemos de tener en cuenta que estamos trabajando con niño/as, que somos ante todo docentes que buscamos el desarrollo integral del alumnado y que debemos de utilizar el deporte como medio para la consecución de este objetivo, que no es otro que crear personas que el día de mañana cuenten con unos valores y sepan convivir y aceptar las normas y directrices que la sociedad nos marca, siendo ciudadanos ejemplares.

Centros de difícil desempeño

A continuación, trataremos de hacer una aclaración sobre el término de centro de actuación educativa preferente o difícil desempeño. Estos centros presentan alumnado en riesgo de exclusión social, desigualdades sociales, centros penitenciarios, etc.

Normalmente estos centros se encuentran situados en los barrios periféricos de las grandes ciudades o en centros rurales donde conviven alumnos de diferentes pueblos y diferentes étnias.

Predominan profesiones no cualificadas, status sociales muy bajos, con problemas de paro, viviendas unifamiliares en pésimas condiciones de habitabilidad cuya población es temporera y por tanto presentan dificultades de integración, aunque en otros casos puntuales, se dedican al menudeo y tráfico de drogas.

Los estudios comparativos realizados entre familias de status sociocultural bajo y de status medio, encuentran diferencias relevantes, en cuanto a la disciplina y el tipo de relación que el niño establece con la familia, que favorecen a la clase media para una mejor adaptación a la escuela y a la sociedad.

Por otra parte en las familias de estatus social muy bajo suelen darse actitudes ambivalentes de sobreprotección y de abandono, actitudes que son consecuencia de su forma de vida.

Entre las dificultades más frecuentes que estos alumnos presentan en la escuela cabe destacar los siguientes:

1. Incomprensión de las normas y los objetivos escolares. Hiperactividad.
2. Dificultad para los procesos de abstracción.
3. Falta de motivación de logro y baja autoestima.
4. Carencia de los hábitos y esquemas de conocimiento previos para enfrentarse a los problemas escolares.
5. Absentismo y abandono escolar.

La pertenencia a minorías étnicas y culturales suele añadir problemas a los ya mencionados anteriormente porque a las dificultades de la desventaja sociocultural situación en la que se encuentran las principales minorías existentes en nuestro país, hay que añadir otro tipo de dificultades que se derivan de la marginación que la escuela suele hacer de sus valores culturales e históricos.

Esta falta de reconocimiento de los valores con los que el niño se identifica puede llevar o bien a la infravaloración de su propio grupo cultural o bien al rechazo de la escuela.

Por otra parte, y en relación directa con la convivencia, las familias gitanas inculcan en sus hijos la agresividad, cuando no la exigen, de forma que cualquier conflicto entre escolares ha de ser resuelto “con las manos”. Esto unido al desinterés de estas familias por la educación y el porvenir de sus hijos, crean en el centro multitud de problemas a los que el centro ha intentado siempre dar la mejor respuesta posible.

El enfoque de la convivencia en el centro tiene una visión constructiva y positiva, por lo que las actuaciones van encaminadas al desarrollo de comportamientos adecuados para convivir mejor y resolver conflictos, a través de la participación, buenos cauces de comunicación y la prevención de problemas de conducta.

Para ello existe una normativa (Reglamento de Régimen Interno), así como reglas de buena convivencia. Para prevenir situaciones de violencia en el centro lo primero es definir lo que consideramos “conducta antisocial”. Distintos autores de estudios sobre estas conductas suelen establecer los siguientes tipos:

1. Disrupción en las aulas
2. Problemas de disciplina (conflictos entre profesorado y alumnado)
3. Maltrato entre compañeros (“bullying”)
4. Vandalismo y daños materiales
5. Violencia física (agresiones y extorsiones)
6. Acoso sexual
7. Absentismo

Las relaciones con las familias son muy difíciles ya que no suelen acudir a las reuniones que el centro convoca, por tanto, la respuesta educativa del equipo directivo, del profesorado y educadores con los que el centro cuenta, debe centrarse en promover la actitud de participación del alumnado a través de los cauces que ofrece el Reglamento de Régimen Interior, dentro del Proyecto Educativo, los cauces de diálogo, respeto y comunicación para solucionar cualquier conflicto y la necesidad de potenciar la mejora de la convivencia a través de la adquisición de habilidades de enfrentamiento a los conflictos.

Una buena herramienta para promover estos tipos de actitudes es el deporte, ya que normalmente, a estas edades, el deporte es un punto de interés que capta la atención y la motivación del niño/a que se encuentra en centros con estas características

Importancia del deporte como herramienta educativa en centros de difícil desempeño

Todo el deporte que se realiza con jóvenes que cursan enseñanza obligatoria debería realizarse en el ámbito escolar, ya que es ésta a la que se le atribuye la educación deportiva de sus alumnos, a través de la Educación Física.

A día de hoy no se le da importancia que merece a esta asignatura, como ya vemos diariamente en nuestras aulas, la asignatura cuenta con continuos recortes de horarios, centrándose solo en asignaturas genéricas como lengua y matemáticas o los novedosos idiomas, dejando de lado la Educación Física.

En centros así, estas asignaturas, suponen algo muy aburrido para los alumnos/as, por tanto debemos de darle prioridad a situaciones o actividades donde capturemos la atención y la motivación del alumno y dejar por un momento la transmisión de conocimientos a un lado para por lo menos crear personas que sepan convivir en armonía y sociedad.

A veces es más importante que un alumno sepa acatar una norma, a que sepa realizar una raíz cuadrada.

Debemos de empezar por los valores más básicos para que poco a poco vayamos inculcando y creando en el alumno ese deseo por aprender, pero, como he dicho anteriormente, debemos de priorizar y captar la atención de alumno, y como todos sabemos, el deporte es una gran herramienta.

La Escuela es un ámbito idóneo para desarrollo del deporte, por tanto la administración educativa, debería proporcionar la estructura y la dotación presupuestaria adecuadas para el desarrollo de este hecho.

Como hemos visto en el primer punto, el deporte es un gran medio para educar y transmitir una serie de valores y hábitos muy importantes y significativos que ayudaran a nuestros alumnos en su día a día y a lo largo de su vida. Observando esto, y viendo las características que presentan los centros de difícil desempeño, podemos centrarnos en el deporte para educar a nuestro alumnado aprovechando la motivación y el interés que normalmente presentan para la realización de cualquier actividad deportiva.

Anteriormente, hemos observado algunos de los problemas que hay presentes en estos tipos de centros, a través de actividades deportivas, muchos de ellos, pueden ser superados o incluso erradicados.

Por ejemplo, en el caso del absentismo escolar, podemos organizar diariamente, algún tipo de liga interna donde los alumnos compitan en la hora del recreo. Con este hecho, aparte de conocer y aprender un deporte, así como sus normas, obligaríamos a los alumnos/as a ir a clase además de sancionar con no jugar por ejemplo, a los alumnos que no traigan los deberes hechos, o que su comportamiento en clase no sea el adecuado, así mejoraría también el clima en el aula y se fomentaría el trabajo en equipo, ya que estos alumnos más conflictivos, por regla general, suelen ser los que mejor habilidades motrices básicas tienen. Todo esto haría que el rendimiento académico mejorara.

Para finalizar, y como dijo Nelson Mandela (1918-2013), “La Educación es el arma más poderosa para cambiar el mundo”, así que empecemos a cambiar el mundo a través de la educación.

Referencias bibliográficas

- Corrales Salguero, A. R. (mayo-junio 2010) "El Deporte como elemento indispensable en el área de Educación Física". *EmásF, Revista Digital de Educación Física*. 1(nº4)
- Calzada Arija, A. (2004) "Deporte y Educación", *Revista de Educación Física*, nº335
- Devis, J. (2000). *Actividad física, deporte y Salud*. Barcelona, España: Inde.
- Posada Prieto, F. (2000). *Ideas prácticas para la Enseñanza de la Educación Física*. Lérida, España: Agonos.
- Sicilia Camacho, A. y Delgado Noguera, M. (2002). *Educación Física y Estilos de enseñanza*. Barcelona, España: Inde.
- Delgado, M. y Tercedor, P. (2002) *Estrategias de intervención en educación para la salud desde la educación física*. Barcelona, España: Inde.

CAPÍTULO 64. LA EDUCACIÓN VIAL: RESPUESTA A LAS NECESIDADES DE UN MUNICIPIO EN MOVIMIENTO

Antonio Manuel Rodríguez Sanjuán
mburgos1313@correo.ugr.es
Estudiante
Noelia Villalba Castillo
noevicas@gmail.com
Estudiante

Introducción

Mediante esta comunicación titulada “La Educación Vial: Respuesta a las necesidades de un municipio en movimiento”, se plantea por el empeoramiento del comportamiento vial de la localidad Granadina llamada Peligros.

Debido a esta situación, se va a realizar una propuesta de intervención desde la Agrupación de Voluntarios de Protección civil del Municipio para mejorar dicha realidad.

Antes de entrar en la propuesta de intervención propiamente dicha, es interesante mostrar ¿El por qué? del empeoramiento vial y sus consecuencias que genera en la convivencia peatones, vehículos y mercancías.

Uno de los puntos interesantes para responder a esta cuestión, es mostrar los aspectos Socio-Demográficos y la Cantidad de Vehículos que se encuentran registrados en el municipio.

Tanto los datos Socio-Demográficos y número de vehículos en el municipio se pueden observar, en las siguientes tablas:

Tabla nº 1: Población de Peligros (2016)

<u>Población total. 2015</u>	11.154	<u>Número de extranjeros. 2015</u>	228
<u>Población. Hombres. 2015</u>	5.544	<u>Principal procedencia de los extranjeros residentes. 2015</u>	Argentina
<u>Población. Mujeres. 2015</u>	5.610	<u>Porcentaje que representa respecto total de extranjeros. 2015</u>	13,16
<u>Población en núcleos. 2015</u>	11.098	<u>Emigraciones. 2014</u>	500
<u>Población en diseminados. 2015</u>	56	<u>Inmigraciones. 2014</u>	416
<u>Porcentaje de población menor de 20 años. 2015</u>	24,26	<u>Nacimientos. 2014</u>	105

Fuente: sima (2016).

Tabla 2: Parque de Vehículos automóviles (2016)

	9.447	
Ciclomotores	695	(7%)
Motocicletas	1.039	(11%)
Turismos	5.609	(59%)
Furgonetas	845	(9%)
Camiones	896	(9%)

Fuente: DGT (2016).

Estos dos datos, Población y Vehículos, nos muestra como la media de vehículos privados por habitante, se sitúa con un 0,49 un poco por encima de la media de España y de la ciudad de Granada con 0,46.

Esta convivencia de los agentes señalados, pueden verse afectados por una serie de predictores de riesgo: factores humanos (Conductores y Peatones); consumo de alcohol y otras sustancias; velocidad; distracciones; estado del vehículo, de la vía,...

Cada predictor de riesgo por separado o el conjunto pueden provocar en la mayoría de las veces, lo que se ha denominada accidentes de tráfico.

Los accidentes de tráfico, se pueden definir según Checa y Ceamanos (1997) definen el accidente de circulación como:

“El resultado de una conjunción o concurrencia desfavorable de múltiples factores (la vía y su entorno, vehículo, conductor y usuarios, condiciones meteorológicas o ambientales) en un momento y lugar determinados” (p.12).

Esta realidad se puede complementar con la definición de la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2004) “suceso o serie de sucesos que cabe someter a un análisis racional y a la aplicación de medidas correctivas, con el objetivo de romper con la creencia generalizada de que son inevitables e impredecibles, es decir, sucesos imposibles de controlar” (p.3).

Tabla 3: Accidentalidad del Municipio de Peligros (2015)

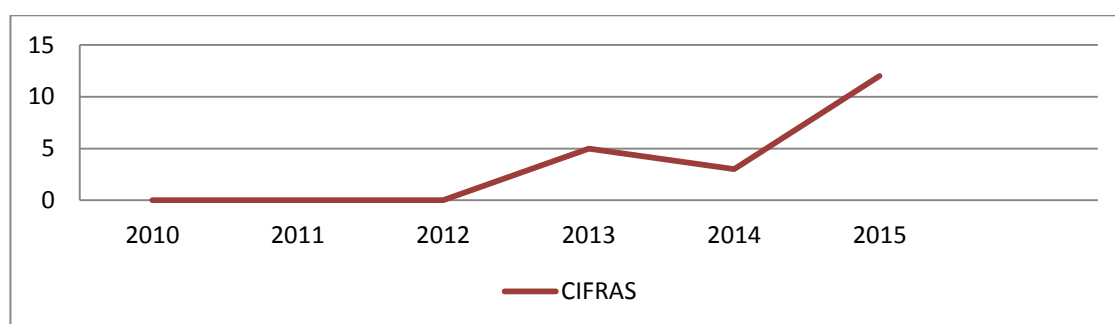
	Vías Urbanas 2015				Vías Interurbanas 2015		
	Fallecidos	Heridos Hospitalizados	Heridos Leves	Fallecidos	Heridos Hospitalizados	Heridos Leves	
Bicicletas	0	0	0	0	0	0	
Ciclomotores	0	0	0	0	0	0	
Motocicletas	0	0	6	0	0	1	
Turismos	0	0	22	0	0	16	
Furgonetas	0	0	0	0	0	1	
Camiones	0	0	0	0	0	1	

Autobuses	0	0	0	0	0	0
Otros vehículos	0	0	0	0	0	0
Peatones	0	0	0	0	0	0
Total	0	0	28	0	0	19

Fuente: DGT (2016).

La evolución histórica de accidentes con víctimas de este municipio, se puede observar en el siguiente gráfico:

Gráfico nº 1: Accidentes con víctimas en la Vía Urbana (2010- 2015) en Municipio de Peligros



Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos de la DGT (2016).

Los accidentes con víctimas en la vía urbana, son definidos a través de la orden INT/2223/2014, de 27 de octubre, por la que se regula la comunicación de la información al Registro Nacional de Víctimas de Accidentes de Tráfico:

- a) Producirse, o tener su origen, en una de las vías o terrenos objeto de la legislación sobre tráfico, circulación de vehículos a motor y seguridad vial.
- b) Resultar a consecuencia de los mismos una o varias personas fallecidas o heridas.
- c) Estar implicado, al menos, un vehículo en movimiento

Las colisiones múltiples entre más de dos vehículos se considerarán como un único accidente, si son sucesivas (p. 97964- 97965).

A través del análisis de este gráfico, nos deja las siguientes lecturas, que el número de accidentes de tráfico con víctimas en vías urbanas, ha aumentado de forma considerable en el año 2015, afortunadamente no se ha producido ningún fallecimiento.

Además de los accidentes de tráfico, existen otras problemáticas, tal como nos afirma Jiménez (2013):

Tránsito intensivo y la invasión del espacio por el aparcamientos y vehículos, crea problemas de salud pública, atascos, contaminación acústica, polución ambiental, consumo incontrolado de combustible, pérdida de horas de trabajo y de ocio, cambios en los patrones de relación social (...) agotamiento de los recursos naturales, pérdida de biodiversidad al invadir los espacios naturales y modificar irreversiblemente en ocasiones de vida de los seres que los habitan (p.2).

Justificación

Tras analizar el comportamiento vial del municipio, la forma de realizar una mejora y conseguir un “seguro y saludable”, es a través del fomento de la educación vial.

Una educación vial centrada en los planteamientos de los siguientes autores:

Manso y Castaño (2008):

Toda acción educativa (inicial y permanente); que trata de favorecer y garantizar el desarrollo integral de la persona, tanto a nivel de conocimientos (habilidades cognitivas, señales, normas, habilidades y destrezas) como a nivel humano (conductas, hábitos positivos de comportamiento vial, valores individuales y colectivos) que permita afrontar el fenómeno circulatorio en perfecta armonía entre los usuarios y su relación con el medio ambiente, mediante actuaciones legales y pedagógicas, implementadas de forma global y sistémica, sobre todos los ámbitos implicados y utilizando los recursos tecnológicos más apropiados. Y todo ello teniendo como objetivo final el logro de una adecuada **Seguridad Vial** (p.28).

Esta realidad planteada, se reafirma a través de Pérez Juste (citado en Jiménez, 2010), nos muestra la educación vial “como un aspecto de la formación del ser humano propio de nuestro tiempo, destinado a capacitar a las personas en ese campo” (p.13).

Estas dos definiciones, muestra una educación vial que va más allá del aprendizaje de señales y normas de circulación haciendo hincapié en elementos tan importantes como el medio ambiente, la convivencia, la importancia de la educación para toda la vida entre otras cuestiones

Hipótesis

Las hipótesis indican las relaciones que se esperan encontrar entre las variables que utilizamos, así establecemos como hipótesis de partida la siguiente:

La formación que se administran en Educación Vial, se centra principalmente en la etapa escolar, dejando al margen al resto de la población.

Falta de una formación de educación vial integral, ciudadana, continua en el tiempo y no acciones puntuales y discontinuas en el tiempo

Implicar la participación de las diferentes cuerpos de seguridad del municipio; servicios sanitarios; sociales; asociaciones; clubs; escuelas deportivas; familia,... para conseguir un municipio seguro y saludable.

Los comportamientos viales en un municipio medio-pequeño, son peores que si se estuviera en un municipio mucho más grande.

A pesar del establecimiento de los caminos seguros, todavía existe una gran influencia a la hora de llevar a los niños/as al colegio en vehículo, provocando gran colapso en el municipio en hora punta.

La aparición de un nuevo problema en la vía pública como son los patinetes a motor y las pocas medidas de seguridad que llevan los conductores/as de dichos vehículos.

El transporte público, tiene un coste elevado, lo que conlleva al uso del vehículo privado, provocando altas tasas de contaminación.

Las infraestructuras del municipio no están adaptadas a los colectivos que presenta mayor riesgo como son personas mayores, niños y personas con diversidad funcional, sintiéndose más desprotegido por los diferentes vehículos que transitan por la vía, motocicletas, coches, bicicletas, patinetes de motor,...

Objetivo

Desarrollar una Educación Vial desde una óptica ciudadana, integradora que fomente: la convivencia; la tolerancia; la solidaridad; el respeto; la responsabilidad,... favoreciendo las relaciones humanas para paliar así las problemáticas sociales, medioambientales, económicas que provocan los accidentes de tráfico.

Objetivos específicos y propuestas

Los objetivos específicos y propuestas, van a ser claves para conseguir el objetivo principal:

Preparar a los peatones, usuarios/as de los vehículos y los futuros conductores de:
Bicicletas; Ciclomotores y Automóviles.

Facilitar el acceso de los recursos sobre la Educación Vial, tanto el Colegio; Ludoteca; Centro Juvenil, ya sea tanto en formato Online o en formato papel.

Fomentar los caminos seguros para ir al Colegio.

Visitar parques de tráfico para abordar los diferentes roles como peatones, usuarios de vehículos y futuros conductores de Bicicletas, Ciclomotores y Automóviles.

Realizar campañas de sensibilización para velar por la propia seguridad y comportamiento de manera responsable, teniendo en consideración a los demás usuarios/as:

Establecer un número de charlas por trimestre y la posterior reflexión por parte del alumnado, abordando temas sobre la Educación Vial. Las temáticas propuestas, debe ser por el consenso tanto del profesorado y el alumnado.

Fomentar la participación social para intercambiar experiencias a través de canales de comunicación propuestos por el ayuntamiento del municipio.

Utilizar los medios del Ayuntamiento como son la Revista y la Pagina Webs, twitter o facilitar lugares para reunirse por la preocupaciones sobre la situación vial del municipio.

A través de esta participación de cualquier de las personas interesadas en abordar esta temática será la base para intercambiar experiencias; creaciones didácticas; propuestas al ayuntamiento para mejorar dicha problemática (por ejemplo, calles en mal estado, pasos de peatones escondidos, puntos negros,...),...

Acondicionar los lugares de uso diario a los colectivos vulnerables (personas mayores, niños/as, personas con diversidad funcional) para mejorar su seguridad.

La creación de un consejo, donde participen personas mayores, niños/as y personas con diversidad funcional, realizando propuestas referentes a los lugares de su día a día.

Promover opciones de transporte alternativo (a pie, bicicleta, vehículos colectivos, Transporte público) reduciendo el uso del transporte privado en las actividades cotidianas, reduciendo así la contaminación ambiental y sus efectos nocivos en la ciudadanía.

Reducir el precio del transporte público y aumentar el servicio, con refuerzos en hora punta.

Promover un transporte escolar colectivo, evitando así la aglomeración de vehículos privados a la hora de entrada y salida del Colegio, a pesar de la implantación de los caminos seguros.

Fomentar la convivencia entre vehículos de motor- peatón- ciclistas; Ciclistas- peatones, para conseguir

Metodología

Tras analizar, la realidad que queremos llevar dicho trabajo de investigación, se va centrar en una investigación acción, desarrollando un pluralismo metodológico, tal como nos muestra la Latorre (2007):

Kemmis y McTaggart (1988) han descrito con amplitud las características de la investigación-acción. Las líneas (...) investigación-acción reseñamos los siguientes: Es participativa; Las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas; La investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión; (...). (p.25).

Conclusiones

La Educación Vial, a pesar de su importancia, es una realidad poco estudiada o vinculada especialmente a la realidad escolar o a temas relacionados con la obtención del permiso de conducir sin hacer mayor hincapié tanto a otros colectivos y temáticas relacionadas con esta realidad.

A través de estas líneas, las cuales se van a presentar al Ayuntamiento de Peligros, se pretende conseguir un cambio de actitudes, para romper con esa visión tan parcelada de una educación vial que sólo es para niños/as u obtención del carnet de conducir sin plantearse otras cuestiones que afectan a una realidad dinámica y compleja como es el tránsito de personas, vehículos y Mercancías.

Referencias bibliográficas

- Checa, E y Ceamanos, R. (1997). Accidente de Tráfico. En *Diccionario de Términos de Tráfico, Circulación y Seguridad Vial*. Recuperado de <https://www.fundacionmapfre.org/documentacion/publico/i18n/consulta/registro.cmd?id=112080>.
- DGT. (2016). *Información municipal/provincias*. Recuperado de http://www.dgt.es/informacion/municipal/2015/individuales/granada/18153_Peligros.pdf
- Jiménez, C. (2013). La educación vial, tema central de las sociedades contemporáneas. En C. Jiménez, M.P. Trillo y R.M. Goig, *Educación vial*, (pp. 2-32). Madrid: McGraw-Hill.
- Latorre, A. (2007). La investigación acción. En A. Latorre, *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativo*, (pp. 23-38). Madrid: Grao.
- Miravalles Trillo, M.P. (2014). Evolución legislativa de la educación vial en España: nuevos retos para educadores e instituciones, *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, vol.22, nº82, pp.131-148. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362014000100007>.
- Orden INT/2223/2014, comunicación de la información al Registro Nacional de Víctimas de Accidentes de Tráfico. BOE núm. 289. Madrid, 29 de Noviembre de 2014
- Pérez Juste, R. (2010). Educación vial y educación integral. En C. Jiménez Fernández (coord.), *Educación Vial, respuesta a una necesidad social*, (pp.13-36). Madrid: Davinci Continental.

- SIMA. (2016). *Población*. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/sima/htm/sm18153.htm>
- Vega Gil, L. (2008). La educación vial, la ciudad educadora y la educación para la ciudadanía. En V, Manso Pérez y M, Castaño Pardo. *Educación y Seguridad Vial. La aportación de los agentes sociales en la movilidad segura.*, (pp.281-309)-Madrid: Etrasa.

CAPÍTULO 65. DIDÁCTICA DE INCLUSIÓN

Cristina Hidalgo Pedrosa

cristinahidalgo98@gmail.com

Grado en Educación Primaria UJA

Marina Martínez García

marinamartinez2398@gmail.com

Grado en Educación Primaria UJA

Raquel Herrera Expósito

raquelherrera21098@gmail.com

Grado en Educación Primaria UJA

Introducción

Definición de inclusión: La palabra inclusión proviene etimológicamente del latín “inclusiōnis” y alude tanto a la acción como al efecto del verbo incluir, que a su vez procede del latín “includere”, vocablo integrado por el prefijo “in” que puede traducirse como “en” y por “claudere” con el significado de “cerrar”.

La inclusión designa a aquello que procede a encerrar algo dentro de otra cosa material o inmaterial, y al resultado de esa acción.

La inclusión es un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad. Es un término que surge en los años 90 y pretende sustituir al de integración. Tradicionalmente se ha usado el término “integración” para aludir a la inclusión de las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en el sistema educativo.

Sin embargo, Booth y Ainscow prefieren el término de “Educación Inclusiva” frente al de “Integración del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales” por ser menos restrictivo. Paralelamente, advierten de que al etiquetar a un alumno con NEE se generan expectativas más bajas por parte de los docentes para estos alumnos y se corre el riesgo de desatender las dificultades experimentadas por el resto del alumnado. En vez de NEE, estos autores recomiendan el uso de “Barreras para el aprendizaje”.

Porter (2008a, p. 63) que afirma que “la inclusión escolar significa, simplemente, que todos los alumnos, incluso aquellos que tienen discapacidades o alguna otra necesidad especial, son escolarizados en aulas ordinarias, con sus compañeros de la misma edad y en escuelas de su comunidad”.

La educación inclusiva

Algunos autores (Calvo de Mora, 2006) definen a la educación inclusiva como el derecho de todo alumno a adquirir un aprendizaje profundo (entendiendo por tal la aproximación a la comprensión de la realidad que se vive), además del derecho de cada alumno a recibir una educación acorde con sus necesidades individuales de aprendizaje y con los potenciales que manifiesta.

Delimitación conceptual entre integración e inclusión:

Algunas diferencias esenciales entre integración e inclusión son las siguientes:

La integración se basa en la normalización de la vida del alumnado con necesidades educativas especiales. La inclusión plantea el reconocimiento y valoración de la diversidad como una realidad y como un derecho humano, esto hace que sus objetivos sean prioritarios siempre. Desde la perspectiva de la inclusión la heterogeneidad es entendida como lo normal, de modo que la postura inclusiva se dirige a todo el alumnado y a todas las personas en general.

La integración se centra en el alumnado con necesidades educativas especiales, para los que se habilitan determinados apoyos, recursos y profesionales, mientras que la inclusión se basa en un modelo socio comunitario en el que el centro educativo y la comunidad escolar están fuertemente implicados, lo que conduce a la mejora de la calidad educativa en su conjunto y para todo el alumnado. Se trata de una organización inclusiva en sí misma, en la que se considera que todos los miembros están capacitados para atender la diversidad.

La integración propone adaptaciones curriculares como medidas de superación de las diferencias del alumnado con necesidades especiales; la inclusión propone un currículo inclusivo, común para todo el alumnado, en el que implícitamente se vayan incorporando esas adaptaciones. El currículo no debe entenderse como la posibilidad de que cada alumno aprenda cosas diferentes, sino más bien que las aprenda de diferente manera.

La integración supone, conceptualmente, la existencia de una anterior separación o segregación. Una parte de la población escolar se encuentra fuera del sistema educacional regular y debe ser integrada en este. En este proceso el sistema permanece más o menos intacto, mientras que quienes deben integrarse tienen la tarea de adaptarse a él. La inclusión supone un sistema único para todos, lo que implica diseñar el currículo, las metodologías empleadas, los sistemas de enseñanza, la infraestructura y las estructuras organizacionales del sistema educacional de tal modo, que se adapten a la diversidad de la totalidad de la población escolar que el sistema atiende.

Equidad e Igualdad

La igualdad, como definición práctica, podría ser: “ausencia de total discriminación entre los seres humanos, en lo que respecta a sus derechos”. Pero consideramos que no basta con esto, sino que es un tema mucho más amplio, y que abarca tantos factores, que puede, en muchos casos, llegar a determinar nuestras vidas. Al oír la palabra igualdad nos vienen a la mente siempre las mismas cosas: igualdad entre razas, igualdad de sexos, que no son las únicas, pero que tal vez son las que más preocupan a la gente porque están más presentes en su vida cotidiana.

Incluso en los grupos sociales más pequeños es evidente un cierto deseo de igualdad, ya que todo el mundo actúa y se relaciona con la gente más parecida a ellos mismos. La igualdad es un valor imprescindible para el progreso, el avance, de toda la sociedad, porque ofrece la posibilidad de que cada ser humano tenga los mismos derechos y oportunidades, y en consecuencia, de que cada persona pueda aportar al conjunto desde su libertad, de que pueda contribuir con su trabajo, su esfuerzo, sus conocimientos, su solidaridad.

La equidad viene del latín *aequitas*, de *aequus*, igual. Tienen una connotación de justicia e igualdad social con responsabilidad y valoración de la individualidad, llegando a un

equilibrio entre las dos cosas, la equidad es lo justo en plenitud. En palabras de Aristóteles, la equidad es la Justicia aplicada al caso concreto.

En teoría, Equidad e Igualdad son dos principios estrechamente relacionados, pero distintos. La Equidad introduce un principio ético o de justicia en la Igualdad. La equidad nos obliga a plantearnos los objetivos que debemos conseguir para avanzar hacia una sociedad más justa. Una sociedad que aplique la igualdad de manera absoluta será una sociedad injusta, ya que no tiene en cuenta las diferencias existentes entre personas y grupos. Y, al mismo tiempo, una sociedad donde las personas no se reconocen como iguales, tampoco podrá ser justa. En palabras de la extraordinaria Amelia Valcárcel «la igualdad es ética y la equidad es política».

Propuestas

La actitud que deben tomar los profesores:

Información y conocimiento de todas las discapacidades: Aunque no se dé el caso de que en su aula tenga un caso de discapacidad, todos los profesores deberían tener ciertos conocimientos sobre las distintas discapacidades y como actuar. Ya que en algún momento se puede encontrar con algún caso. Como mínimo tendría que tener conocimiento sobre las siguientes discapacidades más comunes en las aulas:

Síndrome de Down

Es un trastorno genético en el cual una persona tiene 47 cromosomas en lugar de los 46 usuales.

Causas

En la mayoría de los casos, el síndrome de Down ocurre cuando hay una copia extra del cromosoma 21. Esta forma de síndrome de Down se denomina trisomía 21. El cromosoma extra causa problemas con la forma en la que se desarrollan el cuerpo y el cerebro.

El síndrome de Down es una de las causas más comunes de anomalías congénitas.

Síntomas

Los síntomas del síndrome de Down varían de una persona a otra y pueden ir de leves a graves. Sin importar la gravedad de la afección, las personas con síndrome de Down tienen una apariencia ampliamente reconocida.

El desarrollo físico es a menudo más lento de lo normal. La mayoría de los niños que tienen síndrome de Down nunca alcanzan la estatura adulta promedio.

Los niños también pueden tener retraso del desarrollo mental y social. Los problemas comunes pueden incluir:

Comportamiento impulsivo

Deficiencia en la capacidad de discernimiento

Período de atención corto

Aprendizaje lento

A medida que los niños con el síndrome de Down crecen y se vuelven conscientes de sus limitaciones, también pueden sentir frustración e ira.

El síndrome de Asperger (AS) es un trastorno severo del desarrollo, considerado como un trastorno neuro-biológico en el cual existen desviaciones o anomalías en los siguientes aspectos del desarrollo:

- * Conexiones y habilidades sociales
- * Uso del lenguaje con fines comunicativos
- * Características de comportamiento relacionados con rasgos repetitivos o perseverantes
- * Una limitada gama de intereses
- * En la mayoría de los casos torpeza motora

Los niños con este diagnóstico tienen severas y crónicas incapacidades en lo social, conductual y comunicacional. Cada niño no es igual, pero algunas de las características pueden ser:

-Socialmente torpe y difícil de manejar en su relación con otros niños y/o adultos.

Ingenuo y crédulo

-A menudo sin conciencia de los sentimientos e intenciones de otros

-Con grandes dificultades para llevar y mantener el ritmo normal de una conversación Se altera fácilmente por cambios en rutinas y transiciones

-Literal en lenguaje y comprensión

-Muy sensible a sonidos fuertes, colores, luces, olores o sabores

-Fijación en un tema u objeto del que pueden llegar a ser auténticos expertos

-Físicamente torpe en deportes

-Incapacidad para hacer o mantener amigos de su misma edad.

Saber reaccionar en cada situación: El profesor debe mostrar confianza ante cualquier alumno, ya que si se muestra vulnerable transmite valores de forma indirecta a sus alumnos que a la larga pueden convertirse en discriminación. Por ejemplo si tu muestras un poco de incomodidad o miedo por la reacción de un niño con deficiencia, tus expresiones o tus acciones son observadas por tus alumnos e imitadas.

Buena formación inicial sobre las bases pedagógicas de la educación especial: Si queremos que esta situación cambie debemos darle a los futuros profesores la información necesaria para que así en un futuro estén totalmente capacitados para saber actuar en caso de que tengan alumnos con discapacidad.

Actividades, juegos, cuentos, propuestas...

Debemos fomentar la cooperación de la clase en equipos, realizando una serie de juegos con grupos aleatorios, cambiando el número y no repetir los mismos compañeros para que así interactúen con todos y creen relaciones.

Además de con juegos y actividades y trabajos en grupo, debemos promover charlas para concienciar a los más mayores.

Trabajos en grupo pero se deberían realizarlo en clase para fomentar su relación ya que no es lo mismo hacerlo en casa solos o que los hagan los padres.

Cuento “Los perritos”: Este pequeño cuento nos muestra lo absurdo de intentar ser superior solo por una característica física, mostrando a los niños que da igual el aspecto físico que tenga una persona.

Era sé una vez una colonia de perritos que vivían en una isla. Unos poco tenían una mancha blanca mientras que el resto no, los perritos con la mancha blanca marginaban a los otros perritos por no tener manchas.

Un día llegó a la ciudad un mercader con una máquina muy rara, que les prometía a los perritos sin manchas conseguir por un módico precio que ellos también tuvieran una mancha blanca, los perritos sin mancha no se lo pensaron dos veces y todos consiguieron su mancha. Creían que ahora podrían estar con los otros perritos con manchas, pero eso no sucedió, los perritos que antes tenían manchas se enfadaron, decían que ya no se podrían diferenciar de los otros. Entonces el mercader aprovechando esa situación les dijo a los perritos que él les podía poner otra mancha más y así diferenciarse.

Y así los perritos cada vez se ponían más manchas o se quitaban, el mercader satisfecho se fue con el bolsillo lleno de dinero y dejó a los perritos totalmente diferentes y sin dinero. Tras esto comprendieron que daba igual el número de manchas ya que ahora no se podían diferenciar y empezaron a vivir en manada todos juntos.

“Juegos universales” Brújula: combina el arte y lo social para realizar juegos que todos los niños puedan hacer, para realizar estos juegos los niños se pusieron en el lugar de los niños de educación especial y conforme a esto desarrollan distintos juegos y materiales (discapacidad visual, síndrome de Down, motricidad gruesa y fina, etc.) Ejemplo: cubos con diferentes texturas, colores...

“Juego de la bandera”: El juego consiste en dividir la clase en dos equipos equitativos, se utilizaría los patios del colegio, colocando en uno de los extremos una bandera y en el otro, otra. Los equipos tendrán que conseguir la bandera del equipo contrario. Este juego fomentaría el trabajo en equipo, creando estrategias en las que todos deben participar.

“Juego de los pañuelos”: El profesor deberá repartir pañuelos del mismo color a dos niños distintos, y así con todos. El profesor dará comienzo al juego y cada uno tendrá

que buscar al compañero con el mismo color de pañuelo e intentar quitárselo. Este juego fomenta la relación entre los distintos compañeros ya que jugaras con uno al azar.

Situación de conflicto:

Cómo actuar ante la respuesta o acción de los padres: Los padres deberían ponerse en el lugar de los padres del alumno con discapacidad, ya que ellos deberían saber que estos alumnos son personas aunque tengan diferencias y mostrar una conducta más tolerante ya que sus hijos los tomaran como modelo de conducta. Sobre todos tratarlos con calma y hacerles entender correctamente ya que algunos padres y madres pueden estar alterados.

Pautas que debe seguir con el profesorado (si se da esa situación): Si se diera una situación de conflicto, ante todo se debería hablar primero con la dirección y después con los afectados.

Intervención para habla con los alumnos y con el alumno de educación especial (hablar sobre el conflicto, tranquilizar a los alumnos, evitar el rechazo...): Cuando se dé el conflicto en el aula, después de hablar debidamente con el profesorado, dirección y padres y madres de los afectados. Se debería hacer una tutoría con los alumnos si el caso del conflicto ha sido muy grave. Explicándoles claramente lo que ha sucedido que y ello no se volverá a repetir, evitando así que se produzca rechazo.

Conclusión

Todas las educaciones son importantes ya que en cualquier momento te puedes encontrar con un niño con discapacidad o cualquier tipo de diferencia tanto cultural, física... Además este tipo de educación fomenta la adquisición de valores tanto para los mayores y pequeños.

Elegimos este tema ya que todas nosotras hemos tenido distintas experiencias en educación Primaria y queremos que estas experiencias no se produzcan en el presente o cuando nosotras estemos al frente de una clase.

• *Cristina:* En mi colegio había un aula de educación especial. Los niños de educación especial salían con nosotros al recreo, pero algunos niños cuando tenían que pasar por donde estaban esos niños, tiraban por otro lado para evitarlos. Algunos se reían de ellos y les miraban mal. Yo al ser pequeña no lo entendía y al observar esa conducta seguí la de los demás compañeros, pero al llegar a quinto de primaria me di cuenta y corregí ese

error. Así, con otra compañera mía nos íbamos a jugar con esos niños, y en sexto de primaria nos ofrecimos voluntarias a ayudar en ciertas tareas o juegos con ellos, ya que en ese año se propusieron ciertas actividades para realizar (ayudar y jugar con los de preescolar, ayudar en educación especial, tocar el timbre del recreo, recoger la basura del patio, encargadas de recoger el material deportivo usado en el recreo).

Otra experiencia más reciente es una de mi hermano, tiene 8 años y en su clase hay un niño con una cierta discapacidad. Por lo que yo he observado y por lo que me alegro mucho que no sufra aislamiento ni discriminación entre sus compañeros ya que es tratado con igualdad y ninguno de sus compañeros se burla de él, es más mi hermano lo entiende y sabe que es un niño al igual que todos sus compañeros.

• *Raquel*: Cuando estaba en mi colegio en Educación Primaria, los niños que tenían algún tipo de discapacidad, en vez de dar las clases con los demás niños, a ellos les daban clase profesores de apoyo en otra aula y era como que estaban aislados de sus compañeros. Lo que debería hacerse es que estos niños dieran las clases con sus compañeros para favorecer la inclusión de todos. Está bien que estos niños tengan profesores de apoyo pero no que estén todo el día en el colegio en una clase distinta porque así no pueden relacionarse con los demás. Los profesores tienen que tener los conocimientos necesarios para poder dar clase con niños discapacitados. También muchos niños que no tenían discapacidad se reían de los que sí la tenían por lo que debemos hacer que entiendan que tienen un problema y aunque tengan discapacidad pueden hacer las mismas cosas que los demás.

• *Marina*: Cuando estaba en 4º de Primaria entro en mi curso un niño con deficiencia mental grave. A ese niño lo separaban la mayoría de las veces ya que era bastante agresivo y hasta las profesoras le tenían miedo. Por tanto a los demás alumnos también, incluso una vez llegó a atacar a una compañera, pero cuando salía de la escuela y nos recogían a los dos veía que estando con su madre y lejos del centro él era completamente tranquilo.

Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2005). *La mejora de la escuela inclusiva*. Cuadernos de pedagogía, 349, 78-83.

Anónimo, (2013) “*Cómo superar las barreras en la educación igualitaria*”
<http://iipdigital.usembassy.gov/st/spanish/pamphlet/2013/09/20130906282312.html>

Anónimo, (2013) “*Diferencias entre equidad e igualdad*”. Recuperado de:
<http://especialistaenigualdad.blogspot.com.es/2013/10/diferencias-entre-equidad-e-igualdad.html>

Anónimo, “*Concepto de Inclusión*”. Recuperado de:
<http://deconceptos.com/general/inclusión#ixzz4XzVA6oUg>

Araque Hontangas, N. y Barrio de la Puente, J.L. (2010) “*Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos*” Revista de ciencias sociales, nº 4.

Recuperado de:

http://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/pdf/13_N4_PrismaSocial_natividad_joseluis.pdf

Barrio del Puente, J. L. (2008): “Hacia una Educación Inclusiva para todos”. Revista Complutense de Educación, 20, 13-31.

Biblioteca Nacional de EEUU. Recuperado de:

<https://medlineplus.gov/spanish/ency/article/000997.htm>

Booth, T. and Ainscow, M. (2002) “*Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*”.

Confederación Asperger España, “*TEA y Síndrome de Asperger*”. Recuperada de:

<https://www.asperger.es/asperger.php?def=3Caracter%EDsticas>

Padrós Tuneu, N. “*La teoría de la inclusión: entre el desarrollo científica y la casualidad cotidiana*” <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2962540.pdf>

Solla Salvador, C. (2013) “*Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*”, Save the children

[http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Publicaciones%20coeditadas%20por%20AECID/Guia de Buenas Practicas en Educacion Inclusiva vOK.pdf](http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Publicaciones%20coeditadas%20por%20AECID/Guia%20de%20Buenas%20Practicas%20en%20Educacion%20Inclusiva%20vOK.pdf)

Universidad Internacional de Valencia. “*Definición de las principales barreras para la educación inclusiva*”. Recuperado de: <http://www.viu.es/definicion-de-las-principales-barreras-para-la-educacion-inclusiva/>

CAPÍTULO 66. PERCEPCIONES DEL PROFESORADO Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DE ALUMNADO. ANÁLISIS CUANTITATIVO EN UN ESTUDIO EXPLORATORIO

Agradecimientos: A la Escuela de Ciencias de la Educación (ECE) de la Ciudad de Monterrey (NL-México) y a su director Mtro. Domingo Castillo por su apoyo y facilidades para la realización del estudio.

Pedro Jurado de los Santos

Pedro.jurado@uab.es

Universidad Autónoma de Barcelona

Rebeca Soler Costa

Rsoler@unizar.es

Universidad de Zaragoza

Introducción

El acceso al aprendizaje del alumnado en el aula viene mediatizado por el profesorado, por lo que sus percepciones, convicciones, formación y actitudes, entre otras, además de su formación y experiencias de aprendizaje, son relevantes para explicar algunos de los resultados educativos que obtienen los alumnos. Se defiende que el papel del docente incorpora mecanismos impulsores de la acción del aprendizaje discente. Ello no significa obviar el papel de otros agentes educativos, pero siendo éstos de más difícil control, tales como la familia o la comunidad, incidiremos en el contexto educativo como responsable de los procesos instructivo-educativos que deben llevar al alumnado hacia las metas fijadas por los sistemas educativos.

La activación positiva, con relación a los derechos que los alumnos tienen para poder estar en un marco educativo inclusivo, lleva a tener presente algunos obstáculos que que deben superarse, tales como los relacionados con las actitudes y los valores, además de tener en cuenta la organización, los recursos y las competencias para llevar a cabo los procesos de inclusión (UNESCO, 2005); y otros como la severidad o gravedad de discapacidad o la disponibilidad de recursos (Alkuraini, 2012; Campbell, Gilmore y Cuskelly, 2003; Hwang y Evans, 2010).

La educación inclusiva y la inclusión se refieren a la búsqueda de la equidad, de la justicia social, de la participación, así como de la eliminación de cualquier forma de práctica de la exclusión (Zoniou-Sideria y Vlachou, 2006), aceptando la práctica de la inclusión como compromiso (Hwang y Evans, 2010). Se fundamenta en una visión positiva del significado de la diferencia; asumiendo que las actitudes positivas hacia la inclusión se asocian con los beneficios en su desarrollo social, cognitivo y académico para los estudiantes con necesidades especiales (Avramidis & Kalyva, 2007; Elzein, 2009).

La figura docente como mediador y las actitudes como eje principal para la intervención educativa inclusiva

El desarrollo profesional se va asentando en función de las experiencias, de los aprendizajes que van conformando hábitos, formas de hacer, representaciones sociales y expectativas, entre otros aspectos. La figura docente es una variable determinante y predictora del éxito de la inclusión (Larrivee, 1982; Scruggs y Mastropieri, 1996; Avramidis y Norwich, 2002; Pivik, McComas y Laflanne, 2002; Sze, 2009; y Kim, 2011). Las prácticas inclusivas implican que los docentes enseñan a todos los estudiantes sin importar sus habilidades y/o discapacidades. Así, las actitudes se conforman como una clave para la intervención y la atención a los alumnos que presentan Necesidades de Soportes Educativos (NSE).

Estudios como el de Jurado y Sánchez Asín (2005) sobre los alumnos con NSE (derivadas de algún tipo de discapacidad) y las actitudes de sus profesores y de sus pares no discapacitados, apuntan que el lugar que corresponde a un alumno con NSE dentro del aula ordinaria parece estar muy condicionada por las expectativas y actitudes de los profesores. Si éstos realizan una transferencia negativa pueden generar un bajo autoconcepto en el niño, más si realizan una transferencia positiva ayudarán a aumentar la autoestima del mismo. Asimismo, hay que focalizar la atención en el papel de los centros educativos hacia el proceso de inclusión y en la necesidad de incidir en el proyecto educativo, considerados elementos condicionantes del éxito del proceso inclusivo, tal como Monsen y Frederikson (2004) muestran, donde se indica que las percepciones de los alumnos, en las aulas con profesores que tienen actitudes positivas hacia la inclusión, tienen un alto grado de satisfacción.

Debido a su constante actualidad, resulta pertinente incidir en el proceso que permite determinar las actitudes que los docentes en ejercicio muestran hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje de alumnos con NSE y hacia la inclusión educativa (Golmic y Hansen, 2012; Damm, 2009; Dedrick, Marfo y Harris, 2007; Avramidis y Norwich, 2002; Scruggs y Mastropieri, 1996; Palacios, 1987; Larrivee, 1982).

Las actitudes y expectativas de los docentes hacia los alumnos inciden no sólo en la forma en que los alumnos se perciben a sí mismos, sino también en cómo son considerados por sus compañeros. De ahí que su relación con la inclusión debe ser relevante (Bandura et al., 2003; González-Pienda et al., 2000; Hair et al., 2009; McWhirter y McWhirter, 2008), teniendo presente, además, la necesidad en formación y cambio de actitudes hacia la inclusión (Kim, 2011). Asimismo, hay que destacar la importancia de la formación de profesorado con relación a la inclusión (Chiner, 2011), pues condiciona la atención al alumnado que requiere soportes educativos específicos en su proceso de aprendizaje.

Todo lo anterior permite formular una cuestión clave como punto de partida del estudio que aquí se presenta: ¿qué es lo que influye en la percepción y en la actitud del docente cuando encara el proceso de inclusión, cuando debe dar respuestas adaptadas a aquellos alumnos que presentan algún tipo de discapacidad o con NSE? Qué efecto tienen las variables sociodemográficas y profesionales de los docentes y las del centro educativo

en la vinculación con las actitudes docentes hacia los procesos de inclusión educativa y la atención a la diversidad?

Estas cuestiones nos llevan a plantear algunos objetivos sobre los que incidiremos en el presente trabajo:

Analizar el papel de las actitudes docentes en la inclusión educativa.

Identificar variables que influyen en las actitudes hacia la inclusión educativa.

En base a la identificación de variables, orientar procesos de mejora hacia el cambio de actitudes con relación a la inclusión educativa.

Método

El estudio se caracteriza por ser exploratorio mediante un planteamiento descriptivo de naturaleza eminentemente cuantitativa, utilizando la técnica del cuestionario para recabar información.

Población y Muestra: La *población* del estudio la conforman profesorado que imparte docencia en centros de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, de titularidad pública y privada-en dos territorios de la República de México, específicamente en la zona de influencia de Saltillo (Cohauila) y Monterrey (Nuevo León), siendo la *muestra real* un total de 190 docentes que aceptaron implementar el cuestionario en las sedes de Saltillo y Monterrey.

La elección de la muestra fue intencional bajo el criterio de disponibilidad. Los profesores que libremente quisieron participar han sido los criterios que nos han permitido conformar la muestra.

Tabla 1. Distribución de la muestra

		SEXO		
		Hombre	Mujer	Total
CENTRO	Unidad Saltillo	16	87	103 (54%)
	Monterrey	22	65	87 (46%)
TOTAL		38 (20%)	152 (80%)	190

Instrumentalización: Como técnica para la recogida de información se ha utilizado el *cuestionario*, instrumento que resulta en base a las variables de análisis consideradas en los objetivos planteados para este estudio.

El cuestionario está estructurado en tres partes. La *primera*, con un total de 15 ítems, ha permitido recoger información relativa a los datos personales y profesionales de la muestra invitada (titularidad del centro, género o edad de los docentes, nivel de impartición de la docencia, formación y experiencia en educación especial, familiarización con la discapacidad, número de alumnos con NSE en el aula ordinaria, entre otras). La *segunda*, con un total de 6 ítems ha permitido reabar información sobre los centros a los que pertenece la muestra invitada. La *tercera* parte, con un total de 26 ítems, utilizando una escala Lickert ($1 = \text{totalmente en desacuerdo}; \dots; 5 = \text{totalmente de acuerdo}$), permite valorar aspectos relacionados con las actitudes y percepciones que los docentes muestran con relación a la atención de alumnos con NEE en el aula ordinaria como práctica, a los diferentes tipos de discapacidad, a los efectos o repercusiones de la práctica de la inclusión en el aula ordinaria, así con 1 ítem que considera la suficiencia de la formación del docente para atender a los alumnos con NEE en procesos de inclusión educativa. Se consideran en la escala cuatro dimensiones que se corresponden con percepciones o condiciones positivas hacia: multiculturalidad, alumnado con discapacidad, prácticas inclusivas. Y la *cuarta* parte, descriptiva, recoge información de las observaciones, comentarios u otras aportaciones sobre el tema de estudio.

Realizado un *reliability* de la segunda parte del cuestionario para comprobar su fiabilidad, teniendo presente 26 ítems, surge un $\alpha = ,947$, por lo que podemos deducir la bondad de la escala.

Procedimiento: La recogida de información se ha realizado en las sedes donde se efectúa formación continua, en Monterrey (Escuela de Graduados) y de Saltillo (Sede de la Universidad Pedagógica Nacional). Durante el transcurso de la implementación del cuestionario se enfatiza que el mismo es confidencial y que no hay identificación de los centros educativos a los cuales pertenecen los docentes. Analizadas la validez y fiabilidad del instrumento, se procedió a la recogida y análisis cuantitativo (utilización del programa estadístico SPSS) y cualitativo de contenido de los datos aportados.

Resultados

El análisis cuantitativo de los datos permite conocer el perfil de la muestra de estudio y la actitud que los docentes presentan ante los procesos de inclusión educativa en el aula ordinaria. En los resultados se especifican aquellos correspondientes a la relación entre determinadas variables que se muestran específicamente relacionadas con las actitudes. La muestra de 190 profesores se caracteriza por ser, en su mayoría mujeres, un 80% frente a un 20% de hombres y coincidiendo, en su mayoría, en una franja de edad entre los 25 y los 45 años (64%).

Como hemos podido observar en las puntuaciones de la escala, la tendencia a puntuar por encima de la media teórica es la tónica general, exceptuando el ítem relativo a la suficiencia formativa para atender alumnado con necesidades de soporte educativo ($\bar{X} =$

2,28). A partir de los 26 primeros ítems de la escala, hemos distribuido dentro de la misma una serie de factores que aglutinan dimensiones de análisis: aceptación de la multiculturalidad, aceptación de alumnado con discapacidad, percepción de las prácticas inclusivas y actitud general (incluye todos los ítems de la escala).

Tabla 2.- Valores en las dimensiones actitudinales

	PRACTICA INCLUSIVA	AT-DISCAPACIDAD	MULTICULTURALIDAD	ACTITUD GRAL
N	190	190	190	190
Media	3,5673	3,4953	4,0649	3,6119
Desv. típ.	,81544	,94537	,73834	,76509
Varianza	,665	,894	,545	,585

Asumiendo las variables sociodemográficas como independientes y los resultados en la escala como dependientes, podemos observar en el análisis ANOVA y la aplicación de estadísticos *post hoc* (Scheffée, Tukey y Duncan) si hay diferencias significativas entre las percepciones y/o actitudes de los participantes.

La aplicación de ANOVA y pruebas post hoc nos muestra lo siguiente:

En general, las puntuaciones medias están por encima de la media teórica en la confrontación entre variables y dimensiones estructuradas en la escala como objeto de análisis.

Se observan puntuaciones por encima de la media teórica (>3) en las 2 unidades territoriales, no encontrándose diferencias entre las mismas en ninguna de las dimensiones anunciadas.

La confrontación con relación al sexo no muestra diferencias significativas, mostrándose todas las dimensiones por encima de la media teórica. Hay que exceptuar el ítem “Los alumnos con discapacidades intelectuales han de ser atendidos en escuelas ordinarias”, en el que las mujeres muestran mayor puntuación que los hombres ($p = ,019$), estando los hombres por debajo de la media teórica.

La edad es una variables a tener en cuenta con relación a las diferencias en percepción en las distintas dimensiones actitudinales. Así, podemos observar diferencias en la actitud general (ANOVA, $p = ,010$) y aceptación de la multiculturalidad ($p = ,011$) prueba post hoc de Duncan en la que los menores de 35 años puntúan significativamente por encima de los mayores de 55 años; así como diferencias con relación a la consideración de la positividad de las prácticas inclusivas ($< ,050$), en la que los menores de 25 años puntúan por encima de los mayores de 55 años.

La tipología de aula en la que se realiza la labor profesional no muestra diferencias significativas.

El número de alumnos por aula interviene como un factor que influye en la percepción de los docentes hacia los procesos de inclusión educativa. El ANOVA nos muestra diferencias significativas en relación a las prácticas inclusivas como dimensión ($p=,032$), así como las pruebas post hoc Tukey y Duncan ($<,05$) entre los docentes que tienen <20 alumnos (media= 4,218) y los que tienen entre 31 y 35 alumnos (media= 3,346); de igual manera, las pruebas post hoc (Tukey y Duncan) nos permiten observar que los docentes que tienen < 20 alumnos por aula tienen una actitud general más positiva (media= 4,124) que aquellos que tienen de 31 a 35 alumnos (media= 3,458) ($<,05$); la prueba de Duncan nos permite establecer claramente la diferencia actitudinal entre los que tienen menos de 20 alumnos y el resto de grupos.

Con relación al número de alumnos dentro del aula que presentan necesidades especiales como factor actitudinal, no se observan diferencias.

La cantidad de experiencia en educación ordinaria, así como en educación especial no se muestra como factor diferenciador de las actitudes.

En el análisis de la titulación, en el nivel educativo impartido no observan diferencias con relación a las dimensiones fijadas.

La disposición de formación teórico-práctica en la atención de alumnos con necesidades educativas especiales es una variable que influye en la actitud general ($p=,002$), en la atención a los alumnos con discapacidad ($p=,022$) y en las prácticas inclusivas en el aula ($p=,002$), respecto aquellos que no tienen formación.

La relación familiar con alguna persona con discapacidad no aparece como influyente en las actitudes.

La experiencia directa con alumnos con NEE se destaca como un factor influyente en la actitud general ($p=,013$), en la atención a los alumnos con discapacidad ($p=,008$) y en las prácticas educativas inclusivas ($p=,030$).

El medio socioeconómico en el que se bica el centro en el que ejercen la docencia el profesorado influye en la atención educativa hacia la multiculturalidad ($p=,034$), no afectando al resto de dimensiones.

La disponibilidad en el centro de servicios de soporte *interno* para la atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales influye en las actitudes hacia el alumnado con discapacidad ($p=,011$), si bien solo en el caso de los docentes que responden NS/NC> Sin soporte interno.

En el caso del soporte externo las pruebas post hoc nos muestran diferencias en el caso de los docentes que responden NS/NC> Sin soporte externo.

La disponibilidad en el centro de Proyecto Educativo relacionado con la atención a la diversidad de alumnado nos muestran diferencias ($p= ,018$) en el caso de los docentes que responden NS/NC>Sin Proyecto Educativo.

La atención a la multiculturalidad nos muestra diferencias en las pruebas post hoc (Duncan) en aquellos que responden “totalmente de acuerdo, acuerdo > Indiferente, con relación a la suficiencia en formación para la atención a la diversidad.

La consideración de una insuficiente formación del profesorado con relación a la atención educativa ante la diversidad de alumnado puntua por debajo de la media teórica ($\bar{X}=2,280$).

Discusión y conclusiones

La edad se nos muestra como una variable que influye en la actitud, pues podemos observar que los grupos de edad menores de 25 años muestran actitudes menos proclives a percibir los prejuicios de los procesos de inclusión que los mayores de 55 años, coincidiendo con el trabajo de Campo-Mon, Castro-Pañeda, Álvarez-Martino, Álvarez-Hernández y Torres-Manzanera (2010) y los de Avramidis y Norwich (2002) en los que los maestros más jóvenes y aquellos con pocos años de experiencia tienden a dar soporte a los procesos de inclusión. Asimismo, la experiencia directa en inclusión y NSE se conforma como un aspecto a destacar; resultados similares encuentran Parasuram, (2006) y Batsiou et al. (2008).

Otro aspecto a destacar es la formación teórico-práctica en la atención a la NSE. En la línea de lo que otros estudios revelan, los docentes con formación en inclusión y NSE tienen actitudes significativamente más positivas que los que tienen poca o ninguna capacitación sobre inclusión (Avramidis y Kalyva, 2007; Avramidis y Norwich, 2002).

En algunos estudios, como los de Avramidis y Norwich (2002), el profesorado generalmente parece exhibir una actitud más positiva hacia la integración de alumnos con limitaciones sensoriales que a aquellos con dificultades de aprendizaje, dificultades emocionales y conductuales, en nuestro caso no encontramos diferencias significativas en función de los tipos de discapacidad. Sin embargo, por otra parte, profundizando en algunas características de la muestra, podemos observar algunas diferencias significativas en función de las ratios con las que trabajan los docentes o de los años de experiencia, entendiendo que a bajas ratios se les asocia actitudes positivas y a mayor número de años de experiencia se les relaciona actitudes negativas.

Los resultados son a menudo inconsistentes, pero la acumulación de datos tiende a ofrecer varias conclusiones, en consonancia con los planteamientos de Romi & Leyser, (2006): (a) los profesores aceptan menos que las profesoras que “*El rendimiento de los alumnos, en general, es favorecido por los procesos de inclusión educativa*”, así como que *Los alumnos con discapacidades intelectuales han de ser atendidos en escuelas ordinarias*, planteamiento este último de acorde con las observaciones de Avramidis y Norwich (2002), y de Gal, Schreur y Engel-Yeger (2010); y (b) los años de experiencia

docente (correlacionados con la edad del profesor) están relacionados con actitudes; por ejemplo, los docentes con más años de experiencia tienen actitudes más negativas.

Si atendemos a los objetivos planteados, hay que hacer notar que, en general, las actitudes, desde sus componentes, predisponen a la acción, por lo que los profesores se ven condicionados en sus prácticas educativas por las mismas. Asimismo, la formación teórico-práctica relacionada con la inclusión se asocia claramente a las actitudes positivas hacia la misma; de igual modo, las experiencias con alumnos con NEE; en este sentido, con relación a la consideración de la suficiencia de formación respecto la atención a la diversidad, los que responden “indiferente”, muestran actitudes más negativas hacia la multiculturalidad que el resto. Entendemos, en función de la muestra utilizada, que existe la necesidad de poner en marcha procesos formativos que acerquen los profesores hacia los procesos de inclusión, pues dada la poca experiencia en la atención de alumnos con NEE y la falta de formación, ésta será un requisito necesario para atender la diversidad. Orientar procesos de mejora es una acción necesaria para posibilitar el cambio de actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes.

La aportación de Salend (2008) es interesante para proveer mecanismos de cambio, ya que permite trabajar con cuatro principios de la inclusión efectiva. El *primero*, que todos los estudiantes tengan igual acceso a programas de educación general. El *segundo*, que fortalezas y retos individuales y diversidad sean aceptados, apreciados y acomodados. El *tercero*, que prácticas reflexivas y enseñanza diferenciada hagan posible la participación de todos los estudiantes; lo que requiere educadores reflexivos, examinar sus actitudes y diferenciar su evaluación, enseñanza y prácticas de gestión del aula para adaptarse a los desafíos y fortalezas individuales y ofrecer a todos los estudiantes acceso significativo al currículo para progresar en educación general. *Finalmente*, que comunidad y escuela, en colaboración, estén conectadas para proveer programas de calidad y servicios para todos los estudiantes.

El objetivo de la inclusión es que todos los estudiantes accedan, participen y aprendan en entornos de colaboración y de apoyo. Somos conscientes de las limitaciones que el estudio tiene, fundamentalmente derivadas de la selección de la muestra y de la utilización de fuentes de información. No obstante, pensamos, asumiendo la contrastación con otros estudios, que los resultados se aproximan o concuerdan con los especificados en dichas investigaciones. Nuestra reflexión nos lleva a indicar que la inclusión debe convertirse en parte del paisaje educativo y que las actitudes inclusivas deben transformarse en prácticas normalizadas.

Referencias bibliográficas

- Alkuraini, T. A. (2012). Factors related to teachers' attitudes towards the inclusive education of students with severe intellectual disabilities in Riyadh, Saudi. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 170–182.

- Avramidis, E., y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Avramidis, E., y Kalyva, E. (2007): The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.
- Bandura, A., Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., y Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychological functioning. *Child Development*, 74(3), 769-782.
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P., & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching students with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12, 201-219.
- Campbell, J., Gilmore, L., y Cuskelly, M. (2003). Changing student' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 28(4), 369-379.
- Campo-Mon, M.A.; Castro-Pañeda, P.; Álvarez-Martino, E.; Álvarez-Hernández, M. y Torres-Manzanera, E. (2010). Funcionamiento de la integración en la enseñanza según la percepción de los maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica. *Psicothema*, 22 (4), 797-805.
- Chiner, E. (2011). Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula. Tesis Doctoral. Univ. de Alicante, Dpto Psicología de la Salud: Alicante.
- Damm, X. (2009). Representación y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con Necesidades Educativas Especiales. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 25-35.
- Dedrick, R.F., Marfo, K., y Harris, D.M. (2007). Experimental Analysis of Question Wording in an Instrument Measuring Teachers' Attitudes Toward Inclusive Education. *Educational and Psychological Measurement*, 67(1), 116-131.
- Elzein, H.L. (2009). Attitudes Howard inclusión of children with special needs in regular schools (A case study from parents' perspective). *Educational Research and Review*, 4(4), 164-172

- 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*, 20(2), 89-99.
- Golmic, B.A., y Hansen, M.A. (2012). Attitudes, sentiments, and concerns of pre-service teachers after their included experience. *International Journal of Special Education*, 27(1), 27-36.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Rocés, C., García, M., González, P., Cabanach R.G., y Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12(4), 548-556.
- Hair, E.C., Moore, K.A., Ling, T.J., y Mcphee-Baker, C. (2009). Youth who are “disconnected” and those who then reconnect: Assessing the influence of family, programs, peers and communities. *Child Trends*, 37, 1-8.
- Hwang, Y.S., y Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26 (1), 136-145.
- Jurado, P., y Sánchez Asín, A. (2005). Alumnes amb necessitats especials: quins canvis d'actitud i cooperació s'han produït en la percepció dels seus companys? *Revista Catalana de Pedagogia*, 3(2004), 349-391.
- Kim, Ji-Ryun. (2011): Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion, *International Journal of Inclusive Education*, 15:3, 355-377. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13603110903030097>
- Larrivee, B. (1982). Factors underlying regular classroom teachers: attitude toward mainstreaming. *Psychology in the Schools*, 19, 374 - 379.
- Mcwhirter, E.H., y Mcwhirter, B.T. (2008). Adolescent Future Expectations of Work, Education, Family, and Community. Development of a New Measure. *Youth & Society*, 40(2), 182-202.
- Monsen, J.J. & Frederickson, N. (2004). Teachers' attitudes towards mainstreaming and their pupils' perceptions of their classroom learning environment. *Learning Environments Research*, (7), 129-142
- Palacios, J. (1987). El papel de las actitudes en el proceso de integración. *Revista de Educación*, núm. Extraordinari, 209-215.
- Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, 21, 231-242.

- Pivik, J., McComas, J., y Laflanne, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children*, 61(1), 97-107.
- Romi, Sh. & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21 (1), 85–105
- Salend, S.J. (2008). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices* (6th ed.). Columbus, OH: Merrill/Pearson Education.
- Scruggs, T., y Mastropieri, M. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74.
- Sze, S. (2009). A literature review: Pre-service teachers' attitudes toward students with disabilities. *Education*, 130(1), 53-56.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris, France: UNESCO.
- Zoniou-Sideri, A., y Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4–5), 379-394.

CAPÍTULO 67. DISGLOSIA A CAUSA DE HENDIDURA PALATINA Y/O LABIO LEPORINO EL AULA

Fátima Peinado Molina

fatpeimol@gmail.com

Universidad de Jaén

Introducción

Para los niños afectados por labio leporino y/o fisura palatina no va a ser igual el proceso de comunicación con los demás ya que sufren como consecuencia de su problema un trastorno del habla, denominado disglosia. Este trastorno causa, a aquellos que lo padecen, una serie de dificultades en el desarrollo integral de la persona pudiendo conllevar diferentes problemas dependiendo del contexto, las circunstancias, las personas del entorno y de las intervenciones que realicen los especialistas. La afectación y alteración del lenguaje oral es una de las consecuencias más graves y directas de este tipo de malformación debido a la importancia e influencia del habla en el desarrollo social, por lo que uno de los principales objetivos desde el inicio del desarrollo del alumno es intentar conseguir un correcto ejercicio oral.

Consideramos necesario establecer un plan de actuación para trabajar la disglosia de niños con labio leporino y/o hendidura palatina en el aula. Para trabajar con niños afectados por labio leporino o labio leporino con hendidura palatina se debe actuar con un enfoque multidisciplinar, donde participen logopedas, médicos, maestros y la familia del alumno. Debe existir una continua e ininterrumpida relación entre tutor, maestro de Audición y Lenguaje y logopeda para lograr una adecuada pronunciación y adquisición de los fonemas. Es muy importante que tengamos presente el desarrollo emocional, afectivo y de integración social del alumno.

Disglosia por labio leporino y hendidura palatina

Disglosia es un trastorno en la articulación de los fonemas cuya causa se debe a alteraciones anatómicas y/o fisiológicas de los órganos articulatorios periféricos, afecta al funcionamiento lingüístico de aquellas personas que no padecen de afectaciones neurológicas o sensoriales detectables y cuya inteligencia no verbal se encuentra dentro de los límites de la normalidad (Mallen, 2005).

Podemos definir el labio leporino como una malformación estructural por causas genéticas y ambientales. También podemos nombrarlo como labio hendido. Aparece entre la cuarta y sexta semana de vida del embrión. La formación del feto en el vientre de la madre se hace desde los laterales del embrión, hacia el centro o hacia la línea media del cuerpo. Ocurre cuando el tejido que forma el paladar y el labio superior no se unen antes del nacimiento y causa una abertura en el labio superior. El labio leporino puede aparecer en el lado derecho o izquierdo (hendidura unilateral) o bien en ambos lados (hendidura bilateral).

La hendidura palatina es una malformación congénita en la cual las dos mitades del paladar no se unen en la línea media. También se la conoce como fisura palatina. Esta puede abarcar el velo del paladar, el paladar óseo y la apófisis alveolar del maxilar superior. En la mitad de los casos se asocia la hendidura palatina con labio leporino. La hendidura del paladar comunica la cavidad oral con la nariz (Mallen, 2005).

Las características del habla de estos alumnos siguen un patrón común en cuanto a capacidades:

- Capacidades de carácter motriz: Problemas para dominar la praxia de la articulación y dificultades para la articulación del habla.
- Capacidades de carácter comunicativo-lingüístico: Conflicto de contrastes en el sistema fonológico y dominar sus procesos y cierto compromiso en expresarse mediante emisiones sintácticas adecuadas.
- Capacidades de carácter afectivo-social: Titubeo para iniciar e intervenir en un determinado contexto comunicativo y poca confianza en sí mismo al realizar intercambios comunicativos.

En el proceso del habla se encuentran involucradas de forma simultánea la función motora, de transmisión, integración y sensorial, por lo que la discriminación auditiva que se encuentra asociada con otros procesos sensoriales y con diversos patrones motores, mejorará la articulación defectuosa que hasta ese momento sufre el niño con trastorno bucoarticulario.

La educación del alumnado con trastornos articulatorios del habla necesita de una atención educativa personalizada basada en la aplicación de una serie de medidas curriculares y organizativas, además del apoyo del maestro especializado en Audición y

Lenguaje. Será necesario incorporar medidas tanto a nivel de centro, como de aula e individual cuya finalidad sea el desarrollo del habla de forma funcional.

El Sistema Educativo Español busca dar respuesta a la diversidad pero esta idea va a depender de la concepción que se tenga de la misma y del proceso educativo, además también dependerá de la concepción que se adopte acerca del modelo curricular en los diferentes modelos del proceso educativo (Hernández y De Barros, 2015). El modelo educativo vigente en España para la Educación Primaria integra en sus planteamientos básicos el concepto de Necesidades Educativas Especiales por lo que se plantean una serie de medidas de acuerdo a dos principios básicos: 1. Lograr el mayor grado de desarrollo de las diferentes capacidades y objetivos para todos los alumnos. 2. Hacerlo con el mayor grado de normalización en cuanto a la provisión de servicios educativos, del currículum y de los emplazamientos escolares.

Propuesta de actuación para trabajar la disglosia a causa de labio leporino y/o hendidura palatina

La necesidad de crear esta propuesta de actuación para el tratamiento de la disglosia en Educación Primaria parte de la preocupación por la aplicación de los planes de acción que se llevan a cabo cuando un alumno presenta problemas en la comunicación oral a consecuencia de un problema articulatorio.

Estos niños han sido sometidos a frecuentes operaciones quirúrgicas y han estado en algunas ocasiones largos periodos de tiempo hospitalizados. Como consecuencia pueden aparecer secuelas de tipo psicológico, ya que este trastorno aparece cuando el alumno es pequeño, en una etapa muy importante del desarrollo psicológico que puede verse afectado por aislamiento social, exclusión por parte de compañeros en el colegio, complejos, no tener relación con personas a causa de no sentirse bien consigo mismo o sentirse culpable por hablar de forma distinta debido a dificultades en su fluidez verbal (Mallen, 2005).

Para realizar una propuesta de actuación sobre la disglosia que presentan los alumnos afectados de labio leporino y/o hendidura palatina en la etapa de Educación Primaria es necesario elaborar un programa que se adecúe a las diversas necesidades de estos. Los objetivos principales que se plantea conseguir un maestro con un caso en el aula de alumno afectado por labio leporino y/o hendidura palatina será lograr la inclusión de este alumno, generalizar la pronunciación de fonemas ya adquiridos de forma correcta y

trabajar aquellos que se necesiten mejorar para lograr una correcta articulación del lenguaje oral tanto en el contexto ordinario del aula como en el centro escolar y, si es necesario, trabajar la autoestima.

Por ello consideramos necesario realizar actuaciones en los diferentes círculos en los que el alumno se puede desarrollar y mejorar su habla. En primer lugar será necesario establecer un trabajo coordinado entre maestro del alumno y médico. Esta relación se considerará esencial para conocer si el alumno se encuentra recibiendo tratamiento, o bien alguna terapia específica de audición y lenguaje. Por otra parte, es muy importante que el maestro conozca y analice el contexto familiar del que el alumno se encuentra rodeado. Y de acuerdo con el marco teórico una situación ideal será aquella en la que el maestro y la familia colaboren para establecer hábitos de una correcta habla.

Objetivos

El objetivo global que se desea conseguir con esta propuesta de actuación es generalizar la pronunciación de fonemas ya adquiridos de forma correcta y trabajar aquellos que se necesiten mejorar para lograr una correcta articulación del lenguaje oral tanto en el contexto ordinario del aula como en el centro escolar y, si es necesario, trabajar la autoestima.

Para alcanzar el objetivo general lo desglosaremos en objetivos específicos:

1. Conocer las partes afectadas en la articulación del habla y tomar conciencia del error articulatorio.
2. Producir fonemas de forma correcta desde su punto de articulación.
3. Lograr el control en la coordinación de los distintos órganos articulatorios: labios, lengua, dientes y paladar.
4. Establecer un método de comunicación estable y consistente (respiración, control voluntario de la motricidad bucofacial, articulación, etc.).
5. Ofrecer hábitos lingüísticos correctos.
6. Desarrollar un auto concepto positivo centrado en las capacidades y no en el déficit.

La corrección de las alteraciones anteriormente nombradas es la principal necesidad que presentan los niños durante el proceso de desarrollo del lenguaje, ya que no adquirir estas habilidades supondrá que la comunicación entre el niño y las demás personas se vea afectada. (Mallen, 2005).

Metodología

Es muy importante identificar las necesidades educativas derivadas de los trastornos articulatorios del habla, lo que supone contemplar sus diversas manifestaciones desde el marco curricular y deducir las consecuencias en el ámbito educativo, también es fundamental conocer qué acciones se han de llevar a cabo en el contexto escolar utilizando los diferentes recursos con el objetivo de dar la respuesta más adecuada a los alumnos con disglosia.

Para satisfacer estas necesidades es necesario que elaboremos una respuesta educativa en diferentes niveles:

- A Nivel de Centro es necesario introducir principios para compensar las dificultades y así lograr la aceptación e inclusión de las diferencias individuales así como realizar adaptaciones, de forma que se priorice la comunicación y el acceso a las experiencias.
- A Nivel de Aula se necesita planificar, disponer y organizar una serie de recursos personales, tales como logopeda, fisioterapeuta, maestros de Audición y Lenguaje y cuidadores y material específico.
- A Nivel Individual se requiere priorizar objetivos y contenidos de comunicación oral y establecer un orden prioritario en aquellas unidades y contenidos procedimentales que favorezcan la interacción y la participación. Además de seleccionar los instrumentos adecuados para evaluar los logros del alumno.

Esta propuesta de actuación se realiza para el área de Lengua Castellana y Literatura, más concretamente en el bloque de Comunicación Oral. Al ser la disglosia un problema que afecta a la comunicación oral, las actividades planteadas estarán dirigidas a la adquisición de la competencia de Comunicación Lingüística: Comprender textos orales y expresarse oralmente de forma adecuada en los diferentes contextos en los que se desenvuelve el alumno.

Para establecer una intervención educativa dirigida a alumnos con disglosia en el aula, necesitamos conocer en primer lugar las características de nuestros alumnos y sus dificultades articulatorias. El maestro de audición y lenguaje realizará una evaluación inicial del lenguaje oral del alumno. Para ello evaluaremos cuales órganos bucofonatorios afectados, el modo en el que realiza la articulación fonológica de palabras y la habilidad articulatoria del habla. Una vez se haya realizado la evaluación inicial consideramos necesario desarrollar el programa de actuación. Para ello necesitaríamos conocer las características individuales de cada uno de los alumnos, pero de forma general, los alumnos con labio leporino y/o hendidura palatina suelen presentar los siguientes problemas articulatorios:

- Golpe de glotis: sustitución de fonemas /p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/.
- Ronquido faríngeo: vibraciones que acompañan o sustituyen los fonemas /s/, /x/, /q/, /f/, /r/.
- Soplo nasal y rinofonía: escape de aire por la nariz durante la emisión de palabras, que otorga hipernasalidad a todos los fonemas excepto a los nasales.

Para llevar a cabo los ejercicios que impliquen la mejora articulatoria de los fonemas se van a proponer una serie de actividades que realizarían en el aula todos los alumnos:

- Actividades de fonemas afectados. Están elaboradas especialmente para el alumno con disglosia pero serán realizadas por toda la clase, encuadrando la actividad en el aula ordinaria. Se propondrán actividades individuales y colectivas, lo que permitiría conseguir una integración del alumno en su grupo de iguales. El encargado de dirigir estas técnicas será el tutor, orientado siempre por el maestro de audición y lenguaje.

Siguiendo el orden en el proceso de intervención es necesario establecer mecanismos de coordinación con la familia del alumno para seguir las mismas pautas tanto en casa como en el aula. Así se lograría que los ejercicios para establecer hábitos de un habla correcta se extiendan al hogar del alumno.

La metodología que se pretende utilizar para la rehabilitación de los fonemas afectados será lúdica y fomentará la participación de los alumnos. Los contenidos serán programados en cada una de las sesiones y se trabajarán de forma globalizada. La base de este tipo de enseñanza será la intencionalidad de los contenidos propuestos. En el desarrollo del programa de intervención tendremos en cuenta crear un espacio de tiempo

específico, dentro del horario escolar, dedicado al habla.

Las fases en las que se desarrollarán los objetivos específicos serán las siguientes:

1. Concienciación del error fonético. Se le explicará al niño lo que le ocurre y cómo va a trabajar para conseguir una pronunciación correcta.
2. Corrección de habilidades articulatorias. El alumno ha desarrollado en su etapa prelingüística unas habilidades articulatorias incorrectas intentando imitar las secuencias fonéticas escuchadas. Por ello en esta fase se le enseñará la forma de trabajar la musculatura facial y la respiración para conseguir un patrón fonémico adecuado. Primero se trabajará el fonema aislado a través de ejercicios respiratorios que tengan en cuenta la dirección, duración e intensidad del soplo; luego se incluirán estos fonemas en sílabas y finalmente de forma gradual se formarán palabras monosilábicas, luego bisilábicas y así hasta llegar a polisilábicas.
3. Transferencia al lenguaje espontáneo. Una vez aprendida la correcta pronunciación del fonema que se articulaba mal, se incluirá en el lenguaje espontáneo, primero en frases de dos palabras para posteriormente ir incluyendo estos fonemas en frases con significado para el alumno y unir unas a otras hasta montar pequeñas historias. Se elegirán actividades en donde los alumnos se ven envueltos de manera habitual, tales como cuentos y trabalenguas.

Ejemplo de actividades para trabajar los fonemas afectados

- Golpe de glotis: sustitución de fonemas /p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/:

- Fonema /p/:

pon	lupa	papeles
pan	pico	papilla
pío	copos	diputado

- Para la transferencia al lenguaje espontáneo podemos comenzar por leer trabalenguas: “El papá de Pepe no pinta paredes porque se partió una pierna al pisar al pato, cuando prendió su pipa”.

- Ronquido faríngeo: vibraciones que acompañan o sustituyen los fonemas /s/, /x/, /q/, /f/, /r/:

- Fonema /x/:

bajo	jinete	viajero
lejos	joroba	sonajero
joya	ajuar	encajonado

- Para la transferencia al lenguaje espontáneo podemos comenzar por leer un cuento: “La jirafa tiene tos y se queja. Le pide al conejo jarabe de limón y miel de abejas. Se lo baja al jardín y allí se lo deja”.
- Soplo nasal y rinofonía: escape de aire por la nariz durante la emisión de palabras, que otorga hipernasalidad a todos los fonemas excepto a los nasales: Llenamos un vaso con agua, y tenemos otro vacío, metemos una pajita en el vaso con agua y absorbemos suavemente, cuando notamos que el agua llega a la boca, tapamos con la lengua la pajita, sin llenar la boca de agua. Sacamos la pajita llena del vaso con agua y la metemos en el vaso vacío. Quitamos la lengua de la pajita y dejamos que el agua caiga en el vaso. Así seguimos hasta que cambiamos el agua de un vaso a otro. ¡Cuidado! No puede caer agua en la mesa. Antes de echar el agua en el vaso, coge aire por la nariz dos veces.
 - Material: 2 vasos, agua y 1 pajita. - Objetivos: Movilizar el velo del paladar, mejorar la tonicidad de los labios, potenciar la respiración nasal.

Evaluación de la propuesta

La evaluación que se realizará en casos de disglosia de acuerdo con la propuesta de actuación planteada será una evaluación continua, porque esta nos permite detectar las dificultades y analizar el progreso del alumno paso a paso. Para llevar a cabo una evaluación de las actividades propuestas, el tutor se servirá de diversas técnicas:

- Observación y análisis de la tarea. Se trata de una observación prolongada y sistemática del proceso de aprendizaje del alumno y con especial atención en la realización de distintas actividades orales.
- Instrumentos. Los instrumentos de evaluación serán los mismos que hemos utilizado para detectar los problemas bucofonatorios del alumno. Aunque también se propone la utilización de rúbrica.

Conclusiones

Diremos que la disglosia es un trastorno bucoarticular en niños que padecen labio leporino y/o hendidura palatina pero no se trata de un trastorno permanente. Se trata de un trastorno a causa del cual se produce una inadecuada articulación y como consecuencia, una pronunciación errónea de los fonemas. Los problemas de pronunciación pueden subsanarse mediante un trabajo centrado en concienciar del

trastorno al alumno que lo padece, ayudado de una serie de recursos propuestos por el maestro de audición y lenguaje y de esta forma lograremos que el alumno traslade esos fonemas que le causan problemas en el habla a un lenguaje espontáneo, donde ya no tenga miedo a interactuar libremente ni a pronunciar de forma incorrecta. Consideramos muy importante hacer una reflexión sobre la inclusión, no solo de este tipo de problemas, sino de todas las situaciones en las que el alumno padezca alguna limitación, minusvalía, enfermedad o trastorno para acceder a la enseñanza. Y es que la vida de los niños con discapacidad no cambiará mientras no se produzca un cambio de actitudes, y ese cambio tiene que llevarse a cabo tanto en el contexto familiar, como el escolar y social.

Referencias bibliográficas

Bolte, L. y Rojas, P. (2007) *Trastornos del habla y del lenguaje infantil: ¿Cómo los abordamos?* Chile: Escuela de Medicina.

Busto, C. (1995) *Manual de Logopedia Escolar: Niños con alteraciones del lenguaje oral en Educación Infantil y Primaria.* Madrid: CEPE.

Gallego, J. L. (2000) *Dificultades de la articulación en el lenguaje infantil.* Málaga: Aljibe.

Hernández, A. y De Barros, C. (2015) *Fundamentos para una educación inclusiva.* Valencia: Olelibros.

Mallen, D. (2005) "*Trastornos del habla secundarios a un déficit instrumental*", en *Ámbito educativo, personal y profesional.* Castellón: Universitat Jaume I.

Perelló, J. (1990) *Trastornos del habla.* Barcelona: Masson.

CAPÍTULO 68. CONCEPTUALIZACIÓN E IMPLICACIONES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Pablo Morilla Portela
pablomp1983@hotmail.com
Universidad de Granada

Miriam Romero López
miriam@ugr.es
Universidad de Granada

Alicia Benavides Nieto
aliciabn@ugr.es
Universidad de Granada

El mundo en el que vivimos tiende inevitablemente hacia la construcción de sociedades más diversas en las que sus habitantes convivan de forma armónica y pacífica, basándose no solo en el respeto y la aceptación de la diversidad, sino en la inclusión de la misma.

La escuela no puede ser el único agente que tome partido en este cambio que demanda una solución más global, sin embargo, los sistemas educativos de cada país tienen un papel muy importante que desempeñar. Las instituciones educativas deben preparar a sus futuros ciudadanos, para poder afrontar y cumplir con sus derechos y deberes cívicos.

Como consecuencia de esta imperante demanda social, surge la necesidad de una nueva concepción de la educación y de la escuela, actualmente conocida como “Educación Inclusiva”, un concepto mucho más amplio que sus predecesores. Esta nueva visión holística de la educación, pretende dar respuesta a la diversidad con la que los docentes se encuentran hoy en día en las aulas, educando a todo el alumnado junto y construyendo una sociedad inclusiva, al mismo tiempo que se presta especial atención, a aquellos alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) los cuales han sido tradicionalmente, objeto de exclusión en la escuela (Barrio de la Puente, 2009).

Delimitación conceptual: La Educación Inclusiva

La Educación Inclusiva supone una nueva forma de entender la educación, la cual pretende significar un nivel superior en cuanto a humanidad y calidad, tanto para los posibles alumnos en riesgo de exclusión como para los que no.

A nivel internacional, como es recogido por la UNESCO (2005, p. 13):

“La Educación Inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas.”

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2016) afirma que la educación inclusiva tiene como propósito prestar una atención educativa que favorezca el máximo desarrollo posible de todo el alumnado y la cohesión de todos los miembros de la comunidad.

Esta comunidad educativa deberá estar integrada por todas las personas relacionadas con el centro: alumnos, profesores, familias, otros profesionales que trabajan en el centro, administración educativa, administración local, instituciones y organizaciones sociales.

Todos los componentes de la comunidad educativa colaboran para ofrecer una educación de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades a todo el alumnado para participar en un proceso de aprendizaje permanente. La inclusión educativa se guía por los siguientes principios fundamentales:

- La escuela debe educar en el respeto de los Derechos Humanos y, para hacerlo, organizarse y funcionar de acuerdo con los valores y principios democráticos.
- Todos los miembros de la comunidad colaboran para facilitar el crecimiento y desarrollo personal y profesional individual, a la vez que el desarrollo y la cohesión entre los iguales y con los otros miembros de la comunidad.
- La diversidad de todas las personas que componen la comunidad educativa se considera un hecho valioso que contribuye a enriquecer a todo el grupo y favorecer la interdependencia y la cohesión social.
- Se busca la equidad y la excelencia para todos los alumnos y se reconoce su derecho a compartir un entorno educativo común en el que cada persona sea valorada por igual.
- La atención educativa va dirigida a la mejora del aprendizaje de todo el alumnado, por lo que ha de estar adaptada a las características individuales.

- La necesidad educativa se produce cuando la oferta educativa no satisface las necesidades individuales. Consecuentemente, la inclusión implica identificar y minimizar las dificultades de aprendizaje y la participación y maximizar los recursos de atención educativa en ambos procesos.

Aunque en España, estos hayan sido los principios marcados por el gobierno central, establecer una definición de Educación Inclusiva de forma generalizada no es algo factible, ya que se debe tener en cuenta las peculiaridades nacionales y locales. Es por eso que Ainscow (2003), en lugar de intentar ofrecernos una definición de este amplio concepto, marca cuatro elementos recurrentes que no deben ser olvidados:

- La inclusión es proceso. Es un proceso que no termina con la consecución de unos objetivos o logros establecidos inicialmente, y de hecho, es un proceso que nunca termina. La inclusión debe considerarse como un proceso de búsqueda que no tiene fin. En esta búsqueda, se intentará hacer una aproximación a las formas más adecuadas de responder a la diversidad. Será un proceso en el que se aprenderá a convivir y a aprender de la diversidad. De esta forma, la diferencia es un elemento positivo y estímulo para el aprendizaje de toda la comunidad educativa.
- La inclusión es identificación y eliminación de barreras. La inclusión debe significar recabar y evaluar información proveniente de múltiples fuentes con el objetivo de llevar a cabo mejoras y avances en las políticas y prácticas inclusivas. La información recopilada se empleará para fomentar la estimulación de lo original y lo creativo, así como potenciar la resolución de problemas.
- La inclusión es presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado. La “presencia” está relacionada con el lugar al que los niños van a aprender y con la cantidad o porcentaje de diversidad que enriquece a un centro. La “participación” sería el grado de involucración y la calidad experimentada por los alumnos en su centro educativo. El “aprendizaje” sería el progreso o el rendimiento óptimo de cada uno de los alumnos. Estaría ligado al progreso de aprendizaje individual a lo largo del currículum escolar y no solo en términos de exámenes.
- Aunque la inclusión abarca a la totalidad de los alumnos, esta pone especial atención en aquellos alumnos que más lo necesitan por pertenecer a colectivos en riesgo de exclusión o marginación y por no alcanzar un rendimiento adecuado. La inclusión también supone la responsabilidad moral de toda AEL (Autoridad Educativa Local) de proporcionar a tales grupos o colectivos, los cuales han estado en riesgo tradicional y

estadísticamente, un seguimiento individualizado el cual abarque todas las medidas oportunas para asegurar su presencia, su participación y su aprendizaje en el sistema educativo.

La naturaleza de la Educación Inclusiva ha sido también caracterizada por otros de los autores más relevantes en el panorama internacional (Ainscow, Booth, y Dyson, 2006); Ainscow y Miles, 2009), por su componente poliédrico o polisémico. La definición de los vectores que la componen no es un cuestión estática y cerrada al debate, sino más bien un conjunto de fuerzas en continuo movimiento, las cuales se encuentran a la deriva y supeditadas a las necesidades educativas y sociales.

Escudero y Martínez (2011), coincidiendo parcialmente con Echeita y Domínguez (2011) hacen la siguiente propuesta:

- **Ideología y ética de la Educación Inclusiva:** la educación es un derecho universal al que toda persona debe tener acceso, no pudiendo existir ningún tipo de exclusión. La Educación Inclusiva se encontraría dentro del universo de la ética, la justicia social, la democracia profunda y la equidad, que es lo contrario a la lógica de los méritos, la rentabilidad y la eficiencia (Thomazet, 2009). Este tipo de educación no puede tener unos fundamentos opcionales y de caridad, sino que debe basarse en imperativos morales y de justicia social.
- **Los sujetos de la educación inclusiva y los aprendizajes debidos:** la inclusión educativa debe estar dirigida y ponerse al servicio de todos los alumnos, ahora bien, prestará especial atención a aquellos colectivos que tradicionalmente han estado en riesgo de exclusión o que históricamente han sido privados del derecho a la educación. Los aprendizajes a incluir seguirían la línea de las competencias básicas, tendrían una perspectiva integral (cognitivo, emocional y social) y mantendrían una estrecha relación con la inclusión social (Bristol City Council, 2003; Echeita y Verdugo, 2005).
- **La política y la economía de la inclusión:** la ausencia de medidas y de una sólida estructura en estos dos ámbitos, las cuales persigan una redistribución justa de los recursos, es algo primordial para alcanzar los objetivos de la Educación Inclusiva.
- **Gobierno y administración de la educación:** existe una necesidad de inspeccionar las lógicas y reglas de juego más internas a las políticas propiamente educativas y a las reformas que se están promoviendo.

- Currículo, enseñanza-aprendizaje y profesionales de la educación: aunque cada uno de los vectores vistos anteriormente posee su importancia, todos vienen a confluir en este en particular. Los valores y principios incluyentes deben ser la base del currículo, la enseñanza y los aprendizajes, así como deben servir de continua inspiración y guía para el profesorado en su labor docente.
- Comunidad escolar y alianzas sociales: la construcción de una Educación Inclusiva y de carácter social parece haber sobrepasado las posibilidades de los centros educativos y de los profesores (UNESCO, 2009). En sintonía y consonancia con los objetivos que se desean alcanzar, la inclusión no puede ser lograda salvo a través de valores democráticos y principios de participación e implicación activa de los sujetos afectados, requiriendo el uso de redes sociales, tejidos de apoyo y sinergias provenientes de muchos agentes para poder efectuar este cambio.

Implicaciones de la Educación Inclusiva

Tras lo expuesto en el apartado anterior, es posible entender que la inclusión educativa no sea una meta fácil ni sencilla de alcanzar. Desde la realidad de un claustro, esta debe ser entendida y asumida, como un largo recorrido para el que se necesita grandes dosis de entrega y esfuerzo, por parte de todos los miembros de la comunidad educativa.

Junto con la introducción de las políticas hacia la educación inclusiva, ha habido un intenso debate sobre la conveniencia de esta tendencia. En este debate, muchos de los argumentos se centran en la influencia de los centros inclusivos sobre los estudiantes sin necesidades educativas especiales (Ruijs, Van der Veen, y Peetsma, 2010).

Aparece en este punto, un interrogante necesario: ¿Tiene beneficios o ventajas la Educación Inclusiva para los alumnos con y sin necesidades educativas especiales?

En respuesta a esto, es posible observar investigaciones que demuestran los beneficios de una Educación Inclusiva. A modo de revisión, O'Rourke (2015) recopila 14 estudios comparativos entre centros inclusivos y tradicionales, de donde se desprenden aspectos positivos para aquellos alumnos con discapacidad inmersos en metodologías menos segregadoras y más inclusivas. Concretando un poco más, se pueden observar los siguientes resultados: en el ámbito social por un lado, Ntshangase, Mdikana, y Cronk (2008) evidencian niveles de autoestima semejantes en alumnos con discapacidad (tanto

en sus dos subescalas, como en la puntuación total); por otro, Reed, McIntyre, Dusek, y Quintero (2011), obtienen en su trabajo resultados adecuados de autocompetencia.

Sin embargo, la Educación Inclusiva, supone algo mucho mayor que una serie de beneficios para aquellos alumnos con discapacidad. Una escuela inclusiva, sumerge a los chicos y chicas en una vivencia íntima y un aprendizaje intrínseco de lo que significa, supone y conlleva, “ser diferente”. Las experiencias de los niños junto a sus compañeros con discapacidad tienden a influir en sus cogniciones (creencias) sobre la discapacidad y en lo que las personas que presentan estas discapacidades son capaces de hacer. Aunque en un número mucho más reducido, es posible evidenciar como algunos autores han estudiado los beneficios que supone esta convivencia en las aulas, para aquellos alumnos, que aun siendo singulares y únicos, no precisan de NEAE. Contradiendo los trabajos de diversos autores (Huber, Rosenfeld, y Fiorello, 2001; Staub y Peck, 1994), McDonnell et al. (2003) probaron como no existían diferencias en los logros académicos por parte de los alumnos sin NEAE en contextos inclusivos. Desde el punto de vista social, varios trabajos han probado las ventajas de entornos inclusivos (Kalyva y Agaliotis, 2009; Siperstein, Parker, Bardon, y Widaman, 2007; Slininger, Sherrill, y Jankowski, 2000). En esta línea, Asimismo, Ogelman y Seçer, (2012) realizaron un estudio con niños de educación infantil y demostraron que los niños con un desarrollo típico, que asistían a escuelas inclusivas, presentaban menos conductas agresivas y comportamientos antisociales, y mejoraban en las habilidades interpersonales, en la conducta prosocial, en habilidades de manejo de la ira y tenían una mejor adaptación al cambio, que sus iguales que asistían a escuelas no inclusivas. Los resultados de los anteriores estudios sostienen la teoría de De Boer, Pijl, y Minnaert (2012), quienes relacionan actitudes positivas de los alumnos hacia sus compañeros con discapacidad, con el grado de participación e interacción social.

Conclusiones

Autores de renombre han señalado la complejidad del término de Educación Inclusiva (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Echeita, Verdugo, Sandoval, Calvo y González-Gil, 2008), especialmente cuando se define desde un punto de vista descriptivo o prescriptivo. Mientras que una definición descriptiva se centraría en las diferentes formas en que el termino inclusión es utilizado en la práctica, una definición prescriptiva indicaría las maneras en las que nosotros intentamos usar el concepto y como nos gustaría que otras personas lo usaran. Además, este termino no es estático ni universal. Esta concepción

multidimensional está en continua evolución y necesita ser adaptada a contextos sociales y culturales.

Los entornos inclusivos han probado ser una opción efectiva para desarrollar valores sociales y ciertas facetas de la personalidad y esto podría mejorar la vida de los niños/as a nivel personal, así como beneficiar el ambiente escolar. Además, estos aspectos clave podrían estar unidos y, el tener o experimentar un autoconcepto y una calidad de vida apropiados, podría significar el desarrollo de conductas prosociales, sentimientos de empatía o actitudes positivas hacia niños con discapacidad.

"Si la educación es el arma más poderosa que tu puedes usar para cambiar el mundo", como afirmó Nelson Mandela, teniendo en cuenta los hechos anteriores y desde el punto de vista de esta investigación, la inclusión educativa debería ser considerada y usada, como una herramienta que mejore la vida de las personas, desde un punto de vista psicológico, y que ayude a las sociedades a madurar, construyendo valores firmes y socialmente deseables que puedan preparar a las naciones para los retos que están por venir.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2003, octubre). Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos. Ponencia presentada en Congreso: La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva, San Sebastián.
- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. New York: Routledge.
- Ainscow, M., y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de Educación Inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. Giné (Ed.), *La Educación Inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 161-170). Barcelona: Horsori.
- Barrio de la Puente, J. L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), 13-31.
- Bristol City Council (2003). *Bristol Inclusion Standard. Good Practice Guidance for Schools*. Bristol: Department of Education and Lifelong Learning.
- De Boer, A., Pijl, S. J., y Minnaert, A. (2012). Students' Attitudes towards Peers with Disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability*,

- Development and Education, 59 (4), 379-392.
doi: 10.1080/1034912X.2012.723944
- Echeita, S. G., y Domínguez, G. A. B. (2011). Educación Inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 23-35.
- Echeita, S. G. y Verdugo, M. A. (2005). Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre las necesidades educativas especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio. *Siglo Cero*, 36(1), 5-12.
- Escudero, J. M., y Martínez, B. (2011). Educación Inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Huber, K. D., Rosenfeld, J. G., y Fiorello, C. A. (2001). The differential impact of inclusion and inclusive practices on high, average and low-achieving general education students. *Psychology in the Schools*, 38, 497–504. doi: 10.1002/pits.1038
- Kalyva, E., y Agaliotis, I. (2009). Can contact affect Greek children's understanding of and attitudes towards peers with physical disabilities? *European Journal of Special Needs Education*, 24, 213–220. doi:10.1080/08856250902793701
- McDonnell, J., Thorson, N., Disher, S., Mathot-Buckner, C., Mendel, J., y Ray, L. (2003). The achievement of students with developmental disabilities and their peers without disabilities in inclusive settings: an exploratory study. *Education and Treatment of Children*, 26(3), 224-236.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. (2016). Educación Inclusiva en el sistema educativo. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva.html>
- Ntshangase, S., Mdikana, A., y Cronk, C. (2008). A comparative study of self-esteem of adolescent boys with and without learning disabilities. *International Journal of Special Education*, 23(2), 75-84.
- O'Rourke, J. (2015). Inclusive schooling: if it's so good – why is it so hard to sell? *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), 530-546. doi: 10.1080/13603116.2014.954641
- Reed, F. D., McIntyre, L. L., Dusek, J., y Quintero, N. (2011). Preliminary assessment of friendship, problem behavior, and social adjustment in children with disabilities in an inclusive education setting. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 23(6), 477-489. doi: 10.1007/s10882-011-9236-2

- Siperstein, G. N., Parker, R. C., Bardon, J. N., y Widaman, K. F. (2007). A national study of youth attitudes toward the inclusion of students with intellectual disabilities. *Exceptional Children*, 73, 435–455. doi: 10.1177/001440290707300403
- Slininger, D., Sherrill, C., y Jankowski, C. M. (2000). Children's attitudes toward peers with severe disabilities: Revisiting contact theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 176–196.
- Staub, D. y Peck, C. A. (1994). What are the outcomes for non-disabled students? *Educational Leadership*, 54(4), 36-40.
- Thomazet, S. (2009). From Integration to Inclusive Education: Does Changing the Terms Improve Practice? *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), 553-563. doi: 10.1080/13603110801923476
- Unesco (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO.
- Unesco (2008, Julio). *Inclusive education: the way of the future*. Documento presentado en International Conference on Education, Geneva.

CAPÍTULO 69. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: BENEFICIOS PSICOSOCIALES EN LOS ALUMNOS SIN DISCAPACIDAD

Pablo Morilla Portela
pablomp1983@hotmail.com
Universidad de Granada

Miriam Romero López
miriam@ugr.es
Universidad de Granada

M. Carmen Pichardo Martínez
pichardo@ugr.es
Universidad de Granada

Beneficios de la conducta prosocial

Las conductas basadas en la ayuda y comprensión de los demás han sido consideradas como un valor social básico en todas las épocas. Sin embargo, un alto número de investigaciones efectuadas en este ámbito, han dado más relevancia a la identificación y estudio de todos aquellos factores relacionados con las conductas antisociales, tales como la disrupción de normas o la agresión, dejando de lado aquellos factores que potencian las conductas prosociales y los comportamientos adaptativos (Damon, 2004).

Es en la década de los setenta, cuando se produce un cambio en las inquietudes de los investigadores, y se comienzan a preocupar por el análisis de aquellas cualidades positivas que favorecen la prevención de los comportamientos antisociales y disruptivos (Damon, 2004). Implícita en esta tendencia está la suposición de que las intervenciones en el ámbito educativo, no solo pueden disminuir los comportamientos disruptivos de los niños, sino que también pueden potenciar y fomentar los comportamientos positivos (Masten y Motti-Stefanidi, 2009).

Por esta razón, la conducta prosocial así como sus beneficios han sido ampliamente estudiado en los últimos años. Diversas investigaciones han revelado que la conducta prosocial actúa como un factor de protección de la conducta agresiva siendo una conducta antagónica a la agresividad (Mestre, Samper, Tur, Cortés, y Nácher, 2006), y favoreciendo el desarrollo y sustento del bienestar personal y social. Además, la conducta prosocial tiene un papel fundamental en el establecimiento de relaciones interpersonales positivas (Eisenberg, Fabes, y Spinrad, 2006; Inglés, 2009).

Asimismo, se ha demostrado la existencia de relaciones entre la empatía y las conductas prosociales, de manera que conductas prosociales bajas en la infancia se relacionan con

falta de empatía (Nantel-Vivier, Pihl, Côté, y Tremblay, 2014). Además, en la infancia la ausencia de conductas prosociales, también se ha vinculado con el incremento de la externalización de los problemas de conducta (por ejemplo, el comportamiento antisocial o la agresión) y la interiorización de problemas (por ejemplo, depresión o la ansiedad) (Nantel-Vivier et al., 2014).

Por su parte, la adolescencia es un periodo evolutivo donde se producen importantes cambios tanto a nivel mental, físico y emocional, como en el establecimiento de relaciones interpersonales. Todos estos cambios generan ambivalencias en la búsqueda del equilibrio consigo mismo y con la sociedad en la que desea incorporarse. Por ello, la etapa adolescente se caracteriza por la influencia de los modelos sociales y del contexto donde se desenvuelven (Inglés, 2009;).

Asimismo, en esta etapa se incrementan los problemas de conducta externalizantes e internalizantes. Con el fin de favorecer la prevención y la detección temprana de las dificultades interpersonales en la adolescencia, parece importante no solo saber la frecuencia con la que exhiben estas conductas desadaptativas, sino también conocer la frecuencia con la que se presentan conductas prosociales, puesto que son un factor clave en la prevención e inhibición de conductas sociales negativas (Inglés, 2009).

Diversos estudios transversales y longitudinales han demostrado la existencia de relaciones entre el rendimiento académico en adolescentes y sus conductas prosociales (Inglés, 2009). Muchos de estos estudios, han manifestado la importancia que tiene la conducta prosocial en edades tempranas en la predicción del rendimiento académico en etapas posteriores. Paralelamente, existen estudios que han expuesto que aquellos sujetos que presentan altas puntuaciones en la conducta prosocial evaluada, a su vez, presentan menos depresión y menos interiorización de problemas (Haroz, Murray, Bolton, Betancourt, y Bass, 2013), Asimismo, Nantel-Vivier et al. (2014) demostraron que existe una asociación negativa entre prosocialidad y la agresión física.

Importancia de la empatía

La empatía, entendida como la capacidad de comprender y compartir los pensamientos y sentimientos de otros individuos, es un fenómeno complejo y multidimensional, que incluye una serie de procesos funcionales, tales como el contagio emocional, el reconocimiento de emociones (Walter, 2012), así como la capacidad para reaccionar a los estados internos de los demás, y de distinguir entre los estados propios y estados

intrínsecos de los otros (Christov-Moore, Simpson, Coudé, Grigaityte, Iacoboni, y Ferrari, 2014).

La mayoría de las definiciones de la empatía incorporan al menos dos componentes fundamentales, estos son la empatía afectiva y la empatía cognitiva. La empatía afectiva se utiliza generalmente para referirse a una respuesta afectiva congruente con el estado emocional de otro individuo; y la empatía cognitiva se refiere a la capacidad de comprender intelectualmente la perspectiva de otra persona y, al hacerlo, comprender el estado emocional del otro (Reid, Davis, Horlin, Anderson, Baughman, y Campbell, 2013).

Por otro lado, precursores importantes de la empatía se pueden observar en la primera infancia, como por ejemplo el contagio emocional o el reconocimiento básico de emociones (Nelson, Adamson, y Bakeman, 2011). Sin embargo, los estudios de imagen por resonancia magnética funcional han evidenciado diferencias en el desarrollo de las redes neuronales que conforman el cerebro social durante la infancia y la adolescencia (Decety, 2010). Con respecto a la empatía cognitiva y afectiva, se encontraron diferencias en la activación de estructuras neurales relacionados con la edad (Van den Bos, Van Dijk, Westenberg, Rombouts, y Crone, 2011). Varios estudios de comportamiento centrados en el estudio de los aspectos individuales de la empatía cognitiva, indican mejoras con la edad en el reconocimiento de emociones y en la toma de perspectiva (Bengtsson y Arvidsson, 2011).

Por otra parte, existen evidencias que demuestran los numerosos beneficios del desarrollo de conductas empáticas, ya que esta capacidad es importante para promover conductas positivas hacia los demás y facilitar las interacciones sociales y las relaciones agradables (Allemand, Steiger, y Fend, 2015;). Igualmente, investigaciones anteriores sugieren relaciones positivas entre la empatía y las conductas prosociales. Aquellos sujetos que obtuvieron puntuaciones más elevadas en empatía, eran socialmente más competentes, menos agresivos, más propensos a ayudar a los demás, apoyaban más a sus compañeros y eran más aceptados por estos, que los que obtuvieron puntuaciones inferiores (Eisenberg, Morris, McDaniel, y Spinrad, 2009). No es de extrañar, por tanto, que el aumento de la empatía facilite a las personas relacionarse con los demás de una manera que promueva relaciones de cooperación, pro-sociales y satisfactorias, en lugar de relaciones de conflicto, antisociales e interacciones desagradables con los demás.

Influencia del género en la conducta prosocial y la empatía

Existen diferentes estudios empíricos que evidencian diferencias de género en la conducta prosocial y la empatía y en los que se corrobora reiteradamente una mayor conducta prosocial y disposición empática en la mujer, así como niveles más bajos de agresividad (Carlo, Hausmann, Christiansen, y Randall, 2003; Inglés, Hidalgo, Méndez, e Inderbitzen, 2003).

Carlo et al. (2003) realizaron un estudio en el que demostraron, no sólo la existencia de diferencias en cuanto al género en la conducta prosocial, obteniendo puntuaciones más elevadas las niñas, sino también, la presencia de diferencias en el tipo de conductas prosociales. Estos autores encontraron que las chicas realizan conductas prosociales motivadas por la emoción empática, mientras que los chicos son más propensos a realizar conductas prosociales públicas, es decir, conductas prosociales motivadas por la aprobación de otros. Además, estudios transculturales (Carlo, Roesch, Knight, y Koller, 2001; Eisenberg et al., 2006; Inglés et al., 2003) han confirmado estos hallazgos.

En relación a la empatía, diversos estudios demostraron que existen diferencias de género en las conductas empáticas, presentando las mujeres una mayor predisposición a realizar este tipo de conductas (Allemand et al., 2015; Christov-Moore et al., 2014) Además demostraron que las diferencias de sexo en la empatía tienen raíces filogenéticas y ontogenéticas en la biología. Concretamente, encontraron que estas diferencias pueden ser explicadas porque las mujeres desarrollan adaptaciones para ser sensibles a las señales de los bebés. Asimismo, demostraron que las diferencias de sexo en la empatía parecen ser consistentes y estables durante toda la vida.

Influencia de la inclusión educativa en el desarrollo de la conducta prosocial y de la empatía

El impulso para proporcionar una educación inclusiva en la que se incluya al alumnado con NEAE en entornos que incluyen pares con un desarrollo típico ha sido defendido por razones morales, legales y educativas. Dentro de la amplia diversidad del término NEAE, uno de los colectivos que tradicionalmente se ha encontrado en riesgo de exclusión, es el de los alumnos con discapacidad.

El derecho de los niños con discapacidad a llevar una vida lo más normalizada posible, es un razonamiento moral que se ha ofrecido en apoyo de las prácticas inclusivas. Este

razonamiento ha promovido la participación en los mismos programas educativos de niños con y sin discapacidad (Diamond y Carpenter, 2000).

Junto con la introducción de las políticas hacia la educación inclusiva, ha habido un intenso debate sobre la conveniencia de esta tendencia. En este debate, muchos de los argumentos se centran en la influencia de los centros inclusivos sobre los estudiantes sin necesidades educativas especiales (Ruijs, Van der Veen, y Peetsma, 2010).

Las experiencias de los niños junto a sus compañeros con discapacidad tienden a influir en sus cogniciones (creencias) sobre la discapacidad y en lo que las personas que presentan estas discapacidades son capaces de hacer.

Esta experiencia cognitiva se asocia con respuestas emocionales que influyen en el comportamiento de una manera interactiva. La interacción con sus compañeros con discapacidad, probablemente dará lugar a un conocimiento más preciso de una determinada discapacidad, así como a las respuestas afectivas asociadas con ese entendimiento. Se espera, por lo tanto, que las ideas y sentimientos de los niños acerca de las personas con discapacidad estén influenciadas por su participación en programas inclusivos de alta calidad, que fomenten la interacción positiva entre los niños y la plena participación de todos los niños en la vida diaria de la clase (Diamond, Hestenes, Carpenter, y Innes, 1997).

En esta línea, Peck, Carlson, y Helmstetter (1992) encontraron que los niños con un desarrollo típico matriculados en programas inclusivos en la primera infancia, reportaron una variedad de beneficios. Entre estos beneficios se encuentran los relacionados con la cognición social (es decir, los niños se vuelven más conscientes de las necesidades de los demás), las características personales prosociales (los niños se vuelven más sensibles a las necesidades de los demás), y una aceptación a la diversidad.

Igualmente, Carpenter (1995) proporciona evidencia de que la participación en los programas preescolares inclusivos, se asocia con resultados positivos en la conducta prosocial en los niños sin discapacidad. Además, encontró que los niños en edad preescolar matriculados en clases inclusivas, tenían más facilidad para ayudar a sus compañeros que el alumnado que asistía a clases regulares.

Asimismo, Ogelman y Seçer, (2012) realizaron un estudio con niños de educación infantil y demostraron que los niños con un desarrollo típico, que asistían a escuelas inclusivas, presentaban menos conductas agresivas y comportamientos antisociales, y mejoraban en las habilidades interpersonales, en la conducta prosocial, en habilidades de

manejo de la ira y tenían una mejor adaptación al cambio, que sus iguales que asistían a escuelas no inclusivas.

No obstante, la mayoría de los estudios realizados sobre la educación inclusiva, investigan el efecto que esta educación tiene en los niños con necesidades educativas especiales. El número de estudios que investigan el efecto que tiene la educación inclusiva sobre el comportamiento y las habilidades de los niños con un desarrollo típico, es limitado y, generalmente, se centra en niños de educación infantil. Por esta razón sería interesante realizar estudios donde se tenga en cuenta esta temática.

Conclusiones

El comportamiento prosocial ha sido teóricamente y empíricamente vinculado a una serie de variables positivas personales y socioemocionales incluyendo la toma de perspectiva, el juicio moral, la respuesta empática, la regulación emocional, la emocionalidad positiva y las relaciones positivas entre compañeros y parientes. Un estudio longitudinal de la conducta prosocial encontró que el comportamiento prosocial a los ocho años predijo negativamente la agresión, el comportamiento psicopatológico y el fracaso social veintidós años después (Eron y Huesmann, 1984). Además, el comportamiento prosocial en los niños se ha relacionado con un número de áreas académicas positivas, incluyendo la preparación escolar (Bierman et al., 2009). En contraste, la falta de conducta prosocial se ha asociado con un ajuste social deficiente como el rechazo por pares (Lockwood et al., 2014).

Por otro lado, la empatía es uno de los aspectos más importantes de la creación de relaciones armoniosas, por tanto, el aumento de la empatía facilita a las personas relacionarse con los demás de una manera que promueva relaciones de cooperación, pro-sociales y satisfactorias, en lugar de relaciones de conflicto, antisociales e interacciones desagradables con los demás.

Por tanto, los ambientes inclusivos han demostrado ser una opción efectiva para desarrollar valores sociales y ciertas facetas de la personalidad y esto podría mejorar la vida de los niños a nivel personal, así como beneficiar a las escuelas. Sin embargo, hoy en día, millones de niños, jóvenes y adultos siguen sufriendo la exclusión dentro y desde la educación en todo el mundo.

Referencias bibliográficas

- Allemand, M., Steiger, A. E., y Fend, H. A. (2015). Empathy Development in Adolescence Predicts Social Competencies in Adulthood. *Journal of Personality*, 83(2), 229–241. doi: 10.1111/jopy.12098.
- Bengtsson, H., y Arvidsson, A. (2011). The impact of developing social perspective-taking skills on emotionality in middle and late childhood. *Social Development*, 20(2), 353–375. doi:10.1111/j.1467-9507.2010.00587.x.
- Bierman, K. L., Torres, M. M., Domitrovich, C. E., Welsh, J. A., y Gest, S. D. (2009). Behavioral and cognitive readiness for school: Cross-domain associations for children attending Head Start. *Social Development*, 18(2), 305-323.
- Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S. y Randall, B. A. (2003). Sociocognitive and behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 23, 107-134.
- Carlo, G., Roesch, S. C., Knight, G. P., y Koller, S. H. (2001). Between- or within-culture variation? Culture groups as a moderator of the relations between individual differences and resource allocation preferences. *Applied Developmental Psychology*, 22, 559-579.
- Carpenter, E. S. (1995). *Preschool children's awareness of others' needs: Prosocial responses toward children with and without disabilities*. Unpublished doctoral dissertation, Purdue University, W. Lafayette, IN.
- Christov-Moore, L., Simpson, E. A., Coudé, G., Grigaityte, K., Iacoboni, M., y Ferrari, P. F. (2014). Empathy: Gender effects in brain and behavior. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 46, 604–627.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 13–24.
- Decety, J. (2010). The neurodevelopment of empathy in humans. *Developmental Neuroscience*, 32(4), 257–267. doi:10.1159/000317771.

- Diamond, K. E., y Carpenter, E. S. (2000). Participation in Inclusive Preschool Programs and Sensitivity to the Needs of Others. *Journal of Early Intervention*, 23(2), 81-91.
- Diamond, K. E., Hestenes, L. L., Carpenter, E. S. y Innes, F. K. (1997). Relationships between enrollment in an inclusive class and preschool children's ideas about people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17, 520-536.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., y Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 3: Social, emotional and personality development* (6th ed., pp. 646-718). New York: Wiley.
- Eisenberg, N., Morris, A. S., McDaniel, B. y Spinrad, T. L. (2009). Moral cognitions and prosocial responding in adolescence. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 229-265). New York: Wiley.
- Eron, L. D., y Huesmann, L. R. (1984). The relation of prosocial behavior to the development of aggression and psychopathology.
- Guralnick, M. J. (2001). A framework for change in early childhood education. In M.J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change*, (pp. 3-38). Baltimore: Brookes.
- Haroz, E. E., Murray, L. K., Bolton, P., Betancourt, T., y Bass, J. K. (2013). Adolescent Resilience in Northern Uganda: The Role of Social Support and Prosocial Behavior in Reducing Mental Health Problems. *Journal of Research on Adolescence*, 23(1), 138-148. doi: 10.1111/j.1532-7795.2012.00802.x.
- Inglés, C. J. (2007). *Enseñanza de habilidades interpersonales en la adolescencia. Programa PEHIA*. Madrid: Pirámide.
- Inglés, C. J. (2009). *Programa PEHIA. Enseñanza de habilidades interpersonales para adolescentes (3a edición)*. Madrid: Pirámide.

- Inglés, C. J., Hidalgo, M. D., Méndez, F. X., e Inderbitzen, H. M. (2003). The Teenage Inventory of Social Skills: Reliability and validity of the Spanish translation. *Journal of Adolescence*, 26, 505-510.
- Lockwood, P. L., Seara-Cardoso, A., y Viding, E. (2014). Emotion regulation moderates the association between empathy and prosocial behavior. *PloS One*, 9(5), e96555. doi:10.1371/journal.pone.0096555.
- Nantel-Vivier, A., Pihl, R. O., Côté, S. y Tremblay, R. E. (2014). Developmental association of prosocial behaviour with aggression, anxiety and depression from infancy to preadolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(10), 1135–1144. doi:10.1111/jcpp.12235.
- Nelson, P. B., Adamson, L. B., y Bakeman, R. (2011). The developmental progression of understanding of mind during a hiding game. *Social Development*, 21(2), 313–330. doi:10.1111/j.1467-9507.2011.00638.x
- Masten, A. S., y Motti-Stefanidi, F. (2009). Understanding and promoting resilience in children: Promotive and protective processes in schools. In B. Gutkin & C. R. Reynolds (Eds.), *The handbook of school psychology*. (4ª ed., pp. 721-738). New York: Wiley.
- Mestre, V., Samper, P., Tur, A. M., Cortés, M. T., y Nácher, M. J. (2006). Conducta prosocial y procesos psicológicos implicados: Un estudio longitudinal en la adolescencia. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 203-215.
- Ogelman, H. G., y Seçer, Z. (2012). The effect inclusive education practice during preschool has on the peer relations and social skills of 5-6-year olds with typical development. *International Journal of Special Education*, 27(3), 169-175.
- Peck, C. A., Carlson, P., y Helmstetter, E. (1992). Parent and teacher perceptions of outcomes for nonhandicapped children enrolled in integrated early childhood programs: A statewide study. *Journal of Early Intervention*, 16, 53-63.

- Reid, C., Davis, H., Horlin, C., Anderson, M, Baughman, N. y Campbell, C. (2013). The Kids' Empathic Development Scale (KEDS): A multi-dimensional measure of empathy in primary school-aged children. *British Journal of Developmental Psychology*, 31, 231–256.
- Ruijs, N. M., Van der Veen, I., y Peetsma, T. T. D. (2010). Inclusive education and students without special educational needs, *Educational Research*, 52(4), 351-390, doi: 10.1080/00131881.2010.524749
- Van den Bos, W., Van Dijk, E., Westenberg, M., Rombouts, S. A. R. B., y Crone, E. A. (2011). Changing brains, changing perspectives: The neurocognitive development of reciprocity. *Psychological Science*, 22(1), 60–70. doi:10.1177/0956797610391102
- Walter, H. (2012). Social cognitive neuroscience of empathy: concepts, circuits, and genes. *Emotion Review*, 4(1), 9–17. doi: 10.1177/1754073911421379.

CAPÍTULO 70. LA FORMACIÓN DEL LECTOR COMPETENTE: LOS NUEVOS PLANTEAMIENTOS Y REQUERIMIENTOS FORMATIVOS DE LA LECTURA DIGITAL

Vicente Clemente Egío
viclegio@gmail.com
Universidad de Alicante

Introducción

En el presente artículo no argumentaremos acerca del tópico controvertible que diserta sobre la consideración de las TIC como un riesgo o una oportunidad. En todo caso; sí son, y no cabe duda de ello, una realidad social de influencia evidente y constante que no podemos obviar.

El papel de la tecnología en la sociedad moderna en la que vivimos es necesario, casi podríamos afirmar que es ya indispensable. El avance tecnológico es vertiginoso y arrastra numerosas implicaciones a nuestra vida diaria. En este sentido, resulta ineludible señalar que el uso de las TIC está afectando de manera muy significativa a las formas de comunicación social e interpersonal. Las formas, y los modos de comunicación se están viendo afectados en todas sus vertientes; lo que empieza a demandar una respuesta educativa capaz de asegurar las competencias necesarias para que esta participación sea pragmáticamente significativa. De este modo, cada día es más necesario plantearse cómo es el perfil del nuevo emisor/receptor que exige el contexto de comunicación de base digital que define la comunicación del siglo XXI.

Tal y como advertimos, los nuevos contextos comunicativos reclaman diferentes habilidades del usuario comunicador para participar de manera pragmática en los nuevos espacios comunicativos. Pero la alfabetización informática va más allá del uso de las herramientas tecnológicas. La brecha digital encierra espacios de referencia que implican aspectos mucho más complejos y significativos que el mero acceso funcional a las herramientas tecnológicas. Del mismo modo que el aprendizaje de las RCGF (Reglas de Conversión Fonema-Grafema) son un aprendizaje necesario pero no suficiente para “saber leer y escribir”, podríamos afirmar que tener acceso y manejar las TIC es un saber necesario pero no suficiente para participar activamente en los espacios de comunicación que el siglo XXI nos demanda.

Las nuevas tecnologías traen consigo nuevos modos de interaccionar que van más allá de la mera capacidad de usar el teclado, el ordenador, el smartphone o la tablet. Si, por una parte, hemos de reconocer que existen acciones cotidianas, como pedir cita para renovar el DNI, consultar horarios de trenes o datos bancarios, para las que el uso técnicamente adecuado parecería suficiente, es necesario reconocer, por otra, que existen usos

comunicativos cotidianos que demandan estrategias de actuación comunicativa mucho más complicadas y que se relacionan con los procesos más complejos de la comunicación: escribir un tuit, mantener un blog, convertirse en un Youtuber o responder a un post publicado en Facebook, implican destrezas comunicativas que se relacionan con las nuevas formas de comunicación que hace solo unas décadas no podíamos ni imaginar. Desde aspectos como los derechos de autor y el uso indebido de las fuentes, hasta las implicaciones legales que de un mensaje emitido desde la aparente impunidad se pudieran derivar, pasando por la selección de la información que como lectores nos vemos obligados a realizar en las búsquedas que realizamos, exigen habilidades, destrezas y estrategias comunicativas que se presentan como novedosas y que demandan una formación lectoescritora diferente.

Este panorama comunicativo novedoso y complejo dibuja un espacio de actuación no solo más amplio, porque afecta a un número cada vez mayor de los hablantes, sino también radicalmente novedoso porque demanda nuevas habilidades comunicativas para manejarse con solvencia en un mundo cada vez más tecnológico y complejo. Dentro de esta transformación comunicativa, centraremos nuestra reflexión en una de las manifestaciones concretas de la comunicación que genera mayor inquietud en el ámbito educativo actual: la lectura.

En lo referente a la lectura, entendemos, en primera instancia, que “leer es una actividad cognitiva de alta complejidad que determina un modelo de comunicación específico que todos reconocemos con bastante aquiescencia” (Díez, 2016, p.46). La actividad lectora requiere de habilidades y procesos cognitivos realmente complejos. Cabe rescatar aquí el concepto competencia lectora, que involucra las tareas de “comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales y participar en la sociedad” (OECD, 2010, p.34).

Dicho esto, entendemos que el lector competente, por tanto, es capaz de seleccionar e interactuar adecuadamente con aquellos textos (digitales o no) que le son útiles, para así satisfacer necesidades propias de distinta índole. Nos preocupamos entonces, a partir de este mismo momento, de discernir las peculiaridades de la lectura digital, el perfil del usuario competente en lectura digital y las implicaciones que ello trae consigo en el campo educativo en lo relativo a la formación del lector competente.

Lectura tradicional y lectura digital: la nueva realidad del acto lector

La lectura tradicional, generalmente, suele ser identificada como “aquella que reconoce las páginas, la tinta y la pasta de un libro como requisito” (Romero, 2014, p. 64). Esta

afirmación, sin embargo, cabría ser matizada, pues incluso en el ámbito de la lectura tradicional, esta debe ser interpretada de manera más amplia. La lectura, en general, se suele asociar de forma unívoca con los libros; y, en muchos casos, identificándose con total correspondencia los términos lectura y lectura literaria. Debemos recordar que vivimos dentro de un entorno lector mucho más amplio (desde que nos levantamos hasta que nos acostamos realizamos un cuantioso número de lecturas de todo tipo –incluso no digital-) que, por tanto, no debe ser reducido de tal manera.

La lectura tradicional cuenta con numerosas particularidades. En el ámbito en el que nos encontramos, ponemos el foco sobre dos aspectos que nos resultan de especial interés: el proceso lector y el papel que juega el lector en tal.

En primer lugar, en lo referente al acto de lectura tradicional. Estamos de acuerdo en que leer es, básicamente, tal como afirma Mendoza (1998), comprender. Y con este fin, la enseñanza de la lectura se ha encaminado tradicionalmente a “leer de manera secuencial, lineal y ordenada” (Díez, 2016, p.49). Podemos afirmar así que no resulta lógico comenzar a leer una carta (por ejemplo), por la mitad, o la línea final del escrito. Si bien es cierto que existen ciertos textos de carácter discontinuo que pueden prescindir, en menor o mayor grado, de estrategias de lectura lineal, la realidad es que la lectura tradicional se encuentra estrechamente ligada al seguimiento de un orden lógico y estricto para así lograr una correcta comprensión del texto con el que se interactúa.

Por otro lado, en lo referente al papel del lector. En la lectura tradicional se ha otorgado, generalmente, la importancia en la actividad lectora, al entendimiento riguroso del contenido del texto de acuerdo a los fines de su autor. De esta manera se ha centrado la lectura en la identificación de las circunstancias bajo las que escribía el autor y, sobre todo, los fines de su escrito. Se ha descuidado, por tanto, el papel que juega el lector (reducido a la figura de espectador pasivo de la información que se le presenta). Podemos afirmar así, que el lector, por lo general, no tiene conciencia expresa de que al leer participa en un proceso de comunicación.

No obstante, este paradigma cambia de acuerdo a la teoría de la recepción que, por su parte, expone una perspectiva más realista respecto al papel protagonista que juega el lector; reafirmando a este como el verdadero protagonista en la actividad lectora, pues, de acuerdo con Mendoza (2001) es él quién decide para qué lee y quien interpreta de una u otra manera, la información que se le presenta, de acuerdo a su intertexto lector y sus necesidades lectura. En línea con lo expuesto, cabe remarcar la singularidad del acto lector, pues tal como afirma Díez (2016), cada acto de lectura es único; incluso siendo este realizado por el mismo lector, su intertexto y contexto lector se ven modificados

constantemente por la realidad que vive, lo cual tiene como resultado un nuevo escenario para cada acto de comunicación que supone la lectura.

Resulta importante considerar dicha argumentación, pues esta se vuelve fundamental para entender el funcionamiento de la lectura digital, sobre la que seguidamente nos centramos.

En lo concerniente a la lectura digital. Esta, señalamos desde un primer momento, no está referida a la lectura de textos digitalizados (textos tradicionales y, por tanto, inmóviles, leídos en soportes tecnológicos como ordenadores o móviles). De acuerdo con Díez, Llorens y Rovira (2015), la lectura digital, que precisa de internet (en la mayoría de ocasiones) para su funcionamiento, se encuentra referida a la utilización de los elementos electrónicos que nos aportan las Tecnologías de la Información y la Comunicación, los cuales permiten la realización de una lectura abierta, caracterizada por el concepto de hipertexto.

Cambia así el proceso lector. En la lectura digital no se sigue una marcha secuencial. Se caracteriza esta por la interrupción constante y la navegación mediante enlaces hacia otros textos y/o material audiovisual. Se rompe así totalmente con el entendimiento de la necesidad de seguir una evolución lineal durante el acto lector para conseguir la comprensión del texto.

En esta nueva realidad que supone la lectura digital, el papel del usuario de la lectura digital es incuestionable. Es él totalmente quién decide lo que lee y cómo interactúa con el contenido. No hay cabida para un papel pasivo; pues las infinitas posibilidades que se le presentan precisan de la interacción para definir el acto lector que lleva a cabo.

El perfil del usuario competente en lectura digital

Anteriormente nos hemos referido al lector digital como “usuario”, en línea con el discurso de Romero (2014), que utiliza este término para así abarcar de manera completa y adecuada el enorme número de habilidades involucradas en el manejo eficaz en la lectura digital. En las siguientes líneas trazaremos el perfil del usuario competente en lectura digital, con la finalidad de concretar sus características.

En primer lugar, este domina la utilización de buscadores de información (no olvidamos que la lectura digital comienza, a menudo, con su uso). Resulta imprescindible el conocimiento profundo acerca de los mecanismos de funcionamiento que caracterizan al buscador que se utiliza. Existen una gran cantidad de buscadores (con sus particularidades propias), de entre los que cabe hacer especial mención de uno de ellos: Google. En el caso de Google, podemos distinguir, entre otras características, su organización en distintas secciones: noticias, imágenes, Google académico, etcétera.

Además, se ha de ser consciente de lo que supone buscar en tales y redactar las oraciones o conjuntos de palabras de manera acorde a la información que se pretende encontrar.

El usuario competente en lectura digital, además, dispone de un adecuado sentido crítico que le permite una correcta interacción con la información que recibe. Las posibilidades de la lectura digital son inmensas; y ello crea la necesidad de realizar una buena utilización de los recursos que se nos presentan. Es preciso entonces, que el lector reflexione acerca de cuestiones tales como la fiabilidad y adecuación de las fuentes y contenido con los que trabaja, para así actuar en consecuencia.

Por otro lado, participa en el acto lector de una manera activa y comprometida. Resulta totalmente necesario, pues el texto digital presenta una infinidad de posibles itinerarios de lectura, que cuentan con mayor o menor relación con la necesidad informativa que mueve al lector: “es el lector quien determina los textos que desea abrir y la intensidad o la profundidad de la lectura con que se acerca a cada uno de ellos” (Díez, 2016, p.51). De poco, o nada, le servirá clicar de enlace en enlace si no valora la pertinencia del contenido informativo que se le presenta en consonancia a la finalidad que mueve su lectura.

A su vez, este es capaz de manejar y simultanear las modalidades del discurso: escrito, oral y audiovisual. Domina así, de acuerdo con Trujillo (2014), diferentes géneros discursivos - por separado o integrados en un solo texto-. La lectura digital exige de la combinación de las distintas modalidades del discurso; pues a menudo esta no se limita al texto escrito.

Finalmente, interactúa de forma apropiada con el contenido (en las ocasiones que la situación lo requiere). Tal como afirma Cassany (2012), en la lectura digital, la recepción y producción de textos se imbrican íntimamente, puesto que se convierte el acto de lectura digital en un ejercicio totalmente activo dado a la interacción constante.

Quedan así especificadas las líneas más representativas del perfil del usuario competente en lectura digital. Es primordial el conocimiento profundo y detallado de sus singularidades; pues este constituye la base para la configuración de una respuesta educativa adecuada en busca de la formación del lector competente; que, dentro de la amplitud que encierra este último término, exige, cada vez más, del trabajo en el ámbito de la lectura digital.

El nuevo reto para la educación del S.XXI: la lectura digital

Como venimos argumentando, el lector competente es aquel capaz de seleccionar e interactuar adecuadamente con aquellos textos (digitales o no) que le son útiles, para así

satisfacer necesidades propias de distinta índole. La formación de tal requiere, en la actualidad, del trabajo formativo en la vertiente digital de la lectura.

Trazado el perfil del usuario competente en lectura digital, observamos fácilmente que sus características difieren notablemente del lector convencional. Esta consideración nos lleva a plantearnos qué sentido tiene seguir formando a los estudiantes, en escuelas e institutos, en el ámbito exclusivo de la lectura tradicional.

Se presenta entonces un reto al que hay que dar una respuesta educativa a la altura de la trascendencia que encierra. Surge así una necesidad inmediata de formular un planteamiento formativo que permita la configuración de “lectores capaces de dar respuesta pragmática y cumplida a los nuevos modelos comunicativos que nos están llevando a una nueva era, a una etapa distinta en la evolución del hombre” (Díez, 2016, p. 52). El sistema educativo ha de actuar en consonancia a la realidad social; el cambio constante de esta última exige, por tanto, de una reconceptualización continua del qué y cómo se enseña.

No se trata de una problemática a la que se pueda dar una solución breve y sencilla. Hemos de comenzar a plantearnos, en primer lugar, cómo afecta esta nueva realidad al curriculum educativo, por el que se regulan todos los elementos relativos al proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, dicha modificación del curriculum habrá de ir acompañada obligatoriamente de la creación y puesta en marcha de nuevas estrategias para la formación lectora que permitan a los docentes afrontar con garantías este nuevo desafío.

Llegados a este punto, cabe rescatar las palabras de Da Costa: “la Educación 2.0 formula la necesidad de conexión a Internet en las aulas y de profesores-guía que estimulen la investigación y búsqueda de información fiable y contrastada en los nuevos medios de comunicación y difusión” (Da Costa, 2012, p.32). Advertimos de esta manera que el trabajo para formación en lectura digital exige, desde un primer momento, de la superación de la denominada brecha digital (pues no todos los centros cuentan con las herramientas tecnológicas necesarias), así como la configuración de un perfil de docente comprometido e involucrado en la ardua tarea que supone la formación del usuario competente en lectura digital.

Conclusiones

El avance tecnológico ha cambiado, y sigue cambiando, la sociedad en que vivimos. Nos encontramos en plena transición hacia una nueva era, lo cual nos impide ver con perspectiva la dimensión de los cambios que nos acontecen. En el ámbito que nos concierne, somos conscientes de que la lectura digital representa una nueva realidad ya

indispensable en nuestra vida diaria. Muchos textos digitales comienzan a sustituir a los impresos; si bien es cierto que no sabemos hacia dónde nos puede llevar este hecho - todavía parece muy difícil afirmar que la lectura digital pueda reemplazar a la lectura convencional-, como docentes no podemos quedarnos al margen de lo que está ocurriendo.

Mediante el texto que hemos presentado pretendemos dejar constancia de la realidad que envuelve a la formación del lector competente hoy día. La evolución implica cambios (como no podría ser de otra manera) y en el campo de la educación hemos de estar siempre dispuestos a afrontar tales con solvencia para así garantizar la formación de nuestros estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Cassany, D. (2012). *En-línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Da Costa, G. (2012). Lectura digital y educación 2.0. *Didáctica*, 81, 32-33.
- Díez, A. (2016). Nuevos retos de la comunicación y la formación de los hablantes: leer en el siglo XXI. *[Con]textos*, 5, 45-53.
- Diez, A., Llorens-García, R. & Rovira-Collado, J. (2015). Funcionalidad, dinámicas y uso de las herramientas 2.0 en el desarrollo de hipertexto didácticos para la educación literaria. En: Amo, J.M., Cleger, O. & Mendoza, A. (Eds.), *Redes hipertextuales en el aula: literatura, hipertextos y cultura digital* (169-192). Barcelona, España: Octaedro.
- Mendoza, A. (1998). *Tú lector: aspectos de la interacción texto-lector*. Barcelona: Octaedro.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto del lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- Trujillo, F. (2013). Lectura e Internet: ¿Qué aportan las TIC a la lectura? En: Junta de Andalucía, *Familias lectoras* (169-192). Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/557a82c5-8637-4be3-b1e0-ed14a669b895>.
- Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]. (2010). PISA 2009 assessment framework: Key competencies in reading, mathematics and science. Paris, France: OECD. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf>
- Romero, L. (2014). Lectura tradicional versus lectura digital. *Correspondencias y análisis*, 4, 63-75.

CAPÍTULO 71. IDENTIFICACIÓN Y DIAGNÓSTICO DE UN NIÑO CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL. ESTUDIO DE UN CASO

María Natalia Campos Soto
nata68@correo.ugr.es
Universidad de Granada

Juan Antonio López Núñez
juanlope@ugr.es
Universidad de Granada

Introducción

EL TDAH es un trastorno de origen neurobiológico que se inicia en la edad infantil y cuyos síntomas pueden perdurar hasta la edad adulta. A través de la literatura se ha podido comprobar que su curso evolutivo y pronóstico suelen estar influidos por factores ambientales (Bock y Braun, 2011; Del Campo, Chamberlain, Sahakian y Robbins, 2011).

Es uno de los trastornos más investigados en los últimos años debido a la gran repercusión que tiene sobre el desarrollo personal, social y familiar. Pero, a pesar de la mayor concienciación sobre el problema, existe un gran desconocimiento sobre este trastorno, especialmente en Educación Infantil, con los problemas que esto conlleva: “el inicio temprano de los síntomas parece estar asociado con una evolución más grave del trastorno, lo cual enfatiza la importancia de detectar y tratar el TDAH en esta población de pacientes” (Herrán y Ochoa, 2012, p.47).

Dada la importancia de este trastorno, el TDAH queda reconocido como Necesidad Específica de Apoyo Educativo (NEAE) en el artículo 71.2. de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), incluyendo, además, un nuevo artículo (79 bis), que prevé el derecho a la identificación del trastorno, la valoración de sus necesidades educativas y la consiguiente intervención lo más temprana posible.

De aquí se desprende la necesidad de la realización de este trabajo, pues con él se pretende dar a los profesionales de la Educación Infantil un instrumento útil que proporcione respuestas a las cuestiones básicas de este trastorno, especialmente a las relacionadas con la identificación y evaluación diagnóstica.

Presentación y caracterización del caso

Contextualización

Este estudio se ha llevado a cabo en un colegio público de Educación Infantil y Primaria situado en un municipio de la provincia de Granada (España). Se trata de un centro de línea 2; cuenta con un total de 443 alumnos (293 de Educación Primaria y 150 de Educación Infantil). La ratio de las clases es de 25 alumnos y en la de nuestro caso, “Antonio”, solamente él precisa NEAE.

Sujeto de estudio

El sujeto de estudio, al que llamaremos “Antonio”, es un niño de 5 años que se encuentra matriculado en el tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil. Es el mayor de su clase, ya que nació en los primeros días del mes de enero del 2008, por lo que su diferencia de edad, con respecto a algunos de sus compañeros, es de casi un año.

Es el mayor de dos hermanos, nacido de padres jóvenes, sanos y no consanguíneos. La evolución del embarazo fue normal hasta los 8 meses de gestación que fue cuando tuvo lugar el parto, el cual fue prolongado y con un peso al nacer de 2.950 gramos. Según su madre, desde su nacimiento, el niño siempre estaba llorando y se mostraba muy inquieto, tal y como reflejan sus palabras: “cuando empezó a andar, en vez de piernas parecía que tenía un motor pues no paraba ni un segundo, parecía un caballo desbocado”.

Conforme iba pasando el tiempo los síntomas empeoraban, Antonio se mostraba distante, nervioso e impulsivo; dormía poco, tenía dificultades con la comida y su inicio en el lenguaje fue a los 18 meses. Debido a que la madre estaba desempleada, Antonio no fue escolarizado en el primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años). El primer contacto de Antonio con el sistema educativo fue al ser matriculado en el primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil (3-4 años). En este curso, la tutora pudo comprobar que Antonio presentaba un desfase curricular, pero sobre todo social con respecto a sus compañeros (no se relacionaba con los demás, le pegaba a todos...). Las conductas que predominaban en Antonio, con un nivel inadecuado para su edad, eran: déficit de atención, hiperactividad e impulsividad; los tres síntomas nucleares del TDAH, según Miranda (2011). Estos síntomas están dentro de los criterios de evaluación del TDAH en el Manual DSM-5 (2013).

Metodología

Instrumentos de valoración

Los instrumentos de valoración utilizados por la maestra han sido: entrevistas regulares con la familia, reuniones con el equipo educativo, cuestionario sobre las características personales del menor, observación (registros narrativos y descriptivos, listas de registro de control...), manual de atención al alumnado con NEAE derivadas de Trastornos Graves de Conductas de la Junta de Andalucía y los informes de evaluación al final de cada trimestre (diciembre, marzo, junio).

Respecto a los instrumentos empleados por el Equipo de Orientación Educativa (EOE), para la evaluación psicopedagógica del sujeto en cuestión, han sido: entrevista con la tutora, entrevista con la familia, entrevista y evaluación del sujeto, manual DSM-5, manual ENFEN.

Procedimiento

El procedimiento seguido para analizar este caso está dividido en dos apartados. El primero, el seguido por la maestra y el segundo, por el EOE.

La intervención de la maestra se centró en la observación. Esta observación fue llevada a cabo durante los cursos escolares 2011/2012 y 2012/2013, a través de registros narrativos y descriptivos diarios. Durante el curso 2013/2014 comenzó a hacer un estudio más exhaustivo del caso, tal y como le indicó el orientador.

En cuanto al procedimiento seguido por parte del EOE, el orientador después de reunirse con la familia del niño en cuestión y con la tutora, también lo hizo con Antonio para evaluarlo. Empezó haciendo anotaciones de lo que observaba de forma directa, estos datos y los que había recogido con la familia y la tutora los comparó con los síntomas que vienen establecidos en el DSM-5. Después, tras un periodo de tres meses, Antonio fue evaluado mediante el manual ENFEN. Todo indicaba que Antonio tenía TDAH, por lo que fue derivado a pediatría.

Plan de intervención

Establecimiento de objetivos

El objetivo principal del que parte este estudio es comprobar si el desfase curricular y social, así como las conductas disruptivas presentes en un niño de Educación Infantil, son fruto de su temperamento, un problema evolutivo o es un TDAH, para intervenir de forma precoz y poder lograr, lo antes posible, una mejora cognoscitiva y conductual.

Los objetivos específicos que subyacen de este objetivo principal son:

- Evaluar las funciones ejecutivas del niño para iniciar el proceso adecuado para un diagnóstico preciso de TDAH.
- Mejorar la situación del menor con TDAH en el entorno educativo y familiar.
- Optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de este alumno.
- Utilizar de forma óptima los recursos educativos en la atención del TDAH.
- Implementar una serie de acciones adecuadas a las necesidades de este alumno.

Proceso

El proceso seguido durante el plan de intervención consta de 4 fases:

- FASE I (septiembre-diciembre 2013): observación por parte de la tutora con la colaboración de la familia y el equipo educativo.

La tutora en todo momento estuvo en contacto con el orientador del centro, informándole de los signos que Antonio iba presentando. El orientador informó que el desfase curricular del alumno con respecto al grupo-clase no era demasiado importante, la principal medida a seguir fue hacer una adaptación curricular no significativa. Como el alumno no respondió a la intervención fue remitido al EOE para ser evaluado (Pernet, Dufor y Démonet, 2011).

- FASE II (enero 2014): estudio por parte del EOE.

El EOE después de entrevistar a la maestra y a la familia de Antonio y comparar los síntomas presentes en los dos contextos (familia y escuela) con los que indica el DSM- 5, decide realizar una evaluación inicial (Pretest) del manual de la ENFEN, el cual consta de cuatro pruebas: Fluidez, Senderos, Anillas e Interferencias. Con esta primera evaluación, el orientador comprobó que las puntuaciones obtenidas en todas las pruebas eran muy bajas, Antonio presentaba todas las características de un niño con TDAH. Pero, antes de derivarlo a pediatría, decide darle a la tutora una relación de ejercicios para rehabilitar las funciones evaluadas con la prueba de la ENFEN, con la intención de

volver a evaluar al alumno pasados tres meses (mayo) y comprobar si se había conseguido mejorar las funciones ejecutivas.

- FASE III (febrero-abril 2014): intervención con el material recomendado por el EOE.

Durante estos tres meses, la maestra ha trabajado con Antonio los ejercicios que le recomendó el orientador. Dichos ejercicios están divididos en cuatro bloques que se corresponden con las cuatro pruebas del manual de la ENFEN (Fluidez, Senderos, Anillas e Interferencias), anteriormente citados. El objetivo de estos ejercicios es mejorar las funciones ejecutivas de Antonio evaluadas por el EOE. Estas actividades fueron realizadas por el alumno de forma individual, durante 2 sesiones a la semana (lunes y jueves) y a segunda hora de la mañana (9:45 a 10:30h). El número de actividades y la duración de las sesiones iban en función del estado de ánimo de Antonio, para evitar la fatiga y mantener su atención. Se empezaba con ejercicios sencillos, de cada grupo, aumentando el nivel de dificultad de forma progresiva.

- FASE IV (mayo 2014): análisis de datos y valoración por parte del EOE.

Pasados estos tres meses, el orientador le vuelve a realizar a Antonio las pruebas de la ENFEN (Postest), comprobando que no ha habido ninguna mejoría. Como la respuesta a la intervención propuesta por el EOE ha sido negativa, Antonio fue derivado a Pediatría donde, tras su evaluación, fue remitido a salud mental para proceder a un diagnóstico médico.

- FASE V (mayo-junio 2014): Antonio ha sido diagnosticado con TDAH, la hipótesis de la maestra ha sido comprobada y diagnosticada.

Resultados

Como hemos señalado, a Antonio se le aplicó la ENFEN en dos ocasiones: a mediados de enero (Pretest, tabla 1) atendiendo a la petición de la tutora y de la familia, movidos por la sospecha de que el niño presentaba todos los síntomas de un TDAH y a finales de abril (Postest, tabla 2) para comprobar si los ejercicios propuestos por el orientador, para rehabilitar las funciones ejecutivas evaluadas, habían dado el resultado esperado. Los resultados obtenidos en la ENFEN se presentan a continuación:

Tabla 1. Pretest: resumen de resultados y perfil

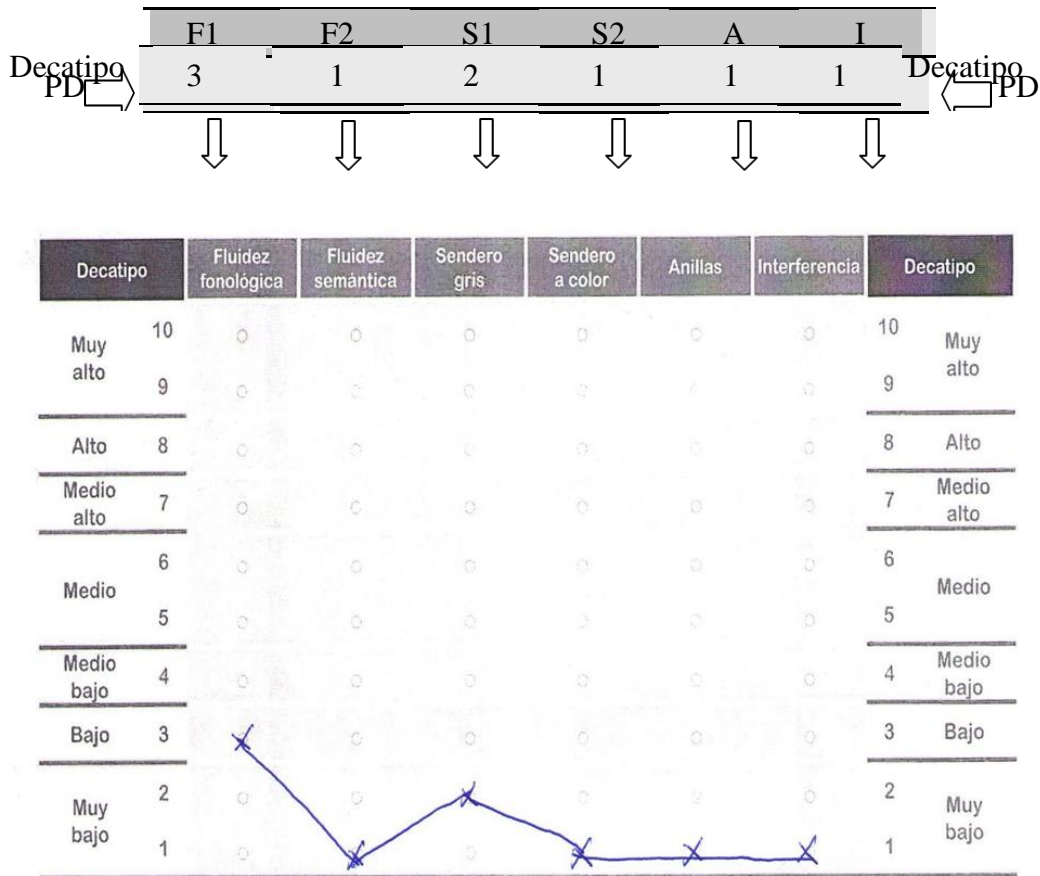


Figura 1. Evaluación inicial de Antonio

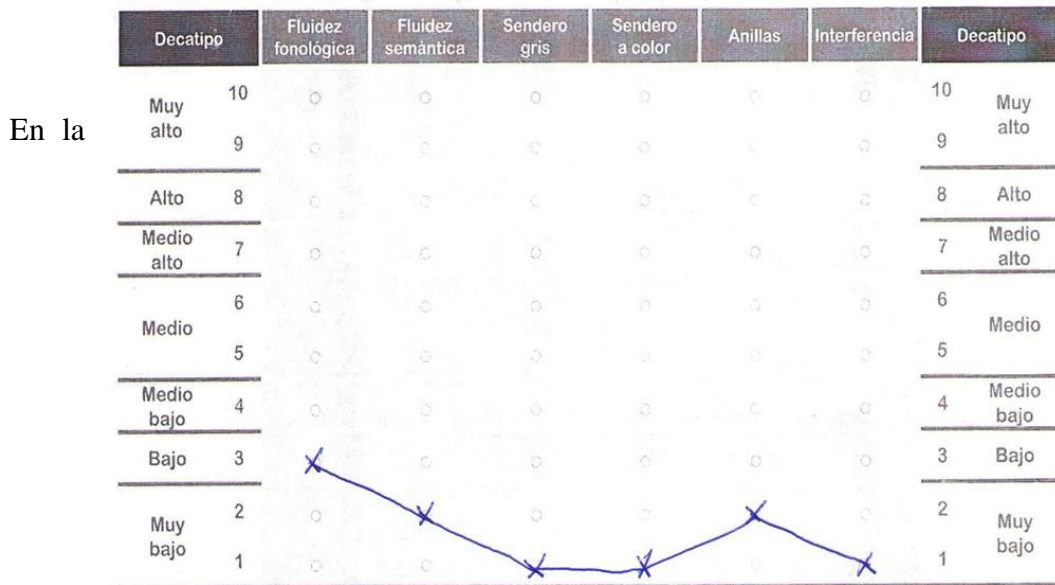
En esta evaluación inicial (Figura 1) se observa que Antonio presenta un nivel bajo en la prueba de Fluidez fonológica (decatipo 3), y muy bajo en Fluidez semántica (decatipo 1) lo que indica que presenta un déficit generalizado de las siguientes funciones: lenguaje expresivo y comprensivo, amplitud de vocabulario, memoria verbal, de trabajo y explícita, inteligencia cristalizada y conocimientos generales (Portellano et al., 2009). Con respecto a la prueba de Senderos gris también presenta un nivel muy bajo (decatipo 2), aunque en Senderos a color es aún más bajo (decatipo 1), lo que implica un claro déficit en tareas que requieren atención sostenida, fluidez de procesamiento, flexibilidad mental y capacidad para programar la conducta. Esas alteraciones se relacionan directamente con un déficit en el sistema ejecutivo prefrontal (Portellano et al., 2009). En la prueba de Anillas la puntuación obtenida también es muy baja (decatipo 1), esto explica la ausencia de capacidad para programar la conducta, planificación y secuenciación, aptitud para descomponer un problema global en metas parciales, capacidad de abstracción y memoria prospectiva, destreza motriz, memoria operativa, entre otras (Portellano et al., 2009). Por último, nos encontramos que en la prueba de Interferencia los resultados son también muy bajos (decatipo 1), esto indica los problemas que presenta el menor con la atención tanto sostenida como selectiva, la capacidad de inhibición y la flexibilidad mental (Portellano et al., 2009).

En vista de los bajos resultados obtenidos en todas las pruebas de la ENFEN, en comparación con los baremos correspondientes a su edad cronológica (6 años), se hace patente la existencia de déficit cognitivo que afecta a las funciones ejecutivas, por lo que se recomendó llevar a cabo un programa de entrenamiento neuropsicológico específico que incluye ejercicios para mejorar las distintas funciones evaluadas. Estos ejercicios de rehabilitación de las funciones ejecutivas evaluadas fueron trabajados durante 3 meses. Pasado este tiempo se volvió a hacer la ENFEN con la idea de comprobar si las puntuaciones de las pruebas habían mejorado. El resultado a la intervención se muestra en la siguiente gráfica:

Tabla 2. Posttest: resumen de resultados y perfil

	F1	F2	S1	S2	A	I	
PD →	2	4	4	3	318	18	← PD
	↓	↓	↓	↓	↓	↓	
Decatipo	3	2	1	1	2	1	Decatipo

Figura 2. Segunda evaluación de Antonio



evaluación realizada pasados los tres meses (Figura 2) se aprecia una pequeña mejoría en las pruebas de Fluidez semántica (decatipo 2; antes decatipo1) y Anillas (decatipo 2; antes 1). Sin embargo ha habido un retroceso en la prueba de Sendero gris (decatipo 1; antes 2). La prueba de Fluidez fonológica se mantiene igual (decatipo 3), así como las de Sendero a color (decatipo 1) e Interferencia (decatipo 1).

Teniendo en cuenta que los resultados obtenidos en todas las pruebas de la ENFEN han vuelto a ser muy bajos, el EOE decide remitir al alumno a pediatría para una valoración

clínica pues este bajo rendimiento pone de manifiesto un posible déficit en el funcionamiento ejecutivo frontal del niño, como es habitual en el diagnóstico de TDAH. Como las pruebas realizadas por el pediatra también manifestaron signos de este trastorno, el pequeño fue remitido a salud mental donde fue diagnosticado con TDAH.

Actualmente, Antonio está con tratamiento farmacológico (27 mg de metilfenidato de acción prolongada, a diario). Todo ha cambiado para mejor en su vida, ya no se siente diferente a los demás y su autoestima incrementa de forma progresiva.

Conclusiones

Los docentes, en especial los de Educación Infantil, debemos estar formados para detectar cualquier problema o trastorno que tengan nuestros alumnos y actuar, una intervención temprana y acertada va a repercutir en el futuro del niño. Es en esta etapa el mejor momento para detectar y corregir los posibles problemas o retrasos, la atención temprana puede prevenir problemas posteriores. La calidad de la Educación depende, en gran medida, de este trabajo.

Como hemos especificado a lo largo de este estudio, el TDAH es fruto de una disfunción ejecutiva, pero estas funciones ejecutivas se pueden rehabilitar con la realización de unos ejercicios específicos. Para esta rehabilitación es imprescindible el trabajo y la actitud del docente en colaboración con la familia.

Antes de terminar queremos insistir en la necesidad del conocimiento de las características y problemáticas de este trastorno por parte de los profesionales de la educación, ya que cada vez es más alta su prevalencia.

Propuestas futuras

Por todo lo anteriormente expuesto y por el compromiso que tenemos con la educación, es por lo que estamos dedicando tiempo y tesón a la investigación sobre el TDAH. En estos momentos estamos trabajando en una tesis doctoral que trata sobre la implementación y mejora de los procesos educativos en alumnos con TDAH a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). *"Tener éxito en la escuela es una de las cosas más terapéuticas que le puede pasar a un niño. Así que debemos*

hacer lo que sea necesario para ayudar al niño a tener éxito en la escuela" (Zeigler Dendy).

Referencias bibliográficas

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5ª ed.). América: Fifth Edition.

Bock, J. y Braun, K. (2011). The impact of perinatal stress on the functional maturation of prefronto-cortical synaptic circuits: implications for the pathophysiology of ADHD. *Progress in Brain Research*, 189, 155-169.

Del Campo, N., Chamberlain, S. R., Sahakian, B. J. y Robbins, T. (2011). Las funciones de la dopamina y la noradrenalina en la fisiopatología y el tratamiento del trastorno por déficit de atención. *Biological Psychiatry*, 69 (12), 45-57.

Herrán, A. y Ochoa García, C. (2012). Educación y Futuro. *Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 26, 221-240.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013). BOE 295, 10-12-2013.

Miranda, A. (coord.). (2011). *Manual práctico de TDAH*. Madrid, España: Síntesis.

Pernet, C., Dúfor, O. y Démonet, J.F. (2011). Re-Defining Dyslexia: Accounting for variability. *Escritos de Psicología*, 4 (2), 17-24. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S198938092011000200003&script=sci_arttext

Portellano, J.A., Martínez, R. y Zumárraga, L. (2009). *Evaluación Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas en Niños. Manual ENFEN*. Madrid, España: TEA Ediciones, S.A.

CAPÍTULO 72. PERCEPCIONES Y ACTITUDES DE FUTUROS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN HACIA LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

María Natalia Campos Soto
nata68@correo.ugr.es
Universidad de Granada

Juan Antonio López Núñez
juanlope@ugr.es
Universidad de Granada

Antonio Manuel Rodríguez García
arodrigu@ugr.es
Universidad de Granada

Introducción

La Educación Especial en España ha experimentado una gran evolución a lo largo de la historia, pasando de ser un concepto desconocido a estar integrada en centros ordinarios. En la actualidad se está fomentando la escuela inclusiva, eliminando la segregación y evitando de esta manera las etiquetas y clasificaciones.

La educación inclusiva es un movimiento de ámbito internacional que ha recibido gran importancia en las últimas décadas, sobre todo desde la Declaración de Salamanca (1994) que proclamó la inclusión como el medio más eficaz para educar a todo el alumnado en el sistema educativo ordinario, con independencia de sus capacidades. Desde entonces, el objetivo de estos países que se unieron a esta Declaración ha sido crear centros que respondan con éxito a las expectativas del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (Chiner et al., 2011).

Pero, si deseamos una educación de calidad para todos, desde el paradigma de la inclusión, tenemos que conocer las percepciones y actitudes que tienen los futuros maestros para atender a la diversidad, ya que etiquetar a un niño en calidad de diferente puede conllevar secuelas psicológicas y sociales para el mismo. Estudios como los de Álvarez, Castro, Campo y Álvarez-Martino (2005), han encontrado que las actitudes del docente acerca de sus alumnos y el tipo de interacción que mantiene con ellos, influyen en su rendimiento académico y en su autoestima.

Marco teórico

Para el desarrollo del presente marco teórico hemos visto necesario dividirlo en dos bloques, para mejorar la calidad y comprensión de su contenido.

Bloque I. Marco conceptual

Evolución de la Educación Especial

Siguiendo a Vicente y de Vicente (2001), podemos afirmar que es a mediados del siglo XVIII cuando se comienza a dar un tratamiento específico a aquellas personas que padecían algún trastorno de tipo físico, psíquico o sensorial. Cabe destacar, antes de esta fecha, los trabajos de Ponce de León quien consiguió enseñar a leer, hablar y escribir a un grupo de niños sordos, contribuyendo a la educación de los mismos.

Aunque, los grandes cambios en la Educación Especial no empezaron hasta el siglo XIX, produciéndose dos momentos cruciales:

1. Etapa de la institucionalización: modelo clínico.
2. Etapa de la normalización: modelo pedagógico.

Cabe destacar a Luís Braille que creó el alfabeto que hoy en día lleva su nombre.

A principios del siglo XX, con la obligatoriedad de la enseñanza y los avances científicos, se crearán los centros específicos de Educación Especial, un sistema educativo paralelo a la educación ordinaria. En ellos se clasifica a los alumnos en función de los distintos trastornos y patologías.

La Educación Especial en el marco legal actual

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE),

Art. 71. Equidad en Educación. Principios

1. 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 (...), puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

Bloque II. Revisión de la literatura empírica: investigación sobre las actitudes del profesorado en activo y de los futuros docentes hacia la inclusión

Investigación llevada a cabo en el contexto internacional

La revisión de la literatura internacional indica que la mayoría del profesorado de educación ordinaria está de acuerdo con la inclusión, aunque su apoyo a la misma cambia cuando se tienen que implicar en el proceso ya que consideran que no tienen la formación suficiente para enseñar en aulas inclusivas. Piensan que los profesores de Educación Especial están mejor preparados ya que tienen mayor conocimiento al respecto, contando con un gran abanico de estrategias para atender a estos alumnos con NEE (Chiner et al., 2011).

Investigación llevada a cabo en el contexto español

Los estudios sobre las percepciones y actitudes de los profesores hacia la inclusión llevados a cabo en España muestran resultados semejantes a los de la investigación internacional. Desde que se comenzara el proceso de integración escolar en la segunda mitad de la década de los ochenta se fueron realizando estudios con el objeto de conocer cuáles eran las actitudes del profesorado español hacia la integración escolar y la inclusión. En todos ellos se llega a la conclusión de que los profesores españoles muestran cierta ambivalencia en cuanto a sus actitudes, pues al tiempo que aceptan la filosofía de la inclusión, manifiestan actitudes menos positivas respecto a su puesta en práctica (Chiner y Cardona, 2013a).

Marco Empírico

El presente trabajo ha sido diseñado para investigar las percepciones y actitudes que tienen los futuros maestros acerca de la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias y la relación que estas guardan con factores como la formación, edad y género.

Planteamiento del problema y preguntas de investigación

Para fomentar sistemas educativos inclusivos es imprescindible suprimir los enfoques centrados en la exclusión y la segregación y abordar los principios de una escuela democrática (Chiner et al., 2011). En este contexto de cambio, las percepciones y actitudes de los futuros docentes son un elemento clave para el logro de esta inclusión.

A partir de este propósito, nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

- a) ¿Tienen los futuros docentes una actitud positiva hacia la inclusión?
- b) ¿Difieren sus percepciones y actitudes hacia la inclusión en función de su formación, edad o género?

Objetivos de investigación

En congruencia con el planteamiento del problema y las preguntas de investigación, los objetivos de investigación que proponemos son:

- a) Identificar las percepciones y actitudes de los futuros profesores hacia la inclusión.
- b) Analizar la perspectiva que tienen sobre la actuación que lleva a cabo el docente en el aula con respecto a la inclusión.
- c) Comparar las percepciones y actitudes que tienen los futuros docentes hacia la inclusión, con respecto a la edad, género y especialidad (Educación Infantil y Primaria).

Metodología

Este apartado lo vamos a dividir en seis subapartados:

Método

Este estudio se enmarca dentro de una investigación de enfoque cuantitativo. Para alcanzar los objetivos y dar respuesta a las preguntas se diseñó una investigación no experimental de tipo descriptivo, considerando la encuesta como el método de investigación más adecuado. La encuesta es de tipo transversal ya que los datos se han

recogido sobre varios grupos de sujetos, en un solo momento temporal (Cubo, Martín y Ramos 2011).

Muestra y contexto

Este trabajo se realizó en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, con una muestra de alumnos matriculados en el Grado de Educación Infantil y Primaria durante el curso académico 2015-2016, que de forma voluntaria participaron en esta investigación, dando su opinión respecto a la inclusión del alumnado con NEE en centros ordinarios.

La muestra quedó conformada por 120 alumnos y alumnas (53.33% de Educación Primaria y 46.67% de Educación Infantil); el 75% eran mujeres y el 25% hombres, con una edad media de 23 años.

En el proceso de selección de la muestra, se realizó, en un primer momento, un muestreo aleatorio incidental porque nos resultó más cómodo de acceder a los estudiantes por nuestro contacto con los tutores. En un segundo momento, se llevó a cabo un muestreo aleatorio estratificado no proporcional.

Variables e Instrumentos (cuestionario)

En este estudio las variables estudiadas fueron: las puntuaciones obtenidas por los futuros profesores en el cuestionario, el género, la especialidad, y la edad. Respecto de la primera variable (el cuestionario), las puntuaciones se distribuyen a lo largo de las diferentes escalas del mismo. Las percepciones y actitudes hacia la inclusión se conceptualizan como la inclinación que revelan los futuros profesionales de la educación para responder a favor o en contra de la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias.

Los encuestados estiman su grado de aceptación de acuerdo a cada una de las 39 afirmaciones utilizando una escala tipo Likert de 4 puntos (1 = nada de acuerdo; 2= poco de acuerdo; 3= bastante de acuerdo; 4= muy de acuerdo). La puntuación total fluctúa entre 39 (mínima) y 156 (máxima), señalando las puntuaciones altas, percepciones y actitudes favorables hacia la inclusión y las puntuaciones bajas, percepciones y actitudes desfavorables hacia la misma.

En relación con el género tenemos dos valores: hombre y mujer. En la variable especialidad contamos con Infantil y Primaria. Por último, en relación a la edad se han constituido dos grupos, el primero, menores de 25 años y el segundo de 25 en adelante.

El instrumento utilizado para la evaluación de las percepciones y actitudes de los futuros maestros y maestras hacia las NEE, fue el cuestionario de Pérez- Jorge (2010) que fue adaptado para este estudio.

Procedimiento

Una vez adaptado el instrumento y seleccionados los grupos de alumnos que iban a participar en la investigación, se procedió a la recolección de los datos de manera presencial en las distintas aulas. Tras explicar brevemente el cuestionario, cada grupo-clase manifestó sus respuestas sin fijación de tiempo. Tanto el reparto como la recogida de los cuestionarios se realizó de forma individual. La tasa de respuesta fue del 90 %. Se informó a los participantes que las respuestas serían anónimas.

Los datos recogidos fueron procesados con el programa estadístico aplicado a las ciencias sociales SPSS (v.20); en dos fases: 1) Análisis de validez y fiabilidad del cuestionario; 2) Respuesta a los objetivos y a las preguntas de investigación.

Resultados y análisis

De acuerdo con los objetivos propuestos, se realizaron análisis para: comprobar la consistencia interna de la prueba (α Cronbach); explorar la estructura subyacente (Componentes Principales). El procedimiento se aplicó a los 39 ítems del cuestionario, los valores obtenidos para cada una de las subescalas se presentan a continuación (Tabla 1).

Tabla 1. Análisis de fiabilidad del cuestionario (Tabla adaptada a la de Pérez-Jorge, 2010)

Subescalas	Nº Ítems	α de Cronbach
1. Conocimiento y actitud general hacia las NEE	8	,835
2. Inclusión curricular de las NEE	8	,828
3. Integración del alumnado con NEE, en aulas ordinarias	5	,775

4. Bases de la inclusión	5	,668
5. Percepciones sobre el conocimiento de NEE	3	,738
6. Elementos organizativos del centro para atender a las NEE	3	,677
7. Competencias específicas necesarias en las NEE	3	,665
8. Competencias generales necesarias en las NEE	2	,696
9. Actitud favorable al trabajo de sensibilización hacia las NEE	2	,608
Total	39	,863

Teniendo en cuenta los niveles de fiabilidad propuestos por Mateo y Martínez (2008), vemos que los resultados obtenidos fueron satisfactorios para todas las subescalas con índices que fluctuaron entre 0,608 y 0,835. La totalidad de los ítems alcanzó un coeficiente MUY ALTO de 0,863 lo que nos permitió considerar el instrumento fiable ya que solo valores por debajo 0.6 pueden considerarse como cuestionables.

Una vez determinados los factores, así como los ítems que corresponden a cada uno, pasamos a comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas por factores en función del género, especialidad (Infantil y Primaria) y edad, en relación a las variables dependientes T de Student.

A modo de síntesis podemos afirmar que NO existen diferencias estadísticamente significativas en los nueve factores, con respecto al género, especialidad y edad.

Discusión de los resultados

Los resultados sobre las percepciones y actitudes de los futuros profesionales hacia la inclusión, respondieron a las dos preguntas planteadas en este estudio.

Pregunta 1. ¿Tienen los futuros docentes una actitud positiva hacia la inclusión?

Los estudiantes de Educación Infantil y Primaria encuestados en este estudio están a favor de la inclusión, aunque consideran necesario el asesoramiento y apoyo de otros docentes especialistas en el aula, para llevarla a cabo de forma adecuada.

Casi una mitad afirma que el profesorado en activo encuentra dificultades a la hora de poner en práctica la educación inclusiva ya que no disponen de la formación, medios y recursos necesarios. Numerosos autores han manifestado esta ambivalencia con respecto a las actitudes del profesorado (Avramidis y Norwich, 2002).

Pregunta 2. ¿Difieren sus percepciones y actitudes hacia la inclusión en función de su especialidad, edad o género?

Las percepciones y actitudes de los participantes no varían significativamente en función del género, edad y especialidad. El estudio reveló que los estudiantes de Educación Infantil y Primaria muestran unas actitudes muy favorables hacia la inclusión y hacia la necesidad de seguir formándose permanentemente.

En definitiva, los estudiantes se muestran favorables hacia la inclusión, aunque consideran que no disponen de la formación necesaria para llevar a cabo una educación inclusiva en las condiciones adecuadas. Demandan más preparación y más recursos materiales y personales para desempeñar su labor como docentes en un ambiente inclusivo de calidad.

Conclusiones y/o propuestas de mejora

En función de los resultados obtenidos en este estudio podemos concluir que la mayoría de los futuros profesionales de la educación, que han colaborado en esta investigación, presentan una actitud muy favorable hacia la inclusión de personas con NEE en aulas ordinarias, independientemente de su especialidad (Infantil y Primaria), edad y género. Estas actitudes positivas se centran en el reconocimiento de la equidad en la educación, valorando las capacidades de cada alumno en función de su heterogeneidad. Al ser conscientes de que cada alumno es diferente, piensan que se debe individualizar el proceso de enseñanza, siendo el profesorado el que se adapte al alumno y no al contrario.

Todo lo expuesto revela una valoración favorable respecto a las barreras intangibles, fundamental para la intervención psicopedagógica. Pero, para una intervención psicopedagógica de calidad, consideran imprescindible una buena formación inicial del profesorado y una buena predisposición a la formación permanente.

A la hora de considerar las conclusiones de este estudio es necesario ser cautelosos ya que, como en cualquier investigación, se presentan ciertas limitaciones. En primer lugar, los resultados no pueden ser generalizados ya que el tamaño de la muestra es limitado y nos hemos centrado estrictamente en el campo de estudio abordado, Facultad de Ciencias de la Educación de Granada (España). No obstante son muy alentadores ya que los futuros docentes muestran una valoración positiva hacia la inclusión del alumnado con NEE. En segundo lugar, no se ha podido obtener información sobre la actitud de los futuros profesionales de la educación hacia la inclusión de alumnado con una capacidad específica, ya que este estudio se ha basado en la inclusión del alumnado con NEE en general.

Cabe destacar la necesidad de seguir investigando sobre este tema pero, realizando un estudio con una muestra más amplia de estudiantes universitarios de distintas instituciones y con un instrumento que permita conocer sus actitudes en relación a la inclusión del alumnado con NEE, en función de sus distintas capacidades. Esto permitiría establecer criterios comunes entre estudiantes de distintas universidades y plantear mejoras en el sistema educativo con respecto a esta población.

Referencias bibliográficas

- Alemany, I. y Villuendas, M. D. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Revista de Ciencias Sociales*, 11(34), 183-215.
- Álvarez, M., Castro, P., Campo, M. A. y Álvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606.
- Avramidis, E. y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Chiner, E. y Cardona, M. C. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula* (Tesis doctoral). Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis_Chiner.pdf
- Chiner, E. y Cardona, M. C. (2013a). Inclusive education in Spain: How do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *The International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526-541. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2012.689864?scroll=top&needAccess=true>
- Cubo, S., Martín, B. y García, J. L. *Métodos de investigación y análisis de datos en Ciencias Sociales y de la Salud*. Madrid, España: Pirámide.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013). BOE 295, 10-12-2013.
- Mateo, J. y Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid, España: La Muralla.
- Pérez-Jorge, D. (2010). El profesor que estimula e implica a los alumnos en proyectos para el desarrollo de la competencia cultural y artística. Capacidades docentes para atender a la diversidad: Una propuesta vinculada a las competencias básicas. En R. O.

Alegre. (Ed.). *Capacidades docentes para atender a la diversidad: Una propuesta vinculada a las competencias básicas* (p.p. 139-155). Sevilla España:MAD.

Vicente, A. y de Vicente, M. P. (2001). *Una aproximación a la historia de la educación especial*. Murcia, España: DM.

CAPÍTULO 73. PERCEPCIONES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN LA DOCENCIA CON ALUMNADO CON DISCAPACIDAD

Gonzalo Lorenzo Lledó

gledo@ua.es

Universidad de Alicante
Asunción Lledó Carreres

Asuncion.lledo@ua.es

Universidad de Alicante
Alejandro Lorenzo Lledó

Al120@alu.us.es

Universidad de Alicante
Graciela Arráez Vera

Graciela.arraez@ua.es

Universidad de Alicante

Introducción

Uno de los cambios y retos que actualmente se afrontan desde el contexto universitario es la presencia de alumnado con discapacidad. La universidad no puede dejar atrás los avances conseguidos en etapas educativas precedentes en la que se ha avanzado hacia un modelo curricular inclusivo. Será la Universidad la que tenga que articular acciones para garantizar la igualdad de oportunidades entre el alumnado, en este caso nos referimos a un alumnado con diversidad funcional asociada a discapacidad.

Por ello, cuestionar que la discapacidad como elemento de diversidad está presente en la Universidad sería dirigir la mirada a otra realidad ya que hay que tener muy presente que los avances que se hayan producido en las etapas educativas previas a los estudios superiores, han posibilitado que las personas con discapacidad estén presentes en la Universidad (Lledó, 2014).

La ya derogada Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, establecía en su art. 45, “la igualdad de oportunidades y no discriminación, por circunstancias personales o sociales, incluida la discapacidad, en el acceso a la Universidad, ingreso en centros, permanencia en la Universidad y ejercicio de sus derechos académicos y para evitar todo proceso de exclusión” Estas propuestas de actuación normativa tienen unos antecedentes que son los que han propiciado que hoy estemos inmersos en este reto, a modo de ejemplo podemos citar:

- Las reformas educativas integradoras a partir de los años 60, que supuso un cambio de dirección a la hora de abordar la discapacidad. La normalización social y educativa que se reclamaba para este colectivo supuso el comienzo del reconocimiento de derechos jurídicos y educabilidad para estas personas.

- La políticas en favor al derecho de la educación como es el caso de nuestra Constitución (“*El derecho de todos a la Educación*”, art.27.1.) y la obligación de los poderes públicos de realizar políticas de integración (art. 49), marca el inicio del cambio social, político y educativo que suponía el ejercicio del derecho de las personas en el ámbito educativo, con el respeto y atención a sus diferencias, asentándose las bases de toda la política posterior en todo el ámbito educativo y más concretamente en la Educación Especial (Lledó, 2013).
- Con la posterior promulgación de la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI), se apuesta claramente por una práctica educativa integradora en la que la persona con minusvalía estará integrada en “el sistema ordinario de la educación general, recibiendo, en su caso los programas de apoyo y recursos que la Ley reconoce” (art.23).
- Con la promulgación de la Ley orgánica de 1990, de 3 de octubre de Ordenación General del sistema Educativo (LOGSE) se abre uno de los caminos más importantes de la historia de la discapacidad, una educación común y flexible que atienda a la diversidad y que ofrezca los recursos necesarios que de manera permanente o transitoria puede requerir el alumnado, a partir de ahora con necesidades educativas especiales, término que se irá mejorando con posteriores leyes.
- La apuesta por una Educación Inclusiva abogando por una educación para todos como un derecho contando con el apoyo de Organismos como UNICEF y UNESCO en las diferentes convenciones y declaraciones de derecho, como “la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Salamanca, 1994” entre otras.
- El impulso dado por la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, No discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con discapacidad (LIONDAU) ha supuesto un avance en el concepto de discapacidad y la apuesta por la accesibilidad universal y por la no tolerancia a la discriminación.
- La abundante literatura generada desde los postulados de la educación inclusiva ha mostrado sus beneficios en los niveles educativos de educación primaria y secundaria (Ainscow, 2001; Booth y Ainscow, 2002; Arnaiz, 2003; Ainscow y Howes, 2008; Vlachou, Didaskalou y Voudouri, 2009, Lledó y Arnaiz, P. (2010)) que debemos trasladar al contexto universitario.
- Los supuestos del paradigma de la inclusión con innovaciones significativas con el objetivo de instaurar una pedagogía accesible que permita la diversificación del currículo en ambientes de aprendizaje diversos y con la eliminación de barreras al aprendizaje y la participación. Desde esta perspectiva, el Diseño Universal de Aprendizaje, DUA (CAST, 2008), se ha constituido como una herramienta para hacer

efectiva una educación inclusiva, siendo avalado en el Informe Mundial “Mejor Educación para todos y todas” (Inclusión Internacional, 2009). La incorporación de todas estas innovaciones en el contexto universitario son manifestaciones de que queremos avanzar hacia una educación de calidad y excelencia.

- La existencia de investigaciones en el contexto universitario español sobre esta temática (Forteza, 2003; León Huertas y González, 2009; Lledó, Perandones y Sánchez, 2011; Alcantud, Guarinos y Roig, 2011), han puesto de manifiesto la necesidad de seguir avanzando en el camino iniciado.

Desde el marco legislativo universitario actual, también se apuesta por la inclusión del alumnado con discapacidad (LOMLOU, 2007), estableciendo en su Preámbulo “el impulso de políticas activas para garantizar la igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad”, asimismo la disposición adicional vigésima cuarta, presenta una serie de consideraciones previas para la elaboración de planes destinados a las personas con necesidades educativas especiales y así como, en su art. 3, “la promoción de acciones y medios, apoyos y recursos para este alumnado”.

Asumiendo lo indicado y con la finalidad de avanzar hacia la plena inclusión del estudiante universitario con discapacidad, nos planteamos como objetivo de este trabajo conocer y analizar las percepciones del profesorado universitario en la docencia con el alumnado con discapacidad en función con la rama de conocimiento que pertenecen y los años de docencia en la universidad. Este trabajo se enmarca dentro del Proyecto Emergente de la UA “Indicadores y variables determinantes en la acción tutorial y la inclusión del estudiante universitario con discapacidad: propuesta de intervención desde el acompañamiento tutorial”. Referencia GRE15-09 (2016-2018).

Método

Continuando con trabajos ya iniciados por los autores a través del establecimiento de una serie de indicadores (Sistemas de acceso a la universidad y entornos accesibles; necesidades educativas especiales; metodologías docentes y sistemas de evaluación; servicios y recursos (Lledó, Perandones, Blasco, y Roig (2013). El diseño utilizado ha sido selectivo-correlacional con metodología de encuesta a través del cuestionario ADU (Lledó, 2014).

Participantes

La muestra estuvo formada por 313 profesores y profesoras de universidad, elegidos por muestreo aleatorio. La experiencia media en docencia universitaria era de 14.81 años ($DT =$

8.29): En las figura 1 y 2 se presenta, respectivamente las ramas de conocimiento de los participantes y las titulaciones en que imparte docencia el profesorado:

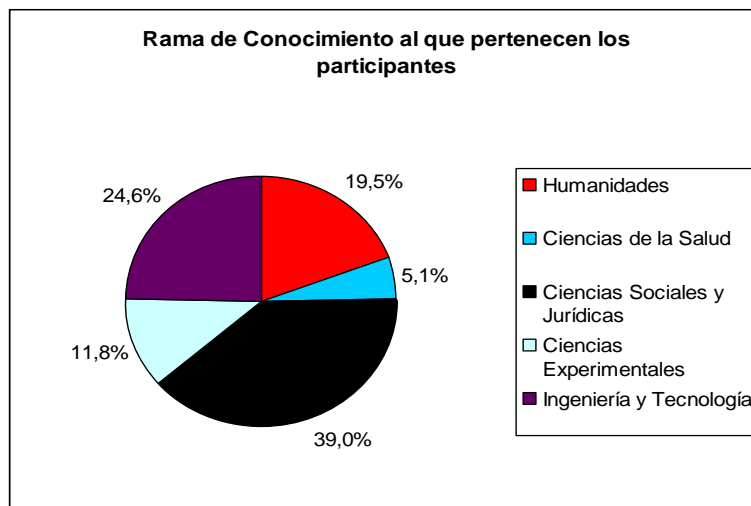


Figura 1. Rama de conocimiento al que pertenecen los participantes

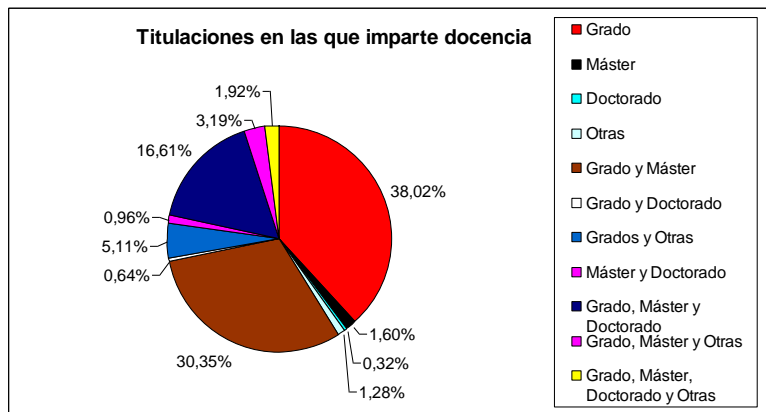


Figura 2. Titulaciones en las que imparte docencia el profesorado participante.

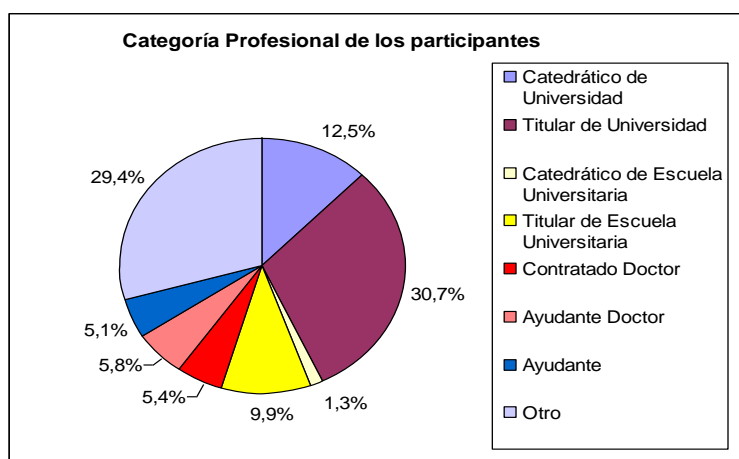


Figura 3. Categoría profesional del profesorado participante.

Instrumento

Se ha utilizado el cuestionario *Alumnado con Discapacidad en la Universidad* (ADU, Lledó. 2014) con un índice de consistencia interna, mediante el estadístico *Alfa de Cronbach*, de .89. mediante la técnica de juicio de expertos (25 profesionales).

Procedimiento

La parte inicial del estudio comenzó durante el curso 2015/2016 y durante el curso 2016/2017 se presentan los primeros resultados en el presente trabajo.

Resultados

Los estadísticos descriptivos han constatado que de los 313 profesores el mínimo es 1 año de docencia y el máximo 40 con una media de 14,81.

Tabla 1.

Porcentaje de alumnado con discapacidad en el profesorado participante

¿En sus clases ha tenido estudiantes con discapacidad?	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	107	34.2	34.2	34.2
Sí	206	65.8	65.8	100.0
Total	313	100.0	100.0	

Tabla 2

Primer contacto y conocimiento de la existencia de alumnado con discapacidad

¿Quién le ha informado del alumnado con discapacidad?	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
El propio alumno	92	29.4	44.7	44.7
El defensor universitario	2	.6	1.0	45.6
Sus propios compañeros	2	.6	1.0	46.6
El CAE	17	5.4	8.3	54.9
Nadie	30	9.6	14.6	69.4
El propio alumno + El defensor universitario	3	1.0	1.5	70.9
El propio alumno + el CAE	41	13.1	19.9	90.8
El propio alumno + sus compañeros	2	.6	1.0	91.7
El propio alumno + nadie	9	2.9	4.4	96.1
El propio alumno + CAE + nadie	7	2.2	3.4	99.5
Sus compañeros + CAE	1	.3	.5	100.0
Total	206	65.8	100.0	
No contesta	107	34.2		
Total	313	100.0		

Se realizó un análisis de varianza multivariante en el que como variables dependientes se introdujeron los ítems relativos a la Docencia con el alumnado con discapacidad y como variable independiente la rama del conocimiento y los años de docencia universitaria, $F(2, 301) = 1.619, p = .003, Eta^2 = .151$. El efecto principal del factor Rama de conocimiento fue significativo, $F(4, 299) = 1.481, p = .001, Eta^2 = .040$. Además, se hallaron diferencias en los siguientes ítems:

- La formación que tengo sobre el alumnado con discapacidad es escasa, $F(4, 299) = 4.791, p = .001, Eta^2 = .060$. El profesorado de Humanidades señalaba menos esta cuestión que el de Ciencias Experimentales, $t = .74, p = .020$. Por su parte, el de Ciencias Sociales y Jurídicas también lo indica en menor medida que el de Ciencias Experimentales, $t = .74, p = .007$, y el de Ingeniería y Tecnología, $t = .49, p = .037$.
- Desconozco el significado de educación inclusiva y sus implicaciones educativas, $F(4, 299) = 4.505, p = .002, Eta^2 = .057$. Los docentes de la rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas indican conocer más dicho significado que los de Ingeniería y Tecnología, $t = .49, p = .037$.
- Desconozco las necesidades educativas de este alumnado, $F(4, 299) = 2.508, p = .042, Eta^2 = .032$. Los docentes de Humanidades conocen más dichas necesidades que los de Ciencias Experimentales, $t = .75, p = .042$.
- Los principios de accesibilidad y diseño universal para todos están presentes en la titulación que imparto docencia, $F(4, 299) = 2.753, p = .028, Eta^2 = .036$. El profesorado de Ciencias Experimentales está menos de acuerdo con este hecho que el de Ingeniería y Tecnología, $t = .58, p = .040$.
- Me es difícil impartir docencia si tengo en el aula alumnado con una discapacidad sensorial: auditiva o visual, $F(4, 299) = 4.384, p = .002, Eta^2 = .055$. En este caso, son los docentes de Ciencias de la Salud los que muestran un menor nivel de dificultad en comparación con los de Ciencias Experimentales, $t = 1.08, p = .026$, e Ingeniería y Tecnología, $t = 1.04, p = .017$.
- La universidad cuenta con servicios y apoyos para que este alumnado pueda cursar sus estudios con normalidad como el resto de alumnado, $F(4, 299) = 5.401, p = .000, Eta^2 = .067$. El profesorado de Ciencias Experimentales indica en mayor medida que la universidad no cuenta con dichos servicios que el de Humanidades, $t = .69, p = .001$, y Ciencias Sociales y Jurídicas, $t = .66, p = .000$.
- La universidad debería planificar grupos específicos en las titulaciones para el alumnado con discapacidad, $F(4, 299) = 2.469, p = .045, Eta^2 = .032$. El

profesorado de Ciencias Sociales y Jurídicas está menos de acuerdo con dicho tipo de planificación que el de Ingeniería y Tecnología, $t = .48$, $p = .047$.

Con respecto a la variable años de docencia o experiencia universitaria. Para ello, atendiendo a la distribución de los datos según el porcentaje acumulado, se crearon tres grupos: hasta 10 años de docencia universitaria (0-33.9% del porcentaje acumulado), $n = 106$. De 11 a 18 años de docencia (70-70.6% del porcentaje acumulado), $n = 115$. 19 o más años (74.4-100% del porcentaje acumulado), $n = 92$. El análisis de varianza arrojó resultados estadísticamente significativos para el efecto principal del factor Años de docencia universitaria, $F(2, 301) = 1.619$, $p = .003$, $Eta^2 = .151$. Los ítems en los que se hallaron diferencias significativas fueron los indicados a continuación:

- Desconozco si existe una normativa específica en la Universidad para este alumnado, $F(2, 301) = 7.600$, $p = .001$, $Eta^2 = .048$. Las comparaciones post-hoc, a través de la prueba *Bonferroni*, pusieron de manifiesto que el profesorado con menor antigüedad docente, hasta 10 años de docencia, señaló más este aspecto que aquellos con una antigüedad docente de 11-18 años, $t = .471$, $p = .019$, así como de 19 años o más, $t = .684$, $p = .001$,
- Me ha sido más fácil cuando he tenido alumnado con discapacidad en las clases, bajar el nivel a la hora de evaluar, $F(2, 301) = 3.686$, $p = .026$, $Eta^2 = .024$. El profesorado con hasta 10 años de docencia universitaria es el que más lleva a cabo esta práctica frente al de 11-18 años de experiencia, $t = .322$, $p = .043$.
- El profesorado cuenta con una gran cantidad de estrategias metodológicas para adaptarse a las necesidades especiales de este alumnado, $F(2, 301) = 3.521$, $p = .031$, $Eta^2 = .023$. En este caso, el profesorado con menos experiencia docente, hasta 10 años, es el que está más de acuerdo con esta afirmación, frente al de mayor experiencia docente, esto es, 19 o más años, $t = .362$, $p = .044$.

Conclusiones

Estudios como el que se presenta nos hacen reflexionar en relación a los hallazgos encontrados, la necesidad de acometer en el contexto universitario una serie de actuaciones encaminadas a introducir propuestas inclusivas en la formación del profesorado con el objetivo de acometer cuanto antes un modelo inclusivo en la Universidad del siglo XXI. Con los resultados constatamos de la presencia de alumnado con discapacidad en la Universidad ya que porcentaje superior a la media del profesorado participante ha tenido en sus asignaturas alumnado con discapacidad. El profesorado universitario en función de la rama de conocimiento y años de docencia tiene

percepciones diferentes y escasas sobre el significado de una educación inclusiva y su implementación en el contexto universitario.

Cuestiones como la no realización de cursos de formación sobre discapacidad, ni siquiera cuando se da una dilatada experiencia profesional, puede indicar los aspectos a tener en cuenta para mejorar la atención educativa de este alumnado y un mayor conocimiento de sus necesidades educativas. Las universidades hoy en día están estableciendo marcos normativos para regular el procedimiento de inclusión de este alumnado en el ámbito universitario pero ello, no aportará cambio si de manera paralela no se aborda la formación del profesorado en adaptaciones curriculares y recursos para que el docente en su docencia responda a este alumnado en función de sus necesidades educativas. Este es el reto que tenemos pendiente en la Universidad del siglo XXI.

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*, Madrid, Narcea.
- Ainscow, M. y Howes, A. (2008) “Desarrollo de prácticas docentes inclusivas: barreras y posibilidades”, en M. Ainscow y M. West (2008) *Mejorar las escuelas urbanas* (pp. 61-72) Madrid: Narcea.
- Alcantud , Guarinos y Roig (Dir.) (2011). *Inventario y descripción de las soluciones de accesibilidad a la web para personas con discapacidad física y sensorial*, Alcoy, Marfil.
- APA Citation: CAST (2008). *Universal design for learning guidelines version 1.0*. Wakefield, MA: Author.
- 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*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Forteza, D. (2003). Universidad y discapacidad: estado de la cuestión y temas pendientes. *Bordón*, 55(I), pp.103-114.
- León y Huertas, C. y González López, I. (Coords.) (2009). “La investigación en atención a la diversidad”. Propuestas de trabajo. Córdoba, Universidad de Córdoba.
- Lledó, A. y Arnaiz, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la Educación Inclusiva. *REICE*, 815, 96-109.
- Lledó, A., Perandones, T. M., Sánchez, F. J. (2011). Prácticas inclusivas en las metodologías del profesorado universitario. *Revista: INFAD Revista de Psicología. International Journal*.Nº1-Vol.3, pp: 489-498.
- Lledó, A., Perandones, T.M., Blasco, J.E. y Roig,R. (2013). “Indicadores y Propuestas de prácticas inclusivas en el contexto universitario”, en Gázquez, J., Pérez, M^aC., Molero, M^adel Mar. Y Parra, R.*Investigación en el ámbito escolar. Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas*, Almería: GEU.
- Lledó, A. (2014). “La inclusión educativa de la discapacidad en la universidad: una cuestión pendiente para seguir avanzando en Educación Superior” en Lucía

- Herrera Torres (coord.), *Retos y desafíos actuales de la Educación Superior desde la perspectiva del profesorado universitario*, Madrid: Síntesis, pp 145-164.
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los minusválidos (LISMI).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de diciembre, de Ordenación general del Sistema Educativo (LOGSE).
- Ley Orgánica 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (LIONDAU).
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU).
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales*. París, UNESCO.
- Universal Design for Learning (UDL). (2008).
- Vlachou, A., Didaskalou, E. y Voudouri, E. (2009). Adaptaciones en la enseñanza de los maestros de educación general. *Revista de Educación*, 349, pp. 179-201.

CAPÍTULO 74. INTERVENCIÓN PARA LA MEJORA DE LA ESCRITURA Y LA ORTOGRAFÍA EN ALUMNADO CON NEAE

Antonio José Martínez Iniesta
antoniomartinez_iniesta@hotmail.com
Universidad de Granada

Andrea María Ruz Mesa
andrearuz@correo.ugr.es
Universidad de Granada

Francisca Serrano Chica
fdserran@ugr.es
Universidad de Granada

Según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V, APA, 2013) las dificultades específicas de aprendizaje (DEA) conllevan un rendimiento lector sustancialmente inferior a lo esperado según la edad cronológica, la inteligencia y el curso escolar. Suelen conllevar una dificultad en la escritura (Berninger, 2006). Sin embargo, aun son necesarias medidas eficaces y basadas en evidencia para tratar estos problemas de lectura y, sobre todo, de escritura.

Estos niños presentan necesidades específicas de atención educativa (NEAE), que requieren de una intervención específica que pueda proveerse desde el ámbito psicoeducativo. Así se establece desde las Instrucciones de 22 de Junio de 2015, de la Dirección General de Participación y Equidad de la Junta de Andalucía, por las que se establece el protocolo de detección, identificación del alumnado con NEAE y la organización de la respuesta educativa. Determinan necesario detectar al alumnado de dificultades específicas de aprendizaje que sea resistente a la intervención. Dicho protocolo desarrolla que el primer paso en el procedimiento a seguir tras la detección de indicios de necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) es la reunión del Equipo Docente, que debe valorar las medidas aplicadas y decidir estrategias de intervención para atender sus necesidades educativas. Así, es necesario que los profesores dispongan de recursos validados científicamente para intervenir con los alumnos que presenten NEAE.

La investigación en este ámbito se ha centrado fundamentalmente en las dificultades de lectura, recibiendo menos atención la escritura (Berninger, 2006). Los problemas con la escritura persisten cuando las dificultades de lectura se han compensado (Berninger,

2006), incluso en la edad adulta, especialmente los errores ortográficos (Schulte-Körne y cols., 1998). La baja autoestima aparece, con frecuencia, como consecuencia secundaria de estos problemas (Feder, Majnemer y Synnes, 2000).

La escritura es una habilidad compleja que involucra múltiples sistemas sensoriales y motores (Graham y Weintraub, 1996). Es una habilidad psicolingüística multimodal, que requiere procesos motores, fonológicos, morfológicos, léxicos, y de conocimiento prosódico y en la que influyen directamente los aspectos afectivos (Berninger y Niedo, 2014).

Además, en español, hay que considerar la existencia de reglas de correspondencia fonema-grafema inconsistentes (Defior y Serrano, 2007), la presencia de la tilde (Jiménez-Fernández, Defior y Serrano, 2010) y los grupos consonánticos que añaden dificultad a la escritura (Serrano y Defior, 2014). Estas complejidades pueden explicar que hasta un 40% de los niños con diagnóstico de DEA presentan déficits en la escritura (Cratty, 1994). Hacen que la escritura requiera un aprendizaje formal y explícito (Pincas, 1982) y en el caso de dificultades una intervención específica (véase el meta-análisis de Graham y Santangelo, 2014).

El campo las DEA está plagado de falsas “curas” sin base científica adecuada. Por ello, es de suma importancia que los profesionales valoren críticamente el contenido de los programas disponibles, promoviendo así la práctica basada en la evidencia (PBE) (Cook y Landrum, 2013; Torres, Farley y Cook, 2012).

Una intervención en escritura, bien fundamentada y basada en evidencia, debería considerar los siguientes niveles:

- El nivel fonémico, pues ejerce efectos significativos en las habilidades de lectura y ortografía (Nacional Reading Panel, 2000).
- El nivel morfémico, que parece ejercer un papel importante en la adquisición de las habilidades ortográficas en jóvenes con dislexia (Casalis, Colé y Sopo, 2004).
- El nivel léxico-ortográfico, necesario para la correcta escritura de palabras con grafonemas inconsistentes donde es preciso el léxico ortográfico visual.
- El nivel de frase (Myhill, 2009) ya que se observan dificultades en su construcción morfosintáctica y gramatical.
- El nivel de textos, pues hay dificultades en la composición escrita y los procesos de planificación y revisión rara vez se producen (McCutchen, 2006).

Además, hay que considerar los beneficios que aporta la inclusión de múltiples oportunidades de práctica, con inmediata retroalimentación correctiva para las faltas de ortografía (Wanzek, Vaughn, Kim y Cavanaugh, 2006).

Finalmente, es importante que no se descuiden los aspectos motivacionales. Para ello, la instrucción asistida a través de ordenador puede ser útil (Bishop y Santero, 2006).

La aproximación para la intervención de la escritura más empleada es la multisensorial (90% de los profesionales la utilizan; Woodward y Swinth, 2002). Se basa en la utilización de gran variedad de herramientas y de superficies para la escritura variando así la experiencia de aprendizaje. Con efectividad demostrada se encuentra la aproximación cognitiva (Zwicker y Hadwin, 2009) que utiliza estrategias como la imitación, la practica repetida, la autoevaluación y la retroalimentación, así como oportunidades realistas de escritura. Si bien los enfoques multisensoriales tienden a centrarse más en las funciones de nivel inferior, el enfoque cognitivo se centra en el funcionamiento de más alto nivel, como la secuenciación y la planificación (Weintraub, Yinon, Bar-Efrat Hirsch, y Parish, 2009). Una combinación de ambos enfoques se recomienda cada vez más desde la literatura científica (Santangelo y Graham, 2014). Por último, el empleo del vocabulario visual puede ser una aproximación especialmente útil en el aprendizaje de palabras irregulares y homófonos (Schmalzl y Nickels, 2006).

Objetivos

Los objetivos principales de este trabajo son:

1. Estudiar las principales pautas de intervención en dificultades de escritura y ortografía.
2. Diseñar y desarrollar un programa para la mejora de la escritura y la ortografía en casos de NEAE.
3. Obtener evidencias de su efectividad (PBE).

Método

Participantes

Hasta el momento han participado 5 alumnos del colegio de Educación Especial Sagrada Familia de Granada, de diversas edades (entre 10-15 años). Todos ellos presentaban

dificultades manifiestas de lectoescritura, además de otras dificultades a nivel cognitivo. Por ello, sus dificultades no son consideradas específicas. Se solicitó el previo consentimiento de los padres. Uno de los niños no pudo realizar la evaluación posttest, por lo que sus datos no se presentarán.

Instrumentos

Para la evaluación, se incluyen medidas control de habilidades cognitivas, incluyendo el test Raven (Raven, 1995), que evalúa la capacidad intelectual eliminando el componente verbal. Para evaluar la escritura se usó el test PROESC (Cuetos, Ramos y Ruano, 2002) y las habilidades relacionadas se evaluaron con la prueba de decisión de homófonos (Serrano, 2005), una prueba de conciencia del acento, una prueba fonológica y ortográfica Lobrot (adaptada del Test Colectivo de Eficacia Lectora – TECLE, Marín y Carrillo, 1999), la prueba de Evaluación del Retraso en Lectura (PEREL, Maldonado, Sebastián y Soto, 1992) y pruebas fonológicas de análisis y síntesis, obteniendo un perfil completo de las habilidades del alumno. Se incluyó la medida de aspectos emocionales y motivacionales, con el Cuestionario de autoestima Autoconcepto Forma 5 (AF5) (García y Musitu, 2001).

El programa de intervención está diseñado en base a la presentación repetida de estímulos debido a que la bibliografía previa señala que el factor más determinante para el desarrollo del léxico ortográfico es la repetición (Share, 2004). La intervención está enfocada a la escritura de palabras y contiene 16 sesiones, a razón de 4 sesiones por semana. Estudios previos sobre intervenciones efectivas en lectoescritura indican la conveniencia de realizar un número de sesiones alto y que se realicen de forma no muy espaciada en el tiempo, a razón, por ejemplo, de 4 sesiones por semana y con una duración aproximada de 40-50 minutos por sesión (Chard, Vaughn y Tyler, 2002; Wexler, Vaughn, Roberts y Denton, 2010). Cada sesión contiene, a su vez, 6 fases/tipos de actividades. Todas tienen una base científica y están desarrolladas en base a técnicas y aproximaciones con efectividad demostrada. Se exponen, brevemente, a continuación:

1. Lectura de texto narrativo y de palabras aisladas. Consistía en la lectura de un fragmento de texto narrativo de 250 palabras aproximadamente, con 22 palabras preseleccionadas que destacaban sobre el resto. Le seguía la presentación de las 22 palabras destacadas de las que el participante debía escoger 15, que se utilizarían

después. La posibilidad de escoger los elementos para trabajar en la sesión es un elemento de motivación e implicación en el programa.

2. Escritura con el dedo de patrones ortográficos que guardan dificultad. Consistía en la presentación de una palabra, destacando en rojo su complejidad (por ejemplo, **campo**; en la que se señala la regla poner m delante de p y b). El participante debía copiar en un recuadro esta parte en rojo empleando su dedo.

3. Cloze de palabras con ortografía reglada. Consistía en seleccionar los grafonemas correctos para completar algunas de las 22 palabras destacadas en los textos. Se usaba un laberinto, para trabajar la motricidad fina pero dentro de una tarea lingüística. Se programó un feedback inmediato y un asistente de ayuda continua que escondía la regla ortográfica o fonológica oportuna.

4. Actividades metafonológicas, morfológicas, prosódicas, de acentuación y vocabulario visual. La fonología se abordó con un ejercicio de sopa de letras, un juego del ahorcado y otro de síntesis de palabras, a través de fonemas desordenados tanto con apoyo visual como auditivo. La morfología se abordó con ejercicios de sufijos y prefijos. Las habilidades prosódicas en relación a las reglas de acentuación y de puntuación fueron abordadas con actividades de identificación de la sílaba tónica, de signos de puntuación adecuados en una frase y una tarea de decisión del acento en la que se debía discriminar entre las palabras que admitían doble acentuación (por ejemplo, mando y mandó) y las que solo admiten uno (por ejemplo débil). También se incluyó una tarea de vocabulario visual de palabras que contenían grafonemas inconsistentes (ortografía arbitraria).

5. Escritura de las 22 palabras preseleccionadas. Consistía en la escritura al dictado de las 22 palabras previamente seleccionadas. Se usó feedback demorado, y el participante realizaba la autocorrección al acabar la tarea.

6. Repaso de las reglas ortográficas. Aparecían 5 reglas ortográficas y 10 palabras alrededor que debían ser clasificadas dentro de su regla correspondiente. De estas palabras, 5 se habían trabajado en la sesión y 5 eran nuevas, fomentando la generalización del aprendizaje.

Resultados y discusión

Se presentan los resultados de las evaluaciones pre-intervención y post-intervención para cada uno de los participantes (véase Tabla 1 y Tabla 2). Estas son las puntuaciones

obtenidas directamente de las evaluaciones sin la inclusión de estos datos en análisis estadísticos, que se encuentran en fase de realización.

Tabla 1. Resultados de la evaluación pre-intervención.

Evaluación Pre-intervención (9-18 de Noviembre de 2016)														
Participantes	RAVEN	PROESC			PEREL		Contar sonidos		Síntesis de palabras	C. del acento	LOBROT	Discrim. de homófonos	Autoconcep AFA 5	EMEST
		Pseudop	Palabras		Lect	descif	sonidos	dictado						
			Arb	Reg										
A.D.G 15 años	13	T=21 Ort= 13	15	16	44	38	7	7	6	7	16 /24	9	63	8
M.J.G 15 años	25	T=11 Ort= 4	7	10	40	35	9	8	4	6	8 /15	6	79	15
G.G 10 años	36	T= 15 Ort= 10	16	20	52	30	0	13	4	4	17 /20	14	74	21
J.L 13 años	19	T=16 Ort=11	13	14	31	33	0	12	2	6	15/28	10	60	35

En la Tabla 1 se pueden observar como en los 4 participantes encontramos dificultades en escritura, con puntuaciones muy bajas, confirmando así los reportes que los profesores habían proporcionado. Para cada participante se incluye la edad, y las puntuaciones obtenidas en la prueba de control cognitivo anteriormente señalada. En la Tabla 2 se observan, en general, como las puntuaciones han mejorado o se han mantenido en relación a la evaluación pre-intervención.

Los análisis finales serán presentados, en caso de ser seleccionados, en la comunicación del congreso. Pero, de forma general, apuntan a que hay mejora de las habilidades evaluadas en todos los casos. Esto apuntaría a la utilidad del programa de intervención y la conveniencia de seguir estudiando sus efectos aumentando la población participante.

Tabla 2. Resultados de la evaluación post-intervención.

Evaluación Post-intervención (19-23 de Diciembre de 2016)													
Participantes	PROESC			PEREL		Contar sonidos		Síntesis de palabras	C. del acento	LOBROT	Discrim. de homófonos	Autoconcep AFA 5	EMEST
	Pseudop	Palabras		Lect	descif	sonidos	dictado						
		Arb	Reg										
A.D.G 15 años	T=18 Ort= 12	19	22	46	37	9	9	6	7	14/24	13	58	27
M.J.G 15 años	T=14 Ort= 8	10	14	47	36	10	15	6	8	11 /15	14	80	15
G.G 10 años	T= 17 Ort= 12	18	22	60	25	6	14	8	7	21/21	15	76	20
J.L 13 años	T=16 Ort=11	17	19	40	36	4	7	6	7	20/37	10	63	33

Referencias bibliográficas

APA. American Psychiatric Association. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fifth Edition (DSM-5)*. (Arlington, USA: American Psychiatric Publishing, 2013).

Berninger, V., A developmental approach to learning disabilities. En I. Siegel, y A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology. Child psychology and practice, 4*. (New York: John Wiley y Sons., 2006), pp. 420 – 452.

Berninger, V., y Nieto, J., Individualizing instruction for students with oral and written languages difficulties. En J. Mascolo, D. Flanagan, y V. Alfonso (Eds.), *Essentials of planning, selecting and tailoring intervention: Addressing the needs of unique learners* (New York: Wiley, 2014), pp. 231-264.

Bishop, M. J. y Santero, L. E., “Evaluating beginning reading software for at-risk learners”, *Psychology in the Schools, 43* (2006), 57-70.

Casalis, S., Colé, P., y Sopo, D., “Morphological awareness and dyslexia”, *Annals of Dyslexia, 54*(1) (2004), 114 - 138.

Chard DJ, Vaughn S, Tyler B., “A synthesis of research on effective intervention for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 35*(2002), 386 - 406.

Cook, B. G., y Landrum, T. J. “Moving research into practice: Can we make dissemination stick?” *Exceptional Children, 79*(2) (2013), 163-180.

- Cratty, B. J. *Clumsy child syndromes, descriptions, evaluation and remediation*. (Langhorne, PA: Harwood Academic, 1994).
- Cuetos, F., Ramos, J.L, y Ruano, E. *PROESC: Evaluación de los procesos de escritura*. (Madrid: T.E.A, 1996)
- Defior, S., y Serrano, F., *El aprendizaje de la escritura y la composición escrita*. En E. Serrano de Haro, F. Justicia y MC: Pichardo (Eds.). *Enciclopedia de psicología Evolutiva y de la educación* (2). (Málaga: Aljibe, 2007), pp. 95-125
- Feder, K., Majnemer, A., & Synnes, A., “Handwriting: Current trends in occupational therapy practice”, *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 67 (3) (2000), 197–204.
- García, F., y Musitu, G., *AF5: Autoconcepto Forma 5 [AF5: Self-concept form 5]* (3rd ed.). (Madrid, Spain: TEA, 2009)
- Graham, S., y Santangelo, T., “Does spelling instruction makes students better spellers, readers, and writers? A meta-analytic review”. *Reading and Writing*, 27 (2014), 1703 – 1743.
- Graham, S., y Weintraub, N., “A review of handwriting research: Progress and prospects from 1980 to 1994”. *Educational Psychology Review*, 8 (1996) 7 – 87.
- Jiménez-Fernández, G., Defior, S. y Serrano, F., *Adquisición y desarrollo de la escritura de palabras: modelos y metodología de estudio*. En A B. Domínguez y M. Carrillo (Eds.), *Dislexia y Sordera*. (Archidona: Aljibe, 2010), pp. 75-97.
- Maldonado, A.; Sebastián, E. y Soto, P., *Prueba de Evaluación del Retraso en Lectura (PEREL)* (Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 1992).
- Marín J. y Carrillo, M., *Test colectivo de Eficacia Lectora (TECLE)*. Manuscrito no publicado. Departamento de Psicología Básica y Metodología. (Universidad de Murcia, 1999).
- McCutchen, D., *Cognitive factors in the development of children's writing*. En C.A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 115-130). (New York: The Guilford Press, 2006), pp. 115-130.
- Myhill, D. A., “Children's Patterns of Composition and their Reflections on their Composing Processes”. *British Educational Research Journal* 35(1) (2009), 47 -64.
- National Reading Panel, *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. (Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development, 2000).
- Pincas, A., *Teaching English Writing*. (London: Macmillan, 1982).

- Raven, J., *Raven matrices progresivas*. (Madrid: TEA, 1995).
- Schmalzl, L., y Nickels, L., “Treatment of irregular word spelling in acquired dysgraphia: Selective benefit from visual mnemonics”. *Neuropsychological Rehabilitation*, 16(1) (2006), 1-37.
- Schulte-Körne, G., Nöthen, M. M., Cichon, S., Grimm, T., Müller-Myhsok, B., y Propping, P., “A linkage study of spelling disorder on chromosomes 1, 6 and 15. 6th World Congress on Psychiatric Genetics”. *American Journal of Medical Genetics*, 81 (1998), 459.
- Serrano, F. y Defior, S., *Written Spelling in Spanish-Speaking Children with Dyslexia*. En Arfé, B., Dockrell, J., y Berninger, V. (eds.), *Writing development and instruction in children with hearing, speech and oral language difficulties*. (Oxford: Oxford University Press, 2014), pp.214-227.
- Serrano, F., *Disléxicos en español: papel de la fonología y la ortografía*. (Tesis doctoral: Universidad de Granada, 2005).
- Share, D. L., “Orthographic learning at a glance: on the time course and developmental onset of self-teaching”. *J. Exp. Child Psychol.* 87 (2004), 267–298. doi: 10.1016/j.jecp.2004.01.001
- Torres, C., Farley, C. A., y Cook, B. G., “A special educator's guide to successfully implementing evidence-based practices”. *Teaching Exceptional Children*, 45(1) (2012), 64-73.
- Wanzek, J., Vaughn, S., Kim, A., y Cavanaugh, C. L., “The effects of reading interventions on social outcomes for elementary students with reading difficulties: A synthesis”, *Reading and Writing Quarterly*, 22 (2006), 121-138.
- Weintraub, Yinon, Bar-Effrat Hirsch, and Parush, N., Yinon, M., Bar-Effrat Hirsch, I., y Parush, S., “Effectiveness of sensorimotor and task-oriented handwriting intervention in elementary school-aged students with handwriting difficulties”, *OTJR: Occupation, Participation, and Health*, 29 (2009), 125-134.
- Wexler J., Vaughn S., Roberts G., Denton C. A., “The efficacy of repeated reading and wide reading practice for high school students with severe reading disabilities”, *Learning Disabilities Research and Practice*, 25(1) (2010), 2–10.
- Woodward, S., y Swinth, Y., “Multisensory approach to handwriting remediation: Perceptions of school-based occupational therapists”. *American Journal of Occupational Therapy*, 56 (2002), 305-312.

Zwicker, J. G., y Hadwin, A. F., "Cognitive versus multisensory appraces to handwriting intervetnion: A randomized controlled trial". *The Occupational Therapy Journal of Research*, 29;1 (2009), 40 - 48.

CAPÍTULO 75. INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LOS ALUMNOS/AS CON TEA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

María Santoyo Pajares

msp00022@red.ujaen.es

Universidad de Jaén

Introducción

El término autismo, fue identificado por primera vez en 1943 por el psiquiatra austriaco Leo Kanner, los descubrimientos sobre esta patología en los últimos años han hecho que el autismo se conciba como un trastorno con un amplio espectro de manifestaciones y en la actualidad se ha impuesto el término Trastornos del Espectro Autista (TEA), se entiende por esto según Kanner (1943) como: continuo de distintas necesidades educativas de las personas con autismo. Dichas necesidades educativas hacen referencia, de una manera específica, a déficits en la interacción social y sobre la cual giran las demás dimensiones que lo constituyen.

Como bien indica Kanner (1943) el alumno con TEA presenta déficit en la interacción social, por ello se considera oportuno desarrollar la definición de habilidades sociales, las cuales en palabras de Peñafiel y Serrano (2010) son un conjunto de competencias conductuales que posibilitan que el niño mantenga relaciones sociales positivas con los otros y que afronte, de modo efectivo y adaptativo, las demandas de su entorno social, aspectos que contribuyen significativamente, por una parte, a la aceptación por los compañeros y, por otra, al adecuado ajuste y adaptación social. Teniendo en cuenta esta definición es oportuno trabajar esta área en el alumnado con TEA, ya que condicionará su autonomía y socialización en un futuro. Se abordará esta problemática de una manera lúdica y motivadora, como se deja ver en el apartado de objetivos.

Características generales del TEA

Aislamiento o soledad, incapacidad para establecer relaciones sociales y afectivas con otras personas, retrasos y alteraciones en el uso y en el desarrollo del lenguaje (que afecta a la interacción social), no buscan comunicarse ni muestra empatía en su emisiones orales, inversiones pronominales y ecolalia entre otras.

Para afrontar este trastorno desde el ámbito educativo es preciso remarcar un principio innegable a tener en cuenta para una eficaz atención a la diversidad en las aulas. Según la Declaración universal de los derechos del niño (1959):

Principio 7: El niño tiene derecho a recibir educación que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad.

Considerando lo expuesto por este principio, en la escuela partimos de un nivel asequible a cualquier niño para llegar a una serie de premisas fijadas. En el caso de España, una serie de competencias básicas impuestas por la ley de educación - actualmente la educación española se rige por la LOMCE (2013). El objetivo final de esta etapa consiste; en dotar a alumno de una serie de conocimientos que le permita desenvolverse con autonomía en sociedad (siendo a su vez responsable de sus acciones), el desarrollo de una actividad laboral, la participación activa en la sociedad en la que viven, proporcionar una serie de conocimientos que desarrollen la actitud crítica y reflexiva del alumno...

TEA entendido como ser humano

Para comenzar el estudio de la inclusión educativa de los alumnos/as con TEA en Educación Primaria se debe resaltar una característica especial del ser humano que lo diferencia del resto de los animales, por ello cabe desarrollar lo que Murias Tiberio y Lorenzo Ricoy (2002:125) entienden por ser humano:

Sin lugar a error que el ser humano, tanto por nuestra constitución como por nuestro desarrollo, somos el animal que ofrece más diversidad en su especie. Por nuestra constitución porque somos el ser vivo que nace más inacabado y desamparado, y por lo tanto el más sensible al ambiente y el

más vulnerable; por nuestro desarrollo, tanto individual (biografía) como colectivo (historia), porque somos sumamente sensibles al medio y a las diferencias congénitas o innatas se suma, como en ninguna otra especie animal, el efecto de la diversidad contextual.

De esa cita se puede extraer que para que el ser humano llegue a ser autónomo necesita de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Este proceso comienza en la más tierna infancia dentro del núcleo familiar, a manos de padres, abuelos, hermanos... continuado paralelamente a partir de los 3 años en Educación Infantil, Primaria, Secundaria... siendo obligatoria la asistencia al colegio desde los 6 a 16 años.

Como bien indica Ricoy (2002) el ser humano nace inacabado y el docente en colaboración con la familia debe proporcionarle una serie de conocimientos que le ayuden a desenvolverse en la sociedad en la que vive. Estos conocimientos, conceptos e información, fundamentarán la manera de proceder y actuar de la persona en diversas situaciones de la vida cotidiana, es decir, la educación recibida influirá directamente en la respuesta que el ser humano sea capaz de dar ante un problema o circunstancia precisa.

La escuela como agente socializador

La escuela no solo ayuda a todo lo citado en los puntos anteriores, esta es un agente de socialización del alumnado, donde tiene sus primeros contactos sociales fuera del ámbito familiar. Uniendo las dos ideas recogidas hasta ahora de Murias Tiberio y Lorenzo Ricoy (2002) y la Declaración universal de los derechos del niño (1959), se puede definir la escuela como: lugar físico donde el ser humano recibirá una serie de conocimientos para enmarcar su persona, además de ser el primer agente socializador externo a la familia, guiando las posteriores relaciones sociales que la persona experimente.

Para desarrollar la idea del ser humano en sociedad es preciso recoger los cuatro pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres

anteriores Delors (1996), pero focalizar la atención en dos de ellos, aprender a vivir y aprender a ser, ya que la escuela no solo se limita al conocimiento teórico, en ella se establecen una serie de relaciones que servirán como se ha indicado con anterioridad de iniciación al mundo social para el que son formados.

De esos dos últimos pilares propuestos por Delors (1996), se puede extraer la idea de que no todos los alumnos tienen la misma capacidad o facilidad a la hora de entablar contacto, relación o una simple conversación con otra persona. De este punto parte el artículo a desarrollar, además del interés de cómo abordar el proceso de socialización e instrucción con aquellos alumnos a los que les cuesta, les resulta incómodo... entablar algún tipo de relación con otro compañero o compañera de clase. Siguiendo la idea de Descoevres (1920) en muchas ocasiones el profesor no sabe cómo reaccionar ante una situación social-emocional presente en el día a día del aula, este no ha sido formado para ello y se encuentra perdido y con falta de experiencia, creando en algunos casos rechazo ante aquellos alumnos que muestran problemas en las relaciones sociales (tanto en iguales, como con el docente). Por ello, con este artículo se pretende trabajar las habilidades sociales de los alumnos/as con TEA en particular y los alumnos/as con dificultades a la hora de relacionarse por alguna razón en general.

Papel del profesorado

Los docentes que se encuentran ejerciendo en la actualidad en las aulas de Educación Primaria, no están formados en el grado o nivel que sería preciso. Prueba de ello son las diversas respuestas erróneas por parte del profesor, ante una situación o problema localizado en clase, yendo de la impasividad, al reproche inadecuado, a la permisividad... Sin saber a ciencia cierta cuál es la mejor respuesta en cada caso, sino llevando a cabo una actuación considerada idónea por la experiencia docente o intuición del mismo. Ante lo dicho se debe remarcar que "muchas nociones indispensables no pueden adquirirse por vía autodidáctica [...] Necesaria una preparación seria (científica, técnica y práctica)" Descoevres (1920:31-32), por ello, destacar la falta de formación que presenta el docente a la hora de intentar "incluir" a algún tipo de alumno en el aula con respecto al resto de sus compañeros. A modo de respuesta a esta falta de preparación, se pretende proponer unas pautas de intervención para que los docentes puedan acudir y promover la cooperación, colaboración y el

diálogo dentro del aula, proponiendo una serie de actividades que este podrá poner en práctica en el aula.

Justificación del artículo con la ley educativa

Tal y como dicta La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, modificó el artículo 6 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Artículo 6. Principios generales. La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral [...]. En definitiva y como se ha ido desarrollando a lo largo de todo el artículo proporcionar a los alumnos autonomía para valerse por sí mismos en sociedad y trabajar la inclusión social de este colectivo.

Este artículo presenta unas pautas que ayudaran al docente a enfrentarse a una situación desconocida y para la que no han sido formados que puede caer en desganancia y desmotivación por la enseñanza, influyendo esta notablemente en los futuros ciudadanos.

Objetivos para trabajar la inclusión

La idea principal del artículo que vertebrará la manera de proceder y la elección de una serie de estrategias y no otras se recogen en el siguiente punto:

- 1.** Proponer actividades que permitan y motiven al alumnado con TEA a interactuar sin estrés ni miedo con el resto de iguales y profesores, controlando posibles situaciones inesperadas, además de facilitar el desarrollo psicosocial y educativo de estos.

Teniendo como punto de partida el objetivo anterior, se van a desarrollar una serie de objetivos más concretos que desarrollan ítems muy importantes a llevar a cabo en la consecución de la inclusión social de los alumnos con TEA:

- 1.** Desarrollo de una cooperación y comunicación entre compañeros, manteniendo un diálogo en un contexto determinado.

2. Adquirir fluidez, exactitud y precisión en los intercambios de mensajes orales
3. Utilizar la comprensión de la obra de teatro para desarrollar habilidades lingüísticas, cognitivas y sociales que permita al alumno el desarrollo de su autonomía.
4. Promover la colaboración entre los alumnos con la lectura de la obra, reparto de papeles y el disfrute con la misma
5. Desarrollar una actitud favorable al trabajo cooperativo, buscando la socialización del alumno en todo momento
6. Motivar al alumno para realizar interacciones con sus compañeros de forma autónoma
7. Asociar distintos contextos en comunicaciones orales (dentro del aula como compañeros y en la realización de la obra como actores)
10. Desarrollar la capacidad de relación social

Metodología a seguir por el profesorado para trabajar la inclusión

En este apartado se pretende vislumbrar con el método más idóneo a la hora de trabajar con alumnado que presenta TEA.

En el aula se trabajará haciendo uso de una metodología ajustada al contexto de la misma, parafraseando a Gardner (1995) cada persona está dotada por una combinación de inteligencias múltiples que varían, pudiendo ser aumentadas con la práctica y el entrenamiento. En una misma aula podemos encontrar multitud de inteligencias y el docente debe ser capaz de atender a todos los casos que se pueden dar dentro de esta, con la misma atención y consideración. En el desarrollo de este trabajo se pretende abogar por un aprendizaje inclusivo, social y funcional como principal objetivo metodológico, incluyendo al alumno con TEA en el grupo como uno más, sin tener en cuenta sus dificultades, sino buscando en todo momento el desarrollo de sus potencialidades, respetando las diferencias individuales, adoptando un enfoque abierto y flexible, para aportar soluciones o apoyos a las necesidades concretas que pueda presentar el alumno, es decir, analizar las inteligencias que se desean potenciar en el alumno y trabajar con una perspectiva inclusiva la realidad existente en nuestras aulas.

En el desarrollo de esta metodología se defiende una forma de aprender activa, cooperativa y participativa, donde son tenidos en cuenta tanto los aprendizajes previos del alumno, como su propia experiencia, además de las posibles dificultades que este pueda presentar, favoreciendo un proceso de andamiaje que motivará al alumno a relacionarse con sus compañeros en el aula. Como se ha indicado anteriormente, el discente posee un bagaje de conocimientos adquiridos que ha ido construyendo a partir de los elementos de su experiencia individual, los procesos de enseñanza-aprendizaje y las relaciones sociales propias del ambiente escolar, estos enmarcaran su personalidad y actuación, en los alumnos con TEA esto tan usual uno de los mayores problemas que van a encontrar.

En definitiva, lo que se pretende es proponer una serie de pautas para suplir las necesidades sociales de los alumnos con TEA y equiparar su contacto, relaciones e intercambios comunicativos al resto de sus compañeros, dentro de sus posibilidades, recogiendo en todo momento cualquier tipo de progreso por mínimo que sea y reconociendo de manera positiva estos logros frente al alumno, ejemplo: si consigue entablar una conversación de manera autónoma con algunos de sus compañeros, se le dará un refuerzo positivo, como unas palabras de ánimo que incentiven al alumno a seguir progresando (ejemplo: cuando el alumno que padece TEA se preocupe o muestre interés por lo que otro compañero va a hacer esa tarde se le premiará con algún objeto asequible y disponible dentro del aula para su disfrute). Con este modelo de enseñanza, se pretende que los alumnos que pertenecen a una misma aula evolucionen al mismo ritmo, preparándolos para la vida en sociedad.

Por esto mismo, se utilizará un método que resulte significativo para nuestros alumnos/as, además de considerar la posibilidad de algún tipo de bloqueo en el desarrollo de alguna actividad u acción dentro del aula. La mejor forma de conseguir los objetivos expuestos con anterioridad son, sin duda, presentar de forma clara y simple al alumno lo que queremos trabajar o esperamos de él/ella, el intercambio de experiencias, colaborar y trabajar en equipo para que los aprendizajes sean lo más significativos posible, dotar a la interacciones sociales de la importancia que tienen, hacer ver al alumno que para conseguir autonomía e independencia es necesario el contacto e interacción social.

Conclusión

Es necesario considerar que el alumno con TEA entra dentro de la definición de ser humano y se le debe de proporcionar la respuesta educativa necesaria por ley para suplir sus posibles necesidades o carencias educativas, atendiendo a la diversidad que nos encontramos en las aulas españolas y trabajando la inclusión social de este colectivo.

Como cualquier trastorno en el funcionamiento humano, la detección precoz y atención temprana es fundamental para intervenir e intentar paliar los síntomas o reducir las posibles dificultades que estos alumnos puedan encontrar en su día a día. En este sentido, los profesionales que están a cargo de niños y niñas en edades tempranas, tienen un rol primordial. Deben estar formados y conocer en profundidad los síntomas de este trastorno, así como las pautas de actuación y posibles ayudas que deben proporcionar.

Ruiz (citado por Miranda, 2015), en una investigación sobre el espectro autista y la detección precoz, explica que los programas efectivos de intervención deben de ser individualizados, según la intensidad del trastorno; estructurados, orientados a alcanzar unos objetivos concretos; intensivos y extensivos a todos los contextos de la persona; y con una participación activa de los padres en coordinación con el profesorado y otros profesionales de apoyo.

Esta es la mejor manera de conseguir que aprendan nuevas competencias sociales, comunicativas, adaptativas y de juego, y a la vez disminuir, en la medida de lo posible, los síntomas de autismo y otros problemas asociados que pudieran presentar.

Se debe resaltar que lo más importante en el ámbito educativo y de manera más concreta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es partir de los intereses del individuo y de sus características personales promoviendo así una educación inclusiva y de calidad. No se puede obviar en ningún momento la comunicación continua entre el profesional docente y la familia de discente. Propiciar una buena comunicación entre estos facilitará el trabajo y traerá consigo mayores avances en la integración social.

Trabajar la inclusión de estos alumnos significa ofrecer las mismas oportunidades a todas las personas, confiar en su desarrollo, en este caso en sociedad y fomentar que puedan conseguir cualquier tipo de aprendizaje. La inclusión tanto en el ambiente educativo, como en la sociedad es sinónimo de mejora en la calidad de vida de este

colectivo, además de mejorar la sociedad al atender la diversidad de diferentes casos que podemos encontrar. Los docentes deben posibilitar que este colectivo pueda aprender, relacionarse y convivir en sociedad.

Para acabar con las posibles desigualdades sociales que se puedan dar en el trato a este colectivo y abolir conflictos como:

- Rechazo por parte del docente u otros alumnos hacia el alumno con TEA.
- Sobrepotección del alumno frente a sus compañeros, despertando actitudes de repudio.
- Frustración del alumno a falta de la comprensión de la situación.
- Despliegue de conductas agresivas ante una situación desconocida o incontrolada por falta de instrucciones o pautas a seguir.

Debemos fomentar la calidad de vida nombrada con anterioridad, para ello según Baña (2011:185); "Hablar de trastornos del espectro autista y generales del desarrollo es hablar de vidas, de personas, de personas con calidad de vida. La calidad de vida entendida como una finalidad pero, también como un proceso y una forma de vida"

Conseguir la integración social y laboral del autista para emerger el apoyo a la comunidad y que este colectivo pueda convivir de forma autónoma en el ámbito familiar y ciudadano lo más integrado y normalizado posible.

El objetivo final de la inclusión social es que el alumno manifieste de forma autónoma interés por relacionarse con sus iguales propiciando una situación social que favorezca la futura autonomía básica e independencia de este colectivo, que a groso modo es la finalidad de todo proceso educativo.

La nombrada autonomía básica es un prerrequisito a conseguir en la autonomía personal, esta última ayudará al individuo en su desarrollo social, calidad de vida y bienestar emocional-afectivo, proporcionándole unas pautas de respuesta ante situaciones problemas de la vida cotidiana. Desde este punto de vista se conciben términos o aspectos tan importantes en la consideración de la vida de un individuo como; autoestima, dignidad, afecto, intimidad e igualdad de oportunidades entre otros.

El TEA es un trastorno muy heterogéneo por lo que hay que conocer sus peculiaridades, posibilidades y carencias, para proporcionar una respuesta o intervención educativa eficaz que los desarrolle en el mayor grado posible.

Para terminar cabe resaltar que: “ Cada individuo construye su identidad atendiendo a la educación y al rol social que se espera de él” González (2006:3). Por ello desde la escuela se debe atender a la diversidad presentes en las aulas y trabajar la inclusión social que desarrollará al alumno como futuro miembro de la sociedad.

Referencias bibliográficas

Baña, M. (2011). Los trastornos del espectro autista y generales del desarrollo: inclusión social y calidad de vida. *Ciencias psicológicas*, 5(2), pp. 183-191.

Declaración Universal de los Derechos Humanos, Asamblea General de las Naciones Unidas de 20 de noviembre de 1959. Mirado en: López Torrijo, M. (1999). *Textos para una Historia de la Educación Especial*. 2nd ed. Valencia: TIRANT LO BLANCH, pp. 257.

Delors, J. (1996). «Los cuatro pilares de la educación». *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

Descoevres, A. (1920). «Preparación de los maestros especiales». *La educación de los niños anormales*. Librería Beltrán, Madrid, pp.31-32.

González, P. (2006). «Perspectiva sociológica de la igualdad de oportunidades». [en línea] *Igualdad de oportunidades. Aplicación y desarrollo transversal*. España: editorial: Gesbiblo, S. L. pp.3. Recuperado de:<https://books.google.es/books?id=EFcZXWfTrdMC&pg=PA3&dq=IGUALDAD+DE+OPORTUNIDADES&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiG9t2hir_RAhUCuBQKHeEoBDIQ6AEISzAH#v=onepage&q=IGUALDAD%20DE%20OPORTUNIDADES&f=false> [Consulta: 13/01/2017].

Kanner, L. (1943). «Autistic disturbance of affective contact». *Nervous Child*, 2, pp. 217-205.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, modificó el artículo 6 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Artículo 6. Principios generales

Miranda, C. (2015). Terapia familiar estructuralista aplicada a una familia con un hijo con autismo. *Ajayu órgano de difusión científica del departamento de psicología ucbsp*, 13(2), pp. 284-299.

Murias, F. y Lorenzo, M. C. (2002). “La Atención a la Diversidad en el Aula: Estrategias y Recursos”, *Necesidades educativas especiales e intervención psicopedagógica*, 1, pp. 125.

Peñafiel, E. y Serrano C. (2010). “Las habilidades sociales en la infancia”. [en línea] *Habilidades Sociales*, pp. 12. Recuperado de: <https://books.google.es/books?id=zpU4DhVHTJIC&pg=PA12&dq=definici%C3%B3n+habilidades+sociales&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjUi4GjwaHQAhVIPRoKHYdGBJ8Q6AEIGzAA#v=onepage&q=definici%C3%B3n%20habilidades%20sociales&f=false> [Consulta: 02/11/2016].

CAPÍTULO 76. INCLUSIÓN EDUCATIVA PARA FUTUROS DOCENTES

Inés María Martínez Moya

ines_mars@hotmail.com

Grado de Educación Primaria (Universidad de Jaén)

Juan Francisco Porcel Fernández

juanfraporcel@hotmail.com

Grado de Educación Primaria (Universidad de Jaén)

Enrique Javier Orta Rivero

quique.javi@hotmail.com

Grado de Educación Primaria (Universidad de Jaén)

Introducción

Tras un estudio del camino recorrido por la educación, así como sus inicios definidos por deshacerse de aquellos sujetos con alguna dificultad hasta nuestros días donde intentamos que todos tenga la misma oportunidad, independientemente de sus dificultades y diferencias, hemos realizado una indagación y valoración historia de este camino y hemos querido tener en cuenta a personas que han destacado por encima de los demás, debido a su implicación con el tema en cuestión, que será la inclusión educativa.

Hemos querido intentar dar un apoyo documentado no solo de la evolución histórica, si no saber qué propone nuestro marco legislativo, dotar de las diferencias entre inclusión educativa y educación inclusiva, aportando los tipos de profesorado que integran nuestro sistema educativo, y cuál sería el ejemplar, para nosotros.

Historia de la inclusión educativa

Con el paso del tiempo, en la Edad Media, aquellos niños/as que se consideraban anormales, eran olvidados, rechazados e incluso temidos. Sin embargo, el Renacimiento, trae consigo un trato más humanitario hacia el colectivo de personas marginadas. Además, desde las órdenes religiosas se avanzó en cuanto a que empezaron a considerar a los deficientes como personas. Luego, la atención educativa se inicia más con los deficientes sensoriales que con los mentales (Arnaiz, 2003).

En el siglo XV, Fray Gilabert Jofre, creó un hospital denominado “D’ innocents”, considerado a modo de asilo. Durante los siglos XVI, XVII y XVIII la atención se centró en sordos, ciegos y mudos; minusvalías sensoriales preferentemente. No obstante, cabe esperar que a finales del siglo XVIII se empieza a hablar de deficiencia mental y por tanto, la evolución no es igual en todas las deficiencias (Mata, 2001).

Sordos.

- *Pedro Ponce de León (1520-1580)*. Ponce de León fue un monje católico donde en la orden benedictina se prohíbe hablar y para comunicarse hablaban en lengua de signos, pero no es la lengua de signos que se conoce ahora. En este caso, creó la primera escuela para los sordos en el Monasterio de San Salvador, cerca de Madrid, España. Enseñó a los sordo-mudos a hablar desde su nacimiento y les enseñó a escribir mientras les señalaba con el dedo el objeto que tenía ese nombre y les hacía repetir con los órganos bucales las palabras que correspondían a los objetos. Luego, les enseñó a hablar, a escribir y a leer. Escribió sus métodos y resultados, pero fueron destruidos por el fuego, quedando algunos restos. Pedro Ponce estableció la relación causal entre la sordera y mutismo, e inició en España los primeros ensayos para la educación de los sordomudos. En su obra “Doctrina para los sordos-mudos”, expone el método oral que había creado para hacer hablar a los sordo-mudos (Ainscow, 1995).
- *Juan Pablo Bonet (1573-1633)*. Bonet nació el 5 de enero de 1570 en Torres del Castellar (Zaragoza) y murió el 2 de febrero de 1633 en Madrid. Juan Pablo Bonet, en el siglo XVII, difundió el Método Oral a través de su obra “Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos”, método no sólo oral sino gestual (De Barros y Hernández, 2016).

- *Samuel Heinicke (1727-2790)*. Funda la primera escuela de sordomudos en Alemania y defiende el método oral en contraposición del método mímico. Sus métodos era estrictamente orales. Es conocido como el Padre del Método Alemán (Verdugo, 1995).
- *Lorenzo Hervás y Panduro (1735-1809)*, escribe “Escuela española de sordomudos o arte de enseñar a hablar y escribir el idioma español”. Se puede apreciar que las primeras experiencias de educación con niños/as con deficiencias, remiten a los llamados primero mudos y después sordomudos, con métodos globales y desvinculados de la educación general (Mayor, 1990).

Ciegos.

- *Valentín Haüy (1745-1822)*. En el siglo XVIII, adopta la escritura en relieve, crea en 1784 el primer “Instituto Jóvenes y Ciegos”, les enseña a leer utilizando letras en madera. Proclama que los ciegos son educables. Un sentido puede ser reemplazado por otro, sustituye la vista por el tacto (Bautista, 1993).
- *Louis Braille (1809-1852)*, en el siglo XIX, alumno de Valentín Haüy, crea el Sistema de Lecto-Escritura sobre la base de puntos en relieve (Ainscow, 1995).

Discapacidad Intelectual.

- *Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)*. Crea en Suiza el “Instituto de Iverdun” para niños desgraciados con una enseñanza basada en: la Observación, Dibujo, Ejercicios de Lenguaje, lo que constituyó el fundamento de la Educación Intuitiva. Pestalozzi les inculcaba el sentido de la observación, les corregía su lenguaje, les refería cuentos y parábolas, y les enseñaba a sumar, a contar, a restar, a multiplicar y a dividir. Trataba de ser padres, maestro y amigo. Se explicaba el porqué de las cosas y no solamente hacer estar mismas cosas por el hecho de hacerlas (Muntaner y otros, 2015).
- *Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852)*, discípulo de Juan Enrique Pestalozzi introduce el Juego, los Centros de Interés; intentó educar a niños pequeños por manipulación y estimulación sensorial, incluidos los niños anormales. Fue el precursor de la “Escuela Nueva” y de los “Métodos Activos”.
- Según Ocampo (2016), *Fröbel y Pestalozzi*, basan la educación en unos principios nuevos:

- Socialización, desarrolla aspectos de comunicación con los demás.
- Autoeducación, cada uno se educa según sus características.
- Actividad, el sujeto se educa desde sus propias actividades.
- Globalización, forma en que se presenta el sujeto ante la realidad, la percibe de forma global. Trabajan con la infancia abandonada.

Siglo XVI, las Instituciones. Según Arnaiz (2003) los orígenes de los centros específicos de la Educación Especial son:

- *Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838)*. Su popularidad se debe al hecho de haber realizado el estudio del niño salvaje de Aveyron. Su legado pedagógico está contenido en la obra “El niño salvaje”, producto de la observación y tratamiento educativo llevado durante cinco años con Víctor. Con Víctor trabaja: desarrollo intelectual, sensorial y afectivo. Se dedicó a la educación de niños sordos, buscó las etiologías de la sordera, publicando la obra “Tratado de las enfermedades del oído y la audición”.
- *María Montessori (1870-1952)*, médica de la clínica psiquiátrica de Roma, entra en contacto con deficientes mentales y retrasados mentales. Percibió que el retraso mental no es problema médico sino pedagógico, y organiza la Escuela y Ortofrénica para su curación.
 - Su principio capital es “la Espontaneidad”, dejando libertad para el juego autoeducativo, basado en la educación de las sensaciones táctiles, cinestésicas y el dibujo libre. Crea un material didáctico para trabajar y educar sentido por sentido, para así llegar al desarrollo de la inteligencia. Este método sensorial es el método analítico.

Ley Educativa

Con el paso del tiempo se ha experimentado un cambio considerable respecto al significado de inclusión educativa en las distintas leyes de la educación española. Mediante el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial, legalizaba el programa experimental de integración educativa, publicado el 6 de marzo de 1985, marca el inicio de una gran aventura educativa y el replanteamiento de muchos principios y creencias, que en esta época dominaban la educación en general y la

atención a las personas con discapacidad en particular, puesto que no se hablaba todavía de atención a la diversidad.

Sin embargo, hubo un momento clave donde se favoreció y potenció la integración en la escuela ordinaria al incentivar un modelo de escuela basado en la diversidad, que rompía decisivamente con el modelo deficitario y excluyente vigente hasta el momento. Todo esto ocurrió debido a la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) respaldando lo dicho anteriormente. Pero a partir de la LOE, en 2006 es cuando empezamos a hablar de un nuevo principio, el de INCLUSIÓN.

Como hemos mencionado anteriormente, la LOE incluyó la integración de todo tipo de diversidad educativa en los centros. En el artículo 71 de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, cita algunos principios sobre el alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), como por ejemplo, las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley. Las Administraciones educativas podrán establecer planes de centros prioritarios para apoyar especialmente a los centros que escolaricen alumnado en situación de desventaja social.

Otro punto a destacar en esta Ley Educativa son los recursos, donde se mencionan los aspectos fundamentales que un alumno y alumna deben recibir en su enseñanza-aprendizaje, como por ejemplo, para alcanzar los fines que garantizan una calidad educativa con estos niños/as, las Administraciones educativas dispondrán del profesorado de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales precisos para la adecuada atención a este alumnado.

Otra Ley Educativa que podemos mencionar en este apartado es la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), en dicha Ley no hace falta nada por avanzar en el enfoque de la inclusión.

Podemos destacar que hay varios aspectos que la alejan de un sistema inclusivo tales como la realización de pruebas de evaluación al final de etapa.

Concepto de inclusión

Existen diferentes conceptos sobre la definición de inclusión en lo que concierne a la educación. Según Ainscow (2005) la idea que la inclusión escolar es un proceso de mejora de la escuela que tiene por objetivo eliminar los procesos de exclusión. En este sentido, consideran que el proceso de inclusión tiene por objetivo identificar y responder a la diversidad de necesidades de todos y todas las estudiantes a través de una mayor participación en el aprendizaje.

Otro autor que hace referencia al término de inclusión es Porter (2008) que afirma que “la inclusión escolar significa, simplemente, que todos los alumnos, incluso aquellos que tienen discapacidades o alguna otra necesidad especial, son escolarizados en aulas ordinarias, con sus compañeros de la misma edad y en las escuelas de su comunidad” (p.63).

Mientras que Nevin y otros (2008) el aula inclusiva es aquella donde los y las estudiantes con y sin discapacidad pueden aprender juntos, donde todos comparten los mismos maestros y maestras.

Diferencia entre inclusión y educación inclusiva

Existe una gran diversidad de ideas acerca del término de inclusión en lo que respecta al ámbito educativo. Para Echeita (2007) existe una gran confusión acerca de lo que significa de hecho “inclusión” o “educación inclusiva”, y está bien establecido, por otra parte, que las reformas educativas son particularmente difíciles en contextos donde existe una falta de acuerdo o comprensión común entre los actores educativos. Por tanto, es importante realizar esfuerzos para desarrollar un acuerdo al respecto. En este sentido, dicho autor considera útil tener muy presentes los siguientes elementos que configuran una educación más inclusiva:

- La inclusión es un proceso. Esto quiere decir, la inclusión debe verse como una tarea interminable de búsqueda de mejores formas de responder a la diversidad de alumnos que aprenden. Es sobre cómo aprender a vivir con la diferencia y aprender cómo aprender desde la diferencia.
- La inclusión tiene que ver con la presencia, la participación y el rendimiento de todos los alumnos y alumnas. En este sentido “presencia” se vincula con dónde son educados los niños y jóvenes y cuánto de fiables son las instituciones

escolares en las que son atendidos; “participación” hace referencia a la calidad de sus experiencias mientras están escolarizados y, por tanto, tienen que incorporar la opinión de los propios aprendices; “rendimiento” es acerca de los resultados del aprendizaje a través del currículo y no solamente en los resultados de las pruebas o evaluaciones.

- La inclusión supone un énfasis particular en los grupos de alumnos que pueden estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar. Esto nos hace ver la responsabilidad moral que debemos asumir para asegurar que estos grupos estadísticamente más vulnerables, sean observados cuidadosamente y que, cuando sea necesario, se tomen las medidas que aseguren su presencia, participación y rendimiento en el sistema educativo.

Tipo de profesorado

Entre los obstáculos que los profesores pueden encontrar en su labor docente respecto a la educación inclusiva en sus aulas, Sapon-Shevin (2010) cita que los profesionales de la orientación se enfrentan a cuatro grandes obstáculos para la aplicación y desarrollo de una educación realmente inclusiva y, por tanto, cómo superar cada uno de ellos para hacer de la inclusión algo más que un eslogan educativo o una moda pedagógica, sino realmente una educación viva y positiva para toda la comunidad educativa. Dicho autor mencionado anteriormente desarrolla esos obstáculos, los cuáles son:

1. El concepto de “normalidad”, así como la falta de cooperación y coordinación entre profesionales de la educación y comunidad educativa en general.
2. Ambientes y culturas escolares hostiles a la atención a la diversidad y que no apoyan la inclusión de todo los estudiantes y sus familias.
3. Una concepción reduccionista del currículo, así como una absoluta dependencia del discurso y la práctica de las competencias educativas a un mejor control empresarial de la educación, una mayor privatización de las escuelas, y un proceso de estandarización total de pruebas y exámenes en los que el alumnado se juega su futuro.
4. Una formación del profesorado y de los profesionales de la orientación que no apoyan la educación inclusiva.

Las menciones que se pueden llevar a cabo en las Universidades de Andalucía, según la Resolución de 21 de febrero de 2013, de la Dirección General de Universidades, por la que se hace público al Acuerdo de 6 de febrero de 2013, de la Comisión del Distrito Único Universitario de Andalucía (BOJA 42, de 1 de marzo), por el que se establece el procedimiento de ingreso en los Itinerarios Curriculares Concretos (Cursos de Adaptación), para quienes teniendo un título de Diplomado o Maestro pretendan obtener el correspondiente título de Grado, se aprueba mediante esta Resolución Rectoral, lo siguiente:

Facultad de las Ciencias de la Educación:

- Grado en Educación Infantil.
- Grado en Educación Primaria, mención en Educación Musical.
- Grado en Educación Primaria, mención en Educación Especial.
- Grado en Educación Primaria, mención en Educación Física.
- Grado en Educación Primaria, mención en Lengua Inglesa.
- Grado en Educación Primaria, mención en función de especialidad de origen.

Conclusión

En nuestra propuesta como docentes se quiere investigar qué sentido tiene la inclusión para nuestros compañeros en formación y como deben, a nuestro humilde entender, interpretar de manera consciente lo que un docente debe mostrar en su día a día, ya que estamos empeñados en cambiar una mentalidad que traspase las fronteras de las diferentes formas de entablar la tesis de cómo integrar al alumnado en clase.

La inclusión debe ser una forma de entender nuestra profesión y un punto de partida, debemos desprender unos valores que evoquen esa mínima integración que exigimos no solo en las aulas si no en la sociedad actual.

A modo de conclusión hemos podido conocer más sobre cómo debemos entender el tema en cuestión y creemos haber podido ayudar a todo aquel que se interese e intente cambiar como nosotros hacemos. No podemos dejar atrás el pasado y menos aprender lo que docentes activos realizan en clase, y que por diferentes motivos no son tan

relevantes como otros. Debemos aunar nuestras ideas y seguir en marcha para conseguir que nuestro alumno esté enteramente integrado en clase.

Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula: Guía para la formación del profesorado*. Madrid: UNESCO. Narcea.

Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de pedagogía*. 349.

Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

Bautista, R. (1993). *Necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe.

De Barros, C. y Hernández, A. (2016). *Neurociencia y tecnologías en la inclusión educativa*. Granada: Gami.

Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: NARCEA, S.A.

Mata, F. S. (2001). *Enciclopedia de psicopedagogía*. Antequera: Aljibe.

Muntaner, J. J. (2010). *De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Muntaner, J. J. y otros. (2015). Evaluación de los grupos interactivos desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 141-159.

Ocampo, A. (2016). La Educación Inclusiva en el siglo XVI: Un análisis sobre sus Formas Condicionales y Consecuencias Teóricas más relevantes. Investigación y Formación Pedagógica. *Revista del CIEGC*. Año 2, Nº 3/ Enero-Junio 2016 07-34.

Nevin, A. y otros. (2008). *Multi-Site Mixed Methods Study of Para educators in Inclusive Classroom: Pilot Study Results & Preliminary Analysis of National Survey Data*. 6th Hawaii Internation Higher Education Conference Proceedings.

Recuperado de la URL <http://www.hiceducation.org/EDU2008.pdf>. Consultado el 20 de diciembre de 2016.

Porter, G. (2008). Making Canadian Schools Inclusive: a call to action. *Education Canada*, n° 48 (2).

Sapon-Shevin, M. (2010). *Because we can changethe Word: A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities*. California: Corwin.

CAPÍTULO 77. STOP BULLYING

María del Carmen Muñoz Aparicio

mary_orcera@hotmail.es

Universidad de Jaén

Introducción

El acoso escolar, (conocido también como matonaje escolar, maltrato escolar o bullying en inglés) es cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico producido entre escolares de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado tanto en el aula, o en otros casos por las redes sociales, a lo que denominamos ciberacoso. El tipo de violencia dominante es el emocional y se da mayoritariamente en el aula y patio de los centros escolares. Los protagonistas de los casos de acoso escolar suelen ser niños y niñas en proceso de entrada en la adolescencia, siendo mayor un porcentaje de niñas en el perfil de víctimas.

Los primeros estudios que identificaron la problemática del “bullying” en las instituciones educativas fueron expuestos por Dan Olweus en Noruega, refiriéndose a éste como <<...agresiones consientes y perseverantes, que estudiantes con características de intimidación como mayor fuerza física, reconocimiento, o control de grupo, empleaban para someter a sus pares por ser estos incapaces de responder o defenderse, con el objetivo de generar miedos en forma de malestar o para destacar su condición dominante>>.

El acoso escolar, es un problema a nivel mundial. Según el organismo de las Naciones Unidas (ONU), dos de cada 10 alumnos, lo sufren.

Actores. Para Olweus y col (2006), el acoso escolar implica tres protagonistas principales: acosadores, víctimas y espectadores.

Acosadores. Para Shephard, Ordóñez y Rodríguez (2012), los acosadores mantienen como su característica más importante, el hecho de saber cómo utilizar el poder e

identificar a su víctima. Señalan además que existen dos tipos de acosadores: el acosador y el acosador– víctima.

El acosador o la acosadora. Tiene una actitud intimidadora puede ser o no admirado socialmente, tiene habilidad de organizar a quienes le rodean para que cumplan sus órdenes, es solidario con sus iguales, es más sociable que las personas que escoge como víctimas, vive situaciones de agresiones en el hogar. No siempre es identificable fácilmente.

El acosador o la acosadora víctima. Es acosador en algunas situaciones y víctima en otras. Victimiza a los más jóvenes o más pequeños que él /ella, y es victimizado por sus iguales o los chicos/as de mayor edad, algunas veces es intimidado en la escuela y víctima en el hogar. Muestra un comportamiento agresivo e inaceptable como intimidador, pero a la vez también es vulnerable y fácil de minar como víctima.

Tipos de acoso escolar

Hay cuatro tipos de acoso:

Acoso verbal. Se lleva a cabo diciendo o escribiendo cosas malas. Incluye: burlas, insultos, comentarios sexuales inapropiados, amenazar con causar daño...

Acoso social. Implica daño a la reputación de alguien o sus relaciones. Incluye: excluir, aislar o ignorar a alguien a propósito, decirle a otros niños que no sean amigos de alguien, difundir rumores acerca de alguien...

Acoso físico. Implica lastimar el cuerpo de una persona o sus posesiones. La intimidación física incluye: golpes, patadas, escupir, empujar, tomar o romper cosas de alguien...

Acoso Sicológico. Se basa en la persecución repetida y continua a un individuo de forma tal que baja la autoestima y le dan la sensación de culpabilidad y terror. Esto incluye: intimidación, manipulación, amenazas, chantaje...

Víctimas

Las víctimas suelen ser niños tímidos, inseguros, sobreprotegidos por sus padres y físicamente más débiles y pequeños.

Existen tres tipos de víctimas:

La víctima pasiva o indefensa. No provocan directamente la agresión y representan al grupo más grande de niños victimizados. Las víctimas pasivas no tienen casi ningún amigo, se sienten solos y tristes, y reaccionan con mucho nerviosismo ante situaciones nuevas. Las respuestas iniciales a la intimidación entre víctimas pasivas incluyen llanto, retraimiento y la ira inútil. En grados posteriores, tienden a responder tratando de evitar o escapar de situaciones de acoso (por ejemplo, faltando a clase, escapándose de casa).

Víctima provocadora o activa. Representan un pequeño grupo de niños que a menudo se comportan de maneras que despiertan reacciones negativas de los que le rodean, como la ira, la irritación y la exasperación. Posee un conjunto de características que pueden interrumpir una clase y llevar al rechazo social de sus compañeros. Las víctimas provocadoras tienen niveles elevados de comportamiento dominante, agresivo y antisocial y bajos niveles de tolerancia a la frustración. En ocasiones, sus mismo compañeros lo provocan para que reaccione inapropiadamente, por lo que el acoso podría parecer justificado.

Muchos de los estudiantes que entran en esta categoría, pueden tener una discapacidad de algún tipo (problemas en el aprendizaje, trastorno por déficit de atención).

Las víctimas acosadoras. Representan un pequeño porcentaje de víctimas que en algún momento también han sido acosadores... Poseen algunas características iguales a las víctimas-provocadoras, con la diferencia de que se liberan más fácil y, a veces provocan a quienes son más débiles que ellos no solo física sino emocionalmente. Generalmente son pocos populares entre sus compañeros y son más propensos a combinar la ansiedad y la depresión.

¿Qué debe hacer los profesores si sospechan que hay una víctima en el aula?

Actuaciones de los docentes ante actos intimidatorios:

Actuaciones directas. Ignorar; expulsar a los implicados; hablar con los implicados y con las familias, cambios de sitio; tratar el tema en tutoría; redactar un parte; derivarlo al orientador; comunicarlo al directo para una sanción inmediata; plantear un expediente; llamar a la policía; denunciar en el juzgado.

Prevención. Sensibilización; programas de convivencia; trabajar en tutoría; debatir las normas y favorecer metodologías participativas.

Violencia como medio de representación

Para los acosadores, las actitudes intimidatorias que les han sido útiles se convierten en un recurso y también en una motivación de lucha, al no querer ser superado por otro, por lo que tienen que estar demostrando continuamente su fortaleza.

Una motivación importante para los acosadores es conseguir un lugar, es decir, hacerse notar.

La forma de actuar de estos alumnos asume una distinción, una manera diferente de hacer las cosas, marcada por la transgresión de reglas, ejercer actos violentos sobre otros chicos.

El bullying no es algo normal en el proceso de socialización de los alumnos en la escuela como por muchos años se le intentó justificar. Se trata de un proceso perverso en el que al acosador le es difícil renunciar porque si deja su actitud violenta muestra de alguna manera que está perdiendo poder, fuerza, y sufriendo un trastocamiento a su imagen.

La violencia funciona como un discurso que reafirma la masculinidad. La violencia se vive como una suerte de prestigio, con la finalidad de lograr trascendencia en el plano escolar, y una muestra de ello es la forma en que algunos alumnos se refieren a sí mismos en su papel de acosadores.

La invención del otro

En torno a las víctimas tenemos a alumnos con características que son señaladas mediante el maltrato, tales como una discapacidad física e intelectual o por destacar en el ámbito académico: como por ejemplo, <<los hijos de la maestra">>.

Vale la pena mencionar que los alumnos que están fuera de esta relación víctima-acosador fomentan también el clima de animadversión al nombrar tanto a la víctima como al victimario con sobrenombres, generando y reproduciendo en distinta escala tensión en la institución, y de un acto entre acosador y víctima, pasa a un plano más amplio.

Las consecuencias del acoso cotidiano van deteriorando progresivamente la identidad de las víctimas, al grado de considerar la libertad del "otro" un obstáculo para la acción. Hay una serie de estrategias o recursos que utilizan los acosadores: hablar mal de la víctima, registrar características extrañas o discriminatorias.

Uno de los rasgos más característicos de los alumnos agresores es la búsqueda de espacios para ejercer su poder de acción, con la finalidad de poder instrumentar sus reglas y normas. Es por esta razón que acciones como robar, fumar o golpear a otros compañeros impunemente es válido en estos espacios emergentes que rodean al acosador y, en ocasiones, en torno al acosador se reúnen varios seguidores que ayudan también a que este tipo de comportamiento se reproduzca.

Bullying y consumo de drogas

Diversas investigaciones han detectado la asociación entre el consumo de drogas y el bullying. La violencia o acoso en escuelas secundarias se incrementa de manera considerable cuando entre los estudiantes consumen algún tipo de droga legal o ilegal.

El consumo de alcohol y tabaco comienza aproximadamente a los 10 años de edad en promedio, lo cual afecta al comportamiento del menor y se agudiza conforme crece.

Así mismo, los jóvenes menores de 18 años de edad que sufren acoso escolar, son más vulnerables a consumir drogas, ya que se sienten ignorados, excluidos, discriminados, agredidos y en ocasiones sexualmente acosados, lo que los hace presa fácil del consumo de dichas sustancias. El bullying es un factor de riesgo ya que deteriora la autoestima de los jóvenes y los vuelve propensos a realizar conductas desviadas como las antes

mencionadas, que son producto de diversos factores y uno muy patente es el acoso escolar.

El abuso de sustancias juega un papel importante tanto para los que quieren evitar ser víctimas de bullying como para aquellos adolescentes que lo padecen y que consumen para escapar de la presión a la que se ven sometidos.

El adolescente que consume una o dos copas de alcohol incrementa la violencia ejercida a más del doble, en comparación con el que nunca ha consumido alcohol; de la misma manera, la magnitud de la violencia aumenta entre los alumnos que normalmente fuman, también se ha encontrado relación entre las conductas de intimidación con la depresión y la ideación suicida.

Factores de riesgo

Se considera que existe un elevado número de situaciones que predisponen al maltrato, que se clasifican en tres grandes grupos:

Factores individuales o personales. Tanto de los padres como de los niños, que pueden ir desde las características físicas, la personalidad, las experiencias anteriores de crianza vividas por los padres, hasta la inexperiencia de éstos.

Factores familiares. Referidos a la estructura de la familia, al funcionamiento y la dinámica de ésta. Algunos son: la existencia de padres adolescentes, hijos no deseados, familias monoparentales, violencia familiar, malas relaciones y comunicación, carencia de vínculos afectivos e inexistencia de límites o reglas familiares

Factores socioculturales y ambientales. La situación laboral (por ejemplo, desempleo, pobreza, inestabilidad, economía sumergida, prácticas marginales) Vivienda (por ejemplo, hacinamiento, malas condiciones habitacionales). Las relaciones sociales (por ejemplo, aislamiento, ausencia de participación comunitaria), cultura (por ejemplo, rechazo y actitudes arraigadas de violencia hacia la infancia, la mujer y la paternidad).

Cuando se producen situaciones de maltrato, concurren más de uno de estos factores, por lo cual se considera una problemática multicausal.

Actividades para prevenir y detener el acoso escolar

Promover el lenguaje de los sentimientos: poder desahogarse y expresar los sentimientos puede ser el primer paso para que niños, frustrados, tristes o enojados descarguen su rabia y dejen de lado la agresividad.

Evitar el prejuicio y la discriminación: Muchas veces, sin darnos cuenta, hacemos prejuicios y cometemos discriminación. Es necesario, reconocer como actuamos y pensar antes de actuar, pues debemos convertirnos un modelo a seguir para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Tomemos conciencia de nuestros prejuicios: de una u otra forma en mayor o menor medida todos tenemos prejuicios que pueden ser por raza, cultura, posición, social...

Actuar con respecto, la mejor manera de promoverlo: evitar llamar a los alumnos con motes o por apodos, todos los niños merecen atención, realizar actividades en la que participen la mayoría de los alumnos, evitar preferencias, evitar situaciones en las que exponga las debilidades de sus alumnos.

Fomentar el trabajo en equipo: es importante asignar trabajos que requieran de la colaboración e interacción entre los alumnos y alumnas, pues crea cohesión dentro del grupo y es una excelente oportunidad para promover la aceptación de las diferencias entre las personas.

Reflexiones

Cómo atender a las conductas disruptivas dentro y fuera del centro escolar constituye una pregunta clave en los foros de debate del profesorado y de las administraciones educativas.

No todo el conflicto desarrollado en el aula es contraproducente; pero sí lo son aquellas manifestaciones violentas y agresivas que dificultan la convivencia entre los alumnos y entre éstos y el profesorado, generando un clima escolar pésimo.

Aunque la violencia es un fenómeno complejo que tiene sus raíces en la sociedad y en las características personales de algunos sujetos, se acude a la Educación para buscar respuestas e impedir su desarrollo. Fundamentalmente, estas respuestas se asientan en

los parámetros preventivos porque una vez producida la agresión, las actuaciones están mediatizadas por la burocracia y la normativa escolar.

En este sentido, y desde un carácter preventivo, la administración educativa y los centros escolares necesitan dotar al profesorado de los recursos humanos y materiales necesarios para impedir su desarrollo, propiciando entornos de diálogo y de debate en los que se que generen los procesos reflexivos adecuados para crecer desde un punto de vista social, personal y moral. Al respecto, la tutoría como espacio de trabajo y la mediación como recurso metodológico conforman dos aspectos imprescindibles en los centros educativos, además de un adecuado conocimiento del lenguaje no verbal del profesor en las situaciones de aula.

Referencias bibliográficas

Rodríguez, A. Mejía, Y. (2012). Bullying un fenómeno para transformar. *Duazary*, vol. 9, N° 1, págs 98-104.

Alexander Schwarz S. (1989) *El libro del bullying: bullying, cyber-bullying y sexting, un peligro mayor*. New York. Pirámide.

Alonso, P. Gómez, R. (2011) La violencia escolar desde la perspectiva de los futuros profesores de secundaria. *Revista de Psicología*, vol 1,N° 2, pags 277-286.

Gómez, A. (2013). Bullying: El poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. *Revista mexicana de investigación educativa*, vol 18, N°.58, pags 839-870.

Córdova, J. Ramón, E. Jiménez, K. Cruz, C. (2012) Bullying y consumo de drogas. *Revista de psicología*, vol 4, N° 2, págs 21-48.

Rodríguez, J. (2008) Los docentes ante las situaciones de violencia escolar, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol 11, N° 3, págs. 32-39.

Mieles, D. Gaitán, M. Cepeda, R. (2012) Las instituciones educativas y la comunidad frente al maltrato infantil: una experiencia de investigación acción participativa,

Respuestas e intervenciones educativas en una sociedad diversa

Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, vol. 38, N°
1, págs. 79-96.

CAPÍTULO 78. RESPUESTA EDUCATIVA A LA MULTICULTURALIDAD

Alicia Moreno Civantos
aliciacampy@hotmail.com
Universidad de Jaén

Nazaret Ramos Mora
nazaretramosm@gmail.com
Universidad de Jaén

Lorena Reyes Ramos
loreyesramos@hotmail.com
Universidad de Jaén

Introducción

Según (Gil Jaurena, 2002: 15), derivada de la propuesta por Teresa Aguado (1996: 54). Definimos la educación intercultural como un enfoque educativo holístico e inclusivo que, partiendo del respeto y la valoración de la diversidad cultural, busca la reforma de la escuela como totalidad para incrementar la equidad educativa, superar el racismo/discriminación/exclusión, favorecer la comunicación y competencia interculturales, y apoyar el cambio social según principios de justicia social.

Entendemos la multiculturalidad como una diversidad de culturas que coexisten en un mismo espacio geográfico. Según Judith J. Richards (1993: 48), es un proceso que dignifica la naturaleza multicultural de la sociedad en la cual vivimos y, como un agente de cambio, examina las conexiones entre poder y conocimiento. Su fin último es proporcionar a los niños y a las niñas las habilidades necesarias para que puedan funcionar competentemente dentro de las múltiples culturas.

La interculturalidad es la única manera de integrar socialmente el choque entre culturas diferentes y de convertir este choque en una oportunidad para el desarrollo individual y social.

También queremos resaltar el valor de la interculturalidad en nuestra vida cotidiana y la poca importancia que se les muestra a veces. Nos preguntamos si en los centros educativos la educación intercultural es un tema primordial y si hay procesos de enseñanza-aprendizaje existentes basados en ello.

Este trabajo consiste en un proyecto de investigación para averiguar las estrategias educativas que los maestros del colegio Cardenal Spínola de Linares utilizan para trabajar con los niños de diferentes culturas en las aulas ordinarias. Este trabajo ha sido realizado con la ayuda de dos maestras (la psicóloga y la maestra de PT) de dicho colegio, ya que para investigar cuales son las estrategias que utilizan los docentes para trabajar con niños de diversas culturas, debemos investigar a los maestros que trabajan con ellos.

El problema que se aborda en este trabajo es si la forma de actuar en los centros donde haya una diversidad cultural grande se adapta a los requisitos y normativas vigentes de la educación actual. La problemática que pretendemos resolver con este trabajo es cómo responden los centros educativos a la multiculturalidad, así como que metodologías o proyectos ponen en marcha para estos alumnos.

El objetivo general que llevamos a cabo es conocer la respuesta educativa que se le ofrece a la multiculturalidad en los centros educativos.

Algunos de los objetivos específicos que pretendemos conseguir son:

- Indagar sobre el concepto de multiculturalidad.
- Conocer las percepciones de los sectores indicados sobre el fenómeno multicultural.
- Aprender a dar respuesta a la diversidad de culturas en el aula.

Hemos realizado un breve recorrido en busca de información sobre la multiculturalidad, para ayudarnos a tener una base teórica para nuestra investigación. Con este trabajo pretendemos investigar y conocer distintas opiniones sobre distintos autores, como Jesús Muñoz Peinado, Fernández Enguita, Cameron McCarthy y otros.

También hemos buscado datos estadísticos publicados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del curso escolar 2014-15, en los cuales hemos podido informarnos sobre los números de alumnos extranjeros matriculados en las distintas comunidades autónomas. Siendo La Rioja la comunidad con un mayor porcentaje.

Lo que destacamos de nuestro trabajo, es la visita a un colegio de Linares. Siendo nuestro principal objetivo conocer cómo se trabaja en él y de qué manera responde a la multiculturalidad de sus aulas.

Estadísticas de las enseñanzas no universitarias del alumnado extranjero años 2014-2015

Según el “Ministerio de cultura y deporte” en el año 2014-2015 se ofrecen los resultados en cuanto a las estadísticas de las enseñanzas no universitarias de los alumnos extranjeros.

En cuanto al alumnado extranjero, alumnado que no posee nacionalidad española en enseñanzas no universitarias asciende a 712.098 con una diferencia de -24,15% (-3,3%) respecto al curso anterior. Siguiendo con el descenso que hemos mencionado en la introducción.

El volumen relativo del alumnado extranjero en las enseñanzas no universitarias presenta diferencias significativas entre las comunidades y ciudades autónomas, las que cuentan con mayor porcentaje son: La Rioja 13,7% y Aragón 13,0% las de menor porcentaje son Galicia 2,8% Extremadura 2,9 % y Asturias 3,9%.

También las distribuciones según la titularidad del centro son distintas, el alumnado extranjero representa el 10,41 % en centros públicos más del doble que en centros privados.

En las aulas destacan los alumnos procedentes de Europa 31,7% junto con el de África con un 30,6%. Por países destacan Marruecos, Ecuador, Rumanía, China y Colombia.

Con este artículo publicado por el Ministerio de Cultura y Deporte, pretendemos informarnos con datos reales sobre los números de alumnos inmigrantes que hay en cada comunidad autónoma. También destacamos la procedencia de estos movimientos migratorios.

La educación intercultural en la sociedad multicultural

Hoy en día la escuela nos lleva a una relación de distintas culturas dentro de una comunidad nacional que se designa como pluralismo, multiculturalismo o interculturalismo. Para la institución escolar esto es un problema porque se encuentra

desarmada, confundida y poco dispuesta. La escuela según Fernández Enguita nació como una institución para formar a ciudadanos iguales con una cultura común.

La primera respuesta escolar ha sido la imposición de la cultura escolar por encima de cualquier cultura popular, étnica, grupal y extranjera. La cultura escolar significa la cultura de los grupos dominantes en la sociedad. La segunda respuesta es la tolerancia, ponerse en lugar de otras personas con diferentes culturas. Y la tercera respuesta es el reconocimiento, el respeto. Implica aceptar la cultura de las distintas personas que se encuentran en una sociedad.

Hay que entender que toda cultura es un conjunto de relaciones de poder. Según la sociedad liberal, democrática y de bienestar occidental es inevitable ver que en otras culturas existen desigualdades. No hay que clasificar las culturas según lo bueno y lo menos bueno de cada cultura, sino que hay que admitir las diferencias entre ellas, su posibilidad de cambio, sus conflictos internos, esto es el interculturalismo.

Multiculturalismo significa reconocer la existencia, el valor y la autonomía de las distintas culturas existentes. Por otro lado, interculturalismo significa comprender que son sistemas en proceso de cambio en su dinámica tanto interna como externa. La multiculturalidad es un hecho pero el multiculturalismo un error. Y la interculturalidad es un objetivo y el interculturalismo una estrategia.

La escuela hoy en día ofrece una mejor educación desde el respeto y el reconocimiento de otras culturas. Los centros educativos y profesionales necesitan tres mecanismos fundamentales para llevar a cabo una buena educación entre diferentes culturas:

- Flexibilidad interna: cuando empiezan a venir alumnos de otras culturas tenemos que dejar a un lado las rutinas y tenemos que imaginar y experimentar fórmulas para no llegar a un fracaso.
- Apertura al entorno: para que la escuela lleve esto a cabo necesita la cooperación de las familias, grupos de iguales.
- Responsabilidad profesional: supone ser consciente de que el respeto a las otras culturas, la educación intercultural, la integración de las minorías, etc. no es una responsabilidad de los otros, sino propia.

Nuevos retos, nuevas perspectivas para la Educación multicultural

El autor Juan José Bueno Aguilar (Universidad de A Coruña), defiende que la sociedad actual es cada vez más diversa y funcional. La educación debe estar atenta a los cambios que se producen en la sociedad para dar respuesta a ellos. Para construir una sociedad multicultural debe estar compuesta por valores de igualdad, solidaridad, generosidad y tolerancia entre otros. La construcción de esta sociedad multicultural debe tener un referente inmediato en la educación

La Educación multicultural tiene como principio reconocer y salvaguardar la diversidad cultural existente en el currículum y en la sociedad, además de ser una propuesta de política educativa. La Educación multicultural privilegia el estudio del conocimiento y las culturas de los distintos grupos, minoritarios y mayoritarios, que conviven en una sociedad plural y múltiple, con una intención de comprensión y comunicación entre ellos, como señala Cameron McCarthy (1994: 295).

La Educación multicultural aborda cuestiones tales como por ejemplo: el racismo, la segregación, la inmigración, la población gitana y otras minorías.

Theresa Perry y James Fraser (1993): ``Entienden que la Educación multicultural no es una nueva materia que únicamente añade material para el currículum escolar, sino que es una revisión, un cambio profundo, de las relaciones entre la escolaridad y una sociedad democrática''.

Hay muchos enfoques que se pueden trabajar a través de la educación, como menciona en este artículo educación bicultural, antirracista, pluralismo cultural, etc. El objetivo de este artículo es capacitar a los alumnos para la ejecución de acciones sociales basadas en la comprensión crítica de la realidad, a través de un currículum igualitario para todos ellos.

Para concluir el resumen de este capítulo, queremos resaltar esta cita, la cual aparece en el artículo. Según Cameron McCarthy (1993): ``Manifiesta que la Educación multicultural representa un esfuerzo por reconocer la diversidad cultural existente en el currículum y, en última instancia, también debe ser una propuesta de política educativa''.

Investigación en un centro educativo sobre la respuesta a la multiculturalidad

El colegio que hemos seleccionado para tratar la investigación de este trabajo: respuesta educativa a la multiculturalidad, es el colegio “Cardenal Spínola”, que se encuentra en la localidad de Linares, ubicado en el barrio de “La Zarzuela”.

En la Comunidad Autónoma Andaluza está considerado como de atención educativa preferente debido a factores de tipo social, económico y cultural.

Este centro está formado por un total de 140 alumnos. De ellos aproximadamente el 70% son de raza gitana, el 25% extranjeros (paquistaníes, marroquíes y rumanos) y un pequeño porcentaje de castellanos, 5%. Estos niños/as vienen en la mayoría de “El Cerro”, zona deprimida de Linares. Por lo tanto, las características socio-económicas de este centro son bajas, puesto que la mayoría de los habitantes de este barrio son inmigrantes o personas sin trabajo y pocos recursos. Generalmente sin estudios ni metas futuras para su familia.

Uno de los objetivos prioritarios del colegio es el apoyo a la integración y a la adaptación lingüística. La calidad educativa en este colegio está garantizada por el enorme esfuerzo de atención a la diversidad desde el "corazón a corazón" de sus educadores. La integración y motivación para el estudio de algunos alumnos no siempre es fácil, pero el Centro es un foco de humanización y desarrollo cultural en el barrio.

La respuesta educativa que ofrece este centro es distinta al resto. Puesto que existe diversidad de niveles educativos, niños que se incorporan tarde al sistema educativo, inmigrantes que no conocen nuestra lengua, etc. Este colegio debe dar respuesta a todos los posibles problemas que pueden plantearse. Diariamente suelen darles respuesta educativa a estos alumnos dentro del aula, sin necesidad de sacarlo del aula ordinaria. Para llevar a cabo esta investigación acudimos al centro educativo para conocer cómo trabajan.

Hace años en este centro, existían muchos conflictos entre culturas y absentismo escolar. Decidieron poner fin a esta situación tan violenta y desarrollar un proyecto intercultural. Los alumnos empezaron a cambiar su actitud y conducta antes sus compañeros.

Cuando la ley comenzó a fomentar la inclusión, dejaron de utilizar este proyecto y lo introdujeron dentro del proyecto de centro.

Actualmente utilizan otro tipo de métodos que están dando buenos resultados en el centro, mejorando el clima, no sólo de los alumnos, si, no también entre familias y familia-centro.

Cuando un alumno nuevo, de otra cultura entra al centro. Los maestros ayudan a los padres a rellenar los papeles necesarios para la escolarización de su hijo. Ya que algunos de ellos no conocen nuestra lengua o no saben leer y escribir. Les enseña a las instalaciones, los dejan entrar a clase, ya que el centro es de puertas abiertas, para padres y voluntarios. También los acompañan al ayuntamiento para realizar el padrón. Todas las ayudas que necesiten para adaptarse al municipio, se las aportan desde el centro.

Si el nuevo alumno no conoce la lengua le asignan un “compañero guía” para que esté con él, relacionándolo con el resto de compañeros, así como que le traducía cosas que no entienda. Lo incluya, lo integre con el resto de compañeros y lo ayude a familiarizarse con el resto de los compañeros.

El colegio realiza comunidades de aprendizaje. Con estas actividades pretenden que esos alumnos trabajen en grupos heterogéneos y las familias se relacionen entre ellas. A partir de estas actividades los alumnos no se califican por su raza, si no como: mi compañero que me ayuda a hacer las tareas. Ayudando así a una integración entre ellos.

También realizan tertulias dialogáis y musicales. Pueden participar alumnos, padres, maestros y voluntarios. Siendo su fin expresar sus sentimientos de una obra musical, acercar posturas, hablar de sus problemas...

Han realizado un proyecto llamado “Taller de los Sueños”. Cada cuatro años realizan un mural con una temática distinta. Actualmente la mascota del mural es Aladín y la lámpara mágica. Cada grupo (maestros, padres, alumnos y voluntarios) escriben sus sueños. A lo largo de los cuatro años intentan cumplirlos.

Por las tardes de lunes a jueves, realizan actividades para los niños y padres. Taller de alfabetización para los padres que quieren aprender a leer o escribir. Así como para los libros hacer sus deberes o actividades de deporte.

En navidad, ayudados de agentes externos como Cruz Roja y asuntos sociales realizan una actuación para personas mayores. Con el fin de sentirse útiles e enriquecerse mutuamente. Cruz Roja proporciona al centro alimentos para desayunos a lo largo de todo el curso, ya que algunos de los alumnos no pueden llevar su almuerzo. Así como meriendas en los talleres extra escolares.

Conclusión

Con este trabajo hemos pretendido informarnos y conocer cómo un centro en concreto, responde ante la multiculturalidad de su alumnado. El centro pretende que sus alumnos se conozcan como personas, sin distinción por etnias o estado socio-económico. Disminuir los conflictos y ayudarse unos a otros. Lo ideal es, que no exista distancia entre culturas, sino una mezcla de todas ellas. A través de la práctica de los valores y de la Educación Multicultural, lograremos los cambios de mentalidad necesarios para la construcción de una sociedad más igualitaria, humanista y justa, que respete las diferencias personales y los valores culturales, raciales y étnicos, promoviendo la convivencia pacífica en una nación multicultural.

Referencias bibliográficas

- Bueno, J. J. (2008). Nuevos retos, nuevas perspectivas para la Educación multicultural. *Revista educación inclusiva n.º1*.
- Fernández. M (2001). La educación intercultural en la sociedad multicultural. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación vol9 nº6*
- Gil, I. (2016). *Psicopedagogía, educación intercultural*. Recuperado de: http://www.psicopedagogia.com/educacion_intercultural
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Estadística de las Enseñanzas no universitarias*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-alcidudadanomecd/estadisticas/educacion/nouniversitaria/alumnado/matriculado/2014-2015/Nota.pdf>.

CAPÍTULO 79. INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES EN EL AULA

Yolanda Lara Resina

yoliresina@gmail.com

Universidad de Jaén

Cecilia La Rosa Serrano

ceciliarosaserrano@gmail.com

Universidad de Jaén

Introducción

Los docentes a menudo encuentran en sus aulas a estudiantes con distintos rasgos según su procedencia o etnia que determinan su aspecto físico o incluso su comportamiento. Cuando hablamos de cómo cada uno de ellos aporta diferentes soluciones a los problemas que se plantean en el aula, se hace alusión a su funcionamiento cognitivo.

El concepto de “altas capacidades” no existía en épocas anteriores, según Guirado (2015) aquellas personas con un alto potencial intelectual y que manifestaban un rendimiento equivalente se les conocía con un concepto único, el de superdotación.

Actualmente, el término altas capacidades se divide en otros conceptos próximos de superdotados, talentosos, prodigios, genios y precoces, aunque las definiciones son establecidas aún sigue existiendo confusiones por parte del resto de la comunidad.

Son numerosos los autores que determinan las características que se le atribuyen a los niños que presentan altas capacidades, como Howard Gardner (1983) con su teoría de las inteligencias múltiples; Renzulli (1994) con su modelo de los tres anillos o la teoría pentagonal de Sternberg (1986). Estos autores hacen referencia al CI superior a 140, creatividad, capacidad de liderazgo, rendimiento en un área específica o productividad.

Para atender a la diversidad se debe partir del principio de inclusión, incluir tanto a los alumnos con altas capacidades como aquellos que presenten cualquier otra deficiencia. En concreto, para este alumnado con altas capacidades es necesario aplicar algunas técnicas que pueden ser muy satisfactorias para conseguir su adaptación en el aula como la aceleración, el agrupamiento y el enriquecimiento.

Modelos explicativos del alto rendimiento intelectual

A continuación, se propone los modelos para explicar el alto rendimiento intelectual que presentan algunos alumnos y sus autores más representativos.

- ❑ **El modelo basado en las capacidades.** Es el primer modelo que intenta definir las altas capacidades, dando importancia de manera exclusiva al CI. Autores como Stanford- Binet (1916) crearon una escala para medir esta inteligencia con ayuda de los conocimientos específicos e instrumentos que poseían. Stanford, fijó un criterio para determinar cuándo un alumno era superdotado. Otro autor conocido es Gardner con sus siete inteligencias múltiples (lingüística, lógico-matemático, espacial, musical, interpersonal e intrapersonal y naturalista).
- ❑ **El modelo basado en el rendimiento,** este modelo propone dar una mayor importancia al rendimiento como criterio para determinar las altas capacidades. Renzulli (1994) con su modelo de los tres anillos propone tres rasgos que caracterizan a estas personas, en los que para que exista superdotación tienen que estar interconectados. Estos rasgos hacen alusión a la creatividad, la motivación y la capacidad.
- ❑ **Modelos de componentes cognitivos.** Se parte de la inteligencia que poseen estos alumnos como consecuencia de la relación entre las diferentes funciones que realiza nuestro cerebro. Las funciones según Gómez y Masdevall (2011): son de tipo cognitivo, intuitivo, afectivo y físico. Estas funciones son:
 - **La cognitiva:** incluye el pensamiento analítico, secuencial y lineal del hemisferio izquierdo del cerebro, así como el pensamiento metafórico y holístico propio del hemisferio derecho.
 - **La afectiva:** (emocional y social). Afecta a cada una de las partes del cerebro e influye en la función cognitiva, promoviéndola o limitándola.

- **La física:** abarca los sentidos (vista, oído, olfato, gusto y tacto) y también el movimiento.
 - **La intuitiva:** es una forma diferente de llegar al conocimiento, la que toma el conocimiento en su totalidad.
- **Modelos socioculturales.** Integra los factores externos como causantes de la superdotación. Los contextos en los que se desenvuelven los niños van a determinar su comportamiento, y por lo tanto la valoración de superdotación.

Distinción de algunos conceptos: talentosos, precoces, prodigios, genios y superdotados

Dentro de las altas capacidades se encuentran otros conceptos que actualmente siguen confundiéndose, a pesar de quedar establecidas las diferencias entre ellos. Castro (2008) propone una aclaración de estos conceptos:

- **Talento:** poseer una alta capacidad en un campo específico (talento artístico, matemático, verbal, musical...)
- **Precoz:** fenómeno evolutivo que implica un ritmo de desarrollo más rápido de normal, pero no alcanza niveles de desarrollo superior.
- **Prodigio:** niños que logran ejecuciones sobresalientes en edades tempranas y con la calidad de la obra de un adulto.
- **Superdotado:** niños que se caracterizan por tener un nivel muy elevado de recursos en todas las aptitudes intelectuales (aptitud numérica, capacidad de cálculo, comprensión y razonamiento verbal, capacidad espacial. Es un estado al que se llega con la madurez.

Intervención

Identificación del alumnado con altas capacidades

En primer lugar, antes de adentrarnos en la intervención será necesario realizar una correcta identificación del alumnado con altas capacidades y así poder responder a las necesidades educativas de una manera correcta. No existe un perfil único que indique la existencia de altas capacidades, pero sí existen unas prácticas comunes en todos aquellos que las presentan en cuanto a su inteligencia, aprendizaje, disincronía, memoria, creatividad y motivación.

- **Inteligencia.** Se mide según la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983). Destacan sobre todo en la inteligencia interpersonal y existencial o espiritual.
- **Aprendizaje.** Si el tema les interesa muestran una gran motivación, son personas persistentes y que no se agotan hasta alcanzar el máximo nivel de perfeccionamiento, aunque no están del todo satisfechos con los resultados.
- **Disincronía.** Presentan numerosos desajustes a nivel interno y fisiológico. Tienen un desarrollo intelectual más rápido que el desarrollo emocional, lo que le genera problemas. Sus necesidades fisiológicas se corresponden con su edad cronológica.
- **Memoria.** Gran facilidad para almacenar, recordar y recuperar información
- **Creatividad.** Muestran más curiosidad que los niños de su edad y buscan el porqué de las cosas. Tienen muchas ideas nuevas con las que se inventan todo tipo de historias muy originales. Para resolver un problema, encuentran varias soluciones lo más lógicas posibles sin perder de vista el resultado final.
- **Motivación.** Poseen una gran motivación. Utilizan una gran cantidad de conocimientos generales y concretos cuando el tema es de su interés.

Recursos psicométricos

Para poder llevar a cabo la identificación de estos niños se utilizarán los siguientes recursos psicométricos:

- **Test de inteligencia.** Se utiliza para saber si un niño tiene altas capacidades porque los consideran una prueba fiable. Estos test deben ser pasados a los alumnos con precisión y teniendo en cuenta los distintos factores que pueden estar afectando al niño.
- **Test de rendimiento.** Los alumnos con altas capacidades destacan en cuanto a que tienen mayor habilidad para aprender las cosas, aprenden con rapidez, son muy creativos y tienen habilidades de planificación.
- **Test de creatividad.** Valorar la creatividad no es una tarea fácil, hay muchos test que la valoran, pero en concreto destaca el test de Torrance (1915) que fue el primero que se creó y a partir de él han ido creándose nuevos test.

Una vez identificados los alumnos con altas capacidades se procede a la intervención. Se suele pensar que tratar con este tipo de alumnado es relativamente fácil, ya que mucha gente piensa que no presentan ninguna necesidad y si la presentan es algo insignificante a lo que no se debe prestar atención.

Medidas educativas

Las medidas educativas que se van a utilizar son las siguientes:

- **Flexibilización.** Mediante la flexibilización se da la posibilidad al alumno con altas capacidades de aprender a un mayor ritmo que sus compañeros en el aula. Se pretende que el alumno tenga estimulación y su estancia en el colegio sea satisfactoria. Los programas se deben diseñar para establecer y lograr metas educativas válidas.
- **Individualización.** Considera la importancia que tiene el aprendizaje autónomo y que a este alumnado se le den las suficientes oportunidades para que se incluyan en el aula ordinaria. Este tipo de enseñanza requiere que el profesorado ejerza el papel de mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Diferenciación curricular.** Cada alumno tiene un estilo de aprendizaje, un ritmo y perciben su alrededor de manera diferente. Se suelen utilizar dos procedimientos de aprendizaje diferenciado: Diferenciación de tareas y diferenciación de logros.
- **Enriquecimiento curricular en el aula ordinaria.** El enriquecimiento pretende mejorar las habilidades de pensamiento, es una estrategia que está muy aceptada, ya que se trabaja en el aula ordinaria. Sobre todo se busca que los niños sean capaces de resolver problemas, que desarrollen su creatividad, que formen su pensamiento crítico y desarrollar su autonomía.
- **Extensión curricular.** Hace referencia a los métodos que realizan actividades desafiantes para los niños con altas capacidades. Esta extensión requiere la realización de actividades que exijan aprendizaje por descubrimiento, con recursos y ayuda guiada y que sean actividades profundas y abstractas. Cassey y Koshy (1995) han diseñado programas cuyo objetivo es diferenciar el currículum introduciendo ampliaciones horizontales y verticales en el currículum ordinario.

- **Adaptación curricular.** Es una estrategia que exige modificaciones y adaptaciones de los criterios de evaluación apartándose del currículo que le corresponde a los niños de su edad.
- **Currículo compacto.** Consiste en darle a los estudiantes con altas capacidades experiencias de aprendizaje e investigaciones sobre temas del currículo.
- **Mentoría.** Se recurre a los expertos de la comunidad educativa para que ayuden a los alumnos con altas capacidades a desarrollar un área que es de su interés y no pueda desarrollarse en el colegio.

Actuación del profesorado y las familias

Para la inclusión de los estudiantes con altas capacidades es muy importante la acción conjunta del profesorado y las familias. Actuando por separado no van a poder obtener los mismos resultados, ya que esto le genera inseguridades al estudiante al no sentirse cómodo en ningún ámbito; sin embargo, la acción conjunta de profesorado y familias hace que todos se pongan de acuerdo en la toma de decisiones a las que el niño se refiere, ello va a hacer que todos persigan los mismos objetivos y les va a ser más fácil incluir al niño en el aula.

Las familias deben de estar informadas de las capacidades que poseen sus hijos y que es lo que implican. Estos estudiantes necesitan libertad de pensamiento y proteger su poder creativo, si se sabe qué es por lo que el niño muestra interés hay que proporcionarle información que se sienta realizado y no caiga en la monotonía que puede llevar al fracaso escolar. Estos niños presentan desfases emocionales, por lo que requiere una atención especial. Según Pérez, Domínguez López y Alfaro (2000) se debe escuchar atentamente, aceptar y reconocer los sentimientos, evitando la supresión o negación de los mismos, manifestar los sentimientos con buen tono, evitando expresiones que puedan herir a los demás, favorecer la resolución de conflictos como parte del propio niño, con la finalidad de que adquiera criterio y autodomínio personal.

¿Cómo trabajar con un alumno con altas capacidades en el aula? El profesor tiene que proponer varias actividades con la finalidad de poner al alumno en contacto con el resto de la clase, y si puede ser con un tema que le interese al niño pues va a hacer que sea mejor la comunicación con los compañeros. La metodología que se utilice tiene que ser flexible, que ayude a que el estudiante trabaje de forma autónoma cuando lo estime

necesario y sea capaz de resolver problemas. Los contenidos que se van a trabajar necesitan ser ampliados en profundidad y extensión. Un aspecto importante es que valore las creaciones personales del alumno, ya que el niño se va a sentir bien y va a hacer que progrese.

Técnicas de inclusión

La inclusión es muy importante en el desarrollo emocional, pues hará que el niño se encuentre mejor y muestre más disposición a la hora de relacionarse con el resto de la clase. El problema está en que algunos niños con altas capacidades son rechazados en el aula, el resto de la clase los ve como una amenaza cuando en realidad no lo son. En algunos colegios el alumnado con altas capacidades no desvela su condición por miedo al rechazo, y eso no se puede permitir que ocurra. Los profesores tienen que normalizar la situación, explicar a sus alumnos en qué consisten las altas capacidades y que eso no implica ser mejor ni peor, solo que se tienen unas condiciones diferentes a la hora de aprender.

El trabajo cooperativo es clave para una adecuada inclusión, los niños se relacionan y aprenden unos de los otros, por lo que es muy productivo hacerlo en clase.

Es necesario prestar atención al niño, porque el no tener atención puede provocar que el niño se aisle de sus compañeros, o incluso que el resto de la clase lo ignore porque sigan el modelo del profesor. Hay que darle la oportunidad de expresar sus ideas, ya que los estudiantes necesitan expresar lo que sienten en un momento determinado y en este caso la necesidad es mayor pues tienen un deseo constante de aprender cosas nuevas.

Facilitar nuevos conocimientos que sean de su interés- Fundamental para la inclusión, el profesorado le ayuda a tener más información sobre algo que le gusta y que puede compartir con sus compañeros, cuya interpretación es positiva.

Sobre todo para incluir a los niños hay que saber que no son solo niños inteligentes. Son niños que tienen necesidades específicas de apoyo educativo, y como tal requieren de apoyos que los ayuden a desenvolverse bien con sus compañeros, pues a algunos niños les cuesta mucho relacionarse con el resto de la clase. Proporcionar una atención

individualizada es la base del sistema educativo y partiendo de ahí y se utilizarán diferentes técnicas que ayuden al alumnado con altas capacidades.

Conclusión

Para dar una respuesta adecuada a este alumnado es imprescindible la identificación temprana de la existencia de altas capacidades mediante la utilización de distintos procedimientos. La familia tiene que tener una estrecha relación con el centro educativo y el tutor del niño, esta relación va a determinar que el alumno se encuentre cómodo en los ámbitos que le rodea, tales como el ámbito familiar, social, familiar, cultural y educativo.

Fundamentalmente estos alumnos necesitan una motivación constante y evitar que se vuelvan apáticos. Para ello, el profesorado debe de ofrecerles nuevos contenidos con los que experimentar y desarrollar sus habilidades imaginativas, relacionándolos con temas que les llamen mucho la atención para conseguir una mayor respuesta.

Referencias bibliográficas

- Castro, M.L. (2008). Niños de altas capacidades intelectuales: ¿Niños en riesgo social? *Educación y futuro*, vol. 18, p. 165- 172.
- Gómez, M.T. y Mir, V. (2011). *Altas capacidades en niños y niñas. Detección identificación e integración en la escuela y en la familia*. Madrid: Narcea.
- Guirado, A. (2015). *¿Qué sabemos de las altas capacidades? preguntas, respuestas y propuestas para la escuela y familia*. Barcelona: Graó.
- Luque, A. y otros (2011). La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 1, p. 114-147.

CAPÍTULO 80. UN AULA INCLUSIVA DE TODOS Y TODAS

Eduardo Rodríguez Reyes

err00034@red.ujaen.es

José Carlos Gálvez García

jccgg0015@red.ujaen.es

Universidad de Jaén

Introducción

La termino inclusión proviene etimológicamente del latín “inclusionis” y a su vez de “includere”, vocablo integrado por el prefijo “in” y claudere que significa “cerrar”. La inclusión es un término moderno que ha surgido del desarrollo de la integración en el marco de una escuela comprensiva, ha producido en los últimos años una evolución conceptual en lo que se entiende por integración; se tiende a abandonar este término y sustituirlo por el de Inclusión, que surge en la década de los 90, una época en donde se comienza el reconocimiento de los derechos de las personas en situación de discapacidad. Pero nos centraremos en la inclusión desde la perspectiva de alumnos de distintas nacionalidades en nuestras aulas.

Este siglo se ha caracterizado por los fuertes flujos de emigración y uno de los principales problemas de las aulas en la actualidad es el gran número de menores de diferentes nacionales, culturas e etnias que ingresan en nuestras escuelas.

Para solucionar este problema en las aulas proponemos que se debe utilizar una metodología activa, participativa y tener unos principios de socialización e inclusión muy fuertes. Formando grupos muy fuertes de trabajo y cooperación mutua entre los alumnos dónde el afecto, el cariño y la búsqueda de un objetivo común, sean el principal vinculo de un aula fuerte, integradora y dónde se eliminen etiquetas.

Marco teórico

Los fundamentos ideológicos de un aula inclusiva como proponemos, se centran desde una perspectiva ética, en los derechos humanos y en la dignidad de todas las personas. En gran parte este marco viene constituido e influenciado por todos los organismos internacionales que apoyan la declaración universal de los derechos humanos y del niño. Pero nosotros nos centraremos en el aula, como espacio para lograr estos objetivos de niños incluidos, reconocidos y valorados por todos.

A partir del método Montessori, incluimos y nos basamos en los siguientes principios:

- Educación individualizada. Cada niño es diferente en su capacidad cognitiva, sus intereses y su forma de trabajar y aprender. La escuela debe brindarle al niño la oportunidad de desarrollarse a su propio ritmo, en un ambiente de cooperación y respeto. La competencia ha de ser consigo mismo, no con los demás.
- La mente absorbente. Montessori observó una sensibilidad especial del niño para observar y absorber todo cuanto le rodea en su ambiente inmediato y la denominó “la mente absorbente”. Ésta es la capacidad única de cada niño de tomar su ambiente y aprender cómo adaptarse a él.
- Libertad y autodisciplina. “Ayúdame a hacerlo sin tu ayuda” Cuando el aula ofrece un ambiente bien estructurado, estimula al alumno a trabajar y a disfrutar con su trabajo, facilita la concentración individual y crea un clima social armonioso. El respeto a este ambiente requiere reglas claras y límites bien definidos que todos los niños deben conocer y respetar.

A partir de esto debemos considerar los niños las piezas clave de aprendizaje y que con su desarrollo y aprendizaje cooperativo, todos los niños pueden formar parte de un grupo fuerte y unido que elimine racismo e exclusiones, tanto de niños y niñas de otros países, como los que presente cualquier tipo de diversidad funcional.

Multiculturalidad

La multiculturalidad es un término moderno y reciente en las sociedades modernas, debido al flujo de emigración e inmigración de las personas, tan fuerte que se sufre desde los últimos siglos. Según White (1998), a partir de los años setenta, el término multiculturalismo se usó tanto en el ámbito político, público como en el académico como un marco para describir e analizar relaciones entre los grupos y elaborar

estrategias para intentar solucionar los problemas de carácter racial y étnico que derivada de las relaciones entre las diferentes culturas que convivían en la sociedad. Pero a lo largo de los años el concepto se volvió plagado de contradicciones que paralizaron su estudio.

Una de las posiciones teóricas más reconocidas quizá sea la de Charles Taylor (1992), el cual relaciona el concepto multiculturalidad con los de identidad y reconocimiento. Nuestra identidad, afirma, está configurada por el reconocimiento que nos dan los otros. El no ser reconocido o no serlo correctamente puede producir daño e injusticia, pues aprisiona a la persona en un modo falso, distorsionado y reducido. (Taylor, 1992, p. 66)

Por todo ello propone, que las personas sean reconocidas, ya que lo necesitan para establecer una identidad estable.

Interculturalidad

Con el creciente fenómeno de la globalización cada vez más personas de diversos países, culturas e etnias conviven en sociedades más heterogéneas. Estas convivencias en múltiples ocasiones derivan en conflictos al no entender al otro, llevan a malentendidos y dificultan la vida de toda la comunidad.

Es muy importante comprender bien el termino, se debe aclarar los conceptos que componen la palabra. Entender lo que es cultura y multiculturalidad llevan a entender el termino multiculturalidad.

La cultura en sentido amplio son los aspectos intelectuales, espirituales, materiales y emocionales de una sociedad y la multiculturalidad, se considera como la vida en paralelo de diferentes culturas en la misma sociedad. Por todo esto, llegamos a la resolución de que la interculturalidad es la interacción de diferentes culturas en la misma comunicad.

Educación Primaria

La educación primaria comprende seis cursos académicos, que se extiende desde los seis a los doce años. En España tiene un carácter obligatorio y gratuito. La finalidad de la educación primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes mínimos de expresión, comprensión, escritura, cálculo, nociones básicas de cultura, creatividad, afectividad y con la intención de preparar al siguiente nivel educativo como es la secundaria.

La legislación en España, centrándonos en nuestro punto fomenta la educación de todas las alumnas y alumnos de una manera integral y de respeto ante la diversidad cultural.

Educación Inclusiva

Educación inclusiva es una realidad a la que hoy en día se enfrentan nuestras aulas, por lo que tiene una gran dificultad tanto su adaptación en el aula como el problema para definirla. A continuación creemos que la complementariedad de las siguientes definiciones es la verdadera realidad de una educación inclusiva.

Según Serra (2000), es la aceptación implícita de la diversidad cultural e humana, como algo enriquecedor y positivo para el entorno y la convivencia. Para Farrel (2001), la inclusión educativa es el grado en que la comunidad, sociedad o la escuela aceptan a todos como miembros de pleno derecho del grupo y les valora por su contribución, permitiendo así el derecho de que toda persona tiene y puede participar en la sociedad.

Para concluir este concepto y entender la realidad de una educación inclusiva debemos hacer referencia a Lipsky y Gartner los cuales definen la educación inclusiva como “la provisión a los alumnos incluyendo a aquellos con dificultades, en la escuelas de su barrio, en clases generalmente apropiadas, de los servicios de apoyo y las ayudas complementarias para el alumno y el profesor, necesaria para asegurar el éxito del alumno en los aspectos académicos, conductuales y sociales, con el objetivo de preparar el alumno para que participe como miembro de pleno derecho y contribuya a la sociedad en la que está inmerso” (op.cit.,p.763).

Programa de inclusión

Objetivos

El objetivo principal del plan sobre la inclusión social es la mejora de la atención educativa al conjunto del alumnado y más específicamente al que presenta necesidades educativas especiales. Estas son algunos de los objetivos que proponen:

- Conseguir la sensibilización de los alumnos del Centro.
- Prevenir el fracaso escolar en niños en situación de riesgo social.
- Promover el respeto por las distintas culturas y lenguas diferentes.
- Motivar para la participación en las actividades de Centro, tanto curriculares, deportivas, culturales, extraescolares de relación, como forma de avance en su formación integral.
- Favorecer la cohesión social.
- Lograr la implicación de las familias.
- Fomentar las relaciones entre grupos heterogéneos y la convivencia entre miembros de diferentes etnias.

Lograr estos objetivos contribuirá a la mejor adquisición de las competencias básicas en el alumnado, y se reflejará en el rendimiento y en los resultados académicos. Además se reconocerá gracias a ello, al alumno como una persona parte de grupo, lo que favorecerá a erradicar la exclusión de alumnos con cualquier tipo de necesidad educativa.

Contenidos

- Surgimiento de la práctica de actividades físicas
- Necesidad de la práctica de actividades físicas
- Importancia de los ejercicios físicos en los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales intelectuales leve.
- Desarrollo de la personalidad a través de ejercicios físicos.
- Inclusión a la sociedad a través de actividades físicas.
- Apoyo familiar a las actividades recreativas en la comunidad.

Metodología

Según Martínez (1999), define la metodología como la parte del proceso de investigación que permite sistematizar los métodos y las técnicas necesarios para llevarla a cabo. Existen varios tipos de metodología, nosotros creemos que se deberían emplear más y de manera más eficaz las siguientes:

- **Metodología activa:** Es el proceso que parte de la idea central que para tener un aprendizaje significativo, el alumno debe ser el protagonista de su propio aprendizaje y a su vez el profesor debe de ser un facilitador de este proceso. Para conseguir que se dé el desarrollo de las competencias (Información, Habilidades, Actitudes) propias de las ciencias, el profesor debe proponer a sus alumnos actividades de clases, tareas personales o grupales, que desarrollan el pensamiento crítico, el pensamiento creativo así como la comunicación efectiva en cada una de las fases del proceso de aprendizaje, de esta manera se fomenta la experimentación tanto en clase como a través de laboratorios virtuales, el trabajo en equipo y la autoevaluación.
- **Metodología participativa:** Es una forma de concebir y abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje y construcción del conocimiento. Los participantes actúan como agentes activos y no como agentes pasivos del conocimiento. Sus principales características son: la lúdica, la interactiva, la creativa y flexible, la formativa y la formación de la conciencia grupal.

Siempre utilizaremos la normalización y se deberá adaptar el aula a las necesidades de todos y todas las niñas de la clase. Y siempre muy importante apoyándose en los principios educativos de individualización, socialización, actividad, autonomía, creatividad y participación, ya que con unos principios firmes y que formen los grandes pilares de nuestra programación y método, jamás se podrá caer en el error de excluir o no poder aptar el aula a todos.

Actividades

En el ámbito de las actividades se propone un desarrollo de actividades variadas y funcionales, según un plan de ajuste del currículo a las necesidades formativas de los estudiantes. Se proponen las siguientes actividades:

- El trabajo cooperativo sin prescindir de algún compañero.
- Garantizar la equidad entre iguales.
- Desarrollar actividades de orientación relacionadas con el ámbito social-personal (autoestima, comunicación, estabilidad emocional, etc.).
- Facilitar la participación en los trabajos y actividades que se realicen en clase.
- Aprovechar los espacios recreativos que se tienen para las actividades físico-recreativas.
- Fomentar la interacción grupal, la creatividad y la convivencia grupal de los alumnos.
- Facilitar un acompañamiento psicológico para transmitirles seguridad y afectividad.

Con estos objetivos en la elaboración de las actividades se deberá conseguir una mejora en la relación estudiantil y así fomentar un aula inclusiva e integradora. Cada participante será libre sobre dar su criterio acerca del tema tratado, lo positivo y lo negativo. Y así se tendrá el compromiso de los padres a apoyar a sus hijos en las actividades comunitarias.

Proponemos una opción metodológica basada en la de los rincones, donde todas las semanas, se trabajara en un espacio sobre las naciones, donde se realizaran actividades sobre los distintos países del mundo y acercar la cultura a través del aula.

Evaluación

Con la evaluación, principalmente a través de la observación, se identificará los problemas que se dan en algunos individuos y a su vez deberán ser erradicados todos los problemas de manera inmediata, lo que favorecerá a eliminar la exclusión social y se creará un aula integradora y multiplicadora de personas tolerantes y con una serie de principios integradores que ayudaran a la sociedad.

Conclusión

Como conclusión podríamos destacar que la Inclusión Educativa es un medio para avanzar hacia una mayor equidad y el desarrollo pleno de sus necesidades y habilidades. Por ello educar en la diversidad significa ejercer los principios de igualdad y equidad a los que todo ser humano tiene derecho, lo que conlleva a desarrollar unas estrategias de enseñanza-aprendizaje que personalicen la enseñanza en un marco y dinámica de trabajo para todos.

Por último y de manera que se lleve a cabo el programa de Inclusión Educativa se debería de insertar un sistema educativo con una dinámica que suprima y reduzca las desigualdades sociales en la escuela con el fin de prevenir y erradicar la exclusión social.

Referencias bibliográficas

- Arnaiz Sánchez, P. (2003). Diversidad y multiculturalidad en las aulas. *Indivisa*, Boletín de Estudios de Investigación, N° 4. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Murcia.
- X Bonal, A. y Tarabini-Castellani, A Verger. (2007). Globalización y educación. *Textos fundamentales*.
- Arias Alpízar, L. M. (2008). Multiculturalismo y educación multicultural. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, vol. IX, núm. 17, pp. 29-46
- Rehaag, I. (2006) Reflexiones acerca de la interculturalidad. CPU-e, *Revistas de Investigación Educativa*, núm. 2, enero-junio, pp. 1-9
- Lipsky, D. K y Gartner, A, (199): "Inclusion, school restructuring and the remaking of American Society". *Harvard Educational Review*, 66 (4), pp 762-795
- Serra, F. (2000): "Procesos de inclusión de un niño con autismo en una actividad de vacaciones normalizada". *Siglo Cero*, Julio-Agosto, vol.31 (4), nº 190, pp. 27-36
- Dueñas Buey, M. L. (2010). Educación inclusiva *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 21 (Mayo-agosto)

Baña, M. (2011). Los trastornos del espectro autista y generales del desarrollo: inclusión social y calidad de vida. *Ciencias psicológicas*, 5(2), 183-191.

Montessori, M. (1993). *La mente absorbente*. Editorial Diana

CAPÍTULO 81. ALUMNOS Y ALUMNAS CON TDAH: CONSECUENCIAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO Y LA IMPORTANCIA DE LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA

Elisabet Sánchez Venteo
elisabeth.sanchez.venteo@gmail.com

Definición

El TDAH es un trastorno neurobiológico que padecen personas de distintas edades, tanto en la infancia, como en la vida adulta. Es descrito como un patrón uniforme, invariante de la inatención y/o hiperactividad e impulsividad que impide actividades diarias (o las dificulta en grados variables). Las personas que lo sufren pueden tener dificultades para mantener la atención, la función ejecutiva y la memoria de trabajo.

El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad presenta unos comportamientos asociados que contribuyen, por una parte a agudizar su impacto en el medio escolar, familiar y social y, por otra, se producen serias dificultades en la realización de su diagnóstico, teniendo en cuenta la similitud de sus síntomas con otros trastornos como el Síndrome de Gilles de la Tourette, los trastornos generalizados del desarrollo, los trastornos de la comunicación, etc. Todos éstos pueden englobarse en un apartado similar en el cual las conductas inadecuadas son habituales.

El CIE-10 contempla dentro de los trastornos del comportamiento y de las emociones de comienzo habitual en la infancia y adolescencia, los llamados “trastornos hipercinéticos”, junto con los “Trastornos disociales” y los “Trastornos disociales y de las emociones mixtos”. Podemos decir que los trastornos hipercinéticos son en el CIE-10 lo que el TDAH en el DSM-IV-TR.

En el DSM V nos encontramos algunos cambios significativos respecto a su anterior versión, como por ejemplo una que debemos destacar es que antes se calificaba en tres “subtipos” pero ahora se les denomina “presentaciones clínicas”. Además, éstas pueden variar en el transcurso de su vida. Esta modificación describe de mejor manera el efecto del trastorno en el individuo durante las diferentes etapas del ciclo vital.

Otra modificación que algunos docentes han apreciado a lo largo de estos años y que ahora contempla la última versión del DSM es que ahora un alumno/a con TDAH puede padecer TDAH en grado leve, moderado o severo. Esto se basa en los síntomas que la persona experimenta y cuán dificultosa hacen la vida cotidiana.

Autores

Así pues hablaremos de algunos autores y cómo ven el TDAH:

- Barkley, R.A argumenta:

“El TDAH no es un trastorno de atención. Es una ceguera hacia el futuro. Es una miopía para los eventos futuros. Eres corto de vista en el tiempo, lo que significa que el niño y el adulto con TDAH van a esperar hasta que el futuro sea inminente. E intentarán afrontarlo.

El TDAH crea una miopía hacia el tiempo, por lo que una persona con este trastorno no puede organizar el futuro lejano, sino, solamente, el futuro inminente. Y así, todo en la vida se convierte en una crisis que fue inevitable y nadie tiene paciencia con esto porque lo ven como una falta moral. Podrías haber elegido estar preparado pero no lo hiciste. Se etiqueta como una forma de pereza. Esta actitud perezosa, descuidada, negligente que podrías haber cambiado si hubieras querido. ¿No?.

Esto significa que el comportamiento directivo futuro es un comportamiento intencional, lo que significa que el TDA es en realidad TDI, Trastorno por Déficit de Inatención, lo que hace que la gente lleve a cabo la mayor parte de las cosas que pretendían hacer. Lo podéis llamar “Spam de Atención Corta” pero creo que Trastorno por Déficit de Inatención lo describe mucho mejor”.

- Peña, M (psicóloga especializada en TDAH) (2005) en una entrevista dijo lo siguiente:

- Defina al niño hiperactivo.

P. “Empezaría cambiando el término para llamarlo niño con trastorno de déficit de atención con o sin hiperactividad. Y ese niño tiene todo el derecho a ser feliz y triunfar en la vida”.

- ¿Es una bomba de relojería?

P. “Son niños sin freno, acelerados. Hacen y dicen lo que piensan sin medir consecuencias. La diferencia con los otros es que no tienen capacidad de control”.

- ¿Es un trastorno de moda?

P. “Siempre existió. Hay mucha literatura psiquiátrica sobre el trastorno de hiperactividad. Lo que ocurre es que ahora se ha empezado a valorar que la dificultad no está centrada tanto en la actividad como en la atención. Hay mayor exigencia para que un niño se esté quieto porque los currículos están más cargados y cada vez hay más alumnos en clase. El niño impulsivo empieza a llamar la atención”.

- ¿Es fácil el diagnóstico?

P. “No. No es fácil. Se suele recurrir a ocho características para diagnosticar a un niño con déficit de atención. Eso es un error porque un niño que ha sufrido un trauma o que tiene una depresión podría presentar esas mismas características. La intervención multidisciplinar es la que puede llevar a un buen análisis”.

- Royo, J. (2015) (detractor) argumenta en un debate sobre el sobre diagnóstico del TDAH:

“Recuerdo que hace 20 años no había ningún TDAH en el aula. Y no era cierto. Ahora hay hasta 7 por clase. Imposible. ¿Por qué se produce el sobre diagnóstico? Pues depende de la exigencia del diagnóstico. Yo soy anti test, el diagnóstico exige experiencia y tiempo, no se puede hacer en 15 minutos. Pero sí tras un análisis pausado”.

Etiología

Aunque la causa no está realmente aclarada, parece evidente que se trata de un trastorno multifactorial con una base neurobiológica y predisposición genética que interactúa con factores ambientales. Las hipótesis sobre la etiología abarcan diversas áreas: genética,

conductual y molecular, factores biológicos adquiridos, la neuroanatomía, bioquímica cerebral, neurofisiología, neuropsicología y el entorno psicosocial.

✚ Genética conductual:

- Estudios familiares: mayor prevalencia de TDAH y otros trastornos psiquiátricos (depresión, ansiedad, trastorno antisocial...) en los familiares de estos pacientes.
- Estudios de adopciones: mayor prevalencia del TDAH en los padres biológicos frente a los adoptivos y la población normal de 18, 6 y 3%, respectivamente.
- Estudios de gemelos: concordancia para los síntomas del TDAH del 55% en gemelos monocigóticos y del 33% en dicigóticos. El coeficiente de heredabilidad es del 0,65-0,91.

✚ Genética molecular:

El 70% de los TDAH se deben a factores genéticos en relación con mutaciones de varios genes. Se ha comprobado que hay varios genes que codifican moléculas con un papel importante en la neurotransmisión cerebral que muestran variaciones alélicas (polimorfismos) y que influyen en el TDAH. Estos genes “defectuosos” discartrían al cerebro la manera de emplear neurotransmisores como la dopamina (encargada de inhibir o modular la actividad neuronal que interviene en las emociones y el movimiento). Así se supone que existe un fallo en el desarrollo de los circuitos cerebrales en que se apoya la inhibición y el autocontrol.

Los genes asociados con las manifestaciones del TDAH son los genes que codifican para los transportadores y receptores de la dopamina (DA) y el gen del transportador de la noradrenalina (NA).

Hay que tener en cuenta que muchos niños/as con polimorfismos genéticos no tiene un TDAH, y muchos niños/as con TDAH no tienen ninguno de los conocidos polimorfismos. Cuando se detecta un caso de TDAH, los hermanos así como los padres tienen alta probabilidad de sufrir o haber sufrido TDAH.

✚ Factores biológicos adquiridos:

El TDAH puede adquirirse o modularse por factores biológicos adquiridos durante el periodo prenatal, perinatal y postnatal, como la exposición intrauterina al alcohol,

nicotina y determinados fármacos (benzodiazepinas, anticonvulsivantes), la prematuridad o bajo peso al nacimiento, alteraciones cerebrales como encefalitis o traumatismos que afectan a la corteza prefrontal, una hipoxia... También se ha asociado a alergias alimentarias, aunque se necesita más investigación al respecto.

Factores psicosociales:

Estos factores pueden influir en las manifestaciones del TDAH. La expresión y el grado de los síntomas pueden verse afectados a través de la interacción gen-ambiente.

Algunos de ellos son: inestabilidad familiar, problemas con amigos, trastornos psiquiátricos de los padres, relaciones negativas con los padres, adopciones y bajo nivel económico.

Tipos de TDAH

El DSM-5 distingue características específicas en el TDAH según la prevalencia de los componentes de atención, impulsividad e hiperactividad. Así pues, tanto los de uno u otro subtipo tienen en común el escaso control cognitivo y la incapacidad para mantener la atención. La interacción entre el escaso control cognitivo con los rasgos de personalidad y otros factores motivacionales que actúan de moduladores de las conductas hiperactivas son los que influyen en que los niños/as sean hiperkinéticos/as o no.

Según el DSM-5 ahora hablaríamos de presentaciones en vez de subtipos, que son las siguientes:

1. Presentación combinada: si se cumplen el Criterio A1 (inatención) y el Criterio A2 (hiperactividad-impulsividad) durante los últimos 6 meses.
2. Presentación predominante con falta de atención: Si se cumple el Criterio A1 pero no se cumple el criterio A2 (hiperactividad-impulsividad) durante los últimos 6 meses.

3. Presentación predominante hiperactiva/impulsiva: Si se cumple el Criterio A2 (hiperactividad-impulsividad) y no se cumple el Criterio A1 (inatención) durante los últimos 6 meses.

Debemos añadir que hay un cambio a la hora de los síntomas, ya que han pasado de ser 6 los que se exigen en la infancia a ser 5 en la edad adulta, tanto en déficit de atención como en hiperactividad-impulsividad.

El CIE-10 clasifica el TDAH con los siguientes subtipos:

- Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tipo combinado. Si se cumplen los criterios A1 y A2 durante los últimos 6 meses.
- Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tipo con predominio del déficit de atención. Si se cumplen el criterio A1, pero no el criterio A2 durante los últimos 6 meses.
- Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tipo con predominio hiperactivo-impulsivo. Si se cumple el criterio A2, pero no el criterio A1 durante los últimos 6 meses.

TDAH en el ámbito educativo

Los niños y niñas con TDAH presentan alteraciones en los siguientes aspectos:

- Un 25- 30 % presentan alteración específica del lenguaje en alguna de las siguientes áreas: lectura, escritura, matemáticas y coordinación motora.
- El 50% presentan varias alteraciones del lenguaje: en el área expresiva y receptiva, en la fluencia, en el lenguaje pragmático, la prosodia y la articulación.
- Problemas con el aprendizaje de las matemáticas, debido al ritmo más lento que necesita, la mala organización del tiempo de dedicación al estudio y la dificultad en la jerarquización de las actividades.

Uno de los tratamientos que se pueden llevar a cabo con estos alumnos/as sería el conductual que sería de esta manera:

Coordinación con la familia para llevar a cabo este tratamiento, organizando el entorno, poniendo normas claras, firmes y consistentes con consecuencias predecibles e incluso conociéndolas. Medicación solo, es menos efectiva sin la terapia conductual asociada.

Es importante la coordinación con la familia, conocer el entorno personal del alumno/a, problemas médicos, problemas dentro de la familia que puedan repercutir, y es muy importante que la familia reconozca la discapacidad que tiene su hijo/a, que busque ayuda y sobretodo que quiera participar en la educación de su hijo para mejorar su educación tanto en el colegio como en casa.

Orientaciones para la familia

Algunas orientaciones para los padres de estos alumnos/as son las siguientes:

- Es muy importante mantener una rutina diaria. Sólo en casos excepcionales deben alterarse los horarios establecidos (dormir, jugar, tareas etc.).
- Las normas deberán ser consistentes y claras.
- Las órdenes e instrucciones deberán ser claras y darse una sola vez, de forma directa y con el tono adecuado y la actitud adecuada.
- La familia procurará encomendar al niño instrucciones o tareas que garanticen el éxito mejorando así su autoestima y la confianza en sí mismo.
- Premios y castigos: el castigo físico está totalmente contraindicado en este tipo de niños, ya que genera agresividad, excitación y culpa:
 - Ante un comportamiento inadecuado (berrinches, actos agresivos etc.) utilizar la técnica del “tiempo fuera”.
 - No forcejear con él.
 - Recibir con aceptación al niño una vez pasada la situación, debe ser recibido con aceptación, sin recordar la conducta que motivó el castigo.
 - Valorar y recompensar siempre las conductas positivas o adecuadas (halagos, caricias, sonrisas etc.) para que comprenda que su buen comportamiento le proporciona el reconocimiento y la aprobación de los demás.

Referencias bibliográficas

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. American Psychiatric Pub.
- Jiménez, A., Valdés, Miño, J. E., Rodríguez, C. L., Duarte, M., & González, E., (2016). Potencialidades de la escuela, la familia y la comunidad para la inclusión de los escolares con TDAH. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2).
- González, R., Bakker, L., & Rubiales, J. (2014). Estilos parentales en niños y niñas con TDAH. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1).
- Montoya-Sánchez, E., & Herrera-Gutiérrez, E. (2014). Manifestaciones del TDAH en la etapa de educación infantil y cómo afrontarlas. *Navarro, J.; Gracia, M^a. D.; Lineros, R. y Soto, FJ (Coords.). Claves para una educación diversa.*
- Rodríguez-Salinas, E., Navas, M., González, P., Fominaya, S., & Duelo, M. (2006). La escuela y el trastorno por déficit de atención con/sin hiperactividad (TDAH). *Revista pediatría de atención primaria*, 8(Suplemento 4).

CAPÍTULO 82. COMPETENCE-BASED LEARNING IN THE TEACHER TRAINING. HOW TO DEAL WITH THE NEW EDUCATIVE CHALLENGES?

Rebeca Soler Costa
Rsoler@unizar.es
Universidad de Zaragoza

Pedro Jurado de los Santos
Pedro.jurado@uab.es
Universidad Autónoma de Barcelona

Introduction

The field of University education has traditionally constituted an educational setting where innovation in methodologies and models has been permanent. It is probably that the weight of the curricular demands of academic type has allowed professionals and researchers understand the development of the teaching-learning processes as an essentially educational and motivational work. As a result, the type of training that is taught to future teachers must include the new socio-educative demands, that is, the key competences. In order to show strategies to improve the teacher training, this article, result of the development of a unique case research, analyzes the new needs identified and makes an assessment of the type of training that is currently developed and the necessary competency-based training of the pre-service teachers.

Conciliating new educational needs with the development of a quality education which fits the curricular requirements is a real challenge. Currently, education is experiencing a revolution full of new concepts, initiatives, educational policies, etc. The aura generated by the postmodern society, with its new demands leads to a necessary encounter between education and educational industry. However, the convergence of these two aspects is, at least, difficult to achieve. There are many other elements involved in this process and which condition the acquisition of expected results.

On the one hand, European policies (OECD Report, 2016), insist on offering students training throughout life based on competence-learning which allow to resolve new learning situations., starting from the knowledge, acquired skills and strategies. On the other hand, several central governments of each member country of the European Union should introduce European regulations in their curricula and offer students the kind of training which society demands, both at European and national level. In a way that, although it seems contradictory, they insist on providing a quality education but there is no motivation, encouragement or promotion of teachers 'training, essential aspect for

the achievement of these goals. Undoubtedly, the teacher training must be reoriented from new policies and current models on teacher training.

Stricto sensu, the teachers, as any human being, have their own ways of understanding the world. In educational institutions, more than a teacher's opinion compares the assessment of a group of teachers who share their vision of reality or not. This view determines the development of the teaching-learning processes since, depending on how the teacher understands his reality in the classroom, he will proceed in a way or another. It is the concept of paradigm, whose most representative author, without a doubt, is Kuhn (1971). In other words, paradigms are models, ways of interpreting reality, whereas this has always got two aspects which are intrinsically related. Firstly, the whole of research methods (the hypothetical-deductive and the rationalist). Secondly, the own theoretical corpus. Research methods allow scientists to build theories, create a solid body, which is always improvable.

The paradigms are implicit in any educational process but these, in turn, are conditioned by the view that teachers assume their reality, not only reflected in the assumption of a particular paradigm, but also in their ways of interpreting the world, in their *background*.

In this sense, the term curriculum also involves the assumption of values, an ideology which, in general terms, overlaps with the political tendencies of the dominant group. In such a way that teachers transmit contents, determined by the curriculum requirements, but also conditioned by the principles which underlie in these learning processes; for instance, by the culture assumed, both individually and jointly with other partners of the school.

Therefore, the teacher does not only transmit the curricular contents which determine the different types of Educational Administrations (macro political level as well of the scientific discipline of the School Organisation, that is, Central Administration, Ministry of Education, Culture and Sport; and Regional Administration, in our case, for the education in the stages of primary education, in its Department of Education, Culture and Sports, and consequently they are also determined by relations established in the social field, in the micro political level.

The students' learning is conditioned by the vision that the teacher takes the term curriculum (target goal) and by the school culture. In the transmission of ideas of the curriculum mediates idealistic and hegemonic school perspective and its functions (Pérez Gómez, 2008), as well as the interaction occurred between the different members

of the educational community. So, the learning acquisition is limited to a purely academic plane, and it is always inexorably determined by the teacher's interpretation of reality.

Grosso modo, education has got a "social service" character (Pérez Gómez, 2008), funded by the Educational Administration because in any democratic society students have the right to receive training and access to employment. The school role becomes a legitimating of social equalities.

The need to transmit values, behaviour patterns, curricular contents, etc. lead to the necessary development of a common curriculum for all students. However, given the diversity and heterogeneity of students which characterises this Postmodern society, it is not possible to face the teaching-learning processes under the same conditions, if students have the different levels of curriculum implementation, if they show any learning difficulty, if the group is powerfully multicultural etc.

It is clear that the knowledge teaching, skills and attitudes is one of the school functions, but as an institution, it is in a process of inseparable symbiosis from the family. In this sense, it is essential to analyse the values training teacher to understand its influence in democratic societies, education for citizenship and, in general, in their students education in the different stages of compulsory schooling.

Returning to the consideration that the teacher interprets reality from their own *background*, their beliefs, this affects reality. What really determines educational practice is his inner world, his thoughts and analysis of the situation from the heritage which has been accumulated. This interpretation is not only experiential, but also ideological (mediational paradigm focused on the teacher).

So, the curriculum development as practice comprising content, experiences and conditions should be considered. The curriculum, therefore, forms many aspects assigned not only for the transmission of content but also for the educational functions which must be achieved. The teacher assumes his role in the curriculum development encompassing forms of thinking, designing and developing, as well as ways of organising learning experiences. When this "integral function" is transmitted (Gimeno Sacristán, 2008: 201) the teacher's role is not only the knowledge transmission but it also covers the abilities, skills, attitudes, values development etc. Therefore, the teachers' training is key in the education development.

At the stage of Primary Education, it seems clear that the teacher is a values transmitter of and an educator as well, but in the Post-compulsory Secondary Education, the teacher

teaches restricted concepts to his specialty. As Hoyle (1980) points out, the teacher professionalism has always been subject to two possible options. On the one hand, a broad concept of the expression, on the other hand, a more restricted one. Whatever the stage of schooling in which a teacher is, his role is whatever is twofold: content transmitter (guide in the teaching-learning processes) and values trainer.

To the values required by current legislation and socio-educational reality in that the teacher must take part, it should be considered what type of training is required to develop the educational processes. At the stage of Primary Education highly qualified teachers are needed to provide a quality education, where it is given priority to a practice based on the competence learning allowing students to learn throughout life (life-long learning process) and promoting the student's inclusion into society. In this sense, the Organic Act of 3rd May of Education (Official Bulletin of the State, 2006) at national level and the Order 9th May 2007 of the Department of Education, Culture and Sports, which approves the Primary Education curriculum and its implementation in schools of the Autonomous Community of Aragon is authorised (Official Bulletin of Aragón, 2007), at the regional level, they prescribed that the teacher must acquire teaching strategies and methodological principles which foster a cooperative learning in their students.

Spanish education system: a holistic approach

The educational system evolves much more slowly than society. The changes introduced in the educational reforms implement improvement processes in order to achieve a higher quality in the educational system. From a diachronic perspective, different educational Acts in the Spanish context have introduced innovation processes of the time in which they were created, but always conditioned by dominant political tendencies, which moved to the legislative text as pursued interests by the educational system.

The Universal Declaration of the Human Rights (1789), in its Article 26 stated that education should be free, with the right to choose and that it had to encourage the personality development. On the other hand, the Spanish Constitution (1978), in its article 27, recognises the parents' right to the religious and moral formation, as well as participation in the control and management.

These principles are reflected in the first educational legislation with the Moyano Act approval in 1857. It is a priority that at that time the education systematisation, the

promotion of free and compulsory schooling, the consolidation of private education, the Church intervention and the development of technical and professional studies in Postsecondary Education.

Later, in 1970, the General Act of Education is implemented establishing a full schooling, consolidating the Inspection (through control and planning), it promotes teachers' formation and it also introduces evaluation processes in the educational system. The State acquires more prominence in Education, centralising the centralised educational system. It highlights the interest in establishing a greater relationship with the working world on students in compulsory schooling stages.

In 1985 the Organic Regulatory Act of Education is approved and educational aims are determined, encompassing personal, professional, and intellectual sphere. It reinforces the right to education and teaching freedom, thus giving place to associations' revival.

Five years later, the Organic Act on the General Organisation of the Educative System (1990) is implemented with a remarkable production social participation and with common principles extracted from the Ministry of Education and Culture discussion in 1987. The teachers' training promotion, their recognition as professionals and the need to generate further training are one of the keys to this Act. It is an opening to the European modernisation. The objective is to order the system, introduce innovation and research processes, improve the teachers' training qualification, etc.

In 1995 the Organic Act for the Participation, Evaluation and Government of Educational Centers is implemented with action lines aimed to adjust the 1985 Act proposals to the 1990 Act and educational needs. In this sense, it powers the right to education, autonomy and participation, it strengthens the School Council as a collegiate body, sets the quality evaluation processes, promotes the teachers' professional development.

In 2006 a new legislation at the national level is approved in order to improve the teaching quality and providing the necessary educational service for students with specific learning needs and also gives greater importance to the processes of educational and vocational guidance. It is still the current 2006 Organic Act 3rd May of Education. To achieve the established objectives by the Act, the central educational Administration – the Education, Culture and Sport Ministry (Madrid) - implements curricular measures through educational legislators, all of them were created in relation to a new concept: basic skills - set of theoretical and practical knowledge which enables participants to apply what they know to everyday life situations.

This new concept is fruit of the identified needs by the European Council to offer students a well-rounded education which allows to insert in today's society, responding to new demands. These postmodern society needs are mainly generated by the scientific and technological advances. Thus, students must acquire eight basic skills throughout the different school stages: 1. linguistic communication competence; 2. mathematical competence; 3. knowledge and interaction with the physical world competence; 4. treatment of information and digital competence; 5. social and civic competence; 6. cultural and artistic competence; 7 learning to learn competence; and 8. Autonomy and personal initiative. These eight powers must contribute to the learning of each of the areas and subjects.

This innovation, measure introduced by the current educational legislation has meant changes in curriculum design and in the structuring of the areas and subjects in all the stages of compulsory schooling. It is not only teaching content prescribed by the curriculum, but how they overlap with today's society, with this digital era, marked by multiculturalism and technology. This also entails changes in the curriculum projects and didactic programming, requiring its reprocessing in schools. It is not only about generating organisational changes but also at a curriculum level with a very specific purpose.

Teachers' training competencies

It is certainly that the teachers' training is essential. A well-trained teacher will be able to develop teaching-learning processes in the classroom according to current curriculum requirements for the stage of Pre-school and Primary Education, that is, basic skills, new socio-educational demands: "Promoting lifelong learning implies, first and foremost, to provide young people with a complete education, encompassing the knowledge and core competences necessary in today's society" (Official Bulletin of the State, 2006).

Their inclusion in each one of the curricular areas is prescriptive: "It is of special interest the inclusion of basic competences, as much as it must allow characterize in a precise way the training which students should receive" (Official Bulletin of the State, 2006). Although the introduction of this expression meant drastic procedural changes at different stages of compulsory schooling, its implementation appears to not have reached that limit. Basic skills include the know-how in the different curricular contents, globalising knowledge and making it extensible to other facets of daily life.

The educational system evolution is a reflection of society's transformation. In the 70's, interest was focused on the student's abilities development. In the 21st century, education should approach the technological and sociological development, being required the introduction of the term "competition" in an invaluable effort to reconcile education and society. To do this, the current educational legislation prescribes the curricular project development, included in the Educational School Project, and teachers' didactic programming attending to the development of different know-how. In particular, these competences, were implemented in the 2007/2008 school year, aim to improve the teaching-learning process and give students an integral education. This requires that teachers redefine their educational processes, adjusting them to the current educational needs.

Within teaching practice, teaching-learning processes to students are guided and facilitated, but unavoidably theoretical explanations come from a contextualisation. Contextualisation is one of the elements which defines a task - characteristic of a work by basic skills - and the difference of the activities and exercises - considered to be traditional and that do not cover skills.

Competencies set by the 2006 Act can work in an interdisciplinary way. There is no an exclusive competence to each area, but many of them can work together. For example, competition in linguistic communication, needed to be able to communicate adequately in any context, it may mean the information processing management and digital competence in an activity development. Skills such as learning to learn and autonomy and personal initiative or artistic and cultural competition are implied in many teaching and learning processes. See the following example of competences treatment in the area of Natural, Social and Cultural Environment knowledge. "[...] All the areas should promote the development of the competence learn how to learn "[...] the contribution of the area to the rest of competences is also significant "[...] (Order 9th May, 2009).

There are several aspects which differentiate competencies. First of all, it is about how to use a conceptual knowledge (learn to learn), together with a technical competence, make it possible that the student learns. In addition, they contribute to the fact that this learns what surrounds it and acquires strategies and skills necessary to sort out everyday life situations. To this end, it is necessary to develop certain skills. Secondly, competencies are procedural knowledge (students learn to do). It is closely related to the methodological competence, with the skills in order to put into practice the acquired knowledge. Thirdly, competences also imply the development of attitudinal knowledge

in which the student learns to live with other people to be able to live in society. Fourthly, students must inevitably acquire social skills to live with other people. This requires a process and comradeship in which both other human beings and their peer group experience and share feelings.

Fifthly, competencies are metacognitive knowledge in the sense that they encourage the student to learn to be able to resolve everyday life situations. To do this, you have to apply the knowledge acquired in different areas to any situation. You have to know to discriminate which instruments, which operations, tools are needed. Sixth and finally, competencies also involve the teaching of values, personal attitudinal issues, which encourage students the formation of ethical values needed to live in society.

This new procedural knowledge contribute to develop an autonomous and critical way of thinking in students, as well as to learn how to behave responsibly, as well as assuming their role as active citizen in postmodern society. They also contribute to acquire fairness principles, inclusion and integration and to develop in the workplace, through a lifelong learning.

The teaching of the eight basic skills allows the student to apply that the knowledge acquired in each curricular area, in that education received, in that lifelong learning to everyday life situations through a quality education adjusted to social demands: "The concept of education as an instrument for the human condition improvement and of collective life has been a constant "[...] "To ensure that all citizens can receive education and quality training, without leaving that good is exclusively limited to some people or social sectors, is pressing at the present time" (Order 9th May, 2009).

Current trends in the field of education, serve as an example the basic skills introduction, promote and force the constant development of innovation processes. The protagonists of these processes are the teachers who work in schools, who, as legislation applicators, must develop the principles which it promotes. Although, traditionally, the teacher's duty in the classroom has been associated with an instrumental training to students from the development of curricular content, the requirements of Educational Administration determine legislative guidelines to follow.

The field of university education has traditionally been an educational setting where innovation in models and methodologies has been permanent and profound, perhaps because the weight of academic curricular requirements has allowed professionals and researchers understand the development of the teaching and learning processes mainly as an educational and motivational task.

For this reason, it is necessary to deeply discuss curricular prescriptions established by the current educative legislation in the teachers' training. As teachers in the Faculty of Education, we train future professionals who will play their practice in Pre-school and Primary education centres. So it is unquestionable to assess the type of skills training which they are receiving in order to approach it to that assumed in their professional development.

The results of this single case research carried out on a sample of 300 students of the Faculty of Education indicate that it is necessary to introduce general and specific competencies in the instructional guides, especially of some generic materials which make them acquire the necessary theoretical and practical knowledge. On the other hand, the descriptive data, obtained from the interviews show that the type of training taught to students in the faculty does not fit to their future professional needs in the sense that they demand more practical training.

The configuration of the new map of university degrees makes the development of certain competencies difficult, although, on the other hand, it favours others. It is about improving, thanks to indicators of the research which has been carried out, the teachers' training as an essential aspect. It is necessary to prove that you have faith in education as an engine of progress and social change. This is an old axiom in Pedagogy discipline, where it has always been said that education should be understood as an engine of change and evolution of societies. Therefore, it is essential to strengthen theoretical and practical learning to respond to the challenges of this society in this era of knowledge.

In this sense, it must be understood that the teacher training is not something which can be done on a time basis, but it needs a very long time. The biggest innovations in education are always long-term processes. The changes triggered in the framework of the European higher education area are defined in terms of skills. One of their main objectives is to adjust higher degrees to the needs and demands of the labour market, from the conception that competence training must allow people the transfer and application of knowledge and skills which they have acquired.

Training is one of the main objectives to be provided to future teachers from Faculties of Education who have to contemplate the construction of an open learning environment which promotes the development of an active and democratic citizenship, the achievement of equal opportunities in education, the promotion of social cohesion, inclusion, cooperation and entrepreneurship from a constant learning throughout life.

The political sphere from educational administration should not regulate all educational processes. If it is legitimate that curricular contents from different levels of curriculum implementation prescribe, as well as performances of centres and teachers in the development of education. The economic, social, political, cultural changes force to a constant adaptation and permanent training. Therefore, that lifelong learning is necessary.

References

- Gimeno Sacristán, J. (2008). “¿Qué son los contenidos de la enseñanza?”, in J. Gimeno Sacristán, y A.I. Pérez Gómez Gómez (eds.), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Morata.
- Hoyle, E., (1980). “Professionalization and desprofessionalization in education”, in E. Hoyle (ed.). *World Year Book of Education*, Londres: Kogan Page.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Pérez Gómez, A.I., (2008). “Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia”, in J. Gimeno Sacristán y A.I. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Acts on Education

- Order 9th May 2007 of the Department of Education, Culture and Sports, which approves the Primary Education curriculum and its implementation in schools of the Autonomous Community of Aragón is authorized. Official Bulletin of Aragón, number 65.
- Organic Act for the Participation, Evaluation and Government of Educational Centers (1995). Official Bulletin of the State, number 278.
- Organic Act of 3rd May of Education (2006). Official Bulletin of the State, number 106.
- Organic Act on the General Organisation of the Educative System (1990). Official Bulletin of the State, number 238.
- Organic Regulatory Act of Education (1985). Official Bulletin of the State, number 159.

CAPÍTULO 83. INTERVENCIÓN DE UN ALUMNO CON HIPOACUSIA

Ester Moreno Melguizo

Estermelguizo@gmail.com

Universidad de Jaén, España

Definición y clasificación

Según FIAPAS (1990) la discapacidad auditiva se define como la pérdida o anomalía de la función anatómica y/o fisiológica del sistema auditivo, y tiene su consecuencia inmediata en una discapacidad para oír, lo que implica un déficit en el acceso al lenguaje oral. Partiendo de que la audición es la vía principal a través de la cual se desarrolla el lenguaje y el habla, debemos tener presente que cualquier trastorno en la percepción auditiva del niño y la niña, a edades tempranas, va a afectar a su desarrollo lingüístico y comunicativo, a sus procesos cognitivos y, consecuentemente, a su posterior integración escolar, social y laboral. La organización mundial de la salud (2011), define a una persona sorda como “aquella que no es capaz de percibir los sonidos con ayuda de aparatos amplificadores”.

En el entorno educativo encontramos tres grupos de discapacidad auditiva:

- Hipoacúsicos: hace referencia a personas cuya audición presenta problemas, pero presenta unas características que, con prótesis o sin ella, es funcional para la vida ordinaria y permite la adquisición del lenguaje por vía auditiva, aunque presenten algunos problemas de articulación, léxico y estructuración, mayores o menores en función del grado de hipoacusia.
- Sordos: hace referencia a personas cuya audición no es funcional para la vida ordinaria y no permite la adquisición del lenguaje por vía auditiva, aunque sí puede hacerlo, en mayor o menor grado, por vía visual.
- Cofosis o anacusia: referido a personas con pérdida total de la audición.

La clasificación de la pérdida auditiva varía en función de los fines, criterios y puntos de vista de los autores que abordan el tema. Por ello vamos a ver algunas clasificaciones:

- Clasificación otológica:
 - Sordera de conducción o transmisión: es una alteración en la transmisión del sonido por vía aérea, que se debe a una lesión localizada en el oído externo o medio. El audiograma es normal, excepto por una curva más elevada a la de un oído normal. Normalmente, tienen tratamiento médico o quirúrgico y si se rehabilitan a tiempo no debería afectar en exceso al desarrollo del lenguaje.
 - Sordera neurosensorial o perceptiva: se produce como consecuencia de una atrofia o degeneración de los órganos del oído interno (cóclea, nervio auditivo o área perceptiva cerebral). No tiene intervención quirúrgica; en la actualidad, se llevan a cabo implantes cocleares que reponen en parte la capacidad auditiva. Es fundamental la colocación de una prótesis.
 - Sordera mixta: es aquella que la patología está tanto en la vía de conducción del sonido, como de percepción (afectados el oído externo, medio e interno). Están afectadas las dos vías, existiendo entre ambas una diferencia de 40 db, en las frecuencias centrales. La parte conductiva puede tener solución, pero no la perceptiva.
- Clasificación audiológica:

Entre las diversas clasificaciones existentes haré mención a la realizada por el Bureau International de audiología (biap), que distingue entre:

- Hipoacusia leve o ligera (20– 40 db) su oído es funcional pero oyen la voz normal como cuchicheada en ambientes ruidosos. Una pérdida auditiva leve o ligera puede pasar desapercibida tanto en casa como en la escuela. Pero en general el suyo es un cuadro que no alarma ni despierta sospechas, aunque necesita de una atención concreta
- Hipoacusia moderada (40–70 db) perciben la voz con fuerte intensidad como cuchicheada y no más allá de un metro y medio de distancia. Al menos de forma transitoria necesitará también de apoyo pedagógico. Puede sufrir un impacto negativo en su autoestima al sentirse menos valorado por sus compañeros, compañeras y profesores. Si el proceso rehabilitador es correcto podemos esperar que la funcionalidad de su audición y el lenguaje conseguidos sean

cercanos a lo que correspondería a la pérdida inferior. El proceso se verá tanto más limitado cuanto más se acerque la pérdida a los 70 db.

- Hipoacusia severa (70–90 db) a pesar incluso de prótesis sólo perciben la voz a muy fuerte intensidad. Suelen desarrollar lectura labial. En este caso, la lectura labial no es sólo un complemento, sino una ayuda básica para permitir la comunicación. Los audífonos y la intervención logopédica permanentes se hacen absolutamente imprescindibles. Necesitará también apoyo pedagógico para las materias escolares. Pese a la gravedad de la pérdida, el niño o niña tiene conciencia sonora, factor que resultará eficaz para mejorar habla y audición. A pesar de todo, son niños eminentemente visuales. Puede ser candidato al implante coclear.
- Hipoacusia profunda (más de 90 db) sólo perciben ruidos fuertes por vibración. El oído con una patología de este grado, percibe tan solo ruidos. Con frecuencia, la sensación no es sonora, sino táctil, a través del componente vibratorio de la onda sonora. Los restos de audición se conservan preferentemente en las frecuencias graves, por lo que no pueden percibir la palabra. No aparece lenguaje de forma espontánea y sí una base de comunicación gestual espontánea con el ambiente familiar o más cercano. La comunicación se establece a través del campo visual. Carece de referentes auditivos. Cuando un niño o niña no desarrolla ningún sistema alternativo de comunicación, pudiera padecer problemas de origen distinto.
- En función del momento de adquisición podemos distinguir:

Hereditaria: definida como factor de sordera contenida en algunos de los genes de uno o ambos progenitores.

Adquirida: puede ser: prenatal, antes del nacimiento, o postnatal, después del nacimiento. Dentro de la adquirida postnatal, existe otra división:

- prelocutivas: adquiridas antes de la adquisición del lenguaje.
- postlocutivas: adquiridas posteriormente a la adquisición del lenguaje.

Características comunes de los alumnos/as con deficiencia auditiva

Desarrollo social y emocional

En el niño y la niña con problemas auditivos existe una alteración en la relación con el medio que influye en el desarrollo social de su personalidad, en el cual el lenguaje desempeña un papel muy importante. Así, el niño presenta: una mayor inseguridad por la dificultad en controlar el medio y rigidez de pensamiento (no captan la variedad de matices), manifestando un mayor egocentrismo, impulsividad y agresividad. Igualmente tiene dificultad en exteriorizar e interiorizar sus sentimientos, así como las normas sociales, presentando problemas en la identificación con su grupo

Desarrollo psicomotor

Estos niños y niñas experimentan la misma secuencia de desarrollo en las áreas motoras que los oyentes y si no muestran otro tipo de déficit asociado llegan a los primeros hitos motores: sedestación, bipedestación y deambulación, dentro de los límites temporales del resto de los niños. Pueden presentar, a menudo, reacciones tónicas patológicas (hipertonía), como son: problemas respiratorios, problemas cocleares, un ligero retraso en la marcha y problemas en la orientación espacio-temporal. Debido a su problema en la percepción auditiva, su modo de actuar es bastante ruidoso, así como su desplazamiento.

Desarrollo cognitivo

Según investigaciones basadas en el desarrollo evolutivo de la teoría de piaget, los niños y niñas con discapacidad auditiva tienen una secuencia evolutiva prácticamente igual de la de los oyentes, aunque con un mayor retraso en la adquisición de determinadas nociones que exigen una mayor abstracción, que se expresan por la ausencia o dificultades del lenguaje oral.

Las primeras limitaciones en la evolución intelectual de los niños y niñas con discapacidad auditiva se manifiestan en el juego simbólico, que se desarrolla más tardíamente y con mayor limitación debido a unas relaciones sociales y comunicativas restringidas.

Características de los alumnos/as con deficiencia auditiva en el desarrollo de la comunicación y del lenguaje

Desarrollo lingüístico

La adquisición del lenguaje en el niño y niña sin ningún tipo de patología se desarrolla según un plan cuya regularidad asombra. Esta regularidad hace que se distingan tres etapas esenciales:

1° prelenguaje (0-12 meses): en esta etapa hay dos tipos de producción sonora del lenguaje: el grito y el balbuceo. En el niño y la niña con discapacidad auditiva la actividad del balbuceo cesa cuando aparecen otras actividades más motivadoras, mientras que en los oyentes continúa. En estos va apareciendo progresivamente una actividad más coordinada y más intencional con carácter comunicativo que es la ecolalia, una especie de diálogo entre niño y adulto. En el caso del niño y la niña con problemas auditivos esta etapa de la ecolalia no se da espontáneamente, puesto que exige percepción auditiva de una entonación o de un segmento articulatorio a imitar.

2° primer lenguaje (12 meses a tres años): Fry (1985) expone: el que un niño o niña aprenda a hablar y a comprender el habla depende mucho más de la cualidad de exposición de los estímulos del habla que del grado de pérdida auditiva. Todo dependerá de los grados de discapacidad auditiva: si la sordera es de moderada a grave, dependerá del tipo de amplificación acústica implantada en el niño.

3° etapa del lenguaje: el modelo de habla adulta moldea de modo decisivo los progresos lingüísticos del niño y la niña de tres a cuatro años. En esta etapa se abandonan poco a poco las estructuras elementales del lenguaje infantil y de su vocablo específico, sustituidas por construcciones cada vez más acordes con las del adulto.

En la medida en que el niño y la niña oyentes van superando etapas en el desarrollo del lenguaje que le permiten la comunicación verbal, la socialización, el acceso progresivo a los procesos de abstracción... Se van acusando cada vez más las diferencias con el niño y la niña con discapacidad auditiva, que tiene un mayor retraso, y el acceso a aquellos logros exigirá mayores esfuerzos por parte del niño y la niña, de los educadores y de los padres.

Características que presentan en lenguaje, habla y voz

Si el desarrollo lingüístico de los niños y niñas oyentes muestra variaciones entre individuos, en el caso de niños y niñas con sordera/hipoacusia éstas son aún mayores por diversas razones. Van a depender básicamente de dos variables: el grado y tipo de déficit auditivo y el momento de la aparición de la dificultad. Además, el desarrollo lingüístico se verá afectado por otras variables, como son: el tipo de modalidad educativa (oral, signada, bimodal..), la edad de inicio en la estimulación lingüística, el nivel de participación de su entorno social, así como el nivel de inteligencia y el nivel sociocultural de su entorno familiar.

Intervención

Hemos de seguir unas pautas, estas son:

A. Evaluación inicial:

En ella recogeremos, analizaremos y valoraremos la información del alumno/a y del contexto escolar y familiar. Las actuaciones en esta evaluación inicial se concretan en:

A.1. Información del alumno

a) Nivel de desarrollo general e historia de aprendizaje

Se especificarán los diferentes niveles de maduración motora, sensitiva, cognitiva, comunicativo-lingüística y social, así como las ayudas recibidas anteriormente tanto internas como externas y el momento de detección del déficit.

b) Nivel de competencia curricular

En este caso, se valorará más el área donde se predice que el alumno/a va a tener problemas o dificultades, esto es, el área de comunicación y lenguaje se harán bajo la exploración logopédica.

c) Estilo de aprendizaje y motivación para aprender.

- es un poco lento en la realización de tareas.
- inseguridad y retraimiento.
- ordenado en la utilización y recogida de los materiales.
- es aceptado, aunque prefiere la compañía de 1 o 2 amigos.

- está muy habituado a trabajar de forma muy individual ininterrumpidamente.
- prefiere las actividades de educación artística.
- en casa, su madre afirma que prefiere jugar solo durante muchas horas seguidas.

A.2. Información del contexto

Contexto escolar

Los aspectos que favorecen el desarrollo integral de este tipo de alumnos/as son:

- Centro de integración, preferentemente de sordos; ello implica que tanto en el proyecto de centro como en la concreción curricular se toman decisiones al respecto.
- La adecuada y positiva relación de la ampa con la asociación de sordos y otras entidades referidas a la misma deficiencia.
- La existencia de un intérprete de lenguaje de signos.

Aspectos que dificultan:

- La escasa coordinación entre el tutor y el maestro en audición y lenguaje.

Contexto socio-familiar

Aspectos que favorecen:

- Buena disposición de los padres a colaborar con el centro.
- Adecuada interacción con el niño/a.

Aspectos que dificultan:

- Ansiedad familiar ante la situación de su hijo.
- Sobreprotección.

B. Necesidades educativas especiales

- Necesidad de apropiarse de un código comunicativo útil.
- Necesidad de aprovechar sus restos auditivos mediante la recepción de estimulación auditiva y apoyo logopédico.
- Necesidad de participar al máximo del currículo ordinario.

Con toda la información y datos recabados y según la edad del alumno se determina que el alumno se escolarizará en el primer curso de educación primaria en un colegio ordinario que integra preferentemente a alumnos/as con deficiencia auditiva.

C. Respuesta educativa en función de las necesidades detectadas.

Habiendo expuesto todo lo anteriormente citado, llega el momento de la toma de decisiones con respecto a las adaptaciones que serán necesarias. Éstas, incumben tanto a nivel de centro, como ciclo y aula así como las adaptaciones individuales, por lo que a continuación desarrollaré las siguientes pautas a seguir.

1. A nivel de centro:

Dentro del plan de centro y en relación con los objetivos/contenidos:

- se prioriza la comprensión lectora y los aspectos funcionales del lenguaje/interacción.
- introducir el lenguaje de signos.
- priorizar contenidos referidos a procedimientos.

En relación con la metodología/actividades:

- Destacar el uso de técnicas, estrategias y materiales visuales.
- Diseñar actividades para todo el centro que faciliten el conocimiento de lo que es la deficiencia auditiva.

En relación con la evaluación:

- Buscar medios que completen lo que nos pueda comunicar por transmisión lingüística.
- Valorar más los contenidos que la forma en la que los expresan y comunican.

2. Decisiones de ciclo/aula

Se organizan los horarios de forma que el alumno/a sale del aula todos los días 45 minutos con la maestra/o de audición y lenguaje. El lenguaje de signos lo trabaja el maestro/a especialista en audición y lenguaje con lengua de signos en coordinación con el tutor, dentro del aula, en algunas clases. Se acordará crear una comisión de ciclo para adaptar material.

3. Decisiones a nivel individual

El tutor/a en colaboración con la maestra/o de pt acuerdan diseñar unidades didácticas coherentes con las decisiones a nivel de centro. Una de ellas es la que denominaré **“conozco con los sentidos”**. La elección de este tema viene motivada porque la deficiencia auditiva es invisible, y la mayor parte de los alumnos/as oyentes desconocen por completo lo que es la deficiencia auditiva y por tanto, en principio necesitan conocer sus características con el fin de que pueda darse una mayor comunicación e interacción a través del intercambio de experiencias.

Por lo tanto estableceremos como objetivos generales de nuestra unidad didáctica:

- Hacer ver al grupo la importancia que todos los sentidos (poniendo énfasis en la audición) tienen para comunicarnos.
- Conocer las semejanzas y diferencias entre niños/as con deficiencia auditiva y oyentes.
- Facilitar y mejorar la comunicación entre deficientes auditivos y oyentes.

Objetivos/contenidos por áreas:

Ciencias naturales

- Interpretar, expresar y representar hechos, conceptos y procesos del medio socio-natural mediante diferentes lenguajes:

Lengua castellana y literatura

- Combinar recursos para interpretar y producir mensajes con diferentes intenciones comunicativas.

Educación artística

- Comprender las posibilidades de la imagen, el gesto y el movimiento como elementos de representación.

Educación física

- Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para comunicar sensaciones, ideas y estados de ánimo y comprender mensajes expresados de este modo.

Para este alumno/a priorizaremos aquellos contenidos que hacen referencia a procedimientos y actitudes positivas hacia la comunicación.

- Los sentidos

- Localización de los órganos de los sentidos
- Sabores: dulce, salado, ácido, amargo.
- Sonidos: fuerte, débil.
- Texturas: rugoso-liso, áspero-suave, seco-mojado.
- Acciones posibles con ciertas partes del cuerpo.
- Necesidades, situaciones y tipos de comunicación: oral, no verbal.

Referencias bibliográficas

Acosta, V.M. (2006). *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística. Construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera*. Colección psicopedagogía y Lenguaje. Barcelona: Masson-elsevier.

Borregón, S. (2016). *Hipoacusia y sordera*. Madrid: CEPE.

Cardona, M.C., Gomar, C. Y Sadurní, N. (2010). *Alumnado con pérdida auditiva*. Barcelona: Editorial Graó.

Gallardo, J.R., Gallego, J.L. (1993). *Manual de Logopedia Escolar. Un Enfoque práctico*. Málaga: Aljibe.

Marchesi, A. (1991). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza.

MEC (1991). *Las necesidades educativas especiales del niño con deficiencia auditiva*. Madrid: MEC.

MECD Y CNSE (2003). *Libro Blanco de Lengua de Signos Española en el Sistema Educativo*. Madrid: Confederación Nacional de sordos de España.

Salmerón, H. (1989). *Integración escolar del deficiente auditivo*. Granada: Universidad de Granada.

Torres, S., y otros (1995). *Deficiencia auditiva*. Málaga: Aljibe.

Torres, S. (2001). *Sistemas Alternativos de Comunicación*. Málaga: Aljibe.

Valmaseda, M.A y Schalock, R.L (1995) Las personas con deficiencia auditiva. En Verdugo, M.A. (ED): *Personas con discapacidad: perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI.

CAPÍTULO 84. RESILIENCIA A TRAVÉS DEL DESARROLLO DE HABILIDADES DE AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA Y CONDUCTUAL EN ESTUDIANTES CON PROBLEMA DE LENGUAJE

Leticia Bello Sánchez

leticia_sbl@hotmail.com

Universidad Nacional Autónoma de México UNAM

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

Rosalinda Lozada García

rosalindalozada@hotmail.com

Universidad Nacional Autónoma de México UNAM

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

Introducción

La Educación Especial (EE) proporciona servicios a personas que requieren apoyos específicos para desarrollar su potencial, en ellas se nota una marcada diferencia en comparación con las demás en uno o más de los siguientes aspectos: inteligencia, atención, conducta, salud, vista, audición, talentos. Existen discapacidades que ocurren relativamente con alta frecuencia, en ellas se encuentran: problemas de aprendizaje, desórdenes de la comunicación (habla y lenguaje), problemas emocionales y/o conductuales y la discapacidad intelectual leve (Hallahan, Kauffman & Pullen, 2009).

Problemas de lenguaje oral y escrito

Los problemas del lenguaje son una categoría dentro de la EE y hacen referencia a aquellas dificultades que se presentan a nivel expresivo o receptivo; así mismo éstas se manifiestan en uno o más de los componentes lingüísticos: fonología, morfología, sintaxis, semántica y pragmática; con ello se afecta significativamente el desempeño académico, social y emocional del alumno. Estos problemas incluyen: uso inapropiado de palabras y sus significados, inhabilidad para expresar ideas, patrones gramaticales inadecuados, vocabulario limitado e inhabilidad para seguir instrucciones (Gargiulo, 2012).

Enfoque ecosistémico de riesgo / resiliencia

El enfoque ecológico plantea que el desarrollo es la adaptación entre individuos en crecimiento y su entorno cambiante. Brown (citado en Acle, 2012) propuso un modelo en donde ocupó el constructo de resiliencia, los factores asociados a ella y retomó el modelo ecológico de Bronfenbrenner. En su propuesta, enfatizó que la resiliencia estará siempre vinculada al entorno global del niño, de manera tal que el conocimiento de la relación entre los diferentes sistemas servirá como medio para ubicar fortalezas e intereses sobre los que ésta se construirá (Henderson & Milstein, 2005). Entre los factores asociados a la resiliencia están los factores de riesgo y de protección. Los primeros permiten predecir un resultado negativo en un aspecto específico. Los factores de protección son las influencias que modifican la respuesta de una persona ante un peligro (Rutter; citado en Acle, 2012). Por tal motivo, identificar y fomentar factores de protección ayuda a construir elementos resilientes que propician un mejor desenvolvimiento de la persona (Acle, 2012).

El modelo ecológico de riesgo / resiliencia permite diseñar programas que toman en cuenta los distintos actores y escenarios en los que el alumno está involucrado lo cual promueve conductas resilientes que favorecen su desempeño. En el caso de los alumnos que presentan problemas de lenguaje, no identificarlos o trabajarlos en atención temprana pueden provocar un riesgo a nivel social y académico, pues del primero no se satisfacen aspectos de convivencia y del segundo, influye en la aparición de rezago escolar, por consiguiente, el desarrollo puede verse afectado (Garton & Pratt, 1991). En la teoría se ha encontrado que se favorece el desempeño escolar de los estudiantes si se trabajan dentro de las actividades académicas, habilidades de pensamiento y autorregulación.

De acuerdo con Wechsler (2003), la inteligencia es “la capacidad global del individuo para operar dentro de su ambiente y es esencial para comprender la manera en que una persona afronta diversos medios”. Esta capacidad cognoscitiva general se da por medio del conjunto de cuatro *procesos psicológicos básicos*: memoria de trabajo, razonamiento perceptual, velocidad de procesamiento y comprensión verbal; tales procesos representan el funcionamiento del individuo en dominios más independientes del funcionamiento cognoscitivo.

Cada proceso trabaja elementos cognoscitivos diferentes. La *comprensión verbal* se relaciona con identificar semejanzas entre conceptos, analizar y expresar el significado de palabras, razonar y resolver problemas cotidianos de acuerdo con reglas sociales establecidas. El *razonamiento perceptual* incluye habilidad para analizar, sintetizar y

organizar información visoespacial en tiempo controlado; hacer agrupaciones e integrar información con material visual. La *memoria de trabajo* es la capacidad para mantener activamente la información en la conciencia, ejecutar alguna operación o manipulación con ella y producir un resultado. Por último, la *velocidad de procesamiento* refiere a poder aprender, motivarse y ser persistente ante tareas repetitivas; incluye relacionar con rapidez diferentes elementos, poder coordinar ojo-mano y prestar atención (Wechsler, 2003).

Por otra parte, la *autorregulación* se identifica como una habilidad para monitorear la ejecución que conduce al alumno a evaluar su desempeño, se compone de varias competencias: identificación y concentración en los objetivos de la tarea; reconocimiento de las estrategias y uso de los recursos apropiados; automonitoreo, autoevaluación y adaptación del propio desempeño para asegurar que la tarea se complete con éxito (Labarrere, 1994). Con el fin de promover el aprendizaje activo y autorregulado en el alumno, Mata (1999) propuso facilitar el trabajo autónomo por medio de la *resolución de problemas*, la *autoinstrucción*, *autogestión del aprendizaje* y *técnica del pensamiento en voz alta*. La primera hace referencia a identificar el problema y representar el mismo con guía hacia la solución. La *autoinstrucción* es decirse a sí mismo en voz alta cómo debe actuar (esto le apoyará en el proceso de solución del problema), al mismo tiempo el guía da orientación. La *autogestión del aprendizaje* es hacer que el sujeto controle su conducta de aprendizaje por medio de: autocontrol, autoevaluación de la respuesta y autorefuero. En la *técnica del pensamiento en voz alta* el niño aprende a verbalizar los procesos mentales implicados en la resolución de problemas.

Objetivo

Analizar el desempeño de estudiantes con dificultades en lenguaje oral y escrito durante el desarrollo de un programa de intervención a la luz de las habilidades de autocontrol de su conducta y el aprendizaje.

Método

Diseño

Es un estudio con un diseño no experimental, longitudinal, con enfoque cualitativo, descriptivo.

Contexto y Escenario

Se realizó en la Ciudad de México, en la Zona Oriente de la Delegación Iztapalapa. En una escuela primaria pública con jornada regular, turno matutino (8:00 am a 12:30 pm). Las actividades de evaluación e intervención se realizaron en un aula de apoyo con adecuada iluminación y ventilación.

Participantes

El estudio se realizó con 11 alumnos de primer ciclo de primaria con edades entre 7 y 8 años (diagnosticados con problemas de lenguaje oral y escrito en su ciclo escolar anterior), siete estudiantes de segundo año, cuatro de tercero (ningún repetidor de grado), padres de familia y dos profesores.

Herramientas

Programa de intervención “Hablo, leo y escribo”, elaborado *ex profeso*, material de papelería (cuadernos, calcomanías, lápices, colores, papel bond, plumones, emoticones, folders, calendario visual, abate lenguas de madera, cinta adhesiva, pegamento en barra), formatos de evaluación para describir el desarrollo del lenguaje hablado, lectura, escritura, autorregulación emocional y autorregulación académica.

Procedimiento

Fase 1. Evaluación exploratoria

Se evaluó a 67 alumnos para obtener un perfil de la parte cognitiva y académica de los estudiantes. Con ella se observó la necesidad de evaluar específicamente a 11 niños que mostraron problemas en lenguaje oral y/o escrito.

Fase 2. Evaluación diagnóstica

Con esta evaluación diagnóstica se analizó información de niños, padres y profesoras para identificar características personales, familiares y escolares e integrarlas como factores de protección y riesgo.

Fase 3. Diseño e instrumentación del programa de intervención

Se estructuró y organizó un programa de intervención para favorecer habilidades de habla, lectura y escritura. Como herramientas para la enseñanza y mejora de estos

elementos se utilizó la autorregulación y procesos psicológicos básicos del aprendizaje. Dentro de la construcción del programa se tomaron en cuenta comentarios de profesores y padres de familia con respecto a las habilidades, dificultades y estrategias de aprendizaje que han observado en los menores. El programa se construyó con 7 bloques dentro de los cuales se trabajan todas las letras del alfabeto y distintos procesos psicológicos. Hasta la mitad de su aplicación se trabajaron los siguientes fonemas: vocales, diptongos, /m/, /s/, /p/, /l/, /t/, /d/, /n/, /r/ (fuerte y suave), /ñ/, /f/, /c/, /q/, /ch/, /b/, /g/. Los procesos psicológicos trabajados hasta la mitad de su aplicación fueron memoria de trabajo y comprensión verbal.

Las actividades de cada bloque se diseñaron para trabajar: fonema (s), identificación auditiva, articulación, ejercicios orales en fonemas específicos, identificación visual de la grafía, trazo adecuado, conocimientos previos, una actividad que favorezca un proceso psicológico y autoevaluación de aspectos conductuales y académicos con el fin de promover autorregulación y metacognición; en ocasiones se mandó a casa tarea de repaso. Aunada a la labor con los alumnos en cada sesión, el programa incluye una reunión con los padres cada dos bloques revisados con el fin de darles a conocer los temas trabajados, hacer acuerdos, resolver dudas y proponer sugerencias que favorezcan la implementación del programa.

Fase 4. Evaluación intermedia del programa de intervención

El programa de intervención contó con evaluación continua- formativa de: articulación de los fonemas, lectura, escritura, autorregulación académica y autorregulación conductual. Al final de cada sesión, los niños se autoevaluaron y a mitad del número de bloques se les aplicó el Formato de autoevaluación por portafolio. Además, se tomaron en cuenta otros puntos que tuvieron influencia en su desempeño: acontecimientos familiares que compartían ellos mismos, los maestros o los padres de familia, comentarios de profesores acerca del desempeño de sus estudiantes, inasistencias al taller, comentarios de los estudiantes y dinámica escolar. Se analizó de manera cualitativa la información derivada de las tres fuentes de información y se integraron cuatro categorías de análisis: Habla (forma de articular los fonemas), Lectura (identificación de letras y sonidos, fluidez lectora, comprensión), Escritura (decodificación de letras, trazo de grafías, ortografía) y Autorregulación académica y conductual (identificación de áreas fuertes y débiles en comportamiento y aprendizaje, motivación, manejo de emociones, autocontrol).

Resultados

Habla

De los once niños, al inicio del programa ocho mostraron tener dificultades en la articulación de fonemas tales como /l/, /r/, /s/, /k/, /g/. A mitad del programa tres niños mejoraron la articulación de /s/, tres alumnos empezaron a pronunciar /r/ fuerte y /l/. Un estudiante requirió de mucha práctica para poder articular /k/ y /g/. En cuatro casos, fue necesario conseguir que hicieran conciencia de los movimientos adecuados de la boca para articular adecuadamente ya que a pesar de poder expresar el sonido de forma correcta, en el uso del lenguaje oral cotidiano repetían de forma incorrecta por costumbre.

Lectura

En lectura por otros, al inicio del programa once niños manifestaron comprensión en un rango del 50 a 85%; a mitad del programa identificaron comprensión del texto en un rango de 80 a 100%, éste varió de acuerdo con el grado de atención enfocado en cada situación. En lectura propia, al inicio del programa solo cuatro alumnos identificaban más del 70% de las letras, dos de ellos con errores por problemas en lenguaje oral. A mitad del programa cinco niños decodificaron todas las letras del alfabeto, mostraron errores en lectura de signos de puntuación, entonación y articulación de fonemas como /l/ y /r/. Al inicio del programa tres niños decodificaban vocales, /m/, /s/ y /p/; tres estudiantes solo vocales y una alumna mostró errores diversos por problemas de articulación, inseguridad y necesidad constante de apoyo para ubicar sílabas. A mitad del programa cuatro niños mostraron lectura silabeada con reconocimiento de vocales, /m/, /s/, /p/, /l/, /t/, /n/, /r fuerte/, /rr/ y /f/, se observó confusión en /b/ con /d/, en /ñ/, /que-qui/, /c/ con /ch/ y /gue - gui/; en estos casos la comprensión lectora es mínima debido a que aún no se ha desarrollado lectura fluida. Dos niños empezaron a decodificar las letras y entender la secuencia y organización que se rige en las sílabas; identificaron vocales y sílabas con /m/, /s/, /p/, /l/. Con apoyo leyeron sílabas con /t/, /d/, /n/ y /r fuerte/ ; la comprensión de su lectura se ubicó en palabras cortas de 2 o 3 sílabas.

Escritura

Antes del programa cuatro niños pudieron escribir más del 70 % de las letras del alfabeto con errores en ortografía, signos de puntuación y delimitación de renglones,

dos niños mostraron escritura entre el 40 y 60% de las letras, con diversos errores por confusión en la articulación e identificación de las grafías; tres estudiantes solo presentaron trazos adecuados de vocales con errores en las mayúsculas; dos alumnos hicieron escritura de un 20% de las letras con errores en ortografía, delimitación del cuadro y/o renglón y signos de puntuación. A mitad del programa seis estudiantes pudieron hacer escritura sin necesidad de apoyo visual, requirieron de supervisión para la corrección de ortografía, signos de puntuación, uso de mayúsculas, trazos legibles e indicación de dejar espacios entre renglones. Tres niños trazaron sin apoyo visual los fonemas que ya tenían consolidados (vocales, /m/, /s/, /p/, /l/, /t/, /n/, /r fuerte/, /rr/, /f/, /j/) para los demás requirieron ayuda, lo mismo ocurrió cuando hicieron escritos con palabras sencillas de dos o más renglones. Dos niños requirieron apoyo visual al escribir dado que sólo tenían consolidados los trazos de vocales, /m/ y /s/, no mostraron seguridad para hacer escritos sin ayuda, requirieron de palabras cortas de una o dos sílabas para motivarse. Un alumno necesitó en todo el proceso, apoyo en la delimitación del renglón para ubicarse y marcar los trazos.

Autorregulación académica y conductual:

Durante el transcurso del programa se trabajaron tres niveles de autoevaluación: “Estuve bien”, “Más o menos” y “Tengo que mejorar”, tales niveles se identificaron en dos áreas, comportamiento y aprendizaje con el fin de enseñar a reconocer habilidades y aspectos a mejorar en cada una. Al inicio del programa los once alumnos no distinguían conductas de cada área, se evaluaban en los extremos de esta taxonomía y evaluaciones ubicadas en “Tengo que mejorar” provocaban enojo y/o desmotivación para trabajar. A mitad del programa se encontró aumento en la autorregulación académica en los once casos; cada estudiante con sus propias características mostró deseo de esforzarse por realizar las actividades académicas de forma adecuada, terminarlas y motivarse para mejorar en su dificultad particular de lenguaje oral y/o escrito.

De igual forma, la autorregulación conductual mostró mejorías en siete alumnos y en cuatro una aceptación favorable a esforzarse continuamente por seguir las reglas del programa, tener autocontrol, respetar a los demás y a los materiales de trabajo. La motivación constante hacia cada estudiante, el refuerzo de sus logros, la identificación de sus áreas por mejorar y la delimitación de límites y estructura en cada sesión fueron aspectos que favorecieron los cambios en la autorregulación de los 11 niños.

Aspectos que transcurrieron durante la aplicación del programa e influyeron en el mismo

Tres niños se atrasaron en las secuencias de las actividades por ausencias debidas a distintas situaciones, uno de ellos se ausentó por más de dos meses al taller. Un estudiante pasó por el proceso de separación de los padres de familia; cuatro alumnos por distintas causas no pudieron tener un apoyo de la familia para supervisarlos en sus actividades y prácticas de los ejercicios en lenguaje oral. Siete niños tuvieron apoyo constante de su mamá en las distintas actividades del programa.

Discusión y Conclusiones

Es importante hacer intervención que esté construida con base en la identificación y descripción de las características de niños que requieren servicios de EE para ser más eficaces en promocionar la mejora personal y académica de esta población dentro de sus propios contextos. Trabajar desde edades tempranas los problemas de lenguaje favorecen la alfabetización de los individuos que presentan estas características; así mismo, fomentan su capacidad para hablar, leer y escribir con otra(s) persona(s), lo cual conlleva a incrementar la interacción activa que tienen con su entorno (Garton & Pratt, 1991). Incluir programas que fomenten: diferenciar conductas, identificar habilidades y limitaciones, y enseñen autorregulación; ayudan a promover el aprendizaje de conductas resilientes que en contextos vulnerables son herramientas elementales que sirven de apoyo para un desarrollo más adecuado del estudiante.

Al inicio de la implementación del programa, los estudiantes mostraron dificultad para reconocer sus logros y áreas por mejorar, esto quizá por la falta de práctica en estas habilidades y la edad de los niños, por lo general solían evaluarse en los extremos: o todo “por mejorar” o todo “estuvo bien” (en ambas áreas); de igual forma, diferenciar conductas de comportamiento y de aprendizaje fue complicado ya que no están acostumbrados a trabajarlos por separado, cuando se les evalúa tal asignación incluye las dos áreas. Otro detalle incluido en la autoevaluación fue contrastar a ésta ya sea de forma individual o grupal, el oírse a sí mismos o a sus compañeros y argumentar sobre la decisión tomada para tal calificación fomentó la práctica del reconocimiento por parte del individuo y/o del grupo de diversos aspectos ocurridos en una misma sesión. Trabajar elementos como: a) la evaluación como herramienta flexible que sirve para identificar en vez de señalar, b) propiciar la reflexión dirigida sobre el desempeño en las áreas evaluadas y c) fomentar reconocimiento de áreas fuertes y débiles en una misma

sesión; propiciaron motivación por mejorar el desempeño individual. A mitad del programa tanto padres como profesores mostraron aceptabilidad en continuar con el taller.

Referencias bibliográficas

- Acle, G. (2012). *Resiliencia en educación especial. Una experiencia en la escuela regular*. México: Gedisa.
- Gargiulo, R. (2012). *Special Education in contemporary society. An introduction to exceptionality*. USA: Thomson Learning.
- Garton, A. & Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. España: Ediciones Paidós.
- Hallahan, D. Kauffman, J. & Pullen, P. (2009). *Exceptional Learners. An introduction to Special Education*. USA: Pearson.
- Henderson, N. & Milstein, M. (2005). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Labarrere, A. (1994). *Pensamiento, análisis y autoregulación en la actividad cognoscitiva de los alumnos*. México: Ángeles editores.
- Mata, F. (1999). *Didáctica de la educación especial*. Malaga: Aljibe.
- Shea, T. & Bauer, A. (2000). *Educación especial. Un enfoque ecológico*. México: McGrawHill.
- Wechsler, D. (2003). *WISC-IV. Escala Wechsler de Inteligencia para Niños –IV*. México: Manual Moderno.

CAPÍTULO 85. LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EN MÉXICO. EL ESPACIO CURRICULAR ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS ESCUELAS NORMALES PÚBLICAS

Autora: Claudia Amanda Juárez Romero

amandajuarezrom.unam@gmail.com

Las Políticas de Inclusión. Un tema prioritario

Una de las estrategias para dar solución al problema de marginación y exclusión fue abordada en la Declaración Mundial de Educación para Todos llevada a cabo en Jomtien en 1990 y en el Foro Mundial de Educación celebrada en Dakar en el 2000, fue en este marco donde se sentaron las bases de Educación Para Todos (EPT).

Las acciones establecidas fueron atendidas a través de políticas públicas en diversos países asegurando que tanto niños como jóvenes tuvieran la oportunidad de aprender, que se pudiera superar la exclusión, por razones de diversidad cultural, lingüística, discapacidad o salud, para ello, fue necesaria la participación de la sociedad, de las instituciones educativas y de los gobiernos.

El tema de inclusión es considerada por la UNESCO (2009) como un proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella.

Es importante mencionar que los Organismos Internacionales han orientado el diseño de políticas de inclusión y han impulsado acciones educativas en diferentes países como lo es el caso de Latinoamérica y México.

Siendo la inclusión un aspecto relevante de los derechos a la educación, por la importancia de asegurar el desarrollo integral, el acceso, la participación y el progreso, de tal manera que, la construcción de sociedades inclusivas para aprender a vivir juntos, en un ambiente de paz y valores sea una prioridad.

Para ello la construcción de un sistema educativo inclusivo se hace necesaria movilizar y construir conocimientos. En México la inclusión es uno de los objetivos primordiales de las últimas Reformas Educativas tanto en educación básica como para la formación de docentes.

Los cambios curriculares implementados están sustentados en el Marco Jurídico Mexicano, en este sentido, Alcántara y Navarrete (2014) reconocen

Que la apertura que en los últimos años ha tenido el gobierno, en materia legislativa, en torno al tema de la inclusión e igualdad de derechos para los habitantes del pueblo mexicano. Algunos casos en concreto son la creación de leyes para prevenir y eliminar la discriminación, para la inclusión de las personas con discapacidad, para la igualdad entre mujeres y hombres; así como la creación de sistemas, consejos, programas instituciones, acciones educativas, fallos judiciales, mecanismos de protección, encuestas, campañas, estudios y muchas otras acciones para prevenir y eliminar la discriminación. Pero, tal como afirma el presidente del Conapred, Ricardo Bucio (2012), no se ha logrado revertir el sistema de desigualdad de trato y de distinción en el ejercicio de derechos y libertades. Es probable que esto se deba a la fragmentación de los esfuerzos así como a la falta de coherencia y de sistematicidad con que las distintas instituciones responsables han conducido la política antidiscriminatoria (p. 233).

En este sentido los cambios curriculares implementados en los planes y programas para la formación de profesores de educación básica desde 1997 integraron el tema de necesidades educativas especiales, en las cinco Licenciaturas como son: Educación Preescolar, Primaria Secundaria, Educación Física y Educación Especial.

Formación de Docentes y la Inclusión Educativa.

En México la formación de docentes de Educación Básica es responsabilidad de las Escuelas Normales, instituciones que se insertaron al nivel terciario en la década de los ochenta. Es importante mencionar que, las últimas reformas educativas han atendido aspectos establecidos de la agenda internacional y nacional como lo son la atención a la diversidad e inclusión educativa.

A partir de 1992, con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se ha promovido la integración educativa de los alumnos con discapacidad a las escuelas de educación básica regular, así como la transformación de los servicios de educación especial (USAER, CAM, CAPEP); desde esa fecha se han establecido en nuestro país diferentes acciones para la integración e inclusión educativa, que tienen como eje rector los apoyos que se le pueden proporcionar al alumno al interior de la escuela para la satisfacción de sus necesidades de aprendizaje. “Así, se reconoce que todos son diferentes, con intereses, ritmos y estilos de aprendizaje distintos; en este sentido, se dejó de considerar que el niño tiene un problema que debe ser resuelto y, en cambio, se asumió que tiene algunas necesidades que la escuela no pueden satisfacer con los recursos que utiliza habitualmente.” (SEP: 2002, p. 13).

Para la implementación de la Reforma Curricular 2012 se intentó resolver las problemáticas identificadas las cuales se mencionan a continuación:

- Programas de estudio rezagados (indicadores internacionales). La última reforma se llevó a cabo en el periodo 1997-1999
- Desfase con la Reforma Integral de la Educación Básica
- Desfase con parámetros internacionales

Los documentos normativos que sustentaron el nuevo esquema de formación de docentes son: Art 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, Ley General de Educación, Reglamento Interior de la SEP, Plan Desarrollo Nacional 2006-2012. Las estrategias y ejes que atendieron dicha Reforma Curricular fueron:

Estrategia 1.16. Cultura de la planeación, de la evaluación y de la mejora continua de la calidad educativa de las IES públicas y particulares.

Eje 3 Objetivo 12: “Promover la educación integral de las personas en todo el sistema educativo”

- Programa Sectorial de Educación 2007-2012

Objetivo 1. Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo.

La Reforma Curricular de la Educación Normal 2012 en las Licenciaturas de Educación Preescolar, Primaria, Preescolar Intercultural Bilingüe tiene las siguientes características:

- Se incorporan en la malla curricular cursos optativos que diversifican las alternativas de formación de los estudiantes normalistas, de acuerdo con sus intereses y necesidades, así como a los proyectos y posibilidades institucionales.
- Se promueve la participación de los colegiados de profesores de las Escuelas Normales ante las autoridades educativas locales, para proponer contenidos regionales que habrán de incluirse en la formación de los estudiantes
- Se incorpora los sistemas de tutoría y asesoría como acompañamiento académico y apoyo para la solución de problemas personales del estudiante.
- Los trayectos formativos definen la estructura curricular como ejes vertebradores de la formación profesional de los futuros maestros.
- Se Incluyeron estrategias de movilidad nacional e interinstitucional, con el fin de diversificar las experiencias formativas tanto profesionales como personales de los estudiantes, pero no existió sistemas de equivalencia o la validación créditos.
- Se fortalece la formación disciplinar en las áreas de conocimiento que se relacionan con la Educación Básica (Trayecto de Prácticas)
- Incorpora el Inglés y las TIC
- Vinculación a las EN con otras Instituciones de Educación Superior.

El espacio curricular atención a la diversidad del Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria se encuentra ubicado en el campo formativo Psicopedagógico y se cursa en el quinto semestre.

A través de las Unidades de aprendizaje se forma a los futuros docentes para la apropiación de una perspectiva social en el tema de la diversidad, de tal manera, que los estudiantes durante las jornadas de práctica en contextos reales puedan crear las condiciones idóneas para el aprendizaje hacia la conformación de aulas incluyentes para favorecer la equidad de género y condición social hacia la inclusión educativa y social

de los alumnos con capacidades diferentes, discapacidades, situación vulnerable o de riesgo, y atendiendo también el tema de diálogo intercultural.

Julieta Zacarías (2006) menciona:

Que en todo proyecto escolar incluyente, en la conformación y fortalecimiento de la cultura escolar, implica el análisis de los siguientes apartados íntimamente relacionados:

- a) la cultura escolar y los métodos cooperativos de enseñanza,
- b) las relaciones de colaboración y apoyo en el interior de la escuela,
- c) la relación de esta con factores externos y su vinculación con la comunidad. Es importante que los indicadores a desarrollar en el proyecto se reflejen en la visión, la misión y el plan estratégico de la escuela, lo cual significa considerar que la visión y misión cambian y se transforman de acuerdo con lo que requieren los alumnos, las familias y la comunidad; es decir, son factores expuestos a una evolución constante; no son factores estáticos, lo que obliga a la comunidad escolar revisarlos cada a fin de mantenerlos actualizados.

El programa promueve el desarrollo de competencias genéricas y profesionales que le permiten al estudiante normalista tener una visión que propicie y regule espacios de aprendizaje incluyentes para los alumnos de educación primaria con la finalidad de promover la convivencia, los valores como el respeto, la tolerancia, entre otros. Las fortalezas de este espacio curricular son:

1. Parte de una situación problemática: la atención a la diversidad es probablemente uno de los retos más fuertes que enfrenta el futuro docente de educación básica. En primer término, puesto que parte de que la diversidad es inherente al ser humano, se sustenta en el respeto a las diferencias y las tiene en cuenta a la hora de aprender; en segundo, porque se requiere un cambio de fondo de concepciones y prácticas educativas tradicionalmente centradas en planes de estudio uniformizantes que tienden a la normalización de los educandos sin reconocer precisamente la diversidad de formas de aprender, de trayectos divergentes y no universales en el desarrollo infantil, de contextos culturales de origen, de múltiples intereses, talentos personales que dan cuenta de formas diversas de expresar la capacidad para aprender y desarrollarse en el devenir de una persona (SEP, 2012).

2. Una de las prioridades es la diversidad para atender la discriminación : La educación en y para la diversidad pretende acabar con la discriminación y abrir un abanico amplio respecto al ser diferente, satisfacer las necesidades de todos los alumnos, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales; busca educar desde la igualdad, en el respeto del otro, del diferente, del que procede de otra cultura, hable otra lengua, tenga o no discapacidad y sufra el rechazo de vivir en situaciones de pobreza y marginación social (SEP,2012).
3. Retoma la transversalidad: Los ejes transversales que atraviesan la formación en el curso Atención a la diversidad inciden en el cuestionamiento de las prácticas educativas tradicionales que ubican en los alumnos las problemáticas que los hacen ser “diferentes” (enfoque individual o teoría del déficit) y las confronta a la luz de los planteamientos sociales de la diversidad que analiza las diferencias en función de la interacción de las personas y/o grupos con los contextos de participación y desarrollo (SEP, 2012).

En cada una de las tres unidades de aprendizaje se promueve el trabajo colaborativo a través de actividades como:

- ◆ Análisis, discusión y reflexión de posturas teóricas, indagación, lectura crítica y discusión en equipos
- ◆ Búsqueda estratégica y análisis crítico de materiales digitalizados pertinentes y/o complementarios a los solicitados.
- ◆ Trabajo colaborativo para la construcción del conocimiento, el intercambio de posturas y la reconfiguración de creencias, actitudes y saberes.
- ◆ Generación de escritos académicos diversos.
- ◆ Observación de campo y reportes reflexivos.
- ◆ Usos de recursos de las Tecnologías de la Información y Comunicación como escenario para la resolución de casos de enseñanza.

Este espacio curricular sienta las bases para que el estudiante normalista distinga las similitudes y diferencias entre la integración educativa y la educación inclusiva, así como los conceptos de necesidades educativas especiales (NEE) y barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) que se retoman en el programa “Atención

Inclusiva para la Inclusión que se cursa en el séptimo semestre.

Reflexiones finales

Si bien el programa “Atención a la diversidad” es ambicioso por las temáticas a tratar y por el periodo de trabajo tanto en el aula como en la práctica en contextos reales, permite al estudiante introducirse en el tema a través de las situaciones problemáticas que se les presenta. Sin embargo la falta de un seguimiento puntual para valorar el impacto de dicho espacio curricular es una tarea urgente y pendiente.

Tanto la atención a la diversidad no son procesos inagotables, la constante intervención y participación de los estudiantes, profesores, gobiernos y sociedad en general son fundamentales para entender la importancia de promover una convivencia inclusiva atendiendo tres razones fundamentales:



Referencias bibliográficas

Alcántara, A. (2008). “Exclusión e inclusión en la educación superior: el caso de las universidades culturales en México”, *Inter-Ação* (Brasil, Universidad Federal de Goias), vol. 33, núm. 1, enero-junio, pp. 151-167.

- Alcántara, A. y Navarrete, Z. (2014). Inclusión Equidad y cohesión Social en las Políticas de Educación Superior en México. En RMIE. Vol. 19. Núm 60. PP213-229.
- Arnaiz, P. Sobre la atención a la diversidad. España: Universidad de Murcia. En: <http://www.carm.es/web/integra.servlets.BlobNoContenido?IDCONTENIDO=3114&TAB>
- Chan, J. (2013). Inclusión social y equidad en las Instituciones de Educación Superior de América Latina. En Revista Interculturalidad y equidad: ¿cuánto hemos avanzado. Santiago de Chile: ISEES: Fundación Equitas. Julio- diciembre
- Chiroleu, A. (2009) IAZZETTA, Osvaldo. La política universitaria en la agenda de gobierno de Kirchner. In: MARQUINA, Mónica, MAZZOLA, Carlos; SOPRANO, Germán. (Comp.). Políticas, instituciones y protagonistas de la universidad argentina. Buenos Aires: UNGS, UNSL y Prometeo Libros. P. 21-46.
- Gobierno federal (2011). V. Informe de gobierno de Felipe Calderón, Ciudad de México: Gobierno Federal. Disponible en: http://quinto.informe.gob.mx/archivos/informe_de_gobierno/pdf/3_3.pdf (consulta: 06 de marzo de 2017).
- Gil, M.; Mendoza, J.; Gómez, R. y Pérez, M. (2009). Cobertura de la Educación Superior en México. Tendencias, retos y perspectivas, México: ANUIES
- Navarrete, Z. y Alcántara, A. (2013). “La participación de los organismos internacionales en la promoción de políticas encaminadas a incluir y atender a estudiantes indígenas en la educación superior”, en Marco Aurelio Navarro y Zaira Navarrete (coords.) Comparar en educación. Diversidad de intereses, diversidad de enfoques, México: WCCES-SOMECCOLTAM, pp. 95-111.
- Zacarías, J., De la Peña, A y Saad, E. *Inclusión Educativa*. México: SM. Cap 5
- SEP (2012). Programa Atención a la Diversidad de la Licenciatura en Educación Primaria. México: SEP
- UNESCO (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la Educación. Paris: UNESCO.

CAPÍTULO 86. REPOSITARIOS EDUCATIVOS: UN AMBIENTE DE INCLUSIÓN PARA EL INTERCAMBIO Y COLABORACIÓN DEL CONOCIMIENTO

Miguel Ángel Tobías Martínez
angeltobias@gmail.com
Universidad Politécnica de Altamira (México)

María do Carmo Duarte Freitas
carmemk2@gmail.com
Universidade Federal do Paraná (Brasil)

Susana Eugenia Figueroa Sepúlveda
figsusana@gmail.com
Universidad Arturo Prat (Chile)

Introducción

Los asuntos en cuanto al tema de inclusión educativa han tomado un puesto relevante en las agendas educativas internacionales. De acuerdo con estudios actuales, existe una mayor percepción que, por medio del fácil acceso a la educación, se fortalece y estimula el desarrollo sustentable de una nación. La inclusión educativa viene asumiendo vertientes convergentes: como el acceso a universidades abiertas, cursos en línea, programas de formación continua y los llamados Recursos Educativos Abiertos (REA), estos, son algunos de ellos (dos Santos, 2006).

Para esta investigación, los REA toman parte sustancial en el proceso de análisis del objetivo general que es demostrar cómo se estimula la producción colaborativa del conocimiento, por medio de la interacción de los usuarios del proyecto RECIF. Cabe señalar que ésta es una abreviatura del portugués “*Recuperação de conteúdo filmico*”, un proyecto creado por el Grupo de Investigación en Ciencia Información y Tecnología (GPCIT) auspiciado por la Universidad Federal do Paraná en Brasil, el cual se encarga de la recuperación de contenido en vídeo y presentarlo como REA en la Plataforma RECIF (<http://www.recif-ufpr.net/>).

El facilitador de esa creciente inclusión educativa es la tecnología y en su modo literal de la palabra, refiriéndose al modo de hacer. Esa tecnología puede ser desde la más simple transmisión en vivo desde una red social, televisión, y distribución de materiales impresos hasta tecnologías más refinadas como son algunos medios de internet como

Youtube ®, videoconferencias y ambientes de aprendizaje virtual. El papel de la educación inclusiva es facilitar el acceso de los estudiantes al conocimiento, de acuerdo con las necesidades relacionadas a cada país (Junior et al. 2016)

A la par de la inclusión educativa, la globalización es un fenómeno que crea una tendencia global para la creación de un espacio común entre las Instituciones de Estudio Superior (IES) para promover asociaciones, ya sea entre profesores, alumnos, o bien, con cursos e investigaciones, fomentando así la innovación en el área de las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC) (Martínez, 2014).

El siglo XXI ha estimulado la creación de redes de colaboración y también federadas para la realización de investigaciones y uso de las tecnologías entre las universidades y centros de estudio a nivel global. De acuerdo con los estudios de Goodyear et al. (2014) la colaboración conlleva un papel importante para la construcción de conocimiento, ya que favorece el aprendizaje en conjunto y una serie de prácticas educativas en que las interacciones entre los participantes constituyen un factor importante en el aprendizaje.

Mientras tanto, el intercambio en el contexto de esta investigación se refiere a las actividades realizadas en sitios Web que permiten la permuta de Recursos Educativos Abiertos, conocidos como REA, que incentiven el intercambio de ideas sobre el uso de los resultados obtenidos, o bien, conocidos como experiencias en el contacto con esos sitios. Las plataformas en este contexto disponibles en internet se caracterizan por ser además de un simple servicio de hospedaje: sistemas de distribución de artículos, libros, imágenes y videos, además de hacer posible la replicación (compartir) en otros sitios a partir de, en algunos casos, de la liberación de un código embebido (*embed code*) para poder ser insertado en el sitio el video, o simplemente con un comando de la instrucción ya famosa “compartir” (botón) y así pueda ser diseminado. La plataforma en cuanto a intercambio y diseminación de videos más popular de todas es Youtube ®, perteneciente a Google ®, que recibe más de un billón de accesos al día (Barroso y Antunes, 2016; Martínez, 2014).

Los REA representan muchas posibilidades de democratizar el acceso a la educación superior gratuita. A través de la tecnología (internet, repositorios, wikis, ambientes de aprendizaje virtual), se crea un gran abanico de posibilidades educativas en la web siendo acompañadas de todos los recursos para su uso didáctico, ofreciendo también la

posibilidad de su adaptación y traducción, para que sean reusados para diferentes contextos educativos (Barroso y Antunes, 2016).

El auge de las Tecnologías de la información y la inclusión educativa

Los medios digitales pueden posibilitar la participación e interacción de los sujetos relacionados, proviniendo desde las más remotas áreas del conocimiento. Sustentados por la aplicación de fuerzas humanas intelectuales y de colaboración, que permiten la contribución y la manifestación de ideas, percepciones, experiencias y pensamientos compartidos en ambientes virtuales. Se fomenta así la necesidad de abarcar con la mayor amplitud posible los medios de producción y de intercambio de bienes intelectuales (Vieira, 2009).

Con relación a los medios digitales, la cantidad de información digital que es creada y compartida en el mundo ha aumentado nueve veces en apenas cinco años, de casi dos zettabytes hasta el final de 2011. Pero el crecimiento no lo es todo, los estudios estadísticos señalaron que para el año 2015, la creación e intercambio de datos se cuadruplicó en relación al año 2011. Cuanto más datos el mundo crea, mayor es la capacidad de almacenamiento necesario, y cuanto más información almacenada, más análisis pueden ser realizados (Jagadish et al., 2014).

La evolución del uso por la población global del internet, se evidencia y es una tendencia que se ha mantenido en el constante crecimiento del número de usuarios, los datos señalan que eso permitió extender el alcance del internet en diciembre de 2014 hasta el 40,7% de la población mundial, y aún calcular estimaciones de crecimiento para los años subsiguientes. (Meeker, 2015; Martínez, 2014). Freidman (2015) señala que en 2015 ha incrementado considerablemente el número de personas que hacen uso de las TIC, incluyendo computadores, telefonía, defensa militar y comercio.

Ambientes online y el aprendizaje

Van en incremento igualmente en la Web los ambientes de aprendizaje online y la distribución de clases en línea o bien conferencias grabadas y diseminadas en plataformas como pueden ser los conocidos como MOOC o bien Cursos en línea,

masivos y abiertos. Que en común presentan el objetivo de compartir la información y conocimiento de manera masiva y gratuita. Así el video para a ser una práctica ya utilizada en la escuela tradicional pero ahora auxiliada por las TIC (Mcauley et al., 2010).

Las TIC auxilian a la educación basándose en la obtención de información de forma autónoma y crítica, así como en el interés del hombre por la obtención de competencias en el área de la información, esas formas son abiertas y flexibles disponibles mediante diferentes medios (textos, fotografías, videos, juegos, etc.). Estos recursos por su fácil acceso y alcance han demostrado favorecer la inclusión educativa. Diferentes estudios en la enseñanza pueden ser de eficaz ayuda para los alumnos en la comprensión de principios abstractos, es decir, de esta manera es que se están abriendo nuevas y atractivas posibilidades para gran cantidad de alumnos (Huraj y Siládi, 2009).

El uso del video como recurso didáctico

El uso del vídeo como un recurso de diseminación de ideas y como objeto pedagógico requiere más crítica y análisis, sin embargo, origina un nuevo espacio de reflexión sobre los elementos de la cultura contemporánea (Kellner, 2001). Carvalho (2006, p. 10) refuerza que el uso del vídeo en educación superior, demanda una preparación del profesor o investigador.

La búsqueda comienza por identificar prácticas del uso de escenas o secciones de video en el proceso de aprendizaje, para el efecto de la comunicación de una idea, lo indefinido, con todo debe ser superado por los agentes de los procesos de comunicación. Esto supone, que se tome en cuenta el contexto en que el proceso de comunicación se efectúa. La comunicación se hace en el interior de un grupo y a él deben ser comunes en un universo de discurso y un dominio de experiencias (Silveira, 2007).

Es así que se adopta la imagen en movimiento, concebida como video, para la generación del conocimiento científico. El vídeo es un lenguaje audiovisual en que la imagen y el sonido son los que transmiten el mensaje, transformándose así en un recurso didáctico dinámico, que cambia constantemente, el proceso de diseminación de la información (Freitas et al., 2015)

“El lenguaje visual, como todos los lenguajes no verbales, es particularmente propicio para la transmisión de emociones, sensaciones (...) la imagen, por sus características intrínsecas, comunica de modo más inmediato, más primitivo, que la palabra, suscitando respuestas más emotivas que el lenguaje formal” (Faria, 2002).

El video como producto de la información es transmitido en forma combinada de texto, sonidos y sucesión de imágenes, en movimiento, para facilitar el proceso de aprendizaje. Como una práctica educativa, esos aspectos ayudan en: la creación de signos, señales, significados, fijación de conceptos teóricos, explicación de la realidad, creación de valores, deseos y fantasías, que constituyen las subjetividades generadas por experiencias. Una vez compartido ese conocimiento experimental que ha sido vivido por el profesor que ya utiliza contenido de videos en sus prácticas, podrá ayudar a otros en sus actividades formativas del alumnado. Cabe mencionar, que la colaboración entre pares sobre recursos de video es imprescindible para que el significado, imaginario o real sea transformado en una idea colectiva (Texeira et al., 2014).

Sin embargo, se observa una carencia en la discusión del intercambio y colaboración de experiencias en las formas del uso y aprovechamiento de los REA como recurso didáctico. Esa oferta de diferentes recursos tecnológicos aplicados a la formación del individuo ayuda en el cumplimiento de esa misión de la educación que es el formar generaciones con apropiación crítica y creativa del aprendizaje. Eso significa enseñar para aprender; a ser un ciudadano capaz de usar las tecnologías como medios de participación y de expresión de sus propias opiniones, saberes y creatividad. (Bevort y Belloni, 2009).

Metodología

Esta investigación primeramente se caracteriza como exploratoria, que como expone Mattar (2013), en lo que se refiere a la búsqueda de materiales sobre los temas tratados en el transcurso de la investigación. Ahora bien, la investigación también se caracteriza por ser descriptiva que para Gil (2002), utiliza técnicas de colecta de datos y la observación sistemática.

Para esta investigación se estableció una estrategia de investigación, donde se identifican los diferentes procesos, mismos que son presentados en la figura 3, que

permitirán la organización de la metodología de investigación y estructura realizada en esta investigación.

Figura 3 – Estrategia de investigación para la evaluación del Proyecto RECIF



Fuente: Martínez, 2014.

Tal como lo muestra la figura 3, el instrumento constó de 2 cuestionarios que fueron evaluados y validados respectivamente, y fueron aplicados a personal del área educativa después de haber interactuado con el repositorio RECIF tras 10 días.

La selección de la muestra de esta investigación fue intencional: a) Escuela de Administración Hacendaria – ESAF – fue aplicado a 15 encuestados; b) Curso de extensión – Dentro del Sector de ciencias sociales aplicadas de la Universidad Federal do Paraná, fue aplicado a 34 encuestados; y c) La plataforma RECIF – Se implantó dentro del Sitio Web RECIF la encuesta para que fuera contestada por 150 usuarios~.

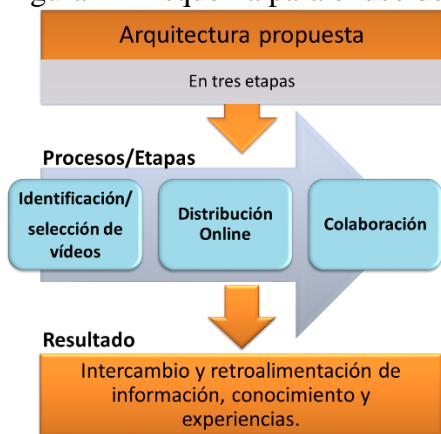
Resultados

El proyecto RECIF es un ejemplo del tipo de herramientas de aprendizaje desarrollada de forma estratégica y didáctica pedagógica para auxiliar al profesor a dinamizar sus clases. Se trata de un banco de datos con descripciones sobre videos y animaciones que pueden ser utilizadas y reutilizadas como REA por docentes que busquen incrementar su carácter recreativo en sus clases mediante ejemplos prácticos o analogías (Martínez, 2014).

Se encontró que mediante la plataforma RECIF, es posible gestionar el contenido, siendo capaz de poder filtrar, catalogar, agregar, fusionar e integrar de forma inteligente, confiable y robusta contenidos de escenas o cortos de video provenientes de diversas fuentes y de naturaleza heterogénea encontradas por el internet. Ese tipo de contenido proporciona un mensaje o un ejemplo para el aprendizaje en una asignatura.

De acuerdo con la bibliografía estudiada fue diseñado el modelo propuesto para el intercambio y colaboración a través del video, mismo que puede simplificarse en la figura 3, misma que está basada en otros autores como Martínez (2014) y Tobías et al. (2015).

Figura 4 – Esquema para el uso de un video como REA



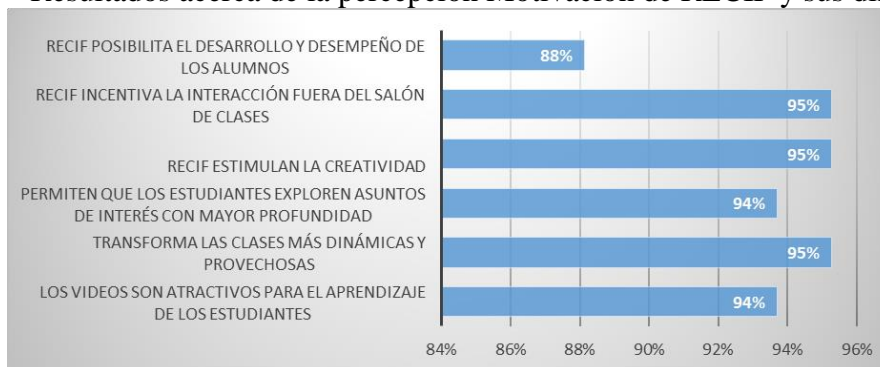
Fuente: Adaptado de Martínez (2014) y Tobías et al. (2015)

Para el análisis de los resultados colectados fue usada la Escala Likert de clasificación - Likert escala 7 – misma que calcula la media ponderada con base en el peso atribuido a cada opción de respuesta. Las cuestiones de clasificación calculan para cada opción de respuesta para que sea posible determinar cuál opción de respuesta obtuvo la mejor clasificación general. La opción de respuesta con mayor media de clasificación es la opción preferida (Osinski et al., 1998).

Las opciones correspondientes a cada valor asignado fueron asignadas de la siguiente manera: 1) Desacuerdo totalmente; 2) En Desacuerdo; 3) Desacuerdo parcialmente; 4) Imparcial; 5) Concuerdo parcialmente; 6) Concuerdo; y 7) Concuerdo plenamente.

Los resultados de la investigación demuestran que las personas del área educativa tuvieron una percepción de la plataforma como atractiva en su estructura al fomentar el video como recurso didáctico, obteniendo una media de clasificación de 6,55 sobre la escala Likert de 7 puntos.

Figura 5 – Resultados acerca de la percepción Motivación de RECIF y sus dimensiones

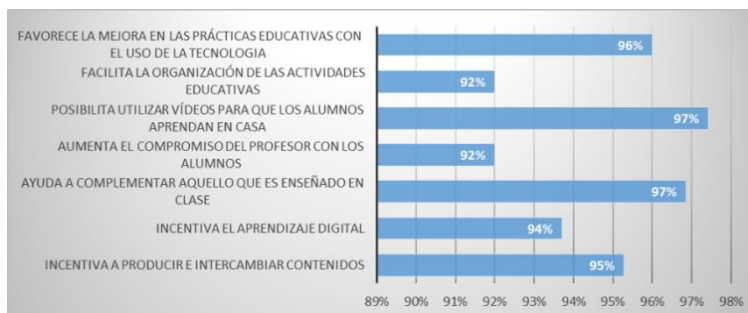


Fuente: Por los autores.

En la figura 5 se pueden observar las 6 dimensiones analizadas en este estudio acerca de la percepción de RECIF en su área operativa, dónde las respuestas de los usuarios que estuvieron en contacto con la plataforma reflejan su percepción favorable en cuanto al área de motivación del proyecto.

En cuanto al área de colaboración e intercambio analizada sobre RECIF se obtuvieron los siguientes resultados que se muestran en la figura 6:

Figura 6 – Resultados acerca de la percepción Colaboración de RECIF y sus dimensiones



Fuente: Por los autores.

En la figura 6, puede observarse la opinión acerca de la percepción sobre la colaboración en RECIF por los usuarios del área de educación que estuvieron en contacto con ella, teniéndose de nuevo una media de clasificación alta por encima de la media de un 6,63 un 95% de los encuestados están plenamente de acuerdo que RECIF fomenta la colaboración.

Discusión y conclusiones

Se constató que el profesor es el analista y conductor del proceso del aprendizaje mediado por video, haciendo una relación de la teoría transmitida por medio de un REA para fabricar sus propias prácticas educativas.

Las tecnologías nuevas proporcionan implicaciones, en el uso del aprendizaje, y favoreciendo la inclusión educativa haciendo de fácil acceso el material didáctico compartido (REA) y la forma de dar clases, quedando disponible como una narrativa en el espacio virtual. Hecho que posibilita – una definición de una clase después de una clase – y llevaron a discusión las cuestiones acerca de la motivación, colaboración e intercambio en RECIF.

Como consecuencia de esto, en todos los casos las respuestas de los profesionales del área de la educación fueron más allá de las expectativas de esta investigación, con base en los parámetros de las métricas de los instrumentos aplicados, conduciendo a concluir que la colaboración e intercambio en el modelo propuesto mediante el repositorio RECIF ocurrió con claridad para los respondientes.

Por lo tanto, el modelo propuesto, usando el video como recurso didáctico, evidenciado a través del Repositorio RECIF, viene a incentivar a docentes, alumnos e interesados en fortalecer sus conocimientos y habilidades, para que puedan acceder y sean al mismo tiempo parte de un proceso de intercambio y retroalimentación de información y conocimiento.

Fue discutido como el uso de las TIC favorece la inclusión educativa, al ser una forma de educación flexible y al alcance de todos, a favor de proyectos educativos a distancia, favoreciendo la colaboración entre los individuos en la construcción de su propio aprendizaje.

Es por ello, para que todo esto se transforme en una realidad para todos, es necesario garantizar que toda la población tenga acceso a contenidos abiertos (REA) tales como los diseminados en el repositorio RECIF, ya sea por medio del uso de la web, por medio de las universidades, organizaciones o individuos comprometidos en la creación de una sociedad más justa y democrática.

Referencias bibliográficas

- Barroso, F., & Antunes, M. (2016). TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO: FERRAMENTAS DIGITAIS FACILITADORAS DA PRÁTICA DOCENTE. *Revista Pesquisa e Debate em Educação*, 1(1).
- BÉVORT, E., & BELLONI, M. L. (2014). Mídia-Educação: conceitos, história e perspectivas. 2009. *Acesso em*, 1.
- Carvalho, A. A. A. (2006). Indicadores de Qualidade de Sites Educativos. Cadernos dos Santos, A. I. (2006). Recursos Educacionais Abertos: Novas Perspectivas para a Inclusão Educacional Superior Via EAD.
- Faria, E. T. (2002). Interatividade e mediação pedagógica na educação a distância.
- Freitas, M. D. C. D., Martinez, M. A. T., Kuntz, V. H., Ishida, C. Y., Comunello, F., & Nunes, F. F. (2015) VISUALIZAÇÃO E ANÁLISE DA INFORMAÇÃO CIENTÍFICA DIVULGADA NO YouTube®.
- Friedman, L. W., & Friedman, H. H. (2015). Connectivity and convergence: A whimsical history of Internet culture.
- Gil, A. C. (2002). Como elaborar projetos de pesquisa. *São Paulo*, 5, 61.
- Goodyear, P., Jones, C., & Thompson, K. (2014). Computer-supported collaborative learning: Instructional approaches, group processes and educational designs. In *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 439-451). Springer New York.
- Huraj, L., & Siládi, V. (2009, July). Cryptography as a paradigm proposal for building the computer science knowledge. In N. E. Mastorakis, V. Mladenov, Z. Bojkovic, S. Kartalopoulos, A. Varonides, M. Jha, & D. Simian (Eds.), *WSEAS International Conference. Proceedings. Recent Advances in Computer Engineering* (No. 13). WSEAS.
- Jagadish, H. V., Gehrke, J., Labrinidis, A., Papakonstantinou, Y., Patel, J. M., Ramakrishnan, R., & Shahabi, C. (2014). Big data and its technical challenges. *Communications of the ACM*, 57(7), 86-94.
- Junior, K. S., Schlünzen, E. T. M., dos Santos, D. A. D. N., & Lima, C. A. (2016). Acessibilidade e Inclusão no Ensino Superior: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e Tecnologia Assistiva. *EN EDUCACIÓN SUPERIOR*, 378, 35.
- Kellner, D. (2001). *A cultura da mídia: estudos culturais: identidade e política entre o moderno eo pós-moderno*. Edusc.
- Martínez, M.A.T. (2014). Compartilhamento e colaboração de práticas educacionais abertas: recuperação de conteúdo informacional fílmico. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, Brasil.
- Mattar, F. N. (2013). *Pesquisa de marketing-edição compacta* (Vol. 5). Elsevier Brasil.
- McAuley, A., Stewart, B., Siemens, G., & Cormier, D. (2010). Massive Open Online Courses. Digital ways of knowing and learning. The MOOC Model for Digital Practice. *George Siemens and Dave Cormier (2010)*.
- Meeker, M. (2015). Internet trends 2015-Code conference. *Glokalde*, 1(3).

- Osinski, I. C., & Bruno, A. S. (1998). Categorías de respuesta en escalas tipo Likert. *Psicothema*, 10(3), 623-631.
- Silveira, L. F. B. D. (2007). Semiose: Diálogos e linguagem. *Galáxia*, 1(1).
- Texeira, A., Ferreira, E., & Sousa, E. (2014). Preparatório para o concurso da SEMED. *Secretaria Municipal de Educação., Brasil: Governo do Manaus*.
- Tobías-Martínez, M. Á., Duarte-Freitas, M. D. C., & Kemczinski, A. (2015). Un repositorio digital de contenido fílmico como recurso didáctico. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 22(44), 63-71.
- Vieira, M. F. V. (2009). Ambiente Wiki na educação: produção colaborativa do conhecimento compartilhado na web. *Revista Tecnologias na Educação, ano, 1*.

CAPÍTULO 87. INCLUSIÓN EDUCATIVA EN CENTROS ESCOLARES

Gema Navarro Gaitán

genaga_15@hotmail.com

Grado de Educación Primaria (Universidad de Jaén)

María del Carmen Mena Cabrera

mcarmenmena_92@hotmail.com

Grado de Educación Primaria (Universidad de Jaén)

Fátima Pilar MeléndrezLorite

fatimapilarml@hotmail.com

Introducción

A través del tiempo hemos observado que la educación ha experimentando un gran cambio, desde las épocas donde se consideraban a los niños/as marginados independientemente de sus clases sociales, hasta hoy en día que son considerados como iguales. Para ello realizaremos una valoración histórica donde aparecerán distintos autores, los cuales hicieron una gran aportación y/o avance en este ámbito.

A lo largo de la realización del trabajo nos hemos visto impregnados del espíritu de la inclusión educativa, tan necesaria en las aulas. Nuestra intención ha sido, desde un principio, el poder reafirmar que se trata de una cuestión realmente práctica y activa en los centros escolares, y que no se queda en un mero concepto.

Historia de la inclusión educativa

Con el paso del tiempo, en la Edad Media, aquellos niños/as que se consideraban anormales, eran olvidados, rechazados e incluso temidos. Sin embargo, el Renacimiento, trae consigo un trato más humanitario hacia el colectivo de personas marginadas. Además, desde las órdenes religiosas se avanzó en cuanto a que empezaron a considerar

a los deficientes como personas. Luego, la atención educativa se inicia más con los deficientes sensoriales que con los mentales (Arnaiz, 2003).

Durante los siglos XVI, XVII y XVIII la atención se centró en sordos, ciegos y mudos; minusvalías sensoriales preferentemente. No obstante, cabe esperar que a finales del siglo XVIII se empiece a hablar de deficiencia mental y por tanto, la evolución no es igual en todas las deficiencias (Mata, 2001).

Sordos

- *Pedro Ponce de León (1520-1580)*. Ponce de León fue un monje católico donde en la orden benedictina se prohíbe hablar y para comunicarse hablaban en lengua de signos, pero no es la lengua de signos que se conoce ahora. En este caso, creó la primera escuela para los sordos en el Monasterio de San Salvador, cerca de Madrid, España. Enseñó a los sordo-mudos a hablar desde su nacimiento y les enseñó a escribir mientras les señalaba con el dedo el objeto que tenía ese nombre. Luego, les enseñó a hablar, a escribir y a leer. Escribió sus métodos y resultados, pero fueron destruidos por el fuego, quedando algunos restos. Pedro Ponce estableció la relación causal entre la sordera y mutismo, e inició en España los primeros ensayos para la educación de los sordomudos. En su obra “Doctrina para los sordos-mudos”, expone el método oral que había creado para hacer hablar a los sordo-mudos (Ainscow, 1995).
- *Juan Pablo Bonet (1573-1633)*. Bonet nació el 5 de enero de 1570 en Torres del Castellar (Zaragoza) y murió el 2 de febrero de 1633 en Madrid. Juan Pablo Bonet, en el siglo XVII, difundió el Método Oral a través de su obra “Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos”, método no sólo oral sino gestual (De Barros y Hernández, 2016).
- *Samuel Heinicke (1727-1790)*. Funda la primera escuela de sordomudos en Alemania y defiende el método oral en contraposición del método mímico. Sus métodos eran estrictamente orales. Es conocido como el Padre del Método Alemán (Verdugo, 1995).
- *Lorenzo Hervás y Panduro (1735-1809)*, escribe “Escuela española de sordomudos o arte de enseñar a hablar y escribir el idioma español”. Se puede apreciar que las primeras experiencias de educación con niños/as con

deficiencias, remiten a los llamados primero mudos y después sordomudos, con métodos globales y desvinculados de la educación general (Mayor, 1990).

Ciegos

- *Valentín Haüy (1745-1822)*. En el siglo XVIII, adopta la escritura en relieve, crea en 1784 el primer “Instituto Jóvenes y Ciegos”, les enseña a leer utilizando letras en madera. Proclama que los ciegos son educables. Un sentido puede ser reemplazado por otro, sustituye la vista por el tacto (Bautista, 1993).
- *Louis Braille (1809-1852)*, en el siglo XIX, alumno de Valentín Haüy, crea el Sistema de Lecto-Escritura sobre la base de puntos en relieve (Ainscow, 1995).

Discapacidad Intelectual

- *Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)*. Crea en Suiza el “Instituto de Iverdun” para niños desgraciados con una enseñanza basada en: la Observación, Dibujo, Ejercicios de Lenguaje, lo que constituyó el fundamento de la Educación Intuitiva. Pestalozzi les inculcaba el sentido de la observación, les corregía su lenguaje, les refería cuentos y parábolas, y les enseñaba a sumar, a contar, a restar, a multiplicar y a dividir. Trataba de ser padres, maestro y amigo. Se explicaba el porqué de las cosas y no solamente hacer estar mismas cosas por el hecho de hacerlas (Muntaner y otros, 2015).
- *Friedrich Wilhelm August Fröebel (1782-1852)*, discípulo de Juan Enrique Pestalozzi introduce el Juego, los Centros de Interés; intentó educar a niños pequeños por manipulación y estimulación sensorial, incluidos los niños anormales. Fue el precursor de la “Escuela Nueva” y de los “Métodos Activos”.
- Según Ocampo (2016), *Fröebel y Pestalozzi*, basan la educación en unos principios nuevos:
 - Socialización, desarrolla aspectos de comunicación con los demás.
 - Autoeducación, cada uno se educa según sus características.
 - Actividad, el sujeto se educa desde sus propias actividades.
 - Globalización, forma en que se presenta el sujeto ante la realidad, la percibe de forma global. Trabajan con la infancia abandonada.

Siglo XVI, las Instituciones. Según Arnaiz (2003) el origen de los centros específicos de la Educación Especial son:

- *Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838)*. Su popularidad se debe al hecho de haber realizado el estudio del niño salvaje de Aveyron. Su legado pedagógico está contenido en la obra “El niño salvaje”, producto de la observación y tratamiento educativo llevado durante cinco años con Víctor. Con Víctor trabaja: desarrollo intelectual, sensorial y afectivo. Se dedicó a la educación de niños sordos, buscó las etiologías de la sordera, publicando la obra “Tratado de las enfermedades del oído y la audición”.
- *María Montessori (1870-1952)*, médica de la clínica psiquiátrica de Roma, entra en contacto con deficientes mentales y retrasados mentales. Percibió que el retraso mental no es problema médico sino pedagógico, y organiza la Escuela y Ortofrénica para su curación.
 - Su principio capital es “la Espontaneidad”, dejando libertad para el juego autoeducativo, basado en la educación de las sensaciones táctiles, cinestésicas y el dibujo libre. Crea un material didáctico para trabajar y educar sentido por sentido, para así llegar al desarrollo de la inteligencia. Este método sensorial es el método analítico.

Ley Educativa

Con el paso del tiempo se ha experimentado un cambio considerable respecto al significado de inclusión educativa en las distintas leyes de la educación española. Mediante el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial, legalizaba el programa experimental de integración educativa, publicado el 6 de marzo de 1985, marca el inicio de una gran aventura educativa y el replanteamiento de muchos principios y creencias, que en esta época dominaban la educación en general y la atención a las personas con discapacidad en particular, puesto que no se hablaba todavía de atención a la diversidad.

Sin embargo, hubo un momento clave donde se favoreció y potenció la integración en la escuela ordinaria al incentivar un modelo de escuela basado en la diversidad, que rompía decisivamente con el modelo deficitario y excluyente vigente hasta el momento.

Todo esto ocurrió debido a la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) respaldando lo dicho anteriormente. Pero a partir de la LOE, en 2006 es cuando empezamos a hablar de un nuevo principio, el de INCLUSIÓN.

Como hemos mencionado anteriormente, la LOE incluyó la integración de todo tipo de diversidad educativa en los centros. En el artículo 71 de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, cita algunos principios sobre el alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), como por ejemplo, las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley. Las Administraciones educativas podrán establecer planes de centros prioritarios para apoyar especialmente a los centros que escolaricen alumnado en situación de desventaja social.

Otra Ley Educativa que podemos mencionar en este apartado es la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), en dicha Ley no hace falta nada por avanzar en el enfoque de la inclusión.

Podemos destacar que hay varios aspectos que la alejan de un sistema inclusivo tales como la realización de pruebas de evaluación al final de etapa.

Concepto de inclusión

Existen diferentes conceptos sobre la definición de inclusión en lo que concierne a la educación. Según Arnáiz (1996) “una escuela inclusiva es un lugar donde todos pertenecen, donde todos son aceptados y son apoyados por sus compañeros y por otros miembros de la comunidad escolar para que tengan necesidades satisfechas” (p. 28).

Otros autores que definen la inclusión educativa son Booth y Ainscow (2000), la inclusión educativa es un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas. Para estos autores, la inclusión implica que los centros realicen un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todos.

Los autores mencionados anteriormente modifican la definición de inclusión en 2004, la cual es “un proceso orientado a responder a la diversidad del alumnado, incrementando

su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Su principal finalidad es garantizar una educación de calidad a todos los estudiantes, garantizando su presencia, participación y aprendizaje, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser excluidos/marginados” (p. 4). Posteriormente, en 2005, la UNESCO apoya dicha definición.

Jurado y Ramírez (2009) definen la inclusión educativa como un derecho natural de las personas que tienen como propósito su desarrollo integral a través de la eliminación de las barreras que impiden el aprendizaje, así como de cualquier tipo de discriminación y exclusión, atendiendo sus necesidades individuales, culturales y sociales y fomentando la mejora escolar.

Una gran pregunta que nos debemos plantear es, ¿qué requiere la inclusión educativa? Martínez (2007) cita que el proceso de inclusión requiere un transcurso de concurrencia personal que reconoce la necesidad de conseguir una realidad humana acogedora, justa y solidaria. La educación actual se inclina por el término “inclusión” ya que ésta enfatiza el derecho del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo o no, a participar y a ser miembros del aula y la comunidad escolar a la que pertenecen. Además de que el concepto inclusión no solo recoge la presencia de todos los alumnos/as en el aula, sino también su participación. Para que la inclusión escolar se lleve a cabo es necesario un proceso de concienciación por parte de todos los centros educativos.

En cuanto más repercusión ha tenido el término de inclusión ha sido en los últimos años frente a los conceptos de exclusión y discriminación. Según Blanco (2006), el movimiento de la inclusión ha surgido con fuerza en los últimos años para hacer frente a los altos índices de exclusión y discriminación y a las desigualdades educativas presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo.

Diferencia entre integración e inclusión

Existe un concepto primordial ligado al término inclusión, que ha sido explicado anteriormente, dichos términos están unidos debido a que en años anteriores el concepto integración ha suplantado al de integración. Según Muntaner (2010), La integración educativa significa un cambio radical en los planteamientos, creencias y prácticas

educativas, que comenzó con la incorporación de alumnos con discapacidad en los centros y en las aulas ordinarias. Representa un avance muy significativo y relevante para acabar con la exclusión y la discriminación de ciertos alumnos, potenciando la equidad y la igualdad de oportunidades. Hoy defendemos y trabajamos para desarrollar un nuevo modelo educativo, un modelo global: la educación inclusiva.

La diferencia más importante entre la integración e inclusión, según Porras (2010), clarifica que la integración se basa en la normalización de la vida del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo; sin embargo, la inclusión se presenta como un derecho de todos los individuos, presenten o no en algún tipo de necesidad. El concepto de integración cubre tanto a nivel social como escolar, el apoyo requerido por los alumnos con necesidades específicas.

Una clara evidencia de su diferencia, la podemos encontrar a la hora de trabajar con el alumno. Debido a que, Porras (2010) nos dice que “la integración propone la adaptación curricular como medida de superación de las diferencias del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo; mientras que la inclusión propone un currículo común para todos en el que implícitamente vayan incorporados esas adaptaciones. El currículo no debe entenderse como la posibilidad de que cada alumno aprenda cosas diferentes, sino más bien que las aprenda de diferente manera” (p. 50).

Como conclusión encontrada en el libro de Porras (2010), el valor de la educación, incide en que la escuela debe tener un modelo que potencie la educación inclusiva es necesario que todo el personal educativo tenga una visión y una actitud positiva acerca de la inclusión.

De la integración a la inclusión

¿Cómo podemos llegar de la integración a la inclusión en los centros educativos? Es una gran pregunta que Valcarce (2011) señala como que la necesidad de una nueva cultura escolar inclusiva es, sin duda, una tarea difícil por lo que supone de cambio profundo. Se espera que la escuela sea capaz de lograr la adaptación de la oferta educativa a la diversidad del alumnado, a diferencia del esfuerzo que se requería a éste cuando el discurso centraba su atención en la integración, exigiendo su adaptación y asimilación a la oferta. En este sentido pretendemos pasar de una escuela integradora

con espacios para la diversidad, fruto de múltiples clasificaciones fundamentadas en la diferencia a una escuela inclusiva como espacio de diversidad, basada en lo común.

La educación inclusiva tiene un objetivo que va más allá del simple contexto escolar y se presenta en una estructura social que atiende a la singularidad de cada persona formándola para que sean personas activas dentro y fuera del ámbito escolar. La escuela inclusiva es también un derecho humano que tiene en cuenta la aceptación de la diversidad del alumnado y suscita su participación. Esta escuela fomenta la homogeneidad de las personas teniendo en cuenta la evolución que va sufriendo la sociedad y de los cambios educativos y escolares difíciles de impartir.

La educación inclusiva supone un paso más y una mejora con respecto a la integración, al relacionarse directamente con la educación regular y la escuela común.

La educación inclusiva como filosofía educativa se basa en apreciar y valorar la diversidad como un punto enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta forma, todos los niños y niñas de una comunidad aprenderán juntos, independientemente de sus circunstancias y condiciones personales, sociales, económicas, etc.

Con lo cual tenemos una escuela en la que no hay límites o requisitos de entrada ni diferentes tipos de selección que acepten o rechacen para poder cumplir los derechos a la educación, igualdad de oportunidades y participación. En la escuela inclusiva todos los alumnos cuentan con una enseñanza individual y personalizada, adaptada a sus necesidades.

Conclusión

Es necesario considerar la inclusión educativa como un ámbito de especial importancia en los centros educativos de nuestro país ya que en ellos hay una gran variedad de niños/as con características distintas. De esta manera si llevamos a cabo una buena inclusión educativa, todo el alumnado será tratado como igual y no habrá discriminación entre ningún personal del centro, al igual, que tendrán una educación de calidad al no dejar lugar a las diferencias.

Hemos podido observar cómo ha habido una evolución de las personas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) en la historia. Destacamos Juan Pablo Bonet, Itard, María Montessori, Pedro Ponce de León, entre otros, haciendo un gran avance en personas ciegas, sordas, etc.

También podemos destacar que ha habido una gran evolución en este ámbito en lo que refiere a las Leyes Educativas de nuestro país, ya que hemos pasado de unas leyes que apenas mencionaban el tratamiento a llevar a cabo la diversidad de características de los alumnos/as a unas que pretenden normalizar e incluir a todos los alumnos en un mismo entorno. De manera que cada uno de ellos se sienta incluido en el centro educativo.

Para finalizar, queremos remarcar la importancia de la diferenciación entre los términos de integración e inclusión, ya que en las aulas no se incluye a todos el alumnado, sino que se le integra. Por lo tanto, el profesorado debe incluir a todo el alumnado y no integrarlo.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula: Guía para la formación del profesorado*. Madrid: UNESCO. Narcea.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Bautista, R. (1993). *Necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe.
- De Barros, C. y Hernández, A (2016). *Neurociencia y tecnologías en la inclusión educativa*. Granada: Gami.
- Blanco, R. (2006). *La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy*. Recuperado el 15 de diciembre del 2016. Consultado en http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1_hm.htm.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion. centre for studies on inclusiveenet, bristol*.

- Booth, T. y Ainscow, M. (2004). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. orealc/unesco, santiago, chile, 117 pp.* (versión original en inglés en t. booth - m. ainscow. centre for studies on inclusive education (csie), bristol, uk, 2000).
- Casas, J. (2003). *La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I) Atención Primaria*; recuperado de la URL <http://external.doyma.es/pdf/27/27v31n08a13047738pdf001.pdf> 15 de diciembre del 2016.
- Jurado, P. y Ramírez, A. A. (2009). Educación inclusiva e interculturalidad en contextos de migración. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 3, 2, 873-877.
- Martínez, V. (2007). *La buena educación: reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista*. Barcelona: Anthropos.
- Mata, F. S. (2001). *Enciclopedia de psicopedagogía*. Antequera: Aljibe.
- Muntaner, J. J. (2010). *De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Muntaner, J. J. y otros. (2015). Evaluación de los grupos interactivos desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 141-159.
- Ocampo, A. (2016). La Educación Inclusiva en el siglo XVI: Un análisis sobre sus Formas Condicionales y Consecuencias Teóricas más relevantes. Investigación y Formación Pedagógica. *Revista del CIEGC. Año 2, N° 3/ Enero-Junio 2016 07-34*.
- Porras, J. (2010). *El valor de la educación intercultural*. Madrid: Visión Libros.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO. Recuperado de Accesible on line en: <http://unesco.org/educacion/inclusive>. Consultado el 20 de Diciembre de 2016.

Valcarce, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Revista electrónica de innovación educativa, n° 21*.

CAPÍTULO 88. MULTICULTURALIDAD EN ESCUELA DE PADRES PARA ALCANZAR LA INTERCULTURALIDAD

Francisco Javier Aranda Cerezo
jarandacerezo@hotmail.com
Universidad de Jaén, España

Juan Alfonso Cabello Canalejo
jacc.89@gmail.com
Universidad de Jaén, España

Beatriz Jaén Segura
beapeacelove9@hotmail.com
Universidad de Jaén, España

Introducción

Vivimos en un mundo cambiante y diverso, y cuando se habla de diversidad hay que pensar en personas de distinto género, orientación sexual, edad, constitución, ideología y cultura. Sin embargo, los problemas de exclusión están al orden del día.

Por este motivo, es necesario que los niños aprendan lo que es el respeto desde la primera infancia y desarrollen y conserven principios de tolerancia activa durante todo su desarrollo, por lo que debe trabajarse sobre ello en el centro educativo y en el hogar. Y ya que los progenitores juegan un papel fundamental en la educación de sus hijos, es vital que ellos mismos comprendan la importancia de vivir en una sociedad sin prejuicios ni odio hacia ciertos colectivos, de forma que puedan predicar con el ejemplo.

Marco Teórico

Escuela de Padres

En primer lugar, es fundamental definir lo que es una Escuela de padres, ya que tiene como uno de sus objetivos desarrollar las funciones educativas y socializadoras de los hijos. Además sirven de ayuda a los padres para la adquisición de dinámicas familiares saludables y cambios de conducta para mejorar las relaciones. Comellas (2009) afirma:

Hemos entrado en la dinámica de pensar que lo que pasa en el campo educativo se debe a alguien que ha dejado de hacer lo que le correspondía, y se esta

supuesta responsabilidad se atribuye a partir de la memoria personal, sin considerar que hay que mirar hacia delante- como no puede ser de otro modo y como hacemos en el campo de la salud y la técnica donde nadie pide hacer un salto atrás. Con esta actitud, difícilmente se pueden encontrar caminos para afrontar los retos educativos que la sociedad propone y que la infancia y la adolescencia necesitan para vivir el presente y construir el futuro. (p. 9)

En relación con lo dicho anteriormente, Gutiérrez (2006) destaca que la Escuela de padres, inmersa en el ámbito escolar, puede ser un excelente instrumento para facilitar a los padres y madres la información y la formación necesarias. En este sentido, las escuelas de padres deben ser: un lugar de encuentro para intercambiar experiencias y reflexionar, un medio para depurar hábitos incorrectos en los padres y una herramienta para mejorar la calidad educativa de la familia.

Estas definiciones están de acuerdo con la idea de que la Escuela de padres debe ser un lugar de participación y reflexión para los padres, por lo que nunca les supondrá ningún tipo de resultado negativo. Las Escuelas de padres para De la Puente (1999) son:

Una de las estrategias más interesantes para crear un ámbito de diálogo educativo acerca de los fines y medios de la educación: por qué educamos, cómo educamos. Se inserta en el área de la comunicación o conversación, que no intenta lograr ninguna decisión operativa a corto plazo, sino solamente la reflexión, el diálogo, el consenso. (p. 246)

En resumen, las Escuelas de padres son una de las estrategias más interesantes para crear un ámbito de diálogo educativo acerca de los fines y medios de la educación, de manera que se planteen los motivos por los que se educa y se produzcan intercambios de experiencias que favorezcan una reflexión colectiva sobre cómo educar. Por lo tanto, en general y tal como señala Gutiérrez (2006), el objetivo es favorecer la actuación de los padres, identificar los problemas y prevenir su aparición adaptándose a las situaciones, reflexionando y buscando soluciones.

Multiculturalidad

A la hora de hablar sobre el concepto de multiculturalidad aparece un problema de

carácter definitorio, ya que es un concepto complejo que toma distintos significados según quién lo defina. Ante dicha dificultad definitoria Cohen y Cohen (1986) señalan que la multiculturalidad no es un concepto unitario sino complejo, que subsume en él una variedad de creencias, políticas y prácticas que pretenden dar una provisión de conocimientos y actitudes en una sociedad multirracial.

Sin embargo, en la búsqueda de un significado algo más preciso y simple, nos encontramos la definición de Medina (2009), que señala que ésta se refiere básicamente a la coexistencia de diversas culturas en un mismo territorio. Así que podemos entender la multiculturalidad como un complejo conjunto multidimensional de actos e ideas que tiene como participantes a integrantes de las diferentes culturas que cohabitan en un lugar, y que el objetivo a alcanzar con ella es fomentar la pluralidad presente en la sociedad.

Interculturalidad

Finalmente, y antes de poder dar paso al desarrollo del proyecto de una escuela de padres multicultural, es necesario definir el concepto de interculturalidad. Es un concepto relativamente nuevo, como puede comprobarse por la escasez de material en lo que a teoría se refiere, estando éste además muy localizado geográficamente, ya que la mayoría de fuentes de información surgen de América Latina.

La Interculturalidad es la interacción entre culturas, es el proceso de comunicación entre diferentes grupos humanos, con diferentes costumbres, siendo la característica fundamental: “la Horizontalidad”, es decir que ningún grupo cultural está por encima del otro, promoviendo la igualdad, integración y convivencia armónica entre ellas. (Cavalié, 2013, p. 1)

Con esto quiere decirse que no es que los elementos de una cultura se traspasen a otra porque sea conveniente o atractivo, rechazando lo que nos resulte más difícil de asimilar, sino que se ven las dos partes como un todo hecho de elementos individuales e interconectados que deben respetarse y entenderse por igual para lograr un enriquecimiento mutuo, por lo que podría decirse que dicho enriquecimiento es lo que la separa de la multiculturalidad.

Como apunte, es interesante resaltar la definición que la UNESCO aporta desde su oficina de Quito: “La interculturalidad desde un enfoque integral y de derechos humanos, se refiere a la construcción de relaciones equitativas entre personas, comunidades, países y culturas” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, s.f.). Quizá sea esta la definición que más destaca el factor humano en el concepto de interculturalidad, ya que, a pesar de saber que la cultura es intrínsecamente humana, es más que necesario tenerlo en cuenta para el fin que se persigue en este documento: el de una escuela de padres que ofrezca una formación integral que parte desde un gran respeto entre los cada vez más grupos culturales que conforman el sistema educativo.

Desarrollo de una Escuela de Padres multicultural

¿Por qué una Escuela de Padres multicultural?

En la actualidad existe un racismo que crece por momentos por el auge de los extremismos ideológicos y por las condiciones de los distintos países. En general encontramos muchos prejuicios que interfieren en la convivencia entre personas que no comparten género, nacionalidad, raza, o clase social. La educación es un factor clave para la identificación de una persona, por lo que solo con la labor de los padres en la educación de sus hijos se puede detener ese círculo sin fin de prejuicios en el que se etiqueta a todo el mundo en esta sociedad. Afirma Blanco (2006) que:

La inmigración, presente desde hace 25 años en España, de una manera nueva y distinta a las continuas migraciones a Europa y a las anteriormente escasas en España, es un gran detonante de la percepción de la pluralidad de nuestra sociedad. (p. 4)

La cultura es un término bastante complejo, ya que puede englobar distintos aspectos. Por eso, hablamos de la cultura como la protagonista de una sociedad heterogénea y llena de diversidad y fuentes de conocimiento.

En el campo educativo, habría que resaltar que, en algunas comunidades, la población inmigrante ha detenido el ritmo de retroceso de la escolarización, proporcionando nuevos alumnos en las aulas. En cambio, esta incorporación

exige un replanteamiento total de la educación en nuestro país y, por tanto, de la formación inicial y permanente del profesorado. (Palomares, 2006, p. 340)

Es decir, la inmigración tiene un impacto positivo tanto a nivel numérico, aumentando el número de matriculaciones, como a nivel cualitativo, ya que exige que se resuelvan nuevos retos. Lo que es más, estos datos se reflejan también en los progresos que se han llevado a cabo en el ámbito educativo nacional.

El fenómeno migratorio se ha hecho visible en la escuela. Ante esta nueva realidad la escuela ha ido progresivamente introduciendo cambios para dar respuestas educativas al nuevo perfil de alumnado, un alumnado multicultural, permaneciendo aún muchas cuestiones que obstaculizan la conformación de un centro educativo de convivencia, inclusivo e intercultural. Y fundamentalmente queda por desarrollar un consenso en educación que no sólo plantee los acuerdos necesarios hoy, sino que ya hoy, comience a construir la educación y la sociedad del futuro. (Blanco, 2006, p. 8)

La necesidad de una escuela de padres multicultural es cada vez más urgente. Debemos proclamar una convivencia que se base en la tolerancia y la escuela de padres es una de las mejores opciones para ello, empezando por conocer los diferentes valores de cada cultura hasta llegar a un punto en el que seamos capaces de compartir y enriquecernos los unos de los otros de nuestras diferentes costumbres. Solo partiendo desde la base, que es la educación, podremos avanzar hacia la creación de una sociedad intercultural.

Beneficios de construir una sociedad intercultural

Antiguamente era algo insólito que personas de distintas culturas llegasen a conocerse. Por fortuna, los diferentes avances tecnológicos y la consecuente globalización han causado que nuestra sociedad haya podido entrar en contacto con la diversidad de una manera sin precedentes. Vivir en una sociedad intercultural puede aportar numerosos beneficios al enseñarnos a valorar las diferencias, como bien recoge la Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de Aragón Juan de Lanuza (2010). Gracias a ella se desarrollan valores como el respeto, la empatía, el conocimiento de las escalas de valores de los demás y la adopción e intercambio de ideas.

La puesta en práctica de la educación intercultural en la escuela no solo cuestiona las relaciones entre las personas, sino también los contenidos que son enseñados. Por esto, es necesario que se aprendan contenidos que abarquen otros puntos de vista diferentes al de nuestra sociedad. La interculturalidad en la educación provoca que la metodología tradicional y la organización del centro tengan que dar un pequeño cambio de rumbo.

Como explica Fernández (2006): “Creemos que la interculturalidad ha provocado que el conocimiento de otras cultural haya pasado de una opción de algunas persona interesadas en el conocimiento de otras sociedades, a ser INDISPENSABLE” (p. 9). Resulta por tanto necesaria una buena formación del profesorado en el conocimiento de las diferentes culturas que habitan en el centro educativo para poder responder de forma precisa a las demandas de todo el alumnado.

Desarrollo de la Escuela de Padres multicultural

Tras señalar los beneficios de una Escuela de Padres multicultural y el objetivo a conseguir con ella, a continuación se van a señalar algunas ideas sobre cómo planificarla, así como algunas actividades de interés que ayuden a trabajar la temática.

En primer lugar, hay que analizar la situación particular de cada entorno para contextualizar el desarrollo de las distintas tareas de formación y aprendizaje que se lleven a cabo, pudiendo hacerse necesaria la colaboración de algún ayudante en caso de existir una barrera lingüística con algunos de los padres. Además, pese a que inicialmente lo ideal es juntar a padres de alumnos que sean compañeros de clase, la posibilidad de mezclar distintos grupos y edades puede dar lugar a situaciones mucho más provechosas en las que todos aprendan.

Otro apartado interesante es la organización en el tiempo y espacio que se va a llevar a cabo. Dado a que es un espacio para padres, hay que conocer sus horarios laborales de forma que se encuentre una franja en la que sea posible que asista la mayoría. Una posibilidad podría ser realizar algunas sesiones en el centro educativo en horario de tarde durante la semana y, una vez más avanzado el proceso, utilizar la mañana del domingo (cada dos o cuatro semanas) para realizar otro tipo de actividades en algún lugar al aire libre, que también sirva para que no se asocie todo lo hablado a algo estrictamente relacionado con la escuela.

Uno de los aspectos más complicados a día de hoy puede ser el de “saber vender” a los distintos niños y adultos que la asistencia a este tipo de espacios aporta beneficios útiles en la vida diaria. Ante dicha complejidad, ofrecer una sesión informativa dentro de la reunión inicial del curso que sepa captar el interés es una pieza fundamental del éxito.

Actividades de la Escuela de Padres multicultural

Hay diversos organismos que han trabajado actividades relacionadas con la diversidad cultural, como la Dirección General de participación e Igualdad de la Consejería de Educación y Ciencia (Junta de Castilla La Mancha). Ésta propone, dentro de sus unidades de trabajo del curso 2007-2008, diversas actividades basadas en la lectura textos o letras de canciones que lleven a una reflexión y comentario posterior, planteándose preguntas que hacen ver los prejuicios como algo enteramente negativo, siendo la clave afianzar la idea de ser capaz de mirar con ojos de respeto que vayan más allá del odio, el egoísmo y el miedo.

Un taller de expresiones básicas en distintas lenguas es otro aspecto interesante a trabajar para romper una de las barreras principales entre culturas: el idioma. Además, puede ayudar a despertar la curiosidad sobre cómo se dicen otras expresiones, y de paso acercar más a unos y otros. Para tal fin, además, pueden usarse distintos vídeos ya presentes en plataformas online como Youtube, donde dos personas de distintos países dicen una palabra en cada una de sus lenguas al mismo tiempo, lo que hace que nos demos cuenta de las similitudes lingüísticas que podemos tener con otros idiomas. También a través de la lengua, la exposición de cuentos y personajes clásicos de cada cultura puede ayudar a que el resto entienda mejor sus costumbres, además de hacerse ver que algunos de los principios y moralejas son universales.

Así mismo, para también llevar a cabo un acercamiento cultural, sería muy interesante recurrir a algo que nos une a todos los seres humanos: la comida. De esta forma se trabajaría un encuentro mensual en el que cada representación cultural debería organizar una comida para que se puedan exhibir sus platos típicos para degustación, hablar de recetas y, sobre todo, tener una jornada de convivencia sin limitaciones.

Pero no sólo hay que buscar un trabajo en las diferentes sesiones, sino que es necesario que todo el esfuerzo realizado se mantenga posteriormente en el hogar. Sin embargo, la

realidad actual nos demuestra que los padres no pueden disponer de mucho tiempo más allá de sus labores profesionales y del hogar, y que cuando dicha franja temporal aparece, normalmente se dedica al descanso y actividades de ocio. Por tanto, una “tarea para la casa” importante y fácil de realizar, es la de tratar de analizar las diferentes relaciones que se ven en televisión, internet, conversaciones de móvil, etc. de forma que se den cuenta de la discriminación sistemática que hay hacia ciertos colectivos y que se han normalizado y por ello nadie dice nada.

Conclusiones

Ofrecer a los padres este tipo de espacios de aprendizaje, donde el intercambio de experiencias y la reflexión colectiva permiten mejorar sus recursos educadores, es una necesidad. Trabajar sobre diferentes culturas, conociéndolas de primera mano, especialmente en casos en los que hay otros alumnos pertenecientes a ellas, permite que se cree un acercamiento que haga mirar al prójimo con ojos de respeto, de forma que se rompan los estereotipos y barreras sociales de alguna forma.

La interculturalidad es una pieza fundamental para la eliminación de corrientes como el machismo, el racismo o la homofobia, ya que si se es capaz de trabajar con otras razas o culturas que son aparentemente más distintas y verlas como iguales, se puede valorar realmente qué es una persona. Todos los seres humanos, sin excepción alguna, lo somos, por lo que no debe haber nadie que esté en una posición inferior en la sociedad por ser diferente del resto en algún aspecto, puesto que las diferencias nos hacen únicos pero no inferiores, y de ellas siempre se puede aprender algo nuevo.

Referencias bibliográficas

Blanco, M. R. (2006). *Educación en la sociedad multicultural*. Cantabria: Servicio de Publicaciones Universidad de Cantabria.

Cavalié, F. (2013). *¿Qué es interculturalidad?* *Servindi.org*. Recuperado de: <https://www.servindi.org/actualidad/80784>.

Cohen, L. y Cohen, A. (1986). *Multicultural education: a sourcebook for teachers*. Londres: Harper & Row.

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

De la Puente, F. (1999). Escuela de Padres: urgencia y renovación. *Padres y maestros*, nº246, 1.

Dirección General de participación e Igualdad de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Castilla La Mancha (2008). Unidad de trabajo: Interculturalidad e inmigración. *Taller de elaboración y recopilación de materiales para Escuelas de Padres y Madres: Curso 2007-2008*. Recuperado de: <http://www.educa.jccm.es/recursos/es/recursos-educativos/recursos-igualdad-convivencia/unidades-trabajo-escuelas-padres-madres>.

Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de Aragón Juan de Lanuza (2010). *Interculturalidad. Enseñar a valorar las diferencias*. FAPAR.org. Recuperado de: http://www.fapar.org/escuela_padres/ayuda_padres_madres/interculturalidad.htm.

Fernández, M. T. (2006). *La interculturalidad en el patio del colegio*. Murcia: VI Congreso Internacional Educación Física e Interculturalidad.

Gutiérrez, M. (2006). Escuela de padres, escuela con padres. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, vol. 2006-3, pp. 213-217.

Medina, J. A. (2009). *La multiculturalidad*. Barcelona: Congreso Hablemos de drogas de Fundación “La Caixa”.

Nogareda, C., Nogareda, S., Solórzano, M. y Centro Nacional de Condiciones de Trabajo de Barcelona, (2014). *Jornadas y horarios de trabajo*. Madrid: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Educación e Interculturalidad*, (Sin fecha). Unesco.org. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/quito/education/education-and-interculturality/>.

Palomares, A. (2006). Educación e inmigración en España. *Revista Española de Educación Comparada*, vol. 12, pp. 339-364.

CAPÍTULO 89. ¿INFLUYEN LOS FACTORES SOCIECONÓMICOS FAMILIARES EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL ALUMNADO?

Beatriz Berrios Aguayo

bba00005@red.ujaen.es

Universidad de Jaén

Antonio Pantoja Vallejo

apantoja@ujaen.es

Universidad de Jaén

Nuria Cantero Rodríguez

Nuriacante82@hotmail.com

Universidad de Jaén

Introducción

Los padres del siglo XXI muestran grandes signos de preocupación cuando a éstos se les habla del rendimiento escolar de sus hijos (Cascón, 2000). Éstos suelen buscar explicaciones del porqué del bajo rendimiento que muchos de sus hijos muestran e intentan darle la solución más eficaz y rápida. Las cifras conocidas sobre el bajo rendimiento del alumnado son conocidas por todos y son preocupantes para el correcto desarrollo del sistema educativo (Pallares, 2000)

Es determinante para la investigación definir lo que se entiende por rendimiento académico. El desarrollo cognitivo llevado al ámbito escolar y referido como el provecho que el alumnado saca de éste para la obtención de un mayor desarrollo académico, se determina rendimiento cognitivo o académico. El rendimiento académico está por tanto relacionado con la capacidad intelectual que le permite al alumno hacer una elaboración mental de las implicaciones, consiguiendo una autopercepciones de sus habilidades y esfuerzos (Navarro, 2003).

El hecho de evaluar el rendimiento académico del alumnado y determinar cuál de los factores que rodean a éste puede influenciar en mayor o menor medida en dicho

rendimiento, es una tarea complicada, aunque cada vez existan más estudios que indagan sobre esta cuestión. Se encuentran investigaciones como las de Iftikhar, Albisher, Challapallistri, & Paul (2016) quienes alegan la existencia de factores relacionados con el descanso y las horas de sueño. Los hábitos alimenticios es otro factor influyente a la hora de determinar la causa de un bajo rendimiento (Esteban-Cornejo et al., 2016). Siguiendo las afirmaciones de Navarro (2003), se determina que los factores que influyen en el rendimiento académico son de tipo social. Por ello, se puede determinar, que el bajo rendimiento académico recae sobre el núcleo familiar en los diversos aspectos del ambiente en el que el niño desarrolla su potencial. El nivel socioeconómico de la familia engloba un importante determinante a tener en cuenta en el rendimiento escolar del alumnado (Gutiérrez-Domènech & Adserà, 2012). Aspectos como los estudios de los padres, el nivel económico o los recursos académicos disponibles en el hogar influyen de manera significativa en el rendimiento del alumnado (Gil-Flores, 2013).

Otro de los aspectos a tener en cuenta dentro del ámbito social que rodean al alumnado, es la edad de los progenitores. Dependiendo de la edad en la que los padres conciban a sus hijos puede influir o no en el rendimiento del alumnado. Se carece de conocimientos sobre como la variable independiente edad del progenitor influye en la variable dependiente rendimiento escolar del alumnado.

El objetivo de este estudio se centra en determinar de qué manera afecta al rendimiento académico del alumnado del 2º y 3º ciclo de Educación Primaria el nivel socioeconómico familiar centrado fundamentalmente en el nivel de estudio de los padres, el nivel socioeconómico y la edad de los progenitores.

Método

Participantes

Los participantes fueron 308 niños (edad = $9,72 \pm 1,25$ años de edad, rango de edad = 8-12 años), 156 niñas y 152 niños, pertenecientes a dos escuelas de Educación Primaria de la capital de Jaén. A los padres se les dio una descripción verbal del propósito del estudio. De igual forma, se obtuvo su consentimiento para permitir la participación del alumnado. Los estudiantes con discapacidades intelectuales o físicas no participaron en este estudio. El estudio se realizó en cumplimiento de las normas de la Declaración de

Helsinki (2013 versión) y siguiendo las directrices de la Comunidad Europea para la Buena Práctica Clínica (111/3976/88 de julio de 1990), así como el marco legal español para la investigación clínica en humanos (Real Decreto 561/1993 sobre ensayos clínicos).

Instrumentos

Características sociodemográficas

Las características socioeconómicas familiares se obtuvieron a partir de un cuestionario sociodemográfico entregado a los padres. Éste informa sobre la edad y sexo del padre o de la madre que lo rellenó, nivel de estudios, nivel económico familiar y estado civil.

Rendimiento académico

El rendimiento académico del alumnado se adquirió a través de las calificaciones de los escolares de los dos últimos trimestres. De la media de los dos trimestres se obtuvo en promedio notas. Estas calificaciones fueron requeridas al tutor de la clase con el previo consentimiento del director.

Procedimiento

Una vez obtenidos los permisos apropiados en las escuelas y los consentimientos informados de los padres, se procedió a la aplicación de pruebas y cuestionarios. Un investigador previamente entrenado realizó la evaluación. En primer lugar se entregaron los cuestionarios sociodemográficos a los padres para que lo rellenasen con sus datos y los datos de sus hijos. En esos cuestionarios se adquirió el conocimiento en cuanto a las características socioeconómicas familiares en las que se desarrolla el alumnado. Una vez que se tuvo los cuestionarios de todo el alumnado que con consentimiento de los padres querían participar en el estudio, se le pidió a la tutora las calificaciones.

Análisis estadístico

La estadística descriptiva se representa como media (SD) y el porcentaje llevándose a cabo en las variables factores socioeconómicos. Correlaciones de Pearson se realizaron

para determinar las relaciones entre nivel de estudios de los padres, nivel económico familiar y edad de los progenitores con el rendimiento académico. El análisis se ejecutó con el programa SPSS (versión 19, SPSS Inc., Chicago, Ill.)

Resultados

Nivel educativo de los padres y rendimiento académico del alumnado

Teniendo en cuenta los datos recogidos a través del cuestionario sociodemográfico entregado al alumnado para que completasen sus padres, se puede observar cómo, en la actualidad, existe un mayor porcentaje de padres con estudios universitarios frente a los que tienen estudios primarios, secundarios o ningún nivel educativo certificado. A su vez el nivel socioeconómico por excelencia es el medio ante el alto o el bajo el cual muy pocos padres aseguran tener. En cuanto al estado civil de los progenitores, a pesar del gran aumento de divorcios y formación de familias monoparentales de los últimos años (Botía, 2006), sigue en cabeza los padres casados frente a los divorciados, solteros o viudos como se puede observar en la tabla 1.

Tabla 1.

Características sociodemográficas familiares.

Factores	Valor	
Estudios (%)	Primaria	23.1
	Secundaria	36.8
	Universidad	40.1
Nivel socioeconómico (%)	Bajo	10.4
	Medio	54.4
	Alto	35.2
Estado civil (%)	Casado	85.1
	Soltero	3.2
	Separado/divorciado	10.1
	Viudo	1.6

Rendimiento académico del alumnado y estudios de los padres

A partir de los informes PISA de los recientes años se observa como el promedio notas del alumnado de Educación Primaria de España ronda la calificación 7. En el caso de

este estudio, el mayor porcentaje de alumnos obtienen un Notable (7-8). Una vez reflejada la calificación escolar media con un mayor porcentaje, se pasaría a determinar la relación entre el rendimiento académico, entendido como el promedio notas, y el nivel educativo de los progenitores. Como se puede ver en la tabla 2, existe una correlación positiva entre aquellos padres con estudios superiores y los alumnos con un promedio notas más alto.

Tabla 2.

Correlación de Pearson entre el nivel educativo de los padres y las calificaciones del alumnado.

		Nivel de estudio de los progenitores	
		Promedio Notas	
Nivel de estudios de los padres	Correlación de Pearson	1	,315**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	308	308
Calificación es escolares	Correlación de Pearson	,315**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	308	308

*Nota: **.* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Nivel económico familiar y rendimiento académico

Por lo general, el nivel económico con un porcentaje mayor es el medio. Sin embargo, se puede observar en la tabla 3, como existe una correlación significativa y positiva entre el nivel económico familiar y el rendimiento académico explicándose de esta manera como, a mayor nivel económico familiar, mayor rendimiento académico.

Tabla 3

Correlación de Pearson entre el nivel económico familiar y el rendimiento académico

		Nivel económico	
		Promedio notas	
Nivel económico	Correlación de Pearson	1	,248**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	308	308
Promedio notas	Correlación de Pearson	,248**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	308	308

		Nivel	
		económico	Promedio notas
Nivel económico	Correlación de Pearson	1	,248**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	308	308
Promedio notas	Correlación de Pearson	,248**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	308	308

Nota: **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Edad de los progenitores y el rendimiento escolar de sus hijos

La edad de los progenitores ha sido dividida en intervalos de valor 1 (muy jóvenes) de 34 años o menos, valor 2 (jóvenes) de 35-39 años, valor 3 (mayores) de 39-44 y valor 4 (muy mayores) de 45 años o más. Existe una correlación positiva en relación con el rendimiento académico de sus hijos. Esto determina que a mayor edad de los progenitores (valores más altos), calificaciones escolares más altas.

Tabla 4

Correlación de Pearson entre la edad de los progenitores y el rendimiento escolar

		Edad progenitor	Promedio notas
Edad Progenitor	Correlación de Pearson	1	,114*
	Sig. (bilateral)		,046
	N	308	308
Promedio notas	Correlación de Pearson	,114*	1
	Sig. (bilateral)	,046	
	N	308	308

Nota: *. La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Discusión y conclusiones

El objetivo del estudio fue determinar si existía relación entre el nivel de estudios de los padres, el nivel económico o la edad de los progenitores con el rendimiento académico del alumnado.

Son muchos los estudios que están a favor o en contra de relacionar el rendimiento académico del alumnado con factores externos a la escuela. Según Cominetti y Ruiz

(1997) las expectativas de la familia, docentes y los mismos alumnos son de suma importancia en cuanto a los resultados académicos. Estas conclusiones llevan a la constatación de los resultados de esta investigación. Es evidente que la familia tiene una influencia en el alumno y sus expectativas en cuanto al éxito escolar (Ramón y Sánchez, 2009).

Por otro lado, uno de los aspectos en contraposición en la investigación ha sido la obtención del rendimiento escolar del alumnado a través de sus calificaciones escolares. Ésta puede ser considerada una limitación. Según Cascón (2000) el indicador del rendimiento académico son las calificaciones que son reflejo de las evaluaciones y los exámenes donde el alumno es puesto a prueba para demostrar sus conocimientos. Esta forma de evaluar el nivel educativo, es considerada suficiente, sin embargo, según el criterio del autor, el desarrollo del alumnado se queda en un segundo plano. El hecho de evaluar el rendimiento académico a través de simples calificaciones escolares, se queda insuficiente para la valoración del rendimiento escolar.

En cuanto a la edad de los progenitores en relación con el rendimiento escolar, existe una gran carencia empírica. La investigación de (García y Sánchez, 2005) determinan que a mayor edad de los progenitores hay mayores posibilidades de que éstos tengan un estilo educativo permisivo, demostrando así, que el alumnado puede obtener mejores resultados académicos si no se impone un estilo autoritario en el ámbito familiar.

En conclusión, se puede afirmar que existe una relación entre los estudios de nivel superior de los progenitores y un mayor rendimiento académico del alumnado. A su vez, también existe una relación entre el nivel económico familiar alto y las calificaciones escolares del alumnado. Por último, la edad de los progenitores mantiene una correlación positiva, significando esto, que padres que tienen a sus hijos con una edad más avanzada, tienen mayor probabilidad de que éstos obtengan mejores calificaciones.

Referencias bibliográficas

Botía, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*. Recuperada de:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2057208>

Esteban-Cornejo, I., Izquierdo-Gomez, R., Gómez-Martínez, S., Padilla-Moledo, C.,

- Castro-Piñero, J., Marcos, A. & Veiga, O. L. (2016). Adherence to the Mediterranean diet and academic performance in youth: the UP&DOWN study. *European Journal of Nutrition*, 55(3), 1133–1140. doi: <http://doi.org/10.1007/s00394-015-0927-9>
- García, J. A. y Sánchez, J. M. . R. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17(1), 76–82.
- Gil-Flores, J. (2013). Medición del nivel socioeconómico familiar en el alumnado de Educación Primaria. *Revista de Educación*. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4477746>
- Gutiérrez-Domènech, M. & Adserà, A. (2012). Student performance in elementary schools. *Revista de Economía Aplicada*. Departamento de Estructura e Historia Económicas y Economía Pública. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4065909&info=resumen&idioma=ENG>
- Iftikhar, I. H., Albisher, E., Challapallisri, V. & Paul, G. (2016). Physical Activity and Insomnia, Short Sleep and Insulin Resistance, and Effect of Poor Sleep on Children's Academic Performance. *American Journal of Respiratory and Critical Care Medicine*, 193(9), 1058–1060. doi: <http://doi.org/10.1164/rccm.201512-2347RR>
- Navarro, R. E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista iberoamericana sobre Calidad, Eficacia Y Cambio en la educación*, 1(2), 1-15. doi: 10.15366/reice
- Ramón, P. y Sánchez, J. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3000179.pdf>
- Tulic, M. L. (1998) Algunos factores del rendimiento : las expectativas y el género. *World Bank LCSHD Paper Series*, 20, 1–21.

CAPÍTULO 90. USO DE RECURSOS MATERIALES PROPIOS Y RECURSOS MATERIALES RELACIONADOS CON PEDAGOGÍAS ACTIVAS PARA TRABAJAR EN EL AULA DE AUDICIÓN Y LENGUAJE, COMO MEDIO OPTIMIZADOR DE LOS APRENDIZAJES CON EL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO

Carmen María Artacho Sánchez

carmenmaestra@gmail.com

Licenciada en Psicopedagogía

Maestra de Audición y lenguaje. Graduada en Primaria

Introducción

Esta comunicación surge con el objetivo primordial de servir como fuente de recursos para los docentes cuya tarea educativa se lleva a cabo con aquel alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en el área de comunicación y lenguaje, así como, medida facilitadora de los principios de equidad e integración en los contextos próximos de estos niños/as.

A lo largo de mi andadura profesional, como maestra de audición y lenguaje, y en la constante búsqueda de recursos que faciliten el aprendizaje vivencial y manipulativo para alcanzar la optimización del área de comunicación y lenguaje, hace que me acerque a este tipo de pedagogías activas.

Se entienden por pedagogías activas aquellas que favorezcan el respeto a favor del ritmo de aprendizaje del alumno/a, usan el entorno como método de observación y aprendizaje, facilitando el principio vivencial y generalizador de los aprendizajes.

El docente es mediador en el proceso educativo, el alumno/a es el principal protagonista de sus aprendizajes. Destacan una serie de principios básicos globales en todas ellas:

- Alumno/a principal protagonista de los aprendizajes. Marca su propio ritmo, se autorregula.
- Trabaja en conjunción con los diferentes miembros de la comunidad escolar: familia, docentes y alumnado.
- Aprendizaje vivencial, experimental, manipulativo y globalizador son sus principios.

- Educación emocional como base del resto de los aprendizajes.
- Favorecen la autonomía y las relaciones sociales bajo los conceptos de responsabilidad y libertad.

Hay un amplio elenco de autores/as y métodos en el uso de dichas enseñanzas activas, en mi aula he usado recursos materiales con mayor asiduidad, éstos referentes han sido:

A) Método Montessori

El método Montessori surge a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Se basa en la estructuración espacial de las distintas dependencias del aula, para fomentar el autoaprendizaje del niño de manera que interactúe con libertad en la adquisición de los aprendizajes y marque sus propios ritmos.

Parte de los conceptos básicos: libertad con límites pautados, desarrollo natural de los aprendizajes en su entorno próximo para la generalización de los mismos. Elabora su propio currículo integrado desde el nacimiento hasta los dieciocho años, así como, sus materiales.

B) Método Waldorf

El método Waldorf su fundador es Rudolf Steiner (1861-1925) tiene un enfoque naturista basado en el juego y el movimiento en la adquisición de los aprendizajes. Parte de la concepción de la individualidad de las personas. Su perspectiva educativa se divide en tres conceptos enlazados: imitación natural como base de los aprendizajes, imaginación y arte. Sus recursos materiales se basan en elementos del entorno: telas, rocas, madera, etc...

C) Experiencia educativa en Emilia Reggio

Se trata de una experiencia educativa en el norte de Italia en 1945, en la primera infancia. Su fundador es Loris Malaguzzi. Tiene como características principales:

- El niño es el principal protagonista de los aprendizajes.
- El maestro es competente, colaborador y guía.
- El docente se encuentra en constante formación.

Objetivo de la comunicación

El objetivo de esta comunicación es:

Recopilar una serie de recursos propios y de pedagogías activas, que sirvan de guía como medidas facilitadoras para el desarrollo y la correcta adquisición del área comunicativa- lingüística en aquel alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo en dicha área.

Maestro de audición y lenguaje. Funciones y labor práctica

El título de maestro/a de audición y lenguaje, se incorpora como novedad al título de maestro, en sus diversas especialidades, al amparo del Real Decreto 1440/1991, de 30 Agosto (B. O. E. 11-10-91)

En los centros de Educación Infantil y Primaria, se necesita contar con docentes capacitados en la atención a todas las dificultades que puedan presentar los escolares, para hacer efectivo el planteamiento integrador del currículo.

Las funciones del maestro/a de audición y lenguaje son sumamente complejas. Por un lado desempeña su profesión atendiendo directamente a todos los alumnos que presentan dificultades, tanto en el desarrollo del lenguaje y/o comunicación, como en proporcionar tratamiento y reeducación en los posibles trastornos que aparecen en esta área.

Por otro lado, su trabajo también está dirigido a servir de apoyo y orientación a los demás maestros/as del centro, a la hora de realizar las programaciones de tratamiento individual y las adaptaciones curriculares oportunas, para ofrecer una respuesta educativa ajustada a las necesidades específicas de apoyo educativo cada alumno.

Uso de recursos materiales propios y recursos relacionados con pedagogías activas para trabajar en el aula de audición y lenguaje

En este apartado recopiló una serie de los recursos materiales como un medio para la consecución de una correcta comunicación total a nivel oral y escrita. Para ello, intento seleccionar una serie de elementos motivadores y lúdicos a la hora de implementar y elaborar los recursos a utilizar en mis intervenciones educativas.

Para exponer el uso de los materiales de elaboración propia y materiales de los relacionados con las pedagogías activas, como especialista de audición y lenguaje, los subdividiré en los diferentes ámbitos de actuación dentro de mi labor educativa:

Materiales relacionados con las bases ejecutivas y de procesamiento. Prerrequisitos previos al proceso de enseñanza y aprendizaje

Es necesario para una correcta adquisición del campo comunicativo y lingüístico, la previa adecuación de unas bases ejecutivas que sirvan de cimientos para los aprendizajes posteriores.

Dentro de las bases ejecutivas de procesamiento existen diferentes procesos ejecutivos como: atención, memoria de trabajo y a largo plazo, percepción auditiva y visual, discriminación auditiva y visual.

Para trabajar estos aspectos, citaré algunos recursos que implemento en mi aula por ser dinámicos, manipulativos y atractivos para el alumnado. Éstos son:

A) Series con pompones y flores de madera. Elaboración propia.



Se realizan ejercicios de atención con carácter manipulativo con elementos atractivos para el alumno/a con progresiva dificultad, aumentando el tiempo de atención y el número de seriaciones.

Otra variedad del juego para trabajar la memoria es el recuerdo de número de pompones que había de cada color u otros elementos manipulativos.

Su coste es reducido a nivel económico y bastante funcional como entrenamiento de las bases ejecutivas.

B) Uso de la mesa de luz de Emilia Reggio



Esta actividad en mi aula es un referente, ya que permite trabajar los prerrequisitos previos a los aprendizajes de una forma atractiva, vivencial y manipulativa.

Su uso es bastante versátil y permite trabajar las distintas dimensiones del lenguaje: fonética, semántica, morfosintáctica y pragmática, en edades tempranas o en alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a discapacidad. En mi caso con en el alumnado escolarizado en el aula abierta y los alumnos/as escolarizados en educación infantil, he trabajado numerosos cuentos de valores como:

- Llenas, Anna (2012) EL monstruo de colores. Barcelona, España: Famboyant
- De Dios, Olga. (2013) Monstruo Rosa. Madrid, España: Apila
- Bonilla, Rocío. (2016) ¿De qué color es un beso? Aliza, Valencia: Algar
- Witek, Jo y Roussey, Christine (2014) Así es mi corazón. Madrid, España: Grupo Editorial Bruño.

Usando distintos dibujos en la mesa de luz para contar el cuento, y potenciar los aspectos atractivos y dinámicos para afianzar los conceptos.

C) El rectángulo de colores



Esta actividad permite trabajar la atención, discriminación y percepción visual. Del mismo modo que trabaja el vocabulario de los colores y la coordinación óculo- manual. Su coste económico es reducido y permite una gran variedad de aspectos a trabajar.

Materiales relacionados con las bases funcionales del lenguaje

En este aspecto comentaré diferentes actividades implementadas en mi aula, de carácter más dinámico para conseguir una correcta funcionalidad de los movimientos orofaciales. Algunos de los recursos materiales de elaboración propia son:

A) Los laberintos para el soplo y campo de fútbol.

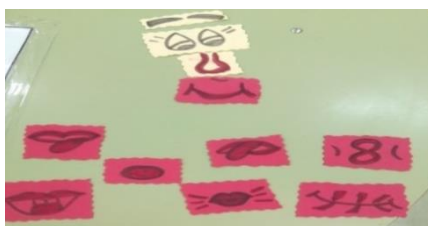


Estos laberintos de sople nos permiten trabajar la direccionalidad y control del sople. Se pueden realizar en diferentes tamaños dado el nivel dificultad a conseguir. El objetivo es que el niño/a sople una pelota de ping pong por la carretera establecida.

Su nivel económico es reducido, ya que se trata de una cartulina plastificada con plastilina marcando el circuito.

Otra versión es el campo de fútbol, donde dos alumnos/as con una pajita y una pelota de ping pong tienen que introducir la pelota en la portería contraria soplando.

B) El puzzle de las praxias inspirado en la pedagogía Waldorf



Los movimientos orofaciales de los órganos periféricos del habla son necesario ejercitarlos para una correcta locución. Esta tarea se denomina praxias bucofaciales. Tarea bastante tediosa cuando hay alguna dificultad, por ello, los materiales deben ser manipulativos y atractivos.

Este puzzle está inspirado en el uso de materiales naturales de la pedagogía Waldorf. El niño/a forma el puzzle eligiendo los diferentes movimientos práxicos. Se puede fabricar con fieltro, láminas de madera, o goma eva textil.

Materiales relacionados con las dimensiones del lenguaje

Las dimensiones del lenguaje son la fonética y fonología, léxico-semántica, morfosintáctica y pragmática. Para una correcta comunicación es necesario trabajar cada una de ellas en su vertiente oral y escrita.

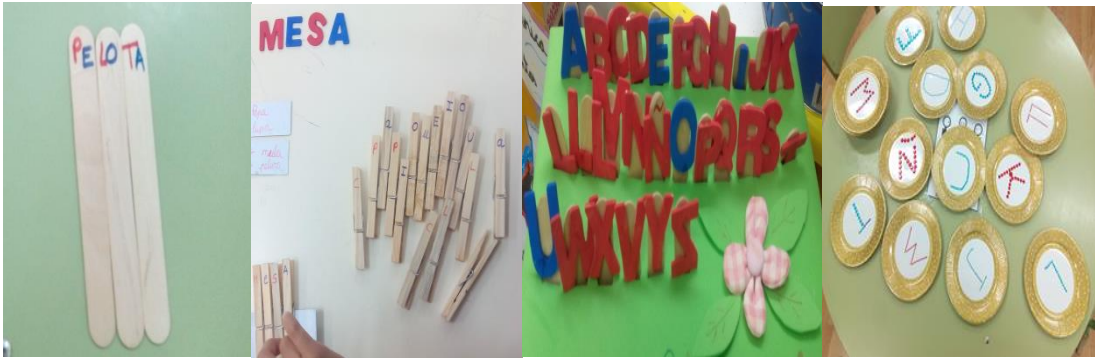
Existen una variedad de materiales y recursos usados para la optimización de dichas dimensiones, a continuación citaré los más destacados y funcionales en mi aula:

A) Caja de sonidos de la pedagogía Montessori



Esta actividad permite trabajar la conciencia fonológica a través de la colocación de diversos objetos en miniatura o tarjetas con dibujos con cada uno de las letras. En mi caso trabajo con objetos en miniatura y láminas de dibujos con el fonema a trabajar en distintas posiciones: inicial, media y final.

B) Actividades de abecedario y de formación de palabras con el alfabeto Montessori



Utilizo diferentes ejercicios con varios materiales para el aprendizaje de las letras del abecedario, la diferenciación de vocales y consonantes con tipología bicolor Montessori.

Para la consecución de dicha tareas selecciono varios elementos manipulativos como depresores, pinzas, letras de madera en minúscula y mayúscula, platos con piedras brillantes.

Posteriormente una vez conocido las letras hemos comenzado a trabajar la creación de palabras bisílabas y trisílabas con las letras trabajadas de forma lúdica.

C) Ordenar los platos de palabras escondidas



Consiste en analizar visualmente y ordenar las letras que forman la palabra. Trabajando los aspectos de conciencia léxico- semántica. Este tipo de material es muy versátil, nos permite trabajar la estructuración de frases con la palabra construida y el siguiente material manipulativo:



D) Fábrica de palabras



Consiste en la extracción al azar de diferentes bolitas silábicas de dos botes. El alumno/a une y forma palabras para trabajar la conciencia fonológica, formación de palabras y adquisición de vocabulario. Posteriormente se puede realizar de formación de frases con palitos de madera anteriores.

D) Historias con piedras pintadas inspiradas en la pedagogía Waldorf con materiales naturales.



Las historias con piedras pintadas favorecen el aspecto morfosintáctico, trabajando la construcción de frases con hilo conductor común, así como, el desarrollo de la imaginación y la creatividad.

E) Mesa de la paz de Montessori



Este rincón es otro de los espacios más usados en mi aula para trabajar las habilidades sociales y ejercicios de relajación. En el trabajo con diferentes materiales manipulativo como son las pelotas blandas, el reloj de arena o los botes de la calma. También con material bibliográfico:

- Núñez, Cristina y Romero, Rafael (2013) Emocionario. España: Palabras Aladas.
- VV.AA (2015) Aprendo a comportarme. Granada, España: Grupo Editorial Universitario.

Resultados del uso de materiales

Los resultados obtenidos tras la implementación de los elementos mencionados en mi aula han sido positivos. Su uso ha facilitado la adquisición de los conceptos lingüísticos y sirviendo como elementos motivadores para optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Conclusión

Para finalizar el desarrollo de esta comunicación, concluyó comentado que he pretendido focalizar una serie de recursos que tengan como fin la adquisición de una

correcta comunicación que facilite la mayor integración posible al alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo.

Referencias bibliográficas

Bonilla, Rocío. (2016) ¿De qué color es un beso? Aliza, Valencia: Algar

De Dios, Olga. (2013) Monstruo Rosa. Madrid, España: Apila

García, Almudena (2017) Otra educación ya es posible. Valencia, España: Litereta.

Llenas, Anna (2012) EL monstruo de colores. Barcelona, España: Famboyant

Núñez, Cristina y Romero, Rafael (2013) Emocionario. España: Palabras Aladas.

VV.AA (2015) Aprendo a comportarme. Granada, España: Grupo Editorial Universitario.

Witek, Jo y Roussey, Christine (2014) Así es mi corazón. Madrid, España: Grupo Editorial Bruño.

Normativa:

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

Páginas webs:

- Aula abierta, PT y AL. CEIP Narciso Yepes:
<http://aulaabiertanarcisoyepes.blogspot.com.es/>

CAPÍTULO 91. EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN CON NIÑOS QUE PRESENTAN BAJO RENDIMIENTO INTELECTUAL: UNA VISION ECOSISTÉMICA

Noyka Lara Zamora
noyka_unam@hotmail.com
Universidad Nacional Autónoma de México

Guadalupe Acle Tomasini
gaclet@unam.mx
Universidad Nacional Autónoma de México

Laura María Martínez Basurto
martinezblmaria@yahoo.com.mx
Universidad Nacional Autónoma de México

Introducción

Niños con Bajo Rendimiento Intelectual

Es importante reconocer que existe un segmento de la población estudiantil que presenta problemas para el aprendizaje dentro del aula sin una causa específica aparente. En ocasiones, estas dificultades pueden deberse a estrategias de enseñanza inadecuadas para los alumnos y basta con modificarlas o enriquecerlas con otros materiales y/o actividades para que desaparezcan. Sin embargo, en muchos casos a pesar de este tipo de intervención por parte de los profesores, los problemas de aprendizaje de los alumnos persisten. Una de las causas de estas dificultades puede ser el bajo rendimiento intelectual (BRI).

El BRI es un concepto ha sido llamado de distintas formas en la literatura, como por ejemplo capacidad intelectual límite, cociente intelectual limítrofe, inteligencia borderline, entre otros (Martínez, 2012). Pero todos estos términos se refieren, según la definición de Meléndez (2008) a la presencia de un coeficiente intelectual (CI) bajo o limítrofe que se ubica entre una y dos desviaciones estándar por debajo de la norma, entre 85 a 70, reflejándose dicha limitación a dificultades en el aprendizaje y también en el desempeño de algunas actividades de la vida cotidiana (conducta adaptativa).

Atuesta, Vásquez y Urrego (2008) mencionaron que los alumnos con una inteligencia límite, comúnmente son referidos porque expresan un bajo rendimiento académico, que puede estar asociado o no con problemas en la disciplina escolar, con deficiencias en la

lectoescritura y el cálculo, baja autoestima, pobres relaciones interpersonales y afectivas. También se ha señalado que los niños con BRI, tienden a ser percibidos como inatentos en la escuela, ya que les resulta difícil seguir el ritmo de aprendizaje de sus demás compañeros debido a su baja capacidad cognitiva (Artigas, Rigau & García, 2007).

Para brindar una atención educativa adecuada a los alumnos con BRI, es pertinente que se realice una evaluación en donde se obtenga información, no sólo de sus características individuales, sino también de aquellos factores familiares, escolares y sociales que influyen en su desarrollo, puesto que las dificultades que presenten los individuos con BRI, deben considerarse en función de la interacción de éstos con su contexto, en otras palabras, es necesario realizar una evaluación e intervención ecológica.

Evaluación e intervención desde el enfoque ecosistémico

Dentro de la educación existen distintos enfoques que han sido abordados para entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, la manera en que se visualizan las dificultades dentro del aula, las técnicas que evalúan la capacidad y el avance de los alumnos, etc. Esto ha dado pie a que los diversos actores involucrados en la educación consideren qué modelos educativos son más adecuados y prácticos en su labor diaria, tanto en la evaluación como en la intervención psicológica y educativa. Uno de estos enfoques es el ecológico, que proviene de la obra de Bronfenbrenner (1987) *La Ecología del Desarrollo Humano*, en donde se expone que el desarrollo de las personas es el producto de la interacción del organismo con el ambiente.

La influencia de la teoría ecológica de Bronfenbrenner en la educación es muy importante, pues ha dado pie a que se construyan modelos prácticos que guíen la atención educativa de los alumnos con dificultades. Uno de estos es el modelo ecosistémico de riesgo/resiliencia (Acle, 2012), el cual integra las características de la teoría ecológica con el desarrollo de la resiliencia en las personas y los factores de riesgo y protección que interactúan en ésta. En este modelo se conceptualiza a la resiliencia como la capacidad que poseen las personas para superar la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida más significativa y productiva (Acle 2012).

Para poder desarrollar la resiliencia en los alumnos se necesita tomar en cuenta distintos elementos que rodean al individuo y que pueden favorecer o perjudicar el desarrollo del mismo, estos elementos son los factores de riesgo y protección. Un factor de riesgo se refiere a aquella “característica mensurable de un grupo de individuos o de su situación que permite predecir un resultado negativo en un aspecto específico” (Acle 2012, p.33), mientras que un factor de protección “es la cualidad de una persona o contexto o su interacción que predice mejores resultados, particularmente cuando se está en situaciones de adversidad” (O’Dougherty & Masten, 2006, en Acle 2012, p. 34).

Desde este enfoque, la evaluación de los alumnos debe abarcar distintos aspectos que están involucrados en su desarrollo y ésta, dará una visión más o menos general al psicólogo, de cómo es o son los alumnos y de cómo interactúan con el ambiente. Para esto es necesario llevar a cabo un tipo de evaluación individual que permita obtener datos específicos sobre las características y necesidades de las persona. Además se debe realizar una evaluación de contexto en el que interactúa el individuo. Principalmente son dos los entornos que influyen más en el desarrollo: el familiar y el escolar; la información que se obtenga de éstos, permite tener una visión más completa de las influencias sociales que permean a los niños (Forns, 1993).

El enfoque ecosistémico, otorga una gran importancia a las influencias del ambiente en el desarrollo de cada individuo. Dentro de la educación, por ejemplo, los alumnos pueden verse como entes que interactúan en reciprocidad con maestros y otros alumnos, además la familia está en interacción con la misma escuela y la comunidad en donde se encuentra, por otro lado la escuela se rige por medio de leyes educativas que permiten que ésta proporcione distintos servicios educativos. Al entrelazar a todas aquellas influencias directas e indirectas que intervienen en el desarrollo del niño, se puede tener un mejor entendimiento de aquellas dificultades que pudieran estar afectando el desarrollo de los alumnos en la escuela.

Específicamente el contexto escolar, es donde se puede ver reflejado más el esfuerzo para cambiar las condiciones de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con BRI, pues es en la escuela donde se trabaja en mayor medida con los procesos psicológicos implicados para aprender. Los niños con BRI al tener una capacidad cognitiva inferior al promedio, regularmente presentan dificultades en los procesos que intervienen en el aprendizaje, como la memoria, atención, percepción, motivación, así como la utilización

de los distintos canales sensoriales para recibir los estímulos del ambiente. Por lo tanto la intervención para los niños con BRI, debe verse reflejada principalmente en la estimulación cognitiva. De esta forma se tiene que pensar en distintas metodologías de la enseñanza que cubran con las necesidades particulares de cada niño.

Método

Tipo de estudio: Es un estudio descriptivo de metodología mixta, no experimental.

Participantes: Se trató de una muestra por conveniencia, de 56 alumnos de primer ciclo de primaria entre 6 y 7 años de edad, a quienes se evaluó con distintos instrumentos. También participaron los padres de los alumnos y profesoras de grupo. En la fase de intervención participaron únicamente seis alumnos, sus padres y profesores.

Objetivo general: conocer los efectos de la atención de niños con bajo rendimiento intelectual basada en el Modelo ecosistémico riesgo/resiliencia.

Objetivos particulares:

- Realizar una detección de los alumnos que presentan características de bajo rendimiento intelectual
- Instrumentar un programa de intervención para niños que presenta características de bajo rendimiento intelectual desde el modelo ecológico.

Instrumentos de la evaluación inicial

- ❖ *Escala de Inteligencia para Niños IV (WISC-IV)* de David Wechsler (2003).
- ❖ *Evaluación del desempeño en Lectura y Escritura (EDLE)* de Lozada, Martínez, Ordaz y Acle (2015).

- ❖ *Formato de percepción sobre el lenguaje oral y escrito, socialización y la escuela* de Lozada, Martínez y Acle (2013).
- ❖ *Inventario de conducta adaptativa para niños* de Meléndez (2008).

También se realizaron observaciones de la dinámica escolar y desempeño de los alumnos, además de entrevistas informales con el personal docente y algunos padres de familia.

Procedimiento

Fase 1: se pidieron los permisos necesarios con las autoridades del plantel y padres de familia para evaluar a los alumnos por medio de distintos instrumentos. Posteriormente se seleccionaron a aquellos alumnos que cumplieran con las características descritas del bajo rendimiento intelectual.

Fase 2: los alumnos seleccionados fueron integrados en un programa de intervención enfocado a enriquecer sus habilidades cognitivas para el aprendizaje (memoria, atención y percepción) con el fin de que cada alumno tuviera una mayor oportunidad de aprender y desarrollarse, de una forma alternativa a la efectuada dentro del salón de clases.

El programa se llevó a cabo dentro de las instalaciones de la escuela dos veces por semana con sesiones de una hora de duración, a lo largo de 4 meses. También se realizó una sesión de intervención con padres de familia, para proporcionarles estrategias de apoyo para sus hijos y se realizaron pequeñas juntas con profesores para revisar algunas estrategias de apoyo dentro del aula.

Fase 3: se realizó una evaluación (formativa) sobre su desempeño cognitivo. Ésta se llevó a cabo por medio de una hoja de registro para verificar los avances de los alumnos, así como del uso de un portafolio de evidencias (hojas de trabajo, fotografías, videos de las actividades, manualidades, escritos, etc.) y se complementó con una hoja de autoevaluación. Este tipo de estrategia de evaluación, permite no sólo conocer el producto de lo aprendido, sino también deja ver parte del proceso, lo que ayuda a comprender mejor cómo es que están aprendiendo los alumnos.

Resultados

Evaluación inicial

❖ Capacidad cognitiva

En la primera fase de evaluación se detectaron a 6 niños con un CI menor a 85, por medio del WISC-IV. La siguiente tabla muestra el resultado de los índices de la prueba y el CI total (CIT), de cada uno de los alumnos. Los índices se ubican de la siguiente forma: comprensión verbal (ICV), razonamiento perceptual (IRP), memoria de trabajo (IMT) y velocidad de procesamiento (IVP).

Tabla 1. Desempeño intelectual de los alumnos de acuerdo al WISC-IV

Alumno	ICV	IRP	IMT	IVP	CIT
Na	50	79	77	65	60
Ro	63	90	77	70	73
De	75	79	56	103	73
Ga	91	84	91	78	82
Ha	77	86	86	103	83
Xi	93	67	86	109	84

La tabla muestra que, en general, los alumnos tienen mejor capacidad para ejecutar tareas que impliquen la utilización de memoria a corto plazo, percepción visual, memoria visual, discriminación visual, coordinación visomotora, rastreo visual, flexibilidad cognitiva, atención y motivación ya que en el IVP en el que mejor se desempeñó la mayoría de los alumnos. Por el lado contrario fue el ICV, en donde los alumnos mostraron puntajes más bajos, por lo que muestran debilidad para realizar tareas que se relacionen con la comprensión auditiva, memoria, distinción entre características no esenciales, expresión verbal, memoria a largo plazo, percepción y comprensión auditiva, desarrollo del lenguaje, conceptualización verbal, comprensión y expresión verbal, razonamiento verbal y la capacidad de adquirir, conservar y recuperar conocimiento e información general.

En cuanto a los dos índices restantes, la mitad de los alumnos mostraron ser hábiles en esas dos áreas y la otra mitad mostró un menor desempeño. Es decir, el 50% de los alumnos cuenta con una mejor capacidad de razonamiento abstracto, procesamiento de información visual, percepción y organización visual, reconocimiento de detalles, así también, esta mitad de los alumnos muestra una mejor memoria auditiva a corto plazo,

habilidades de secuenciación, memoria de trabajo, manipulación mental, formación de imágenes visoespaciales y capacidad de razonamiento numérico. La otra mitad, muestra dificultades en tareas que impliquen lo anterior.

❖ Lectoescritura

A partir de los resultados obtenidos de la EDLE (Lozada, Martínez, Ordaz & Acle, 2015) y del Formato de percepción sobre el lenguaje oral y escrito, socialización y la escuela (Lozada, Martínez & Acle, 2013), se observó que tienen dificultades en esta área principalmente en la lectura, pues la mitad de ellos aún no saben leer, aunque comienzan a reconocer algunas letras o palabras. En la comprensión lectora es donde más muestran dificultades. En cuanto a la escritura, se observó que tienen una mejor habilidad, pues los alumnos son capaces de escribir palabras y/u oraciones cortas y esto lo hacen de mejor forma cuando se trata de hacer una copia del texto. En la expresión verbal, mostraron tener mejores habilidades que en las otras áreas, sin embargo, se encontró que una de las alumnas mostró serias dificultades en la pronunciación y articulación de palabras, ya que es ininteligible lo que expresa verbalmente.

❖ Conducta adaptativa

De acuerdo al Inventario de Conducta Adaptativa para Niños (Meléndez, 2008), son cuatro los alumnos que presentan dificultades en algunas de las áreas de la conducta adaptativa, principalmente en la comunicación, académicas funcionales y uso de la comunidad. Estas se relacionan con conocimientos y/o aprendizajes que se refuerzan principalmente en la escuela.

Evaluación formativa (durante la intervención)

Para esta evaluación se tomaron en cuenta la observación y registro de la ejecución de los alumnos durante las tareas del programa y los productos realizados a lo largo de la misma. Los resultados a continuación son una comparación entre la ejecución de tareas pedidas en las pruebas aplicadas en la evaluación diagnóstica y las que se realizaron durante el primer periodo de la intervención, por lo que deben tomarse como una aproximación, ya que el programa continua en proceso, y un postest sólo se realizará una vez concluido el programa completo. Las actividades realizadas estuvieron dirigidas

a estimular los procesos cognitivos de los alumnos, en donde se encontraron dificultades en la evaluación inicial. De acuerdo con la evidencia recabada a lo largo de la intervención y la evaluación formativa, el progreso de los alumnos es el siguiente.

Tabla 4. Progreso de los alumnos en el índice de comprensión verbal

Alumno	ICV											
	Compresión auditiva			Expresión verbal			Razonamiento verbal			Memoria		
	A	D	N	A	D	N	A	D	N	A	D	N
Na	x				x			X				x
Ro	x			x			x				x	
De	x			x				X				x
Ga	x			x			x				x	
Ha	x			x			x				x	
Xi	x			x			x				x	

Los datos muestran que los alumnos han tenido un buen progreso en esta área, la cual fue en la que la mayoría de los alumnos puntuaron más bajo en la evaluación inicial. El progreso del área verbal de los alumnos también implica actividades de memoria en general, en las cuales sólo dos de los alumnos han tenido un progreso más lento, sin embargo se ha notado cualitativamente la diferencia en sus producciones.

Tabla 5. Progreso de los alumnos en el índice de razonamiento perceptual.

Alumno	IRP								
	Percepción y organización visual			Coordinación visomotora			Discriminación de detalles		
	A	D	N	A	D	N	A	D	N
Na		x				X			X
Ro	x			x				x	
De	x			x				x	
Ga	x			x				x	
Ha	x			x				x	
Xi	x			x				x	

Las actividades que involucraban el razonamiento perceptual fueron ejecutadas de forma adecuada por los alumnos hasta tener un progreso aceptable según los objetivos a cumplir. Sólo uno de los alumnos aún sigue en desarrollo de las habilidades que se involucran en esta área. Esto indica que los alumnos cumplieron satisfactoriamente con las actividades que requieren de habilidades de organización, percepción y

discriminación visual, así como las que requieren de la coordinación visomotora, elementos base para adquirir otras habilidades como la lectoescritura.

Tabla 6. Progreso de los alumnos en el índice de memoria de trabajo

Alumno	IMT								
	Memoria auditiva C/P			Atención y concentración			Memoria de trabajo general		
	A	D	N	A	D	N	A	D	N
Na		x			x			x	
Ro	x				x		x		
De		x		x				x	
Ga	x			x			x		
Ha	x			x			x		
Xi	x			x			x		

La ejecución de las tareas que involucraban la memoria de trabajo, fueron realizadas de forma adecuada por la mayoría de los alumnos. Tres de los alumnos mostraron tener un avance más lento pero de calidad en cuanto a sus ejecuciones, estos tres alumnos fueron los que obtuvieron menores puntuaciones en esta área en la evaluación inicial.

Tabla 7. Progreso de los alumnos en el índice de velocidad de procesamiento.

Alumno	IVP								
	Rastreo visual			Atención selectiva			Memoria a corto plazo		
	A	D	N	A	D	N	A	D	N
Na		x		x			x		
Ro	X			x			x		
De	X			x			x		
Ga	X				X		x		
Ha	X			x			x		
Xi	X			x			x		

Esta es otra de las áreas en donde el progreso de los alumnos ha sido notable en cuanto a la ejecución de las tareas. Sólo dos de los alumnos aún están en desarrollo para realizar actividades que involucren el rastreo visual y la atención selectiva, sin embargo han cumplido con los objetivos de las tareas.

Conclusiones

Cada ser humano posee distintas habilidades que va a adquiriendo de forma única a lo largo de su desarrollo. Algunas personas pueden obtener ciertas habilidades a una edad temprana y tal vez otras se adquieran después. Todo esto en gran medida dependerá del grado de estimulación que reciba la persona del ambiente y por otro lado de sus características individuales innatas.

Los niños con BRI, en ocasiones tienen un déficit de estimulación ambiental y/o en su capacidad cognitiva, y ésta puede ser resultado de la primera. Ya que la capacidad intelectual “promedio” depende de las exigencias del entorno sociocultural (Gardner, 1994), de esta forma se puede entender que de las habilidades o deficiencias de los individuos pueden estar mayormente relacionadas a la demanda social-cultural en la cual se desarrollan las personas, más que a la propia capacidad de éstas.

Respecto a los resultados obtenidos en este estudio, se pudo observar que la implementación de un programa enfocado en estimular su capacidad cognitiva, el enriquecer el entorno escolar y el familiar, dieron resultados favorables en el desempeño de los alumnos con BRI, al menos hasta el momento de la evaluación formativa. Estos resultados preliminares concuerdan con otros similares reportados por Meléndez, (2008) y Martínez (2012). Lo anterior hace notar que las limitaciones de aprendizaje y desempeño no son propias, ni únicamente de los alumnos, sino que el ambiente tiene una gran influencia en éste. Por lo tanto, detectar a los niños que presentan dificultades en el primer ciclo de primaria y enriquecer los entornos más inmediatos puede ser benéfico para el desempeño escolar de los alumnos y asimismo estimular sus habilidades y capacidades no sólo dentro de la escuela sino en otros ambientes. Además se hace partícipe a las personas que influyen en el desarrollo de los alumnos, como son los padres de familia y profesores, lo que hace que su avance pueda ser aún mayor que si no se trabajara con ellos.

Trabajo apoyado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica IN303615. Intitulado Validación Social y Educativa de Procedimientos de Evaluación e Intervención de Programas de Educación Especial.

Referencias bibliográficas

- Acle, G. (2012). *Resiliencia en educación especial. Una experiencia en la escuela regular*. México: Gedisa-UNAM
- Artigas, J. Rigau, E. & García, C. (2007). Capacidad de inteligencia limite y disfunción ejecutiva. *Revista de Neurologia*, 44 (2), 67-69.
- Atuesta, J. Vásquez, R. & Urrego, Z. (2008). Aspectos psicopatológicos del coeficiente intelectual limítrofe: un estudio en el Hospital de la Misericordia, 2000-2005. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 37 (2), 182-194.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología de desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Forns, M. (1993). *Evaluación psicológica infantil*. España: Barcanova.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la Mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- García, F. (2001). Modelo ecológico. Conceptualización del desarrollo y de la atención temprana desde las diferentes escuelas psicológicas. *Trabajo presentado en la XI Reunión Interdisciplinar sobre poblaciones de alto riesgo de deficiencias. Factores emocionales del desarrollo temprano y modelos conceptuales en la intervención temprana*. Madrid, España. Recuperado de <http://www.sld.cy/galerias/pdf/sitios/rehabilitaciontemprana/mod>
- Lozada, R., Martínez, L. & Acle, G. (2013), *Formato de percepción sobre el lenguaje oral y escrito, socialización y la escuela*. Sin datos de edición.
- Lozada, R., Martínez, L., Ordaz, G & Acle, G. (2015). *Evaluación del Desempeño en Lectura y escritura*. Manuscrito inédito.
- Martínez, M. T. (2012). *Detección e intervención temprana con niños que presentan bajo rendimiento intelectual: un estudio de caso*. Reporte de experiencia profesional, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Meléndez, J. (2008). *Programa para niños con discapacidad intelectual y bajo rendimiento intelectual aplicado en la escuela regular*. Reporte de experiencia profesional, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Wechsler, D. (2003). *Escala Wechsler de Inteligencia para Niños*. México: Manual Moderno.

CAPÍTULO 92. ENRIQUECIMIENTO DE HABILIDADES DEL PENSAMIENTO DE ALUMNOS CON APTITUD SOBRESALIENTE

Mercedes Rosalía González Arreola.

meroga_agorem@hotmail.com

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

Fabiola Zacatelco Ramírez.

fabyzacatelco@yahoo.com.mx

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

Blanca Ivet Chávez Soto

mil_chavez@hotmail.com

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

Introducción

Renzulli (1977; 2011) con su Modelo Tríadico, orientado al logro, planteó que la conducta sobresaliente es producto de la interacción de tres rasgos humanos: coeficiente intelectual por encima del promedio, altos niveles de compromiso con la tarea y elevada creatividad. Autores como, Villarraga, Martínez y Benavides (2004) indicaron que los niños que son capaces de desarrollar una interrelación entre estos tres elementos requieren una gran variedad de oportunidades y servicios educativos, que habitualmente no proporcionan los programas regulares de enseñanza. De igual forma señalaron que desde esta teoría se pueden identificar, al menos, dos formas de inteligencia superior: la académica y la creativo-productiva. Por consiguiente, la aptitud sobresaliente se ha considerado como una manifestación de potencial humano que se desarrolla en distintas personas, bajo condiciones y momentos específicos.

Para Treffinger y Feldhusen (1996) la identificación de alumnos con aptitud sobresaliente va más allá de una aplicación de pruebas, se debe reconocer como un proceso continuo porque los talentos emergen y crecen de manera evolutiva, de hecho, en algunas ocasiones este potencial se llega a perder por la falta de estimulación apropiada. De ahí la importancia de que las personas interesadas en la atención de esta población deben considerar que el talento es algo que se construye de forma cotidiana (como se citó en Benavides, Maz, Castro & Blanco, 2004).

En cuanto a cómo trabajar con los niños una vez identificados, existen varios programas tales como la aceleración, agrupamiento y enriquecimiento. Al respecto, Sánchez (2003) señaló que sin importar cuál se decida aplicar, lo trascendental es la creación de programas especializados que permitan optimizar el potencial de los alumnos, a través

de estrategias que promuevan nuevas perspectivas, pensamiento productivo, con materiales innovadores, creativos y bajo ambientes flexibles que favorezcan la reflexión y el aprendizaje colaborativo.

Para Deutsch (2006) y Sánchez (2003) el enriquecimiento es una alternativa eficaz en la atención de niños sobresalientes, ya que fortalece el aprendizaje de alguna materia o de un tema en concreto con más profundidad, proporciona oportunidades de aprendizaje innovador y creativo adicionales a las establecidas en el currículo, lo cual amplía la visión del niño al favorecer habilidades específicas y desarrollar nuevas destrezas. Al respecto, Martín (2004) indicó que los programas de enriquecimiento pueden diseñarse para favorecer distintas habilidades como las cognoscitivas. En este sentido, Sternberg (1985; 1999) esbozó que la inteligencia implica un equilibrio en la forma de trabajar la información: analítica, creativa o práctica.

Sternberg (1985, 1999) planteó en su Teoría Triárquica que para alcanzar un alto nivel de maestría en uno o más dominios de la vida, son necesarias la adquisición y consolidación de un conjunto de destrezas. Asimismo, señaló que existen tres componentes: las habilidades metacognitivas, de aprendizaje y de pensamiento, ésta última se clasifica en: pensamiento crítico-analítico, creativo y práctico. Todas ellas se refieren al cómo se adquiere y ejecuta el conocimiento, por ejemplo: analizar, hipotetizar, inventar, planear, evaluar, la selección, organización e integración de la información.

Para la enseñanza de las habilidades del pensamiento Muria y Damián (2003) propusieron una metodología que requiere de diversas modalidades de enseñanza tales como: talleres, discusión, debate, trabajo cooperativo, solución de problemas, proyectos y prácticas. Todo esto en ambientes democráticos, cooperativos, donde se fomente en todo momento la autonomía de los estudiantes y el respeto a los derechos humanos.

A partir de lo antes expuesto se conformó un Programa de Enriquecimiento para niños con aptitud sobresaliente, enfocado a favorecer las habilidades del pensamiento y así promover las capacidades cognoscitivas, motivacionales y de personalidad; lo que podría ser de ayuda en un futuro para que los estudiantes mejoren su desempeño y rendimiento académico. Para el diseño de las actividades se tomaron como base el Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI) de Feuerstein (1992) y al Modelo para la Estimulación del Pensamiento Creativo (MEPC) de Duarte (2001), los cuales se describirán brevemente.

En la Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva (Feuerstein, 2008), se desarrolló la idea de que el bajo rendimiento escolar es producto del uso ineficaz de aquellas funciones que son los prerrequisitos para un funcionamiento cognitivo adecuado; por lo que su objetivo es corregir las deficiencias en las habilidades de pensamiento fundamental y proporcionar a los estudiantes conceptos, estrategias, operaciones y técnicas necesarias para favorecer una capacidad de aprendizaje independiente, mediante tareas motivadoras que estimulan el pensamiento reflexivo, que llevan al alumno a establecer relaciones, descubrir reglas, elaborar principios y crear estrategias aplicables a las diferentes dimensiones de su vida personal, académica o laboral. De ahí que distintas actividades pueden modificarse para brindar atención a otro tipo de poblaciones con necesidades educativas especiales como es el caso de los alumnos con aptitud sobresaliente.

En el Modelo para la Estimulación del Pensamiento Creativo (MEPC), se aborda la estimulación del pensamiento divergente encaminada a la búsqueda de alternativas, a impulsar el desarrollo de destrezas, de tal manera que Duarte (2001) con su programa pretende que los estudiantes sean capaces de seleccionar, organizar información relevante, favorece estrategias de pensamiento para distinguir diferentes puntos de vista, facilidad de interacción y comunicación, capacidad de reflexión, evaluación, tomar decisiones y autocontrol. Estas actividades son fundamentales para incrementar las habilidades cognoscitivas y por lo tanto es una herramienta útil para ayudar a los niños y adolescentes.

En cuanto a la evidencia empírica de los programas para favorecer las habilidades del pensamiento se han encontrado distintos estudios como el de Varela (2003), quien trabajó con alumnos de Secundaria de la Red Pública Estatal de Bahía, los cuales presentaban dificultades en la conducta, problemas de discriminación, en el diseño de secuencias y en el establecimiento de relaciones entre los objetos, debido principalmente a la falta de hábitos fortalecidos en la elaboración del acto mental y a su baja motivación para resolver tareas. Después de la instrumentación del PEI, los estudiantes mostraron cambios positivos en la generación de nueva información a través de síntesis, mayor eficiencia de pensamiento hipotético-inferencial, analógico, en análisis, conducta comparativa y mayor potencial para el uso de más de dos fuentes simultáneas de información.

Por su parte, Verhoeven, Segers y Gubbels (2014) seleccionaron a 66 estudiantes de una escuela primaria para participar en un programa enriquecimiento del desarrollo

cognitivo y socioemocional, los resultados revelaron efectos positivos en los niños principalmente en la inteligencia práctica, la motivación, el autoconcepto y el disfrute de la ciencia. De igual forma, Mihyeon (2016) realizó una investigación sobre los programas de enriquecimiento de estudiantes dotados y sintetizó los estudios entre 1985 y 2014. Incluyó un total de 26 estudios en un metanálisis y los resultados mostraron un impacto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes con aptitud sobresaliente.

De esta manera, el objetivo del trabajo fue instrumentar un programa de enriquecimiento para favorecer las habilidades del pensamiento en alumnos con aptitud sobresaliente.

Metodología

Participaron siete alumnos identificados con aptitud sobresaliente (Medad= 8.88 DE=0.354) de cuarto grado de una primaria pública, ubicada al oriente de la Ciudad de México.

Los instrumentos empleados fueron:

- Test de Matrices Progresivas Raven Forma Coloreada (Raven et al., 1993), conformado por 36 problemas de completamiento, distribuidos en tres series A-AB-B, los cuales están ordenados de menor a mayor dificultad. La respuesta correcta de cada ejercicio se encuentra mezclada con otras cinco opciones erróneas. Se realizó un test- retest en el cual se obtuvo una $r = 0.774$, y un Alpha de Cronbach de 0.88, ambos resultados apoyan la consistencia del instrumento (Chávez, 2014).

- Prueba de Pensamiento Creativo Versión Figural A (Torrance, 2008): Evalúa las producciones creativas de las personas con tres actividades, las cuales se califican con los indicadores de fluidez, originalidad, elaboración, títulos y cierre. Esta prueba cuenta con evidencias de validez de constructo obtenidas en una evaluación con niños de primaria de la delegación Iztapalapa y mostró un índice de confiabilidad de 0.90 obtenido por el Alfa de Cronbach (Zacatelco, Chávez, González & Aclé, 2013).

- Escala de Compromiso con la Tarea (Zacatelco, 2005), conformada por 18 reactivos tipo likert con seis opciones de respuesta, evalúa tres factores: motivación, persistencia e interés en áreas académicas y extracurriculares; cuenta con un índice de confiabilidad de 0.79 obtenido por un Alpha de Cronbach.

- Escala de Autoconcepto Académico (Chávez, 2014), la cual identifica la precepción del alumno acerca de su propia capacidad para realizar determinadas

actividades y tareas escolares, a través de 31 afirmaciones tipo likert con siete opciones de respuestas, su índice de confiabilidad es de 0.848 obtenido por un Alpha de Cronbach.

- Lista de Nominación para Padres de Familia y Maestros Regulares (Covarrubias, 2001), Identifica el potencial sobresaliente en niños, consta de 15 preguntas que se responden de manera dicotómica “Si” o “No”.

- Escala Wechsler de Inteligencia para Niños (Wechsler, 2005), evalúa la capacidad cognitiva global y cuatro dominios específicos de inteligencia: Comprensión Verbal, Razonamiento Perceptivo, Memoria de Trabajo y Velocidad de Procesamiento. Su estructura está formada por 15 pruebas (10 principales y cinco opcionales) mediante las que se obtiene un perfil de puntuaciones escalares, para un CI total.

Procedimiento

Se solicitó permiso a la Directora, profesores y padres de los niños, quienes firmaron el consentimiento informado para proceder a aplicar los instrumentos. Durante tres semanas, se asistió a cada uno de los salones para que los niños contestaran las pruebas: inteligencia, creatividad, compromiso con la tarea, autoconcepto académico y nominación del maestro. Los resultados se capturaron en una base de datos en el programa estadístico SPSS versión 20, se obtuvieron las puntuaciones mínimas, máximas y el percentil 75 de cada uno de los instrumentos y se logró identificar a siete alumnos que obtuvieron puntuaciones superiores al percentil 75 en tres de los cinco instrumentos empleados. A los estudiantes detectados de manera individual se les aplicó la Escala Wechsler de Inteligencia para Niños (Wechsler, 2005). A partir del análisis de los resultados se encontró que sus fortalezas son el razonamiento perceptual y la memoria de trabajo, en tanto que las áreas a trabajar son la comprensión lectora y la velocidad de procesamiento. Con base en este análisis se consideró apropiado diseñar un programa de enriquecimiento de las habilidades cognitivas el cual está conformado por 39 actividades que se realizaron durante de 12 sesiones en las que se trabajó para favorecer las habilidades de observación, organización de puntos y orientación espacial.

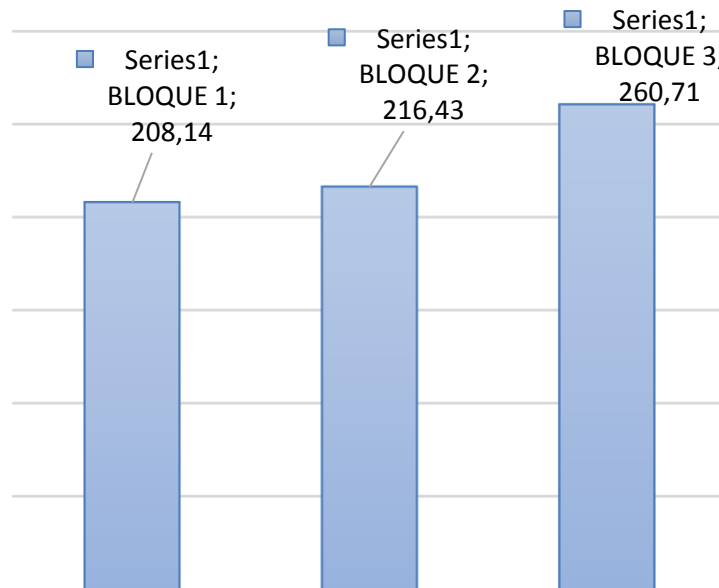
Resultados

El análisis de los resultados se realizó a través de la prueba no paramétrica de Friedman, con el propósito de conocer si se originó un aumento en las habilidades del pensamiento

entre un bloque y otro. Cabe señalar que las 39 actividades realizadas por los estudiantes en el programa se agruparon en tres bloques (13 actividades) para determinar los cambios.

La prueba estadística mostró incrementos significativos ($F = 0.021$, $p < 0.05$) en la capacidad de observación, organización de puntos y orientación espacial al comparar el primer bloque, con el segundo y el tercero (Figura 1).

Figura 1. Puntuaciones medias de los alumnos en cada uno de los bloques



Los datos sugieren que los alumnos mejoraron en la percepción de los estímulos, reconocieron detalles de los objetos de acuerdo a sus atributos y cambios; fueron capaces de conservar la constancia de los objetos, aun cuando estos presentaban variaciones en alguna de sus propiedades como la forma, tamaño, cantidad o dirección. Además, optimizaron sus estrategias para identificar y dibujar las formas dadas dentro de la nube de puntos y en las relaciones espaciales (Norte-Sur-Este-Oeste; Frente-Atrás-Arriba-Abajo).

Conclusiones

Los resultados encontrados en esta investigación sugieren que el Programa de Enriquecimiento “Pensamiento Habilidadoso” permitió a los niños adquirir y consolidar un conjunto de destrezas necesarias para trabajar la información de una forma analítica, creativa y/o práctica, al mejorar su capacidad para reconocer más detalles de forma precisa; examinar, estructurar, ubicar y acomodar distintos objetos. Estos datos

concuerdan con lo reportado por Varela (2003), Mihyeon (2016), Verhoeven, Segers y Gubbels (2014) quienes observaron efectos positivos en las habilidades cognoscitivas de los niños después de participar en programas de enriquecimiento, al favorecer su capacidad de discriminación, raciocinio secuencial, establecimiento de relaciones entre las partes y el todo, lograron generar nueva información a través de síntesis, mayor eficiencia de pensamiento analógico. Lo anterior cobra relevancia, ya que como señaló Sternberg (1985, 1999) la adquisición y consolidación de un conjunto de destreza permite el dominio de distintas áreas académicas y favorece el aprendizaje.

Finalmente, se destaca la importancia de continuar con el programa de enriquecimiento para trabajar y fortalecer otras habilidades del pensamiento, tales como: comparación, relación y percepción analítica.

El resultado que en un futuro se desea es que los alumnos optimicen su rendimiento académico, ya que se espera, ellos adquieran una mayor confianza y muestren sus destrezas, sin temor a equivocarse porque habrán adquirido habilidades como analizar, clasificar, organizar e integrar información, que les ayudarán a incrementar su capacidad para realizar tareas más complejas, resolver problemas por sí mismos, asumir riesgos y desafíos con responsabilidad. De esta manera el instrumentar programas de enriquecimiento, es una alternativa viable para favorecer el potencial de los alumnos con aptitud sobresaliente y que ellos tengan una mejor calidad de vida.

Investigación apoyada por el proyecto PAPIIT IN 308116 y CONACYT.

Referencias bibliográficas

- Castañeda, S. (2004). *Educación, aprendizaje y cognición: Teoría en la práctica*. México: El manual moderno, pp. 5.
- Benavides, M., Maz, A., Castro, E. & Blanco, R. (2004). *La Educación de Niños con Talento en Iberoamérica*. Oficina Regional de Educación para América latina y el Caribe. Chile: Trineo, pp. 37-46.
- Duarte B. E (2001). *Modelo para la estimulación del pensamiento creativo (MEPC)* México: McGraw-Hill, pp. 2
- Gubbels, J., Segers, E.; Verhoeven, L. (2014). "Cognitive, Socioemotional, and Attitudinal Effects of a Triarchic Enrichment Program for Gifted Children" *Journal for the Education of the Gifted*, n°4, pp. 378-397.
- Martin, L. M. P. (2004) *Niños inteligentes*, España: palabra.

- Mihyeon, K. A. (2016). "Meta-Analysis of the Effects of Enrichment Programs on Gifted Students" *Gifted Child Quarterly*, n°2, pp. 102-116.
- Muria Vila, Irene Daniela & Damián Díaz, Milagros, (2003). "La enseñanza de las habilidades del pensamiento desde una perspectiva constructivista", *UMBRAL*, n° 4, pp. 158-163.
- Sánchez, E. (2003), *Los niños superdotados: una aproximación a su realidad*. Madrid: Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid, pp. 33-42
- Sternberg, R. J. (1999). *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press, pp.3-15.
- Varela, A., Gramacho, A., & Melo, C. (2006) "Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI): alternativa pedagógica que responde al desafío de calidad en educación", *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, vol. 2, n° 2, pp. 297-310.
- Villarraga, M., Martínez, P. & Benavides, M. (2004). "Hacia la definición del término talento", en Benavides, M., Maz, A., Castro E. & Blanco R., (Eds.), *La Educación de Niños con Talento en Iberoamérica*. Chile por Editorial Trineo S.A., pp. 25-35.

CAPÍTULO 93. LA LECTURA DE FÁBULAS COMO TRATAMIENTO DE MEJORA EN LA COMPRENSIÓN LECTORA. PROGRAMA “BIMOGA”

Bibiana Moreno García
bimoreno11@correo.ugr.es
Universidad de Granada

El aprendizaje de la lectura no es una tarea fácil, parece algo automático que todos los niños aprenden, pero para ello, se requiere dominar numerosos procesos, como son los procesos perceptivos y motrices, procesos léxicos (reconocimiento de palabras y conectar con los procesos fonológicos), procesos morfosintácticos, procesos semánticos y procesos de integración. El objetivo final es la comprensión, consistente en un proceso simultáneo de extracción y construcción del significado a través de la interacción con el texto escrito (Snow, 2001), siendo necesario para ello, integrar su contenido con los propios conocimientos, experiencia, motivaciones, etc.

Los problemas de comprensión lectora se caracterizan por presentar dificultades para hacer inferencias, elaborar y cohesionar la información y mantener activos los mecanismos de control para comprender el texto. Aunque poseen una inteligencia no verbal y una fonología aparentemente normal, presentan una pobreza semántica, además de dificultades en aquellas tareas que requieren de conciencia sintáctica, ya que no disponen del uso del contexto para la descodificación. Todo esto, provoca limitaciones a la hora de realizar inferencias textuales. Es por ello, la importancia de abordar estos problemas, para conseguir una correcta adquisición de la lectoescritura, un adecuado desarrollo cognitivo y una plena integración cultural y social, evitando así el efecto Mateo, es decir, si las dificultades del niño no se abordan tempranamente, se producirán dificultades para dominar la lectura de textos, afectando así a su futuro académico y social. En la actualidad, existen múltiples programas para tratar los problemas de lectoescritura, pero son pocos los que se centran en los problemas de comprensión. En concreto, algunos autores como Martínez (2006:278; citado en A. Flores y S. E. L. A., 2014) opinan que las fábulas tienen múltiples ventajas pedagógicas, ya que a través de la historia se transmiten valores y conocimientos. Además, tiene un enfoque constructivista, ya que cada uno de los lectores puede sacar sus propias conclusiones y aplicarlas en la moraleja, lo que las convierte en un recurso útil para trabajar en los problemas de comprensión. Es por todo ello, el objetivo de esta investigación el

desarrollar un programa para abordar los problemas de comprensión lectora, basado en la lectura de fábulas, y comprobar su eficacia basándose en la evidencia científica.

Método

Diseño

Se realizó un estudio cuasi-experimental pretest-postest con tres participantes, a los cuales se les aplicó el programa de intervención diseñado específicamente para el trabajo de la comprensión lectora. A todos se les tomaron medidas pretest y postest en comprensión y vocabulario, para evaluar la eficacia del programa.

Participantes

Se seleccionaron 3 personas con problemas de comprensión lectora. Los participantes fueron una niña de 15 años y otra de 19, alumnas de educación primaria del colegio de educación especial Sagrada Familia, de la provincia de Granada, ambas diagnosticadas de Síndrome de Asperger y una mujer de 62 años afectada por esclerosis múltiple, que asiste a sesiones de logopedia en un centro de afectados de enfermedades neurodegenerativa. De esta forma, al seleccionar participantes de diferentes características se comprobó si este tratamiento podría ser efectivo y si resultaba útil tanto en población adulta como en población infantil.

Instrumentos y materiales

Para la evaluación

- LEE (Defior, S., Gottheil B., Fonseca, L., Aldrey, A., Jiménez, G., Pujals, M., Graciela, R., y Serrano, F. 2006) para evaluar la lectura y escritura, además de la comprensión lectora.
- K-BIT (A.S. Kaufman y N.L. Kaufman), para determinar el C.I. verbal, el C.I. no verbal y un C.I. compuesto.

- PPVT-III. (LL. M. Dunn, L. M. Dunn y D. Arribas, 2006), para evaluar el nivel de vocabulario receptivo y detectar dificultades de aptitud verbal.

Para la intervención

Se diseñó un programa cuyo objetivo específico era trabajar la comprensión lectora. Se trata de un programa dividido en 16 unidades, donde se trabaja 1 unidad por sesión, siendo estas de una duración de entre 30-40 minutos. El papel central del programa se basa en la lectura de fábulas populares, que incluyen una moraleja final, además de una serie de actividades. Las actividades están destinadas a trabajar los componentes de la comprensión lectora, así como la realización de inferencias, relacionar la información con los conocimientos previos, razonamiento, extracción de ideas principales frente a secundarias o enlazar la información de forma coherente. Además, durante el programa, se repiten en 3 de sus unidades, fábulas trabajadas inicialmente para comprobar el recuerdo y avance. Por su parte, cada sesión está dividida en 4 partes (Véase figura1):

- La primera parte, se comienza con la definición de 5 palabras trabajadas en la fábula anterior, para comprobar el recuerdo y llevar una evaluación continua del nivel de vocabulario. Posteriormente, se pasa a leer y comentar el título de la fábula, con el objetivo de trabajar el vocabulario, poner en marcha los conocimientos previos y la propia experiencia, además de generar expectativas acerca de lo que se cree que puede tratar el texto.
- La segunda parte, consiste en la lectura de la fábula y contestar a las 10 preguntas que se incluyen, tanto literales como inferenciales, con un apartado final, donde debe indicarse cuál es la moraleja del texto. Esto, permitirá trabajar el razonamiento, la realización de inferencias, la extracción de ideas principales y/o relacionar la información del texto con los conocimientos previos.
- La tercera parte, consiste en la realización de una actividad centrada específicamente en el trabajo de las inferencias, que además, servirá de “distractor”, para olvidar la información extraída anteriormente de la fábula. Esta parte se compone de distintas actividades, como completar huecos para

formar frases con sentido, comprender causa-efecto, interpretar frases literales, etc.

- La cuarta y última parte, consiste en realizar de nuevo la lectura de la fábula, pero por párrafos, de forma que al finalizar cada párrafo se parará a preguntar qué es lo que ha entendido hasta ese punto. La fábula está dividida en 3 párrafos de distintos colores, de forma que al finalizar el 1º párrafo (de color negro) se puede contestar a la pregunta: ¿de qué trata el texto?, al finalizar el 2º (de color verde) ¿Qué ocurrió? y al finalizar el 3º (de color azul) ¿cómo se resolvió? De esta forma, se conseguirá que el lector sea consciente de su propio proceso de comprensión y se comprobará realmente si había comprendido el texto.

Para finalizar la unidad, se incluye un apartado de autoevaluación, donde la persona deberá indicar qué ha aprendido en la sesión y cómo se ha sentido.

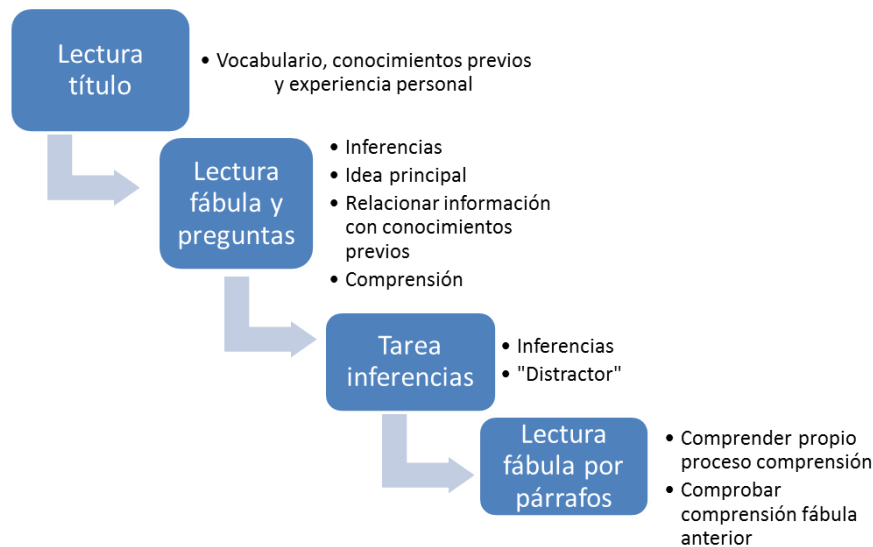


Figura 1. División de cada unidad del programa y objetivos a trabajar en cada parte.

Procedimiento

Una vez seleccionado los participantes, ambos fueron evaluados con la prueba LEE, PPVY-III y K-BIT para evaluar su comprensión lectora y nivel de vocabulario. La evaluación inicial se llevó a cabo durante 1 semana. Una vez realizada, se pasó a aplicar el programa de intervención, con una duración de 16 sesiones, 3 veces por

semana, durante 1 mes y medio. Una vez aplicada la intervención, se pasó de nuevo a evaluar, en las mismas condiciones que en la evaluación inicial.

Resultados

Los resultados que se obtuvieron en la mujer adulta se muestran en la tabla 1 y en la figura 2. Como puede observarse, todas las medidas fueron positivas tras la aplicación del programa de intervención, con una mejoría tanto en nivel de vocabulario como en comprensión lectora. Por su parte, en el caso de las 2 niñas, en la actualidad la intervención se encuentra aún en proceso y se está a la espera de los resultados finales, pero al igual que en el caso de la mujer adulta, apuntan a resultados positivos.

Tabla 1.

Resultados obtenidos en la evaluación inicial y en la evaluación final tras la aplicación del programa de intervención.

Medida	Pre-test	Post-test
PPVT-III	79	92
K-BIT	79	99
LEE	31	37

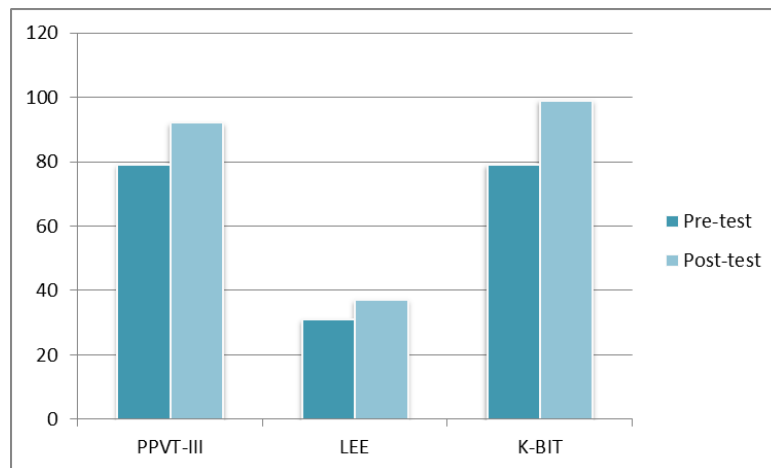


Figura 2. Resultados gráficos de la evaluación previa y posterior a la aplicación del programa de intervención.

Conclusiones

Como pudo observarse, tras la aplicación del programa se obtuvieron mejoras en la comprensión lectora, así como en todos sus componentes. Estos resultados son muy interesantes, ya que nos muestran que con un adecuado tratamiento pueden mejorarse estos problemas. Por otro lado, y siendo este el principal objeto de este estudio, todo parece indicar que el programa de tratamiento “BIMOGA”, basado en la lectura de fábulas, resulta ser efectivo y que puede aplicarse en los casos con problemas de comprensión lectora, con unos resultados positivos.

Aunque aún no se tienen resultados definitivos, ya que se está a la espera de los resultados finales de las 2 niñas, todo parece apuntar igualmente a resultados positivos. Además, un punto a favor de este estudio, es que las características de los participantes a los que se les aplicó son muy diferentes, reforzando aún más su efectividad. A pesar de todo ello, la muestra utilizada es pequeña, por lo que quizás sea necesario obtener mayor evidencia con una muestra de mayor tamaño.

Como se ha visto, la comprensión es el objetivo final de la lectura, siendo fundamental su dominio para un adecuado aprendizaje y desarrollo, por lo que es necesario contar con más programas de intervención destinados a ello. Esto fue lo que impulso a diseñar este programa y realizar un estudio de caso para comprobar su efectividad, ya que si es así, como parece indicar, puede ser una herramienta muy útil para todos los profesionales que intervienen en este ámbito.

Referencias bibliográficas

- Alvarado Flores, y S.E.L.A. (2014). Aplicación de fábulas para mejorar la atención y concentración de la comprensión lectora en los alumnos del 1º de educación primaria en la IEE “Rafael Narvaez Cadenillas”. Ciudad de Trujillo.
- Snow, C. E. (2001). *Reading for understanding*. Santa Mónica, CA: RAND Education the Science and Technology Police Institute.

CAPÍTULO 94. APRENDER AHORA PARA HABLAR MAÑANA

Yeray Rodríguez González

Yrg00005@red.ujaen.es

Universidad de Jaén

Juan Manuel Poveda León

Jmpl0011@red.ujaen.es

Universidad de Jaén

María Zoraima Romero Garrido

Mzrg0001@red.ujaen.es

Universidad de Jaén

Introducción

Cuando una persona llega a su etapa adulta y nunca ha realizado exposiciones o actividades orales, puede presentar distintos tipos de problemas al llegar a su madurez como la ansiedad, sudoración de las manos, voz inestable, temblores, dificultad al respirar, y otras tantas. Entre un 20-85% de la población presentan estos tipos de problemas, siendo la ansiedad la más frecuente.

Estas situaciones suelen ir acompañadas de diversos miedos, como a ser evaluado negativamente por los demás, a no ser escuchados, a no tener nada interesante que decir, y/o a la vergüenza que se pueda pasar frente a un posible fracaso.

Esto se produce por su propia naturaleza cierta activación que el organismo necesita para afrontarla.

La primera vez que una persona se enfrente a un público puede que la ansiedad le supere, pero con la práctica puede llegar a ser una actividad tan normal como cualquier otra, por eso es importante que desde la niñez empiecen a adquirir la habilidad de poder

hablar en público, haciendo así que si vuelven a vivir la situación de tener que hablar en público, puedan ser capaces de controlarla sin ningún problema llevándoles al éxito.

Aún así en la etapa primaria los niños siguen teniendo algunos problemas del habla como por ejemplo problemas fonéticos, la fluidez en el habla, retraso en la elaboración de palabras, problemas de expresión y algunas más.

Fundamentos teóricos

Cuando el niño nace está predeterminado genéticamente para aprender el lenguaje natural, cualquiera que este sea, según Chomsky, disponemos de un mecanismo mental genéticamente transmitido que nos permite hacernos rápidamente con la lengua de nuestro entorno inmediato.

Un niño precisa de oportunidades amplias, frecuentes y sistemáticas de poner a prueba su potencial genético. Precisa de un guía que le ayude a comprender lo que le rodea, que le ayude a expresarse, que le escuche con interés y paciencia, que le ofrezca actividades interesantes en las que el lenguaje sustancialmente a organizar la acción y asimilar lo vivido. Precisa modelos de acción, modelos de cómo observar y reflexionar sobre la realidad, de cómo nombrar, comprender y ordenar el mundo, de cómo elaborar el discurso. Precisa, en fin, modelos de pensamiento y lenguaje.

En los primeros años de educación primaria se le enseña al niño unas nociones básicas, a parte de otras que ya tiene adquiridas o va adquiriendo de su entorno social, para poder comunicarse y expresarse correctamente, así como la forma de organizar sus palabras para construir oraciones que desemboquen finalmente en una conversación o exposición oral, ya sea solo, con una o varias personas, o un grupo más amplio.

Desde que en la década de 1970 los programas de enseñanza de la lengua en nuestro país y en otros países destacaron la necesidad de atender a las cuatro habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir), se le ha dado más importancia a dichas habilidades y se prestado más atención a cada una de ellas. En este caso nos vamos a centrar en el habla.

Podemos destacar algunas ideas que pueden servir de base para pensar en la enseñanza de la lengua oral.

- La lengua oral en una sociedad alfabetizada.

En la sociedad en la que vivimos es igual de importante el lenguaje escrito que el oral, ya que de este modo podemos almacenar y acumular todo el conocimiento. Esto se debe a que vivimos en una sociedad alfabetizada, donde el lenguaje oral y el escrito se complementan entre sí.

Incluso en clase, ambas están bastantes relacionadas, hasta llegar al punto de que se necesita una para poder desarrollar la otra correctamente.

- Diversidad de usos y funciones de la lengua oral en la escuela.

La expresión oral es algo que los niños ya traen desarrollado de su entorno y no podemos distinguir si cuando ellos hablan en clase, es resultado de la habilidad que se está trabajando allí o ya la traían, porque no es una habilidad aislada.

- Hablar para regular la vida social escolar

Como señalamos antes, estos usos del lenguaje son también fuente de aprendizaje puesto que en la escuela se exigirá que la conversación se adecúe más a las nuevas situaciones, puesto que es un ámbito distinto del familiar, por lo tanto implicará que aprendan nuevas formas de hablar. Aprender a hablar según el contexto es un camino para aprender a convivir en la diferencia y para encontrar vías de entendimiento entre las personas.

- Hablar para aprender y para aprender a pensar

La importancia del diálogo es crucial en el aprendizaje de los distintos contenidos escolares. Sin olvidar que los textos escritos son también elementos de la interacción verbal.

Conviene destacar la necesidad del diálogo relacionado con la reflexión compartida sobre cuestiones que afectan a la relación entre las personas, a las actitudes, a los valores, en definitiva, a la formación moral de los niños y jóvenes.

- Hablar para aprender a hablar

Aprender a hacer una exposición oral, a presentar un trabajo, una investigación, a realizar una entrevista, etc. es complejo y requiere preparación, planificación del trabajo, durante las cuales hay que leer, sintetizar, y también hablar con el profesor, con

los conformantes de ese grupo y finalmente con los espectadores, a los que se les vaya a presentar el trabajo. Así, pues los géneros orales están llenos de planificación del discurso oral que habrá que planificar hasta acabar reproduciéndolo.

Un aspecto fundamental del lenguaje oral es el lenguaje literario oral o vehiculado a través de la palabra oral. Con ellos podemos destacar un amplio abanico de actividades, con funciones diversas.

La discusión en primaria

La sociedad en la que vivimos necesita constantemente la comunicación entre las personas y esto se realiza a través de un diálogo con un interlocutor. En este diálogo se pueden presentar unos saberes ya conocidos o por descubrir, por lo tanto se produce una confrontación de ideas y una reconstrucción de saberes, una discusión.

Cuando decimos “discusión” inevitablemente, por lo general, nuestra mente asocia esa palabra a una confrontación y no es así, no al menos en el sentido estricto del término. Es un intercambio de información, donde existen diferentes puntos de ver los temas o las cosas y se pretende llegar a un acuerdo o consenso, siempre teniendo en cuenta que este tipo de diálogo debe darse en un clima de cooperación recíproca.

La manera tradicional de usar el discurso en el aula es la comunicación entre docente y alumnado para impartir la lección. Utilizando la estructura IRE: iniciativa del profesor (una pregunta), respuesta del alumno (una respuesta) y comentario del profesor, esto corresponde a la forma de participación PAP (profesor/alumno/profesor).

Este tipo de participación donde el profesor intenta provocar la participación del alumno es llamada *elicitación*. Esta forma de dar clase se ha venido usando durante toda la historia de la educación, pero fue en los años 60 cuando empezaron a desarrollarse y tuvieron un gran auge al desarrollarse los estudios del discurso en el aula.

Este tipo de participación en clase ha de actualizarse y modernizarse para que la escuela no sea algo monótono y aburrido que ha evolucionado con el paso del tiempo. Se han introducido muchos elementos en la vida cotidiana que no se reflejan en el sistema educativo haciendo que quede algo obsoleto y que sin duda se podría utilizar para

mejorar la participación de los alumnos en la clase y para dar un sentido más atrayente al discurso.

La participación alumno/profesor se podría conseguir con un incentivo anterior del tutor para que iniciar esa discusión sea algo bastante importante o atrayente para el alumno, despertarle curiosidad por algún tema; la participación alumno/alumno se podría dar si el docente propicia el trabajo en grupo, otorgando actividades grupales donde los alumnos tengan que cooperar los unos con los otros y hablar entre ellos para completar dicha actividad; y por último el modelo alumno/clase, que se daría pidiéndole a algún alumno que salga a exponer un tema de interés ante sus compañeros.

A continuación, hablaremos un poco más sobre este tipo de participación.

Objetivos

Los objetivos que pretendemos conseguir son los siguientes:

- Que el niño o niña sea capaz de poder expresarse en público sin ningún tipo de dificultad.
- Fomentar la integración, el trabajo en equipo y la cooperación de los alumnos.
- Desarrollo de la creatividad e originalidad.
- Hacer que los alumnos sean capaces de redactar un tema adecuado a su nivel escolar para posteriormente presentarlo ante sus compañeros.
- Que los alumnos mantengan una actitud positiva ante el aprendizaje.
- Que muestren atención y respeten el turno de palabra.
- Producción, creación y comprensión de textos orales.

Estos objetivos pueden variar en función del ciclo y de las dificultades personales de cada alumno.

Criterios de evaluación

Las habilidades que vamos a evaluar en la exposición oral son las siguientes:

1. *Claridad*: pensamientos expresados con una síntesis y un léxico al alcance de la mayoría. Así, penetran sin dificultad en la mente del receptor.
2. *Sencillez*: palabras y oraciones sencillas, de rápido entendimiento. Tratar de huir de lo natural es complicado.
3. *Coherencia*: lograr un desarrollo ordenado y lógico de las ideas, sin contradicciones. Es importante que destaquemos las fuentes, al igual que las opiniones personales. Sería recomendable utilizar expresiones de transición como, por ejemplo, por lo tanto, en conclusión o a pesar de esto.
4. *Concisión*: uso de palabras que sea clave e indispensables, justas y significativas. El llegar también a un extremo en la concisión es malo también. Expresiones como ultra condensado, súper resumido (no es bueno).
5. *Palabras y expresiones propias, "tuyas"*. No tiene por qué eximir la elegancia de lo que intentamos expresar (lo natural no significa vulgar). Hay que mantener un estilo coloquial adaptado a la audiencia y al lugar.

Por otra parte, también haremos uso de unos criterios de evaluación para poder evaluar con exactitud las actividades realizadas por el niño.

1. *Originalidad*: la capacidad de producir ideas que son poco comunes, infrecuentes, no banales ni obvias.
2. *Fluidez*: la capacidad de producir un gran número de ideas
3. *Flexibilidad*: la capacidad de producir una gran variedad de ideas
4. *Elaboración*: la capacidad de desarrollar, embellecer, o completar una idea.
5. *Novedad*: cómo es el nuevo producto en términos de técnicas, procesos, conceptos, la capacidad de un producto para provocar o inspirar, el potencial de un producto para 'transformar' o crear un cambio radical en el enfoque.
6. *Resolución*: el grado en que un producto satisface una necesidad o resuelve una situación.
7. *Síntesis*: el grado en que un producto combina elementos que son diferentes, en un conjunto coherente.

Caso práctico

En este caso, el caso práctico que vamos a realizar es el siguiente:

Para realizarlo vamos a necesitar la ayuda de varias personas, de distintos sexos y diferentes edades, teniendo así ideas distintas y sensaciones distintas que llevar a la práctica, ya que ninguna persona es igual a otra, ni en aspectos físicos ni psíquicos, por lo que tras explicar el cómo vamos a realizar la práctica, el cómo llevarlo a cabo con los niños y algunas otras curiosidades bastantes importantes, pondremos algunas entrevistas en las cuales les preguntaremos el cómo se sienten, qué hacen en esos momentos, y qué sensaciones les produce el tener que presentarse delante de tanta gente y tener que hablar, exponer o tener que realizar algo delante de ellos.

Debemos saber que la educación primaria se estructura en 3 ciclos:

- Primer ciclo: de 6 a 8 años
- Segundo ciclo: de 8 a 10 años
- Tercer ciclo: de 10 a 12 años

En estas edades las actividades primordiales de los niños es el juego, y es por eso, que todas las actividades y enseñanzas se desarrollan a partir del juego, y este será el eje sobre el que girará toda la educación infantil y principio de la educación primaria, y por ello, que podemos utilizar esta técnica, la cual consiste en hacer que los niños aprendan a hablar en público sin necesidad de pasar vergüenza o sentirse mal, es por ello que podemos tener dicha práctica como un juego, que les incite a hablar y relacionarse con sus compañeros, haciendo así que pierdan la vergüenza y el miedo a hablar en público, para que en un futuro puedan hacerlo sin estos inconvenientes.

Debe existir una estrecha coordinación entre los objetivos y actividades de la educación infantil con la etapa siguiente, el inicio a la educación primaria.

Podemos diferenciar distintas clases de juegos que mejoren estas características y otras tantas, pero en lo que vamos a centrarnos son los juegos de lenguaje oral, ya que son fundamentales en estas edades.

Los objetivos que pretendemos conseguir con estas actividades son:

1. Ejercitar la comprensión oral

2. Enriquecer el lenguaje con ampliación del vocabulario
3. Tener una pronunciación correcta de los vocablos
4. Una entonación y acentuación correcta
5. Ejercitar la memoria del niño

Tras saber el cuál es la mejor opción para trabajar con los niños, vamos a explicar cuál es dicha práctica, y algunas anotaciones.

Lo principal de todo, es saber que los niños deben realizar estas actividades desde los últimos cursos de infantil, y los primeros de primaria, haciendo así que empiecen a mejorar su capacidad de hablar y llevando a cabo los objetivos pronunciados anteriormente.

Estos deben en clase realizar algunas exposiciones, explicaciones u otras cosas similares, teniendo así que hablar en público, para que en un futuro no presencien las dificultades que tienen tantas personas hoy en día.

Lo esencial sería que hablen de temas relacionados con los temas que están dando en clase, no importa la materia, pero si el que trabajen esto, o también pueden hablar de cualquier tema, por lo que puede ser un tema libre, y así pueden mejorar también su integridad en la clase, ya que pueden por ejemplo hablar de cuáles son sus hobbies, y ver que en clase hay algunos compañeros que comparten los mismos hobbies que él/ella, haciendo así que tengan más temas de los que hablar.

Si esto se realiza durante todos los cursos de primaria, secundaria y en los cursos de bachillerato, a medida que vayan practicándolo, no tendrán dificultades en años siguientes a la hora de tener que exponer o tener que hablar en público, y es una gran oportunidad para mejorar estas carencias que tenemos en nuestra actualidad, las cuales están bastante pronunciadas en todos lados, y hacen que muchas personas lo pasen bastante mal a la hora de tener que exponer.

Nuestra finalidad, la cual queremos intentar llevar a cabo, es acabar con estos miedos a hablar delante de tanta gente y creer que lo están haciendo mal, que se van a reír de ellos, o que no van a saber hacerlo, por lo que es bueno cambiar las mentalidades de las nuevas generaciones, y hacer que sean distintas a las de hoy en día.

Conclusión

Es necesario considerar que los problemas que presenta estos casos son graves, ya que nadie ha intentado actuar sobre ellos para hacer que eso se solucione, ya que es algo muy frecuente hoy en día, y se debería trabajar contra ello.

Se asume la culpa de estos problemas a no trabajar con ello desde pequeños, a hacer que esto pueda solucionarse, y trabajar para que no se siga produciendo.

Desde un punto personal, hemos de decir que esos problemas deberían solucionar, que esta técnica de la que hemos estado hablando a lo largo de todo el trabajo realizado podría llevarse a cabo, ya que solucionaría millones de problemas, sobre todo en los mejores, haciendo que poco a poco se solucione esto, haciendo que en edades mayores puedan hablar en público sin necesidad de sentir vergüenza, miedo y otras tantas características que se relacionan con esto.

Ha sido un trabajo satisfactorio, al igual que ha sido satisfactorio el aprender técnicas nuevas que nos servirán en un futuro como docentes, ya que esto podremos llevarlo a cabo una vez que seamos docentes.

No es necesario decir que aún no está todo por descubrir, que no está todo solucionado con esta técnica, pero nunca sabremos su resultado si no se lleva a cabo.

Referencias bibliográficas

Aller, C., Aller, C. (1995). *Juegos y actividades del lenguaje oral*. Valencia: Marfil.

Busto, M. C.(1998). *Manual de logopedia escolar*. Madrid: Cepe.

Barragán, C. et al. (2005). *Hablar en clase*. Barcelona: Graó.

Jiménez, F. (2017). *La discusión oral en el aula*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

CAPÍTULO 95. ¿CÓMO AFRONTAR PROBLEMAS DE CONDUCTA EN EL AULA?

Patricia Tijada Inés
patricia_tijada@hotmail.com
Universidad de Granada

Los problemas de comportamiento

Con la socialización que se produce al acceder el niño a círculos extrafamiliares como la escuela y el barrio, van a ir estableciendo relaciones y proyectando en ella su experiencia anterior. De manera que un niño cuyas relaciones en casa son conflictivas tenderá a llevar a la vida social estas pautas erróneas desarrolladas frente a situaciones difíciles. Aquí podemos empezar a plantearnos los diferentes orígenes que pueden tener los problemas de comportamiento.

¿Qué son los problemas de comportamiento?

Los problemas de comportamiento en si son el modo en el que el niño o la niña expresa su incapacidad para hacer frente a determinadas circunstancias.

Los problemas de comportamiento están relacionados con la **inadaptación**, se considera inadaptado al alumno/a aunque tiene una dotación intelectual aceptable, se margina del proceso educativo y socializador, adquiriendo conductas que se enfrentan a la norma social.

Podemos hablar de dos grados de inadaptación:

El niño/a riesgo (con los que hay que realizar una labor preventiva).

El niño/a inadaptado (con los que hay que realizar una labor de recuperación).

Hoy en día, determinar qué problemas de comportamiento son los más o menos frecuentes en nuestras aulas no es tarea fácil, ya que debemos partir de la idea no solo de que cada alumno es individual, sino que cada barrio, cada centro escolar, cada aula,

cada profesor también parten de una individualidad que les hace diferentes, pudiendo llegar a entender un mismo comportamiento de maneras distintas.

¿Cuáles son los orígenes de los problemas de comportamiento?

Esto no ocurre porque sí, sino que ocurre porque hay alguna carencia o causa que lo provoca y el sentimiento de inadaptación está presente en casi todas sus situaciones diarias. Por causas emocionales, físicas, familiares o sociales, el niño llega a una situación que se le hace insostenible y que suele coincidir con su acceso a la vida escolar, ya que tiene que hacer frente a nuevas situaciones.

Vamos a estudiar los factores que intervienen a la hora de aparecer estos comportamientos desde sus dos puntos de origen: el niño y el colegio, centrándonos así en el tema del escrito.

En primer lugar, tenemos factores situacionales como son el niño y su entorno. El entorno familiar es el primer contexto donde el niño se desarrolla por lo tanto esto va a influir en su desarrollo general. En algunos casos este contexto puede estar perjudicado por diferentes motivos, situaciones socioeconómicas inadecuadas, zonas marginales, situaciones conflictivas relacionadas con drogas...todo esto puede provocar en el niño / niña una baja autoestima y autoconcepto. Si el alumno no se encuentra cómodo en su contexto familiar será muy difícil que tenga un buen rendimiento escolar y una buena socialización.

No solo influye el contexto familiar desde esta perspectiva, sino que también hay que tener muy en cuenta el estilo educativo que tiene la familia. En algunos casos, pueden estar muy protegidos y esto puede dar lugar a una gran dependencia que impide al niño equivocarse y saber resolver los problemas que se le presentan, actuando por lo tanto de una forma inadecuada. A todo ello se le puede unir la sensación de fracaso y de soledad que puede tener un niño/niña que se encuentra en estas condiciones.

Siguiendo con esta dinámica de factores situacionales, por lo tanto factores externos al niño que influyen en su día a día y por ello en su desarrollo, encontramos la escuela y con ella los profesores. La escuela y la familia, son agentes que influyen directamente en el niño o la niña. Aquí aprenden estrategias que les permiten socializarse y adaptarse

a las nuevas situaciones que se les plantean. Aquí, se puede ver la importancia que tiene la escuela para compensar en algunas situaciones desfavorables que se dan en el entorno familiar del alumnado. Es importante conocer su entorno familiar y social para detectar las posibles necesidades que pueden tener y que pueden dar lugar a problemas de conducta. Aquí se realizaría una acción preventiva que se explicará más adelante.

Teniendo en cuenta esto no podemos olvidarnos que en el día a día del aula, los maestros y las maestras son los modelos a seguir del alumnado. Por ello, se recomienda trabajar desde el diálogo y aportando afecto.

Partiendo de los factores externos del niño, nos adentramos en los factores internos. Estos factores tienen su origen en el niño, bien sean provocados de forma innata o heredados. Con ello se refieren a cualquier tipo de discapacidad, enfermedades... Si un alumno o alumna tiene problemas de salud o alguna discapacidad puede frustrarse con más facilidad debido a las situaciones complicadas, en ocasiones, que le van surgiendo.

Una vez explicados tanto los factores externos como los internos, encontramos que en ocasiones ambos influyen en el alumnado y dan lugar a problemas de comportamiento, a estos se les llama factores mixtos.

Tras el desarrollo de las diferentes causas, se va a explicar los posibles grupos de alumnos que se tienen que tener en cuenta a la hora de detectar los problemas de comportamiento. Estos “grupos de riesgo” que se van a exponer, no tienen por qué manifestar problemas de comportamiento en el aula, pero por sus situaciones pueden tener más posibilidades de manifestarlos.

En estos grupos encontramos alumnos/as que han sufrido malos tratos, entendiendo como tal cualquier daño físico o psicológico no accidental que le produce una persona mayor a un menor. Por ello, estos alumnos pueden reaccionar de forma violenta imitando lo que han visto o tener otros comportamientos que no respeten la norma.

Otro grupo que encontramos son alumnos que están en una situación de absentismo escolar, por lo que no van a la escuela de manera reiterada, bien sea por su propia voluntad o por sus progenitores, esto puede dar lugar a conflictos que influyen en su socialización, en la realización de rutinas y en acatar normas. También, encontramos alumnos que han tenido conflictos sociales como pueden ser cometer faltas leves de

manera repetida o alguna falta grave, estas situaciones también hay que tenerlas en cuenta no para etiquetar al alumnado sino para reforzar la socialización y para ofrecerles estrategias que le permitan seguir adelante.

Otro grupo de riesgo pueden ser las personas que presentan problemas de aprendizaje, estos problemas pueden provocar frustración que no permita adaptarse bien ante nuevas situaciones y se opte por realizar comportamientos no adecuados. Para finalizar este apartado se encuentran las minorías étnicas, en ocasiones los choques culturales hacen que se den problemas de comportamiento, por ello se debe conocer y valorar otros ideales, intentando conseguir cada vez una escuela más inclusiva.

Los problemas de comportamiento más frecuentes que se dan en la escuela

Los problemas de comportamiento en el aula, son por diferentes motivos uno de los aspectos que más pueden llegar a afectar no solo al profesorado o a la institución escolar en general, sino también al desarrollo armónico del alumno. A continuación, se explican los más comunes.

Podemos ver según la gravedad los siguientes grupos que engloban un conjunto de conductas:

Comenzamos por las conductas moralmente inadecuadas, seguimos con las dificultades personales de integración social, los comportamientos agresivos, el enfrentamiento a la autoridad del profesor/a, la alteración de las normas de funcionamiento de clase y finalmente las conductas contra otros compañeros/as. Dentro de estos tipos de conductas se engloban las siguientes.

Nos encontramos problemas en las relaciones sociales con sus iguales o con los adultos, hay alumnos que pueden estar a la defensiva todo el tiempo, con el objetivo de protegerse debido a miedo o inseguridades, esto da lugar a malas contestaciones, actuaciones inapropiadas, actitudes de pasividad...Otros problemas comunes están relacionados con la falta de habilidades para adaptarse al mundo en el que viven. La falta de estrategias puede provocar frustración y con ello conductas agresivas. Un ejemplo claro sería, nos encontramos en un aula de un centro de Educación Primaria, la alumna entra a clase tras haber estado en el recreo y al acudir a su mesa se da cuenta de

que no está su estuche, en vez de comentárselo a la maestra o preguntar a sus compañeros empieza a tirar todo lo que encuentra alrededor de su mesa. Este es un claro ejemplo de una mala autogestión de sus estrategias adaptativas. Para casos como este, se explicará más adelante técnicas de modificación de conductas.

En general, se puede ver que en las aulas están cada vez más presentes las conductas agresivas, incluyendo conductas antisociales y autodestructivas. Los comportamientos antisociales persistentes, incapacitan al niño/a de distinguir entre lo bueno y lo malo, tiende a actuar de forma impulsiva sin tener en cuenta los límites y las normas establecidas.

También, se encuentran casos en los que el alumno quiere llamar la atención continuamente, realizando comportamientos inadecuados continuamente, con el objetivo de cubrir las carencias atencionales que ha podido no tener en su entorno.

Para finalizar este apartado de comportamientos más comunes que se realizan en el aula, se nombra a los alumnos que presentan comportamientos regresivos que no se corresponden con su edad cronológica, pueden estar relacionados con el control de esfínteres, posturas incorrectas..., alumnos que realizan pequeños robos y alumnos que no acuden al aula de forma reiterada sin motivos que lo justifique. En último lugar, se dedica esta última parte al Trastorno por déficit de atención con Hiperactividad (TDAH). Este trastorno afecta a procesos cognitivos y comportamientos sociales e individuales por lo que implica programas de intervención a todos estos niveles.

No hemos de confundir trastorno o problema de conducta con TDAH ni con dificultades de aprendizaje. Los niños/as con TDAH cometen errores en pruebas para mantener la atención y carencia de conductas propositiva (se refiere más bien al estilo cognitivo del niño/a) mientras que los trastornos de conducta se refiere al enfoque social. El niño/a hiperactivo/a presenta dificultades en todo tipo de tareas frente a niños/as con dificultades de aprendizaje. Si sólo tenemos en cuenta los datos referidos al comportamiento, podemos confundir niños hiperactivos con alteraciones emocionales.

Las implicaciones educativas a tener en cuenta con este alumnado son orientar a los padres para que puedan conocer los problemas de hiperactividad para responder adecuadamente a las necesidades, fundamentalmente relacionadas con la concentración durante un tiempo prolongado y seleccionar información relevante para la realización de

las tareas. Para mejorar la atención y la regulación del comportamiento de los niños se debe trabajar el autocontrol a través de técnicas de modificación de conducta como son las autoinstrucciones.

Los maestros y maestras tienen una gran importancia para ayudar a los alumnos y alumnas que presentan algún comportamiento de los nombrados anteriormente. En primer lugar, se debe detectar el comportamiento, las causas que pueden provocarlo, el lugar y el momento en el que se produce y realizar observaciones sistemáticas que permitan recoger datos relevantes para llevar a cabo una respuesta adecuada que permita aminorar el problema hasta llegar a resolverlo por completo. Este proceso debe estar orientado por el Equipo de Orientación Educativa. Es aquí, donde se explica el importante papel de la escuela.

El papel de la escuela ante los problemas de comportamiento

En primer lugar, como se ha redactado anteriormente, la escuela tiene un carácter preventivo y compensador, que permite ofrecer estrategias que apoyen al desarrollo de las habilidades sociales y de las habilidades adaptativas. Una vez que el problema de comportamiento está ya presente se deben tomar medidas más complicadas. Algunos puntos a tener en cuenta son los siguientes:

Organización del aula de una forma democrática, favoreciendo las relaciones interpersonales, cambiando la posición de los alumnos permitiendo así una mayor integración. Estructuración del colegio teniendo en cuenta las normas del mismo, favoreciendo las normas positivas, por ejemplo: se mantendrá el patio limpio tras el recreo para conseguir que el resto de compañeros que lo usan después disfruten tanto como nosotros de su uso. Se utilizarán diferentes estrategias adaptadas a las características del alumnado, conociendo su estilo de aprendizaje podemos utilizar el refuerzo positivo, la economía de fichas que también tiene en cuenta el refuerzo positivo para modificar las conductas, el modelado, intentando establecer alianzas con los iguales que permitan a los niños colaborar para modificar el comportamiento de otros compañeros, las autoinstrucciones que permiten al niño autorregular su conducta, el refuerzo negativo y periodo de aislamiento en el que el niño tras realizar una conducta

inadecuada se le hace entender que debido a su mala actuación debe permanecer un tiempo limitado aislado y reflexionando sobre lo hecho.

Relacionando estas respuestas que puede ofrecer la escuela con el caso que se ha planteado anteriormente en los problemas de comportamiento más comunes en el aula, se va a dar solución a dicho problema.

Ante la situación planteada en la que una alumna no sabe cómo afrontar un problema como es en este caso. Una alumna vuelve del recreo y al entrar en clase se da cuenta de que el estuche que supuestamente había dejado en su pupitre no está. Su respuesta ante esta situación es tirar todo lo que encuentra a su alrededor y ponerse muy nerviosa.

Ante esta situación los objetivos que se plantean son: tranquilizar a la alumna, hablar con ella tranquilamente para conocer cuál es el problema, ayudar a la alumna a que entienda que no debe tener ese comportamiento, ofrecer estrategias para que pueda expresarse tranquilamente y pueda preguntar a sus compañeros sobre el estuche y dar respuesta así a su problema.

Las actuaciones que se realizarán serán las siguientes: se le pide a la alumna que se tranquilice y que se aparte con la profesora fuera del aula para hablar tranquilamente. Si no accede a ello se le deja un poco de tiempo para que se relaje, controlando siempre que no afecte su comportamiento al resto de compañeros. Una vez que es posible hablar con ella se le pide que explique el comportamiento que está teniendo y la causa del mismo, haciéndole ver que es desmesurado y que no ha tenido por qué quitárselo nadie sino que se le ha podido caer o lo ha podido guardar en otro sitio sin darse cuenta y que por ello nadie tiene la culpa. Es decir, una vez que el problema está focalizado se ofrecen las diferentes respuestas que pueden darse a dicho problema. Una vez que se ha elegido una opción como puede ser entrar en el aula tranquilamente recoger lo que ha tirado y buscar el estuche, se realiza. Esta situación se le puede explicar a la alumna mediante autoinstrucciones en las que se va preguntado qué debo hacer, siempre con la ayuda del maestro/a. También existen recursos didácticos como ruletas de modificación de conducta en la cual aparecen preguntas y respuestas a posibles situaciones de frustración. La modificación de la conducta, es un proceso largo que debe ir reforzado tanto dentro de la escuela como fuera, por ello la coordinación con su familia o tutores/as legales es primordial para conseguir buenos resultados.

Conclusión

Para concluir, me gustaría hacer hincapié en la importancia que tiene observar el comportamiento de los alumnos en la escuela, bien sea dentro o fuera del aula, especialmente en los momentos distendidos, como puede ser el recreo o el cambio de asignaturas. Aquí pueden provocarse problemas de comportamiento. Cualquier pequeño problema debe ser resuelto y hablado con el alumnado haciendo ver que cada problema puede tener su solución y que esto no debe ir a más. Es interesante como maestros/as, conocer los problemas de conducta que se producen en el aula, los orígenes de los mismos y las posibles estrategias que tenemos que conocer para hacer frente a ellos. Hoy en día, la situación económica que vivimos también influye directamente en el aula y en muchas ocasiones se refleja en el comportamiento inadecuado de algunos alumnos y alumnas, por ello tener una base teórica para saber actuar ante estas situaciones es fundamental.

Referencias bibliográficas

- Ackerman, N. (1977). *Familia y conflicto mental*. Barcelona: Paidós
- Arroyo, À. Y Saumell C. (2011) Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento. *Infantil y primaria* (Vol. I). Barcelona: Graó
- Esribano, L., González, A., Ortiz, A., Simon, C. , Tarragona, M y Uribe, E.(2010) *Prevención de conductas desafiantes en la escuela infantil. Un enfoque proactivo*. México, D.F: Fundación Educación y Desarrollo.
- Fernández, I. (Coord.) (2001). *Guía para la convivencia en el aula*. Barcelona: Cisspraxis.
- Mayor, J. & Labrador, P.J. (1984). *Manual de modificación de conducta*. Madrid: Alhambra.
- Nicasio, J. (1988). *Manual de dificultades de Aprendizaje*. Barcelona: Anaya.
- Vázquez, M. (2003) *Programas de desarrollo social/ afectivo para los alumnos con problemas de conducta. Manual para psicólogos y educadores*. México: Aguascalientes, Ags.

CAPÍTULO 96. EL USO DE LA CREATIVIDAD PLÁSTICA EN TALLERES DE ARTETERAPIA APLICADOS A ESTUDIANTES DE PRIMARIA CON SÍNDROME DE ASPERGER. DISEÑO DE UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA

Virginia Gutiérrez Rodríguez

vgr00008@correo.ugr.es

Universidad de Granada

Introducción y justificación

Este texto se centra en el planteamiento de una actividad educativa y, sobre todo, en la reflexión y el debate generado en torno a las dificultades para diseñar una actividad docente realmente inclusiva, constituyendo el inicio de la fundamentación teórica e impulsando el debate en torno a la temática abordada. Responde a motivaciones tanto sociales como didácticas. Sociales, en lo que respecta a la mejora de un sector de la población, que serían los niños y niñas con síndrome de Asperger, a los que pretendemos motivar mediante el diseño de diversos talleres, fomentando así su creatividad y sus relaciones interpersonales. Por otra parte, los fines de esta iniciativa son estrictamente didácticos, ya que se pretende diseñar un proyecto novedoso que tenga su base en el Arteterapia, pero que intercale procedimientos de otras especialidades de la Educación Artística (Fontal Merillas, Olaia, 2013).

Asperger y creatividad

El síndrome de Asperger (SA) es el más desconocido de los síndromes asociados al Trastorno del Espectro Autista (TEA). El Asperger hace que las personas afectadas muestren una serie de dificultades, en la interacción social y la comunicación principalmente, también suelen presentar intereses en áreas de conocimiento y actividades muy concretas (Belinchón, Mercedes, Hern, Juana María y Sotillo, María, 2009).

La primera descripción de este síndrome fue realizada por Hans Asperger, un psiquiatra y pediatra que realizó numerosos avances en el campo del autismo cuando, en 1943,

basándose en cuatro casos clínicos de niños que, según Asperger, se caracterizaban por un aislamiento social y una incapacidad de comunicación no verbal. Este autor designó esta alteración del autismo como psicopatía autista (Asperger, 1943). Sin embargo, el término Síndrome de Asperger como tal fue acuñado por primera vez por Lorna Wing en 1981, en una revista de psiquiatría, y le dio este nombre por el por su predecesor.

Las personas con Síndrome de Asperger suelen tener una serie de características que se pueden vincular a las dificultades para la actividad creativa como son la falta de destreza motriz, la sensibilidad sensorial y la rutina e intereses en temas muy concretos (Atwood, 2009). Pese a las consideraciones anteriores, que nos hacen ser conscientes de la dificultad de que las personas con Síndrome de Asperger pueden llegar a tener para ser creativos, hay numerosas personas que han padecido o padecen este síndrome y son artistas con una sorprendente creatividad, si bien es cierto que, en la mayoría de los casos, su campo de actuación creativa se limita a uno muy concreto, ciencia, cine...etc., ya que los intereses de estas personas son bastante restrictivos. Por el estudio de sus biografías se piensa que entre estas personalidades se encontraban: Albert Einstein, Isaac Newton y Nikola Tesla u otros como el creador de Pokemon Satoshi Tajiri, el fundador de Pink Floyd, Syd Barret y uno de los casos que más nos llama la atención es el de Bob Dylan. (Parada Camelo, 2013, p. 34)

Otras personalidades, que de igual manera se piensa que podrían haber padecido o padecer este síndrome son, el gran artista plástico Andy Warhol, así como los cineastas Tim Burton y Woody Allen.

Arteterapia y creatividad

Entendemos la Arteterapia (Dalley, Tessa, 1987 y Klein, Jean Pierre, 2006) como una forma de psicoterapia, que utiliza las artes plásticas para mejorar la salud mental y el bienestar emocional-social de las personas que se someten a estos procesos.

(Covarrubias Oppliger, 2006, p. 2)

En este caso, nos interesa vincular la Arteterapia al fomento en la creatividad, lo cual nos lleva a pensar de qué manera podremos introducir estas técnicas en los talleres aplicados a niños con Síndrome de Asperger. Una de las maneras que se nos hacen más evidentes, es introduciendo el juego en estos talleres. El juego es definido por Donald

Winnicott como un espacio transicional entre las realidades externas e internas del individuo y como parte esencial del proceso creador posee cualidades particulares, es una realidad en sí misma que borra las fronteras entre las anteriores. (Winnicott, 1993, p. 4)

Los procesos creativos, y particularmente refiriéndonos a la Arteterapia, están basados en nociones de juego, deseo y placer. Operando en un espacio y un tiempo simbólico donde realmente el tiempo y el espacio no importan mientras que dura la sesión (López Fernández y Martínez Díez, 2006).

En el proceso de creación, según Stephan Strasser consta de tres fases, la primera de ellas es la fase pre intencional, la impresión vaga de una emoción y/o un objeto mal identificado. La segunda sería una fase intencional, en la que se produce la conexión con un objeto. Y una tercera fase post-intencional, en la cual, tiene lugar la inmanencia del objeto (López Fernández y Martínez Díez, 2006). La función del arte terapeuta, es llevar a la persona a un estado de creatividad, guiándola a través de todas estas fases.

Estado de la cuestión

Desde que se definieron por primera vez los síntomas asociados al síndrome de Asperger en 1994, y esta patología se reconoció como una entidad clínica, han sido muchos los estudios al respecto, sin embargo, no existe mucha literatura científica que lo vincule con las técnicas de Arteterapia. Si bien es cierto que muchos estudios académicos novedosos, redactados a partir del 2013, empiezan a introducir estas técnicas como ayuda didáctica para niños con este síndrome (Parada Camelo, 2013; Rodríguez Pérez, 2013) donde unen el tema del Asperger con la Arteterapia, y otros estudios (Merino Cano, 2014; Covarrubias Oppliger, 2003) que relacionan las técnicas de Arteterapia con la educación infantil y el desarrollo personal, sin embargo nos encontramos con que ninguno de dichos textos tiene una relación concreta con la educación artística en lo que concierne al fomento de la creatividad, por lo que consideramos esta investigación necesaria (Fontal Merillas, Olaia, 2013)

Objetivos

- Profundizar en las dificultades del Asperger para fomentar la creatividad.
- Proponer las bases fundamentales pedagógicas de la acción didáctica a realizar, que hagan posible implementar un proyecto educativo novedoso.
- Realizar una aproximación a las metodologías de Educación Artística en la atención a personas con síndrome de Asperger.
- Sintetizar los problemas principales que encuentra el o la docente no especializado a la hora de trabajar con este perfil de estudiantes, ya sea en entornos formales o no formales.

Metodología

Para la realización de este texto, se ha usado una metodología de carácter cualitativo y una reflexión ensayística con una importante base teórica. En primer lugar, se va a revisar bibliografía general y artículos científicos, además de la inmersión de manera tanto teórica como práctica en contenidos educacionales específicos para la patología a tratar y también analizar métodos pedagógicos que nos ayuden a relacionar las carencias comunicativas y su mejora mediante el arte (Ballesta, Ana María, Vizcaíno, Onil y Mesas, Eva Crisrina, 2011)

Resultados y líneas básicas del proyecto

Asumimos que el proyecto debe ser activo y participativo, para así concluir en la solución de manera satisfactoria de los objetivos propuestos. Para la creación del proyecto se deben seguir las siguientes líneas de actuación:

- Realizar una propuesta adaptada a las necesidades que presentan los niños con Síndrome de Asperger, y llevarla a cabo de manera que estos niños se sientan cómodos, por lo tanto, una de las principales medidas que se toman en este aspecto es plantear los talleres en las instalaciones de la Asociación Asperger de Granada, un lugar que ya conocen y con el cual están familiarizados.
- Llevar a cabo las actividades propuestas, que son de un carácter específico cada una dedicada a los ámbitos que deseamos desarrollar, la primera enfocada al ámbito de creatividad y la segunda al de la socialización, partiendo de aquí se realizarían más actividades, pero orientadas hacia las necesidades del grupo en concreto o de la propia asociación.

- Desarrollo de los mismos ligándose a los métodos de Arteterapia.
- Realización de un registro para observar las mejoras en la conducta y la creatividad que se extraigan de dichos talleres.
- Observación y análisis de las diferentes estrategias a seguir: Dibujo libre, cine fórum, escultura estructurada...etc.

Propuesta educativa

Se propone como línea principal de este trabajo la realización de un proyecto educacional en un espacio de Educación No Reglada, la Asociación Asperger de Granada¹⁶. Que se trata de una asociación no gubernamental, constituida por un grupo de padres preocupados por la educación y adaptación de sus hijos a la vida social cotidiana, que organizan frecuentemente talleres para dicho fin, además de cumplir la labor social de dar a conocer este síndrome tan poco común.

En este contexto, proponemos la realización en un taller de Arteterapia que incluya actividades que fomenten tanto la creatividad como la interrelación social. Dichas actividades podrían ser:

- **Dibujo libre, dibujar las emociones:** en el caso de las personas con asperger, es difícil saber cómo se sienten y el dibujo libre puede ser una forma muy interesante de conocer este aspecto, valorando las ventajas e inconveniente de este método de trabajo, inspirado como paradigma de Educación Artística en la propia autoexpresión creativa (Lowenfeld y Brittan, 2008). Realizando representaciones de sentimientos sencillos como el amor, la tristeza, la felicidad, etc. puede llegar a darse muchas interpretaciones, llevando a cabo una aproximación que está dirigida tanto a la expresión visual como a la emocional. Por ejemplo, el amor se puede representar como una madre y un hijo, el aprecio que se siente hacia una mascota o bien simplemente con un corazón. La tristeza puede ser soledad, aislamiento, etc.

Esta resulta una manera muy sencilla de iniciación en el proceso creativo que consideramos muy importante en los primeros años de escolarización en general ya que “durante esta época resulta importante garantizar que los niños que quieran ser capaces de continuar dibujando, pintando o modelando con arcilla

¹⁶ <http://granadaasperger.blogspot.com.es/>

cuenten con amplias oportunidades para hacerlo” (Acaso, 2009, p. 132) De esta manera decidimos introducir las a los niños con síndrome de asperger en el mundo de la creatividad para que puedan expresarse sin barreras mediante esta técnica.

- **Collage artístico o Cadáver Exquisito Postmoderno:** siguiendo la técnica, usada por los surrealistas en 1925, en la cual cada personaje del grupo realiza una parte de una obra conjunta donde se elabora una composición en secuencia, en la cual cada persona solo puede ver el final de lo que fue realizado por el anterior artista, dando como resultado obras totalmente novedosas y realmente creativas.

Se propone la realización de una actividad parecida a la técnica artística descrita, pero con la salvedad de que se introduciría la técnica del collage, para darle una proyección más visual a el resultado final y realizando un “juego” en el que todos los niños asistentes se relacionen e interactúen entre sí, para, de esta manera, fomentar el factor relacional y la inclusión de una manera fácil de estos niños a actividades de equipo más complejas.

El sentido lúdico de esta actividad es la base de trabajo para estimular el componente emocional y, sobre todo, la dimensión humana y el factor relacional (Marta-Lazo y Gabelas, 2016), un término que no solo es aplicable al fenómeno digital, sino recuperable de su esencia al crecimiento personal del alumnado con necesidades de Inclusividad.

Problemática y dificultades encontradas

El diseño de dos líneas de trabajo didáctico centradas en estudiantes con síndrome de Asperger, tras la primera aproximación de una propuesta general, hacen posible identificar una serie de problemáticas:

- La necesidad de formación específica, tanto en artes como en la dimensión psicológica y de educación especial (Belinchón, Mercedes, Hern, Juana María y Sotillo, María, 2009)
- La importancia de concretar y definir de forma muy precisa lo que, en este texto, han sido líneas generales de trabajo, evitando problemáticas de

indefinición que puedan causar sufrimiento psicológico a los niños y niñas con Asperger.

- La necesidad de precisar estrategias de creatividad en las artes visuales, evitando delegar la totalidad de la iniciativa creadora en los y las educandos/as.

Discusión y consideraciones finales

Pensamos que este proyecto es relevante por su trasfondo humano y social. Puede llegar a ser una aportación para futuros proyectos que se basen en esta investigación o la tomen como referente. Mediante la realización de los talleres en un espacio de enseñanza no reglada, permitimos a los niños y niñas, que así lo deseen, fomentar su lado artístico de una manera que es complicado llevar a las aulas en el contexto de la educación reglada.

Una de las principales conclusiones, en el desarrollo del proceso didáctico, es la dificultad para adaptar las actividades a niños y niñas con Asperger con garantías de éxito. Por un lado, resulta evidente la necesidad de desarrollar una documentación más exhaustiva, además de asegurar la calidad del proceso formativo de los y las docentes de estas actividades.

Por ejemplo, en la primera actividad propuesta, basada en la libre expresión, ya es bastante compleja para implementar en un grupo que no tenga necesidades especiales, lo que hace imprescindible diseñar con sumo cuidado el detalle del contenido didáctico y valorar una puesta en prueba como estudio de caso.

Sucede de forma similar con la actividad basada en el juego, que debe contemplar los elementos de inseguridad en torno al proceso, la faceta de riesgo que tiene, con este tipo de estudiantes, implementar una medida cuyas instrucciones son demasiado abiertas. Una conclusión importante, por lo tanto, sería la necesidad de estimular esa madurez emocional, pero trazando un itinerario más preciso, que evite la ambigüedad en cualquier momento o que deje que se manifieste de una forma tolerable (Ormezzano, Giampaolo, 2011)

Concluimos, que en la formación de niños y niñas con Asperger estimamos sumamente necesario la educación artística, en tanto en cuanto esta puede fomentar la interrelación

con sus semejantes, y otros aspectos que pueden revertir de manera positiva tanto en este sector como en la sociedad en general a largo plazo.

Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2009) *La Educación Artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.
- Asperger, H. (1943) La Psicopatía Autista en la infancia. *Archivos Europeos de Psiquiatría y Neurociencia*. 117 (1) 76-136
- Ballesta A. M., Vizcaíno O. & Mesas E. C. (2011) El Arte como un lenguaje posible en las personas con capacidades diversas. *Arte y políticas de identidad*, 4 (Julio), 137-152 pp.
- Belinchón M., Hern J. M. & Sotillo M. *Síndrome de Asperger: Una guía para los profesionales de la educación*. Madrid: Fundación ONCE
- Covarrubias Oppliger, T. E. (2006). *Arte terapia como herramienta de intervención para el proceso de desarrollo personal*. (Trabajo de fin de máster). Universidad de Chile: Santiago.
- Dalley, T. (1987). *El arte como terapia*. Barcelona: Herder
- Eisner, Elliot. W. (1991). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós
- Fontal Merillas O. (2013) Educación patrimonial: ¿necesaria o imprescindible? *Patrimonio histórico de Castilla y León*. 49. 51-58
- Fontal Merillas, O. (2016) El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria. *Arte, individuo y sociedad*. 28 (1), 105-120
- Gardner, H. (2004). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Madrid: Paidós.
- Klein, J.P. (2006). *Arteterapia: una introducción*. Barcelona: Octaedro.
- López Fernández Cao, M. & Martínez Díez, N. (2006) *Arteterapia. Conocimiento interior a través de la expresión artística*. Madrid: Ediciones Tutor

- López Fernández Cao, M. (2016) *Memoria, ausencia e identidad. El arte como terapia*. Madrid: Eneida.
- Lowenfeld, V. & Lambert Brittain, W. (2008). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Madrid: Síntesis
- Marta-Lazo, C. & Gabelas, J. A. (2016) *Comunicación digital. Un modelo basado en el Factor R-relacional*. Barcelona, UOC.
- Merino Cano, J. (2014) *La Arteterapia en Educación Infantil: una propuesta práctica para segundo ciclo*. (Trabajo Fin de Grado) Universidad internacional de la Rioja: Barcelona. Recuperado de <http://reunir.unir.net/handle/123456789/2446>
- Or Ormezzano, G. (2011) *Educación con Arteterapia: Propuestas y desafíos*. Copacabana: Wak Editora
- Parada Camelo, Alejandro Jacob, *El síndrome de asperger y la creatividad: el desarrollo de las habilidades sociales a través del Arteterapia*, (Trabajo Fin de Máster), (Oviedo, Universidad de Oviedo, 2013)
- Rodríguez Pérez, A. (2013) *El arte terapia en niños con síndrome de Asperger*. (Trabajo Fin de Grado) Universidad internacional de la Rioja: Barcelona
- Winnicott, D. W. (1993) *Juego y Realidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.

CAPÍTULO 97. PROPUESTA DE PROGRAMA DE RESILIENCIA EN PARADOS DE LARGA DURACIÓN EN UN CONTEXTO DE DEPRIVACIÓN SOCIOCULTURAL

Isabel María Salces Cubero

imsc0004@red.ujaen.es

Doctoranda de Psicología de la Universidad de Jaén

Carmen María Llaveró Berbel

carmenmariallaveró@gmail.com

Doctoranda de Psicopedagogía de la Universidad de Jaén

El concepto de barrio

Atendiendo a la RAE, entendemos por barrio: cada una de las partes en que se dividen los pueblos y ciudades o sus distritos.

En lo referente a los llamados barrios periféricos, Obrados y Delvalle (2008), señalan que presentan una acumulación histórica de desigualdades sociales unidas a una estructura urbanística característica de la época del desarrollismo franquista. En general, se trata de barrios compuestos por bloques de edificios construidos por iniciativa pública o privada entre 1950 y 1970, que alojaron a la inmigración interna desplazada de las áreas rurales hacia las grandes ciudades en busca de mejores condiciones de vida. Esta determinación histórica constituye la base urbanística de estos barrios de construcción homogénea y funcionalidad eminentemente residencial.

Señalan que estos barrios crecieron alejados de las áreas centrales de la ciudad sufriendo grandes problemas de conectividad con el resto de la ciudad, así como deficiencias importantes a nivel de los equipamientos públicos. Las diferencias históricas de estas áreas urbanas han sido más o menos paliadas a lo largo del tiempo por diversas intervenciones públicas articuladas muchas veces como respuesta a movimientos vecinales reivindicativos y, más recientemente, por iniciativas gubernamentales de regeneración urbana.

De esta forma, la población residente en estos barrios es, por lo general, más joven que la media de la ciudad, y presenta un bajo nivel educativo y de renta. La presencia de población de etnia gitana e inmigrante también es característica de estos barrios.

Si bien los factores estructurales que condicionan un proceso de vulnerabilidad social responde a dinámicas de orden económico, político y social de escalas territoriales más amplias, podemos afirmar que el acceso a determinados recursos en el nivel de barrio pueden activar mecanismos de inclusión social o, por el contrario la ausencia de los mismos puede aproximar a situaciones de exclusión severa.

Descripción de: El Polígono del Valle (Jaén)

El barrio de El Polígono del Valle se encuentra situado en la zona norte de la ciudad; esto es motivado por la expansión de la ciudad durante el siglo XX y por la nueva concepción de construcción fuera de las murallas que rodeaban la ciudad, alejándose cada vez más de lo que en la antigüedad se consideraba el centro de la vida: El Castillo de Santa Catalina.

Se trata de un barrio de lo que en sociología se llama un barrio de aluvión, un lugar en el que, en sucesivas oleadas, se construyeron viviendas de promoción oficial que iban ocupando familias venidas de otros puntos de la ciudad o la provincia. La urbanización de esta área comenzó en los años 70 y hasta el año 2000 se ha ido completando con nuevas construcciones.

La configuración espacial del barrio, con plazas, paseos y zonas verdes, hace posible la convivencia vecinal y la vida activa en el barrio, creándose así un lugar de intercambio de ideas, conversación e integración de todas las personas que viven en el barrio: personas mayores, inmigrantes, niños y niñas, mujeres y hombres.

Se trata de uno de los barrios más numerosos de la ciudad, concentrándose en esta área urbana un 10% de la población total de la ciudad que se encuentra en 116.000 habitantes aproximadamente. Una de las características de la población habitante en este barrio es que se trata de familias numerosas y jóvenes en la mayoría de los casos, si bien los patrones de natalidad se han ido modificando con el paso del tiempo y con motivo de la crisis que se hace aún más presente en zonas como ésta. Atendiendo a los últimos cuestionarios y estudios realizados por la Asociación de Vecinos PASSO, en el año

2012, un 70% de la población se encuentra en paro y un tercio de las familias que viven en el barrio tiene a todos sus miembros en situación de desempleo.

Actualmente, desde la Asociación de vecinos se está realizando un estudio de detección de las necesidades a nivel del barrio con la finalidad de actualizar y conocer la situación actual del barrio en diferentes aspectos como son el nivel de renta, de ayudas estatales o autonómicas, el número de familias y miembros de estas, así como su nivel académico y de paro.

Deprivación sociocultural

Es indispensable, para poder situarnos y comprender la importancia del ambiente en el desarrollo integral de la persona, que hagamos referencia a Bronfenbrenner y su Teoría Ecológica de los Sistemas (1948) en la cual distingue cuatro niveles o sistemas de relación del individuo:

-Macrosistema: la cultura y subcultura en la que se desenvuelve la persona y todos los individuos de su sociedad, es decir, las condiciones sociales, culturales y estructurales que determinan una cultura

-Exosistema: el individuo no es entendido como un sujeto activo; lo conforman la naturaleza del trabajo de los progenitores, relaciones que mantiene un profesor...

-Mesosistema: Incluye la interrelación de dos o más entornos en los que la persona participa de manera activa.

-Microsistema: Constituye el nivel más inmediato o cercano en el que se desarrolla el individuo. Los escenarios englobados en este sistema son la familia, padres o la escuela.

Así, hablamos de deprivación sociocultural cuando nos encontramos ante una carencia o falta del contacto social necesario para generar, entre otras cosas, mecanismos de aprendizaje, ya que este proceso está ligado de manera importantísima con la capacidad de socialización del ser humano, es decir de las relaciones que establecemos con nuestros iguales y el ambiente en que nos encontramos inmersos. A eso se debe que también se le denomine deprivación ambiental, que siguiendo a Martí (2003) se trata de:

“Ausencia de la estimulación necesaria para el desarrollo humano a causa de un aislamiento social, que puede provocar trastornos en la evolución de la personalidad y en el proceso de socialización”.

Feuerstein indica que *“ese proceso ocurre fuertemente en las comunidades, familias y personas en situación de pobreza, que se educan en los significados de la cultura de la pobreza y se autoexcluyen (y son excluidos) de la cultura predominante en la sociedad”.*

Esta situación obedece a una serie de factores que detallamos a continuación.

Factores de deprivación sociocultural

Siguiendo a Pacheco y Zarco (2003) los factores, que de forma directa o en relación con otros, afectan a la deprivación sociocultural son:

a. Factores biológicos:

-Prenatales: condiciones de salud en el embarazo y el desarrollo del feto, con repercusión en los niveles psicofisiológicos.

-Neonatales: circunstancias presentes en el parto, prematuridad...

b. Factores familiares:

-Código lingüístico: las clases sociales bajas, tienen dificultades en el acceso al código elaborado, limitándose al uso del código restringido.

-Nivel cultural de los padres.

-Nivel ocupacional de los padres: existen estudios que demuestran la relación entre la ocupación paterna como transmisor de situaciones deprivativas.

-Nivel socioeconómico: el nivel de ingresos es otra variable ligada al desarrollo de estos sujetos. La clase social más baja, ha formado lo que denominamos “cultura de pobreza”, manifestándose como una forma de vida totalmente distinta a la de otro superior.

c. Factores socioculturales:

-Clase social: los sujetos que se desenvuelven en estos ambientes padecen principalmente carencia de habilidades que le permitirían potenciar sus aprendizajes y desarrollo cognitivo.

-Contexto escolar: la escuela es receptiva de las condiciones personales de cada sujeto ante las cuales deben poner a prueba las potencialidades personales y el conjunto de habilidades y destrezas adquiridas.

Así, atendiendo a los factores señalados, vemos que en el barrio que nos ocupa, El Polígono del Valle, podemos encontrar todos estos factores presentes en mayor o menor medida, lo que hace que nos planteemos qué tipo de necesidades existen, qué tipo de actuaciones se llevan a cabo y si éstas son o no efectivas para la mejora de la calidad de vida de las personas que viven en esta área urbana.

El paro en zonas de deprivación sociocultural

El Instituto Nacional de Estadística (INE) define así la **Tasa de paro de larga duración**: *“Parados que llevan doce meses como mínimo buscando empleo y no han trabajado en ese período, como porcentaje de la población activa total (ocupados más no ocupados).”*

De esta manera y atendiendo a los últimos datos del INE, vemos que el paro actualmente en España se encuentra en un 18,63%.

En lo que a zonas en deprivación sociocultural se refiere, esta tasa de paro se ve disparada, entre otros motivos, por el nivel de estudios alcanzado y la cualificación de la población residente en los mismos, ya que en el conocido como ‘boom de la construcción’ muchos adolescentes abandonaron los estudios secundarios para incorporarse al mercado de trabajo de la construcción.

La resiliencia como indicador de satisfacción vital.

La resiliencia podría definirse como la capacidad personal o grupal para sobreponerse a la adversidad y a los acontecimientos vitales negativos.

Se trata de una variable con un gran impacto socioemocional y está avalada por multitud de estudios que confirman esta evidencia. Así por ejemplo, esta variable está relacionada con un afrontamiento positivo de la vida, con conductas más optimistas, con el entusiasmo y con la apertura a la experiencia (Block y Kremen, 1996).

Propuesta de programa de resiliencia

Objetivos e Hipótesis

Objetivo general: Comparar el efecto que produce en una población de desempleados una intervención basada en resiliencia.

La hipótesis que planteamos son las siguientes:

H1: Los grupos sometidos a la intervención mostrarán una disminución de los niveles de depresión y ansiedad, y a su vez, se producirá un aumento de los niveles de resiliencia y felicidad subjetiva, en comparación con el grupo control que no recibirá ningún tipo de intervención.

H2: Los resultados obtenidos se mantendrán 6 meses después de finalizar la intervención.

Instrumentos de evaluación

Los instrumentos de evaluación que utilizaremos para el desarrollo del programa son los siguientes:

-Escala de Ansiedad y Depresión (EADG); (Goldberg y Hillier, 1979; versión española de Duch, Ruiz de Porras; Gimeno; Allué y Palou, 1999). Instrumento para detectar ansiedad y depresión.

-Escala de Felicidad Subjetiva (Lyubomisky y Lepper, 1999; adaptación al castellano de Vera-Villaroel, Celis, y Córdova, 2011). Esta escala mide la felicidad subjetiva global. El coeficiente alfa de Cronbach es 0.88.

-Escala de Resiliencia (ER); (Wagnild y Young, 1993; adaptación al castellano de Heilemann, Lee y Kury, 2003). Mide el nivel de resiliencia individual. Su consistencia interna es de 0.81.

Población y muestra

El programa va dirigido a personas que se encuentre en situación de desempleo.

Los criterios de inclusión de la intervención son: ser parado/a de larga duración, pertenecer a un entorno de deprivación sociocultural y tener una edad comprendida entre los 18 y los 64 años.

Atendiendo a los criterios de inclusión anteriormente mencionados y por motivos de acceso, nos centraremos en una muestra de residentes en el Polígono del Valle, por lo que hablamos de un muestreo de tipo no probabilístico intencional.

Diseño y procedimiento

El diseño empleado será un diseño cuasi-experimental longitudinal donde las variables dependientes serán las puntuaciones obtenidas en los instrumentos de evaluación.

El programa de intervención se enviará tanto a los centros como a los órganos regionales encargados de otorgar los permisos necesarios para poder llevarlo a cabo.

Una vez obtenidas las autorizaciones necesarias, se les explicará a los participantes los objetivos y el procedimiento que se seguirá y, éstos, deberán firmar seguidamente un consentimiento informado.

El programa consta de 6 sesiones grupales que se llevarán a cabo una vez por semana durante 6 semanas consecutivas. La duración de las mismas será de 60 minutos aproximadamente. Así:

-En la primera sesión se evaluará a los participantes mediante los instrumentos de evaluación descritos anteriormente.

-En las sesiones 2, 3 y 4 se trabajarán los contenidos concernientes a la resiliencia (desarrollo de metas, significado de vida, perdón, etc).

-En la sesión 5 se volverá a pasar los cuestionarios a los participantes con el fin de evaluar la eficacia del programa.

-La sesión 6 se llevará a cabo transcurrido 6 meses desde la finalización de la intervención para poder evaluar la eficacia del programa transcurrido un período de tiempo determinado.

La investigación constará de 3 grupos de intervención, dos de ellos recibirán la intervención en resiliencia propuesta y uno de ellos será el grupo control.

La intervención será totalmente gratuita tanto para los centros como para los participantes

Cronograma

Semana	1	2	3	4	5	+6meses
	Sesión	Sesión	Sesión	Sesión	Sesión	Sesión
	1	2	3	4	5	6

Resultados esperados y conclusiones

Tras la aplicación del programa, esperamos que los grupos que han recibido la intervención en resiliencia aumenten la misma y los niveles de felicidad subjetiva.

Asimismo esperamos que en estos grupos disminuyan los niveles de depresión y de ansiedad.

A su vez, esperamos que el programa propuesto suponga un hito para el entorno del barrio para poder contribuir así al aumento de variables psicológicas positivas tales como la felicidad.

De manera que podamos establecer la importancia de llevar a cabo programas de resiliencia en contextos de privación sociocultural, atendiendo a los beneficios que éstos conllevan para los participantes.

Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. (2012). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Delgado, A. O., & Palacios, J. (1993). Familia-Escuela Infantil: el problema de las discrepancias en ideas y valores educativos. *Aula de innovación educativa*(11), 27-30.
- Duch, F. R., Ruiz de Porras, L., Gimeno, D., Allué, B., & Palou, I. (1999). Psicometría de la ansiedad, la depresión y el alcoholismo en atención primaria. *Semergen: revista española de medicina de familia*(3), 209-225.
- E, M. (2000). *Familias de clase obrera y escuela*. Donostia: Iralka.
- Goldberg, D., & Hiller, V. (1979). A scaled version of the general health questionnaire. *Psychol Med*, 1, 139-145.
- Heilemann, M. V., Lee, K., & Kury, F. S. (2003). Psychometric properties of the Spanish version of the Resilience Scale. *Journal of nursing measurement*, 11(1), 61-72.
- Kymlicka, W. (2000). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Lyubomirsky, S., & Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46, 37-155.
- Martín, M. J., & Monteros, S. (2002). *La exclusión social: teoría y práctica de la intervención*. Editorial CCS.
- Sánchez, C. N. P. (1998). *Análisis sociológico de las relaciones entre la cultura escolar y las culturas subalternas* (Doctoral dissertation, Universidad de La Laguna).
- Vera-Villaruel, P., Celis, K., & Córdova, N. (2011). Evaluación de la Felicidad: Análisis Psicométrico de la Escala de Felicidad Subjetiva en población chilena. *Terapia Psicológica*, 29, 127-133.

Wagnild, G., & Young, H. (1993). Development and psychometric. *Journal of nursing measurement, 1*(2), 165-178.

CAPÍTULO 98. A ESCOLA DE SEGUNDA OPORTUNIDADE E O COMBATE AO ABANDONO ESCOLAR: UMA ANÁLISE EXPLORÁTORIA

Esmeraldina Veloso
eveloso@ie.uminho.pt
*CIED – DCSE-
IE Universidade do Minho*

Fernanda Martins
fmartins@ie.uminho.pt
*CIED – DCSE-
IE Universidade do Minho*

Introdução

As escolas de segunda oportunidade são uma das diferentes medidas que integram as políticas de combate ao abandono escolar precoce existentes em alguns dos países dos Estados-membros da União Europeia. Neste trabalho, dada a sua reduzida dimensão, só será possível abordar muito sucintamente o conceito de Abandono Escolar e de Abandono Escolar Precoce (AEP) presente nas metas europeias e respetivo indicador usado pelo Eurostat. Abordaremos igualmente num registo breve as políticas de combate ao abandono escolar, focando principalmente algumas orientações da União Europeia sobre esta matéria, permitindo-nos enquadrar a nossa análise sobre uma das medidas de política contra o abandono escolar precoce, ou seja, as escolas de segunda oportunidade. Isto significa que não iremos fazer uma análise que contemple a questão da evolução da europeização das políticas educativas e, em concreto, em Portugal. Assim, só iremos sinalizar algumas dimensões mais relevantes das orientações da União Europeia nesta matéria, tendo em conta a Estratégia de Lisboa, em 2000, e seus desenvolvimentos, não deixando de sinalizar igualmente documentos anteriores, como o Livro Branco da Educação, de 1995, importante para o surgimento das Escolas de Segunda Oportunidade.

Faremos uma breve incursão pelas diferentes medidas de combate ao abandono escolar e que foram desenvolvidas pelos diferentes Estados-membros, não esquecendo a realidade portuguesa.

De seguida, apresentamos, também num registo exploratório, o projeto das escolas de segunda oportunidade, enquanto projeto europeu, de modo a problematizar diferentes dimensões, como a estrutura organizativa e dinâmicas de aprendizagem e, igualmente, resultados alcançados. Na realidade portuguesa, analisamos o surgimento da única

escola de segunda oportunidade na atualidade, a escola de Matosinhos (ESOM), bem como percentagens de abandono e de sucesso educativo no âmbito desta escola.

O conceito abandono escolar e abandono escolar precoce

A problemática do insucesso e abandono escolar tem sido bastante problematizada desde há algumas décadas, existindo um património considerável de teorias e estudo nesta matéria. No que se refere concretamente ao abandono escolar partilhamos a definição trazida por Salvá-Mut, Oliver- Trobar & Comas- Forgas (2014:134) que com base noutros autores clarificam: “El abandono escolar es considerado el estadio final de un proceso dinámico y acumulativo de desvinculación, alejamiento o retirada de la escuela (Morris & Pullen, 2007; Rumberger, 2004).

No entanto, neste trabalho, iremos principalmente abordar a definição de abandono escolar precoce (AEP) da União Europeia e algumas reflexões sobre alguns dos seus limites.

Como já referimos, a meta estabelecida na União Europeia e também assumida pelos Estados membros, concretamente em Portugal, de reduzir para metade o número de jovens, entre os 18 e os 24 anos, que não concluíram o ensino secundário e não frequentam ações de educação e de formação, contém em si mesma a definição de abandono escolar precoce em que assenta essa meta e que surge pela primeira vez em 1999, resultante da cooperação dos membros do Employment Committee. Esta definição também é a que fundamenta o indicador de abandono escolar precoce usado pelo Eurostat, tendo sido adotado no nosso sistema estatístico nacional, em 2006 (Álvares *et al.*, 2014; Álvares & Estêvão, s.d.).

Esta definição, como é salientado no estudo intitulado *Combate ao Abandono Escolar Precoce: Políticas e Práticas*, coordenado por Maria Álvares (2014), em conjunto com a estabilização das metas europeias a serem alcançadas neste domínio, contribuíram para um aumento das taxas de escolarização nos países europeus nos últimos 10 anos. Este contributo relevante deveu-se ao fato de este indicador de abandono escolar precoce ter permitido a comparação entre os diferentes países, por se reportar à conclusão de um grau de escolaridade, que é o ensino secundário, por não atribuir as responsabilidades do abandono ao indivíduo, mas antes pretendendo avaliar o desempenho do sistema educativo e formativo e, por último, por contemplar diferentes

percursos de formação, quer em termos de tempos de frequência, quer em termos de contextos formativos (Álvares *et al.*, 2014).

Medidas de política de combate ao abandono escolar e abandono escolar precoce nos países da UE

No que se refere ao abandono escolar, importa mencionar a estratégia de Lisboa, em 2000, em que o Conselho Europeu definiu um objetivo: tornar o espaço europeu na economia mais competitiva do mundo, baseada no conhecimento e promovendo a coesão social. A educação passa então a ser considerada como uma área importante para reforçar a competitividade do espaço europeu, como o modelo social europeu, promovendo a coesão social.

Assim, o insucesso escolar e o abandono escolar assumem uma importância elevada, pois são um obstáculo à concretização dos objetivos da Estratégia de Lisboa. Com o Programa Educação e Formação 2010 é estabelecido o objetivo de que a taxa média de abandono escolar precoce na EU deve ser reduzida para 10% até 2010.

Em Portugal, o documento que traduz estas orientações é o Plano Nacional de Emprego, de 2001:

“(…) a EEE integrou, nas orientações para as políticas dos Estados membros em 2001, as conclusões da Cimeira de Lisboa e definiu como principais desafios para o processo do Luxemburgo, neste contexto: - preparar a transição para uma economia do conhecimento - modernizar o modelo social europeu, investindo nas pessoas e combatendo a exclusão social - promover a igualdade de oportunidades.(…) Ao mesmo tempo, o número de objectivos quantificados cresce substancialmente, (…), foram introduzidas metas europeias relativas às taxas de emprego, ao combate ao abandono escolar precoce, à participação na aprendizagem ao longo da vida, à literacia digital e à redução das diferenças entre taxas de desemprego masculina e feminina)” (Ministério do Trabalho e Solidariedade, 2001, p. 42).

Assim, em conformidade com as orientações europeias em matéria de abandono escolar, este Plano define a diretriz 4, que, entre outros aspetos refere: “Reduzir para metade, até 2010, o número de jovens entre os 18 e os 24 anos que apenas dispõem de 9 ou menos anos de escolaridade e não participam em acções de educação e formação complementares (…)” (Ministério do Trabalho e Solidariedade, 2001, p. 46).

Ao nível europeu, em termos globais, não se conseguiu atingir este objetivo previsto para 2010, originando que se tornasse a definir a meta de 10% para a taxa de AEP, na 2. 941ª Reunião do Conselho “Educação, Juventude e Cultura”, em Maio 2009 (GHK *et*

al., 2011). Em 2010, foi aprovada a Estratégia Europa 2020, na qual foi definido como um dos grandes objetivos subjacentes a esta estratégia atingir os 10% de taxa de AEP.

Por outro lado, a Comissão de Cultura e Educação do Parlamento Europeu solicitou a realização de um estudo sobre o abandono escolar precoce na União Europeia, permitindo dar sugestões de medidas para ajudar os Estados-membros a conseguirem obter melhores resultados, sendo esse estudo levado a cabo entre dezembro de 2010 e abril de 2011 pela organização independente de investigação de políticas públicas GHK Consulting LTD.

Um dos aspetos que consideramos interessantes neste estudo intitulado “Redução do Abandono Escolar Precoce na União Europeia” é que conseguiu fazer um mapeamento das diferentes medidas de política de combate ao insucesso escolar precoce implementadas nos países da União Europeia.

Uma das conclusões deste estudo é que não existe uma resposta única ao AEP, pois cada país baseou-se em perspetivas e valores diferentes e cada uma das respostas que desenvolveram também foram influenciadas pela respetiva história e tradição. No entanto, e apesar da diversidade encontrada, agruparam as diferentes respostas em três grandes categorias (GHK, 2011, p.10):

1.^a categoria - respostas a nível estratégico, que englobam coordenação de políticas e medidas e a monitorização do absentismo e o AEP;

2.^a categoria - estratégias de prevenção, que se subdividem em dois grupos. Um grupo que inclui as abordagens direcionadas, que, por sua vez, engloba as intervenções por zonas, o apoio individual, as aulas suplementares, o apoio financeiro às crianças, famílias, os sistemas de alerta rápido, o apoio à transição, as atividades extracurriculares, etc. O outro grupo é constituído pelas respostas estruturais do sistema, que são constituídas pela formação de professores, pela reforma curricular, pelo aumento do âmbito da escolaridade obrigatória, pela orientação e aconselhamento, pela colaboração com pais e comunidades, etc.

3.^a categoria - Por último, temos a terceira categoria de respostas intituladas de estratégias de reintegração e da qual fazem parte os serviços de apoio holístico para jovens em risco, as classes de transição, as escolas de segunda oportunidade, a validação da aprendizagem não formal e informal e as oportunidades de aprendizagem prática, formação profissional e experiência de trabalho.

Medidas de política de combate ao AEP em Portugal

Há estudos, como a investigação coordenada por Maria Álvares (2014), à qual já fizemos referência, que realizaram a análise da realidade portuguesa neste domínio e recorreram a esta tipologia das medidas de política de combate ao AEP. Uma das conclusões globais é que a realidade portuguesa no campo das medidas de combate ao AEP está dentro das medidas europeias, embora apresente algumas fragilidades.

Não pretendendo ser exaustivos, apresentamos algumas medidas existentes em Portugal, e que a equipa coordenada por Álvares analisou. As respostas a nível estratégico, que englobam a coordenação de políticas e medidas, no caso português traduziram-se no Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar. Este plano pretendia ter uma função de orientação e agregação das diferentes respostas, mas foi abandonado. A este nível estratégico, o estudo coordenado por Álvares constatou que a realidade portuguesa neste campo é caracterizada por ser uma ação que decorre de forma essencialmente fragmentada (Álvares *et al.*, 2014).

As estratégias preventivas, em Portugal, focalizadas no aluno, englobam, por exemplo, o Programa TEIP; o alargamento da ação social; o Português como língua materna. Ao nível das estratégias preventivas centradas no sistema, temos a expansão do ensino profissional na Escola Pública.

Ao nível das estratégias de reintegração, podemos sinalizar os Cursos de Educação e Formação (CEF), os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), as Escolas de 2.^a Oportunidade. Estas medidas de reintegração são apontadas por Álvares *et al.* (2013) como sendo um dos aspetos em que há necessidade de investir mais nestas respostas, pois são reduzidas. Assim, é o caso das Escolas de Segunda Oportunidade, em que existe unicamente uma em Portugal (também em Espanha há trabalhos a serem desenvolvidos sobre esta realidade educativa, como é o caso da investigação de Prieto Torano, 2015).

A escola de segunda oportunidade no contexto europeu e nacional: alguns dados

De seguida, iremos analisar mais detalhadamente esta medida de reintegração, quer numa visão mais global da União Europeia, quer focando a realidade nacional. Para este efeito, socorremo-nos de fontes documentais de diferentes origens e com propósitos distintos, a saber:

Quadro nº 1: Documentos Consultados

Documento	Entidade	Objeto de Análise
Relatório	Comissão Europeia	Avaliação do Projeto –Piloto das Escolas de Segunda Oportunidade
Entrevista da associação de escolas de segunda oportunidade	Revista de divulgação na área da educação	Apresentação dos objetivos e organização do projeto europeu e de uma escola concreta de segunda oportunidade em Portugal, em Matosinhos.
Site	Associação das escolas de segunda oportunidade	Apresentação da associação e dos objetivos e da organização da escola de segunda oportunidade
Dissertações de Mestrado	Universidade do Porto Universidade Católica	Análise da educação pela arte como forma de inclusão escolar (Oliveira, 2011); Problematização da estrutura organizativa e das dinâmicas de aprendizagem da escola de segunda oportunidade, ou seja, dos processos desenvolvidos; dos resultados alcançados no que se refere à conclusão do ciclo de estudos pelos jovens (Brito, 2012)

A partir deste conjunto de documentos, é-nos possível apresentar neste trabalho, num registo sobretudo descritivo e exploratório, o referido projeto da escola de segunda oportunidade, no contexto europeu e nacional. E, também, apresentar alguns dados sobre o *perfil* de estudantes que acedem a esta escola e de que forma, bem como alguns dos resultados alcançados e desafios que se colocam à questão do abandono escolar.

Num primeiro momento a escola de segunda oportunidade consistiu, como referido anteriormente, num projeto-piloto da Comissão Europeia, tendo-se desenvolvido esse modelo escolar entre 1999-2004. Podemos ler no relatório da Comissão Europeia de 2001 que a 29 de novembro de 1995 a Comissão adotou o ‘White Paper para educação e formação intitulado ‘Teaching and Learning: Towards the Learning Society’. Sendo o terceiro objetivo, do mencionado documento, o combate à exclusão. Assim, “The experimental scheme for ‘Second Chance Schools’ was proposed under the third objective and given concrete form by the Commission” (cf European Commission, 2001: p.8). O que se pretendia com este projeto era oferecer uma alternativa para os jovens que abandonaram a escola, segundo o mesmo relatório:

“The projects (second chance schools’) concerned were intended to provide new education and training opportunities to young excluded people who lacked the skills and qualifications to enter further training or the job market”. (European Commission, 2001, p.8)

No que diz respeito ao público-alvo deste projeto, o presidente da Associação para a Educação de Segunda Oportunidade, em 2009, esclarece que

“Estas escolas surgem na medida em que existe um público europeu jovem, na faixa etária dos 15 aos 25 anos, caracterizado por baixas qualificações, pelo risco de exclusão social e, conseqüentemente, pela dificuldade de acesso ao mercado de trabalho (..) Neste sentido, as escolas de segunda oportunidade constituem sobretudo uma proposta motivacional, proporcionando uma oferta educativa que desperte interesse a estes jovens e lhes permita, entre outras coisas, regressar a um percurso formativo” (Mesquita, 2009:s/p)

Nesta primeira fase o número de escolas criadas foi de 13 e situavam-se em 11 diferentes países europeus (cf. European Commission, 2001:9). Estas escolas apresentam características distintas das escolas do ensino regular no que se refere à sua estrutura organizativa e às dinâmicas de aprendizagem:

Com base num relatório de avaliação deste projeto salientamos que:

“Evidence suggests that Second Chance Schools do indeed offer – as their name suggests they should – a second chance to young people who risk being left behind, helping them back towards learning and, with it, social and vocational integration” (European Commission, 2001, p.12)

Acresce igualmente, que “Second Chance Schools have generally been successful in setting up local partnerships, particularly with employers” (European Commission, 2001, p.13).

Concluído este ciclo, a Comissão Europeia transferiu a responsabilidade pelo projeto para as localidades, escolas, associações europeias e, ainda, autoridades educacionais dos estados membros (cf. European Commission, 2011). Desta forma, a partir de 2004, as escolas de segunda oportunidade que continuaram em funcionamento criaram uma Rede ao nível europeu através de uma associação de caráter não governamental, a Rede Europeia de Escolas de Segunda Oportunidade (E2OCEurope).

No que se refere à realidade portuguesa, inicialmente existiu uma escola de segunda oportunidade no Seixal e após 2004 ou seja, neste novo ciclo, uma escola em Matosinhos (ESOM). Esta última criada com esforço da comunidade local: responsáveis educativos, empresas e organismos locais. Segundo Mesquita (2009) um

grupo de professores destacado numa escola do concelho de Matosinhos abrangida pelo Programa Integrado de Educação e Formação na Escola (PIEFE) toma conhecimento do projeto, fundam a Associação para a Educação de Segunda Oportunidade e iniciam o caminho que os levou a abertura da E2OM.

A escola em causa tinha por objetivo percursos de certificação correspondentes ao 6º ano e ao 9º ano, dirigida a jovens que não concluíram a escolaridade obrigatória (à época 9º ano de escolaridade) e sem formação profissional. A mesma começou a funcionar num espaço cedido pela Câmara Municipal de Matosinhos (ex-Escola de 1º Ciclo do Telheiro – S. Mamede de Infesta) (cf. Mesquita, 2009, s/p).

O projeto desta escola, na ótica deste seu fundador, é constituído por duas componentes: i) “Uma proposta motivacional, proporcionando uma oferta educativa que desperte interesse a estes jovens e lhes permita, entre outras coisas, regressar a um percurso formativo”; ii) “Componente vocacional, mas também uma componente de aconselhamento e orientação, desenvolvida por um conjunto de técnicos, assumindo um papel de tutor, que se preocupam com os problemas destes jovens, estabelecendo com eles relações fortes de comunicação”.

A escola começa o seu funcionamento no ano letivo de 2008/2009 com 45 alunos. As habilitações escolares dos estudantes que iniciam o percurso nesta escola situam-se sobretudo no 4º e 6º ano de escolaridade do ensino básico (cf. Brito, 2012). Baseando-nos, ainda, no estudo de Brito, a taxa de conclusão nos anos letivos entre 2008 e 2010 é de 43%, incluindo a certificação do 6º e 9º anos de escolaridade. Embora estes dados revelem o alcance desta experiência, não se pode ignorar a percentagem elevada de estudantes que acabaram por deixar também este projeto educativo, embora por diferentes razões.

Segundo os resultados de um inquérito por questionário aplicado por Brito aos estudantes no ano de 2010/2011, estes dizem que tiveram conhecimento da existência desta escola através de um amigo (em torno de 40% dos 20 respondentes). Também um dos fundadores da ESOM, Luís Mesquita, refere esse aspeto, nas suas palavras: “(...) muitas vezes são eles que vêm cá, trazidos por amigos. Uma boa parte dos jovens que vêm para aqui, para a escola, vêm uns com os outros. Muitas vezes quando vêm querem vir acompanhados por alguém que conheçam, portanto, existe aqui um mecanismo interpessoal” (Oliveira, 2011). Assim, esta escola assume-se como uma via privilegiada quando comparada com outras, como a escola do ensino regular, instituições sociais, entre outras.

Deste conjunto de 20 estudantes, 55% tiveram mais do que duas retenções no seu percurso escolar, sendo que apenas 15% não tiveram nenhuma. (cf Brito, 2012). Os dados em causa são indicadores das dificuldades sentidas pelos estudantes no seu percurso escolar.

No que se refere à sua experiência nesta escola, 75% consideram os conhecimentos muito úteis, sendo que 60% pretende prosseguir estudos e 30% arranjar emprego.

A partir da apresentação destes dados, num registo muito exploratório, a escola de segunda oportunidade surge-nos como uma experiência muito interesse de combate ao abandono e insucesso escolar. Porém, estes dados, embora recolhidos ainda numa fase inicial do projeto, trazem a seguinte complexidade: por um lado, estudantes que haviam abandonado a escola retomam o seu percurso educativo e formativo, socorrendo-se de um dispositivo que nada tem a ver com uma escolarização padronizada, pouco flexível e adequada às características pessoais e sociais dos estudantes e, por outro, regista-se igualmente o abandono desta nova proposta educativa por parte de alguns estudantes; ou seja, o abandono escolar no interior de um dispositivo criado sobretudo para combater esse mesmo abandono. Este dado não nos permite esquecer que o abandono escolar é um fenómeno muito *complexo* e *persistente*, sendo necessário mais investigação. Assim, em estudos futuros, parece-nos que este olhar sobre o abandono nas E2O deve continuar a merecer atenção, nomeadamente saber se estas taxas no início do projeto persistem ou se foram ultrapassadas.

Uma outra dimensão que, na nossa perspetiva, deve ser considerada em estudos futuros, diz respeito à percentagem de estudantes certificados na escola de segunda oportunidade e que retoma os estudos num percurso académico regular mais prolongado.

Na posse destes dados, a escola de segunda oportunidade poderá problematizar o seu papel e desenvolver estratégias que lhe permita responder aos novos desafios que se lhe colocam.

Considerações Finais

Como vimos, ao nível das políticas de combate ao abandono, em Portugal, as diferentes medidas e programas existentes são semelhantes ao que acontece nos outros países da União Europeia, embora essas medidas e programas apresentem algumas fragilidades. Será necessário aguardar para podermos analisar com algum distanciamento as

diferentes políticas educativas atuais nesta área No que se refere às práticas, registamos que as escolas de segunda oportunidade quer no contexto europeu, quer no contexto nacional, alcançaram resultados bastante positivos, designadamente na ESOM no que se refere à conclusão dos níveis de ensino a que se destinam. Contudo, alguns dados relativos aos primeiros anos de implementação desta escola de segunda oportunidade em Matosinhos (cf Brito, 2012) apontam para a *persistência* do abandono neste tipo de resposta educativa. Assim sendo, parece-nos pertinente retomar esta linha de análise no sentido de aferir se este abandono persiste em anos mais recentes. Por outro lado, também nos surge como igualmente importante saber que percentagem de estudantes certificados na escola de segunda oportunidade retoma os estudos num percurso académico regular mais prolongado. Com esta informação podemos problematizar o papel que este projeto tem vindo a ter no combate ao abandono escolar, ou seja, o seu contributo para uma efetiva igualdade de oportunidades de sucesso.

Referências bibliográficas

- Álvares, M. (Coord.); Calado, A.; Estévão, P; Merlini, S. & Nalha, F. (2014). *Combate ao Abandono Escolar Precoce: Políticas e Práticas. Sumário executivo*. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, Instituto Universitário de Lisboa. Retrieved from http://www.igfse.pt/upload/docs/2014/EstudoPOATFSE_combateaoabandonoescolarprecoce_Sumarioexecutivo.pdf.
- Álvares, M. & Estévão, P. (n.d.). *A medição e intervenção do abandono escolar precoce: desafios na investigação de um objeto esquivo. Working Paper*. Lisboa: Centro de Investigação de Estudos de Sociologia, Instituto Universitário de Lisboa. Retrieved from http://cies.iscteul.pt/np4/?newsId=453&fileName=CIES_WP157_Estevao_e_Alvares.pdf.
- Brito, I. (2012). *Mudar trajetórias de vida. Escola de segunda oportunidade: o caso da escola de Matosinhos*. Porto: Dissertação de Mestrado, Universidade Católica.
- Carmen, C.(Coord.); Alves, N. Guimarães, P; Feliciano, P. (2015). *Abandono e Insucesso escolar – Construir uma Perspetiva de Género. Relatório Final*. Lisboa: Universidade de Lisboa: Instituto de Educação, Quartenaire Portugal.
- European Commission (2001). *Second Chance Schools the Results of a European Pilot Project*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.

GHK Consulting Ltd. (2011). *Redução do Abandono Escolar Precoce na União Europeia. Estudo. Sumário Executivo* Bruxelas: Parlamento Europeu, Direcção-Geral das Políticas Internas da União. Departamento temático B: Políticas Estruturais e de Coesão. Retrieved from [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/JOIN/2011/460048/IPOL-CULT_ET\(2011\)460048\(SUM01\)_PT.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/JOIN/2011/460048/IPOL-CULT_ET(2011)460048(SUM01)_PT.pdf)

Mesquita, L. (n.d). “Entrevista”, *A página da Educação*. Lisboa: Federação Nacional de Professores, Edição nº 185, série II. Retrieved from <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=522&doc=13550&mid=2>

Oliveira, E. (2011). *Arte e justiça social na educação: o estudo de caso: escola de segunda oportunidade de Matosinhos*. Porto: Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Prieto-Toraño, B. (2015). El camino desde la vulnerabilidad escolar hacia el desenganche educativo. El papel de las escuelas de segunda oportunidad en la estrategia contra el abandono educativo. *Professorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 110-125.

Salvá-Mut, F., Oliver-Trobar, M. & Comas-Forgas, R. (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado, *magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6 (13), 129-142.

Páginas consultadas

Associação para a Educação de 2ª Oportunidade. Retrieved 7 de julho de 2016, from <http://ae2o.no.sapo.pt/projecto.htm>

Ministério do Trabalho e Solidariedade (2001). *Plano Nacional de Emprego, 2001*. Retrieved 12 de maio de 2016, from <http://www.gep.msess.gov.pt/estudos/pne/pne2001.pdf>

CAPÍTULO 99. ENTRE UMA GESTÃO MENOS DEMOCRÁTICA E UMA ESCOLA PARA TODOS: UMA ABORDAGEM PRELIMINAR A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO

Macedo, Ana Paula
amacedo@ese.uminho.pt
CIED - IE Universidade do Minho*

Martins, Fernanda
fmartins@ie.uminho.pt
CIED – DCSE - IE Universidade do Minho*

Mudanças na realidade educativa portuguesa

O Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril tem sido objeto de múltiplas investigações com um pressuposto comum que assenta, por um lado, no carácter recentralizador do poder político e da administração escolar e, por outro lado, pela emergência da liderança unipessoal concentrando sobre si vários poderes e competências. Importa contextualizar que esta última alteração surge em decorrência de um processo lento e gradual de concentração de poderes no órgão de gestão, ainda que em períodos e em modelos anteriores o órgão de gestão apresentasse uma configuração colegial (cf. Martins, 2009; 2011). Também importa clarificar que esta alteração ao modelo de gestão ocorre no contexto de implementação de um outro conjunto de medidas em matéria de administração escolar, destacando-se: a constituição de agrupamentos de escolas; a adesão a modalidades de autonomia técnica e instrumental, entre outras.

Dentro deste cenário surgem interpretações acerca da figura do diretor que se inscrevem num movimento de desconcentração algo radicalizado, capaz de assegurar o tradicional predomínio do centro sobre as periferias e de o dotar de maior eficácia em termos de controlo, transformando o seu cargo no “rosto” do poder central junto da escola.

Note-se que a expressão desta nova lógica de regulação das escolas era previsível, uma vez que desde a década de 1980 que existiam sinais da mudança - práticas de gestão democrática débeis, consubstanciadas, entre e outros aspetos num decréscimo substantivo na apresentação de listas concorrentes ao conselho diretivo (Lima, 2011). A imposição deste modelo de governação, para além da concentração de poderes no órgão de gestão, acaba por atribuir os referidos poderes e competências a um único sujeito, “dessa forma alongando e verticalizando o respetivo organigrama e reforçando as prerrogativas de uma liderança formalmente unipessoal” (Lima, 2011, p. 47). De modo específico,

“(...) o director concentra sobre si vinte e cinco competências, preside ao conselho pedagógico por inerência, tudo parecendo girar em seu torno, fragilizando as estruturas colegiais existentes e pondo fim à quase totalidade dos processos de escolha democrática nas escolas. (...). O director passa, agora, a nomear e a demitir livremente o subdirector, os assessores, os coordenadores de departamentos, os coordenadores dos estabelecimentos agrupados, numa lógica gestonária de um perfil, um projeto, uma equipa de gestão, remetendo para algo semelhante ao princípio da ‘unidade de comando’, proposto no início do século XX por Henry Ford (1984)” (idem, p.58).

A centralidade remetida ao diretor, responsável por cada escola ou agrupamento pode ser um factor de erosão da gestão democrática e, conseqüentemente, da fragmentação das práticas de colegialidade dos profissionais, que cada vez se vão tornando mais formais e uniformes. Para além do plano de funcionamento da organização, no que diz respeito à supervisão da execução das políticas educativas centrais, parece existir uma ambigüidade latente na figura do diretor, a tradução normativa e estrutural do Decreto-lei nº 75/2008 consagra o diretor como “Uma espécie de líder hierárquico” (Lima, 201, p. 57).

Neste sentido, foram criadas condições do ponto de vista formal para uma alteração profunda nas relações de poder no interior da escola. No passado, nomeadamente no âmbito da gestão democrática, as relações de poder caracterizavam-se por tempos e espaços em que as decisões, ainda que apenas em matérias de gestão-execução, pautava-se pela possibilidade de manifestação de interesses diversificados, pela liberdade de expressão e abertas à participação, por lógicas colegiais, especificamente dos professores.

Face ao exposto, parece existir um leque de possibilidades de lideranças emergentes, assumidas pelos atores ora como mais individuais, ora como mais estratégicas ou, ainda, como mais democráticas. Constitui-se um desafio questionarmos se a escola em estudo reproduz o perfil do líder unipessoal, assacando a si os poderes e competências previstos na legislação ou se os atores escolares resistem a esta figura, demonstrando capacidade de produzirem orientações próprias no sentido da democratização da gestão da escola, na qual há uma partilha de poderes e competências, ainda a que num registo não formal e informal.

Por outro, importa salientar outra alteração: a publicitação dos resultados escolares por escola, os designados *rankings*. Esta publicitação em Portugal, mais da responsabilidade dos media do que propriamente de medidas governamentais, diferentemente de outros

países em que a referida publicitação depende de órgãos governamentais. Assim, em países tidos como centrais (designadamente na Inglaterra e nos Estados Unidos da América) observamos, nos finais da década de oitenta e durante a década de noventa, do século passado, a introdução de políticas designadas de *quase-mercado* educacional (Le Grand, 1991). Na perspectiva de Ball (2002) estas reformas contribuem para uma cultura de *performatividade competitiva*, uma vez que submetem as escolas a “situações de competitividade, hierarquização e seleção entre escolas, alunos e professores”. Assim,

“Uma política baseada na nota bruta serve para reforçar a seletividade dos estudantes de acordo com a capacidade, em escolas muito procuradas, e subordina a melhoria dos padrões educacionais à reprodução da vantagem relativa em relação a outras trocas de mercado – isto é, o mercado de trabalho. Aqui, as melhores escolas não são aquelas que conseguem o máximo em termos de aprendizagem discente, mas aquelas que são capazes de filtrar e selecionar sua clientela convenientemente” (idem, p. 209).

A despeito de tais reformas, como salienta Afonso (1998) a propósito das políticas educativas da década de oitenta e noventa, o neoliberalismo em Portugal, no setor da educação, assume uma versão *mitigada*, por referência a outros contextos. Neste sentido, nem todos os vetores que o constituem tiveram tradução na realidade portuguesa. Mas, de entre estes, o vetor da publicitação dos resultados, através dos *rankings*, é aquele que ganha alguma expressão (Martins, 2009). Nesta trama, procuramos analisar na escola em estudo se essa publicitação dos resultados académicos contribuiu para a indução de efeitos de *quase-mercado* (Le Grand, 1991; Afonso, 1998, 2009).

Desenvolvimento da investigação empírica

A metodologia de suporte ao estudo situa-se num paradigma de investigação naturalista, cujo método de *estudo de caso* se socorre de técnicas tais como, o inquérito por questionário, o inquérito por entrevista aos atores escolares. Para o presente trabalho houve recurso a entrevistas semi-estruturadas, intencionalmente realizadas aos atores escolares (representante da autarquia do conselho geral, professor mais novo, professor mais velho da escola, coordenador de departamento e representante dos professores no conselho geral), sendo registadas sob a forma de áudio, após a obtenção das suas autorizações. Os participantes ficaram cientes de que os dados obtidos poderiam ser divulgados junto da comunidade académica, respeitando o carácter confidencial das

identidades. O trabalho de campo decorreu no período compreendido entre julho de 2014 a dezembro de 2014 e possibilitou ainda a análise de documentos de cariz oficial.

Breve caracterização da Escola

A Escola onde se realizou o *estudo de caso* é um estabelecimento do ensino secundário criado no ano 1979, situado no norte de Portugal. Trata-se de uma Escola sem contrato de autonomia e tem uma oferta formativa de 3º Ciclo (7º ano; 8º ano; 9º ano), com uma vertente de Cursos Científico-Humanísticos. A população da escola constitui-se em 180 professores, 55 funcionários e 1 psicóloga que têm por função apoiar 1498 alunos, repartidos por 8 turmas do 3º ciclo do ensino básico diurno, 51 turmas do ensino secundário diurno (22 das quais de cursos profissionais) e 21 turmas do ensino noturno (6 dos cursos científico-humanísticos, 8 dos cursos tecnológicos e 7 dos Cursos de Educação e Formação de Adultos) (Regulamento Interno da Escola Secundária, 2013).

O processo de eleição do diretor: menos democracia e participação

Alguns atores entrevistados mostram-se críticos relativamente às mudanças trazidas pelo Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, no que se refere à figura do diretor, designadamente ao processo da sua eleição. Consideram que a eleição realizada em sede de conselho geral é pouco democrática, apontando como alternativa uma eleição de base mais alargada, tal como afirma o representante da autarquia no conselho geral: “diretor escolhido por este órgão [conselho geral] está a ser menos democrático do que se fosse escolhido pelo sufrágio eleitoral”. Outros apontam a diminuição da democracia com o atual processo de eleição, uma vez que se trata de uma eleição indireta, nas suas palavras: “quer dizer não é tão democrático, mas indiretamente é, quero dizer não é tão direto, é um processo democrático diferente, mas não deixa de ser, claro” (representante dos professores no conselho geral). No mesmo sentido, o professor mais antigo da escola também considera este processo pouco democrático e estabelece uma comparação entre eleições para o governo de um país e a eleição para diretor de escola, afirmando que:

“(…) uma das falhas principais é mesmo essa, a de nós não elegermos quem nos dirige, porque elegemos muito indiretamente, elege-se o conselho geral e este elege o diretor. (...) posso não estar muito dentro do que é uma direção de uma escola, etc., mas eu também não estou muito por dentro do que é um governo e vou votar para o governo; portanto, aqui eu também acho que podia votar diretamente para o diretor da escola”.

Repare-se que no modelo anterior, previsto no Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, a eleição do diretor/presidente do conselho executivo obedecia a uma participação alargada da comunidade educativa e, ainda, a eleições diretas, para certas categorias de atores, como é o caso dos professores. Como podemos ler no referido decreto:

“Os membros do conselho executivo ou o director são eleitos em assembleia eleitoral, a constituir para o efeito, integrada pela totalidade do pessoal docente e não docente em exercício efectivo de funções na escola, por representantes dos alunos no ensino secundário, bem como por representantes dos pais e encarregados de educação. 2 — A forma de designação dos representantes dos alunos e dos pais e encarregados de educação será fixada no regulamento da escola, salvaguardando: a) No ensino básico, o direito à participação dos pais e encarregados de educação em número não superior ao número de turmas em funcionamento; b) No ensino secundário, o direito à participação de um aluno por turma e de dois pais ou encarregados de educação, por cada ano de escolaridade” (artigo 19, alínea a e b).

Outro ator considera que o processo de eleições diretas contribuiria para um maior conhecimento, por parte dos eleitores, dos planos de intervenção do diretor, nas suas palavras:

“Temos um modelo já muito pouco democrático no sentido do processo, (...) por isso os processos eram mais participados, hoje cada vez menos, eu atrever-me-ia a dizer que 99,9% das pessoas não sabem o que é que o atual diretor desta escola colocou no seu programa” (coordenador de departamento).

Dos discursos apresentados, as críticas ao processo de eleição prendem-se com a passagem de uma eleição que se enquadrava numa democracia de tipo mais participativo para o registo de uma democracia de tipo mais representativo. Apesar de neste domínio os atores não disporem de grande margem de autonomia para inverter esta situação, noutros essa margem ainda parece existir. Para alguns atores há uma manutenção de práticas colegiais, inspiradas no anterior modelo, como teremos a oportunidade de analisar no ponto que se segue.

Os poderes do diretor: procurar manter a colegialidade

A concentração de poderes no diretor consiste noutra mudança atribuída à publicação do Decreto-Lei nº 75/2008. Por seu lado, os atores entrevistados identificam, do ponto de vista formal, essa concentração de poderes na figura do diretor. Assim, refere o professor mais antigo que “Na lei, onde se decide é ali mesmo no gabinete do diretor” (professor mais antigo). A ideia é reforçada por um dos representantes dos professores no conselho geral e por um coordenador de departamento ao compararem o atual

modelo com o anterior, nomeadamente, no que diz respeito à existência de assessorias e ao funcionamento colegial, respetivamente:

“Eu, às vezes, questiono-me sobre isto, tendo em conta que o poder está muito centrado no diretor, enquanto no anterior modelo havia um conselho e acho que havia uma delegação de poderes pelas várias assessorias, agora não, está tudo muito concentrado no diretor. (...). Eu acho que o órgão de decisão máxima acaba por ser a direção”.

“(...) se lermos a legislação de uma forma muito restritiva nem tudo pode ser delegado, o que é que acontece vamos concentrar tudo no diretor, criando uma situação terrível. (...) porque nem tudo é delegável e há muita coisa que para uma organização viva, não pode parar num organismo vivo, e por isso é mau que esteja tão concentrado, funcionava e sempre funcionamos muito bem com os órgãos colegiais, eu gostei muito do modelo com o conselho diretivo”.

De entre os poderes concentrados na figura do diretor há referências concretas à nomeação dos coordenadores de departamento, ainda que os entrevistados se mostrem em desacordo com a mesma:

“Claro que o diretor tem o poder muito centrado nele inclusive em determinadas situações permite que ele designe ou nomeie um representante para certas estruturas da escola. Por exemplo, o de coordenador de departamento e de outras estruturas. É claro que isso já não é muito democrático, acho que dentro de um departamento o seu coordenador deveria ser escolhido pelos membros desse departamento” (professor mais novo).

Esta preocupação dos professores, com a nomeação dos coordenadores de departamento, justifica-se porque são sobretudo estes que “correm o risco de ficar reféns do director, sem órgãos próprios e autónomos, sem intermediação e tipo colegial, no quadro de uma estrutura interna extremamente centralizada na figura do director” (Lima, 2011, p. 58).

Apesar desta prerrogativa na legislação, os atores referem que ao nível a escola concreta não houve grandes mudanças, justamente porque a pessoa que ocupa o cargo de diretor é a mesma que ocupava o cargo de presidente do conselho executivo, mantendo este, na perspectiva dos entrevistados, uma ação democrática, como a que existia anteriormente.

Neste sentido, um dos entrevistados refere que o diretor procura ser o mais democrático possível, com ‘espírito democrático’, nomeadamente pela razão de solicitar a opinião de outros atores:

“Não, não mudou, só mesmo esses pormenores, não é? O não podermos ser verdadeiramente democráticos ..., porque de facto ele tenta e aqui há esta

tentativa de mesmo assim ser o mais democrático possível. (...)” (professor mais antigo).

Na perspetiva de outro entrevistado, não houve alterações significativas nas práticas deste diretor, o trabalho em equipa existia e continua a existir:

“Muda só o nome, depois as coisas ... porque ele tem uma equipa que trabalha com ele, uma equipa que ele escolhe que já escolhera antes e que era eleita diretamente, (...). As pessoas que estão com ele agora eram pessoas que estavam antes” (representante da autarquia no conselho geral).

Apesar da construção ou aproveitamento de margens autonomia em benefício de um funcionamento democrático da escola, o que é facto é que os atores identificam condicionantes nessa forma de funcionamento, designadamente pela ‘carga de responsabilidade’ atribuída ao diretor.

O lema de ‘Uma escola de todos, para todos’ em contra-corrente à seleção de estudantes

Como já referimos, os *rankings das escolas* passam a ser publicados em Portugal a partir de 2001 pela imprensa e não obedece a uma medida governamental. Com a referida publicitação, destaca-se o risco de existirem lógicas que se prendem com a seleção académica e social dos estudantes, tal como alerta Ball (1995), e que na perspetiva de diferentes autores, induz efeitos de *quase-mercado* (LeGrand, 1991), utilizando a terminologia como a hierarquização, a competição entre escolas, os pais enquanto consumidores, as estratégias do lado da oferta e do lado da procura, situando-nos, portanto, numa lógica distinta daquela que defende a igualdade de acesso. Nos discursos recolhidos, alguns autores associam os *rankings* a uma das dimensões desse *quase-mercado* educacional, à competição, como afirma um antigo membro da associação de pais e encarregados da educação da escola em estudo:

“Há sempre impacto, a publicação de um *ranking* é quase uma competição, não é?” (membro da associação de pais e encarregados da educação da escola).

Por outro lado, outros verbalizam que a seleção de alunos parece estar a impulsionada pela publicação dos *rankings*, dando conta de práticas de seleção de estudantes em escolas daquela zona geográfica:

“Eu vou-lhe falar da escola ali ao lado, ... no primeiro dia de proposta de matrícula, mandam vir as notas de exame, quem não tiver 5 a tudo telefonam a dizer que não há lugar. (...) Não acho justo, porque depois vejo outras que

ficam, vai-me desculpar o termo, com o refugo todo, com as sobras, com os excessos o que é mau porque trabalhar com as sobras é horrível” (professora mais velha na escola);

“A escola aqui ao lado, o antigo liceu, que aplica aqueles critérios, só aceita alunos com média de 4 no 3^a ciclo, pois geralmente tem estado (nos rankings) nas primeiras cem, mas não é isso que nos move e nem faz com altere a nossa posição” (diretor da escola).

Neste sentido, os atores entrevistados entendem que a escola em estudo está em contra-corrente à lógica de seleção de estudantes, e por isso caracterizam a escola de “aberta”, “composta pela diversidade social e académica dos alunos”, onde não há lugar à recusa de alunos.

“(…) Há escolas à nossa volta que perseguem políticas, digamos, elitistas. Ora, eu penso que a escola está ao serviço da comunidade, e é de todos e é para todos. Nós não perguntamos pelas notas dos alunos, nem vamos dizer que só entram aqueles que tiverem as melhores notas, como acontece aqui na escola vizinha. (...). Qualquer aluno que nos procure não perguntamos qual é a nota, nem quem é o pai, nem quem é a mãe, nem se tem sapatos bonitos ou sapatos feios. Veio cá, há vaga entra” (diretor da escola).

“Esta escola é uma escola muito aberta (...), é uma escola inclusiva, que integra alunos, isso é verdade e tem o que para mim é importante não tenta impor barreiras na entrada da escola” (representante da autarquia no conselho geral)

De facto há uma maioria de entrevistados que refere que há práticas de seleção social e académicas dos alunos por parte das escolas. Por outro lado, a escola em estudo parece não se incluir nesta prática, de forma unânime surge na voz dos atores a imagem de *escola aberta escola para todos*, de *escola inclusiva*. Assim, os discursos apontam para tentativas de resistência a estas lógicas de *quase-mercado*, que tem ganho expressão em Portugal nestes últimos anos.

Considerações Finais

O novo modelo de gestão da escola pública, à luz do Decreto-lei nº 75/2008, induz o protagonismo do líder executivo eficaz, muito próximo do líder “executivo” descrito por Chester Barnard, na década de 1930 (Barnard, 1979). Porém este líder poderá “ser um executivo subordinado, no contexto de uma administração centralizada, embora, por outro lado, mais poderoso perante a generalidade dos atores escolares, agora vistos como subordinados” (Lima, 2011, p.60). Esta investigação incide sobre algumas

invariantes estruturais, capazes de dar conta do *plano das orientações para a ação e do plano da ação*, efetivamente atualizada numa escola situada no norte de Portugal.

No caso em estudo, tivemos oportunidade de refletir sobre a receção, por parte dos atores educativos, desta nova figura. Salienta-se, assim, a discordância com o processo de eleição do diretor de escola, na medida em que, na perspetiva destes atores, trata-se de uma democracia de tipo mais representativo, quando no passado recente assumiu a forma de uma democracia mais participativa. Acresce ainda opiniões críticas quanto à concentração de poderes na figura do diretor. Não obstante tal posição, em termos de mudanças *no plano da ação* parece não haver mudanças muito significativas, uma vez que, segundo os relatos, os processos adotados assemelham-se aos anteriores, nomeadamente as eleições pelos professores para o cargo de coordenador de departamento, bem como a partilha de poderes do diretor com o vice-diretor e assessores da direção. Neste registo, podemos apontar a existência de alguma mediação dos órgãos colegiais na tomada de decisão. Em sintonia com alguns estudos já realizados sobre o diretor, a gestão escolar pós-colegial fez emergir soluções que ainda respeitam os mínimos democráticos pela Constituição da República Portuguesa e pela Lei de bases do Sistema Educativo. Simultaneamente a estes mínimos regista-se alguma resistência à pressão neoliberal e às tentativas de erosão das lógicas democráticas.

Acrescenta-se que nesta comunicação descrevemos e analisamos as práticas induzidas por lógicas próximas de *quase-mercado educacional*, como é o caso da seleção social e académica realizada pelas escolas. Contudo, a partir dos discursos obtidos, essa lógica parece ser rejeitada por uma maioria que prefere se posicionar na construção de uma *escola de para todos*.

Finalmente, a partir destes resultados apraz-nos mencionar as contradições e as tensões quanto à presença da democracia nesta escola concreta. Se por um lado, parece existir uma gestão menos democrática, fruto de uma imposição do Ministério quanto ao processo de eleição do diretor, por outro, parece existir uma gestão ainda democrática, quanto à definição de políticas de acesso à escola, levando-nos a acreditar na possibilidade de uma resistência a algumas lógicas de *quase-mercado* educacional.

Bibliografia

Afonso, A. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Instituto

de Educação e Psicologia/Centro de Estudos em Educação e Psicologia/ Universidade do Minho.

Afonso, A. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, pp.13-29.

Barroso, J. (2011). Direção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnico. In António Neto-Mendes, Jorge A. Costa, e Alexandre Ventura (orgs.), *A Emergência do Director da Escola. Questões Políticas e Organizacionais, Actas do VI Simpósio sobre organização e gestão escolar* (pp.11-22). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Barnard, C. (1979). *As funções do executivo*. São Paulo: Atlas.

Ball, S. (2002). Reformar as escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), pp.3-23.

_____ (1995). Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como estratégia de classe. In Pablo Gentili (org.), *Pedagogia da exclusão* (pp.196-227). Petrópolis: Vozes.

Le Grand, J (1991). Quasi-markets and social policy. *The Economic Journal*, v. 101, pp. 1256-1267.

Lima, L. (2011). Diretor de escola: subordinação e poder. In António Neto-Mendes, Jorge A. Costa, e Alexandre Ventura (orgs.), *A Emergência do Director da Escola, Questões Políticas e Organizacionais, Atas do VI Simpósio sobre organização e gestão escolar* (pp.47-63). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Lima, L. (2007). A deliberação democrática nas escolas: os procedimentos gerenciais e as decisões políticas. In M^a Fátima Chorão Sanches, Feliciano Veiga, Florbela de Sousa e Joaquim Pintasilgo, *Cidadania e Liderança Escolar* (pp.39-55). Porto: Porto Editora.

Martins, F. (2011). Tempos de mudanças na administração da escola pública em Portugal: a (re)emergência do diretor e a concentração de poderes. In Jorge A. Costa, e Alexandre Ventura (orgs.), *A Emergência do Director da Escola, Questões Políticas e Organizacionais, Atas do VI Simpósio sobre organização e gestão escolar* (pp.91-104). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Martins, F. (2009). *Gerencialismo e quase-mercado educacional: a acção organizacional numa escola secundária em época de transição*. Tese de

Doutoramento em Educação, especialização em Organização e Administração Escolar. Braga: Universidade do Minho.

Legislação

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré -Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, Regime de Autonomia, Administração e Gestão de Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

*This work is funded by CIEd – Research Centre on Education, projects UID/CED/1661/2013 and UID/CED/1661/2016, Institute of Education, University of Minho, through national funds of FCT/MCTES-PT

CAPÍTULO 100. EL TDAH, NECESIDADES Y RESPUESTAS EDUCATIVAS

Nora Martínez Blanco
noramblan@gmail.com
Universidad de Granada

El Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad. TDAH

El trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad es un trastorno neurobiológico. Existen tres síntomas típicos: Déficit de atención, impulsividad e hiperactividad.

No todos los niños y niñas con TDAH presentan las mismas características aunque existen unas en común que generalmente se repiten.

Entre otras, en el aula, podemos encontrar que interrumpen el desarrollo de la actividad o ejercicio imposibilitando el proceso de enseñanza- aprendizaje. En ocasiones sus conductas son aversivas y lesivas para los compañeros y para ellos mismos.

Se pueden concretar sus características en función de tres tipos de TDAH.

El primero es el niño o niña con TDAH predominantemente inatento: son niños que parecen no escuchar, le cuesta hacer sus tareas y es muy olvidadizo. Se distrae con cualquier ruido o estímulo. Estos niños pasan desapercibidos, ya que no molestan el desarrollo de la clase, habitualmente olvidan apuntar las tareas en la agenda, no entregan los trabajos o lo hacen con una mala presentación.

El niño con TDAH predominante hiperactivo- impulsivo tiene una actividad elevada. Se levanta y se mueve de un lado a otro en cualquier momento. Es ruidoso, interrumpe conversaciones, responde rápidamente sin pensar. El comportamiento es, en ocasiones molesto. Interrumpe constantemente las sesiones, se entromete en las conversaciones de los demás e incluso pueden presentar conductas agresivas.

Existen unos criterios diagnósticos que nos ayudan a identificar el tipo de TDAH. Tienen que persistir al menos 6 durante 6 meses, según el DSM- V (APA,2013) son:

Desatención:

A1. No presta atención suficiente a los detalles o incurre en errores por descuido en las tareas escolares.

A2. Tiene dificultades para mantener la atención en tareas o en actividades lúdicas.

A3. Parece no escuchar cuando se le habla directamente.

A4. No sigue instrucciones y no finaliza tareas escolares (no se debe a comportamiento negativista o a falta de comprensión).

A5. Tiene dificultad para organizar tareas y actividades.

A6. Evita, le disgusta o es renuente en cuanto a dedicarse a tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido (como trabajos escolares).

A7. Extravía objetos necesarios para tareas actividades (ejercicios escolares, lápices, libros).

A8. Se distrae fácilmente por los estímulos externos.

A9. Es descuidado en las actividades diarias.

Hiperactividad-impulsividad:

H1. Mueve en exceso manos o pies, o se retuerce en el asiento.

H2. Abandona su asiento en el aula o en otras situaciones en que se espera que permanezca sentado.

H3. Corre o salta excesivamente en situaciones en que es inapropiado hacerlo (en adolescentes o adultos, sentimientos subjetivos de inquietud).

H4. Tiene dificultades para jugar o dedicarse tranquilamente a actividades de ocio.

H5. "Está en marcha" o suele actuar " como si tuviera un motor".

H6. Habla en exceso.

I1. Precipita las respuestas antes de haber sido completadas las preguntas.

I2. Tiene dificultades para guardar su turno.

I3. Interrumpe o se inmiscuye en las actividades de otros (p. e. se entromete en conversaciones o juegos).

Características y otros trastornos asociados

Frecuentemente el TDAH se presenta junto a otros trastornos. Podemos destacar la presencia del trastorno disocial, son niños que violan los derechos básicos de los demás y las normas sociales importantes, tienen conductas agresivas y provocan daños en cosas ajenas.

El niño o niña negativista desafiante frecuentemente se enfada, discute y tiene rabietas. Presenta conductas desafiantes principalmente a los adultos, molesta a otras personas y es vengativo y rencoroso.

La mayoría de los niños y niñas con TDAH presentan dificultades en el aprendizaje. Encontramos en estas ocasiones, un rendimiento académico inferior al que se esperar por la edad y la inteligencia del niño o niña.

Principalmente encontramos dificultad ante:

- La lectura y escritura: errores de omisión (se olvida de leer una palabra de la frase o se olvida de escribir alguna letra: Mi primo tiene cinco caramelo), adiciones (añade letras o palabras al texto), sustituciones(cambia una palabra o sílaba por otra)
- El razonamiento matemático: por no comprender bien los enunciados , por errores o descuidos al realizar operaciones o dificultad de abstracción en los conceptos matemáticos.

A menudo tienen dificultades en el manejo de sus emociones, principalmente la rabia y la frustración. Esto provoca la formación de una autoestima baja debido a la imagen que se ha ido formando de sí mismo a través de las opiniones y comportamientos del resto de compañeros y profesores hacia él. En muchas ocasiones no son invitados a cumpleaños, frecuentemente les regañan y les castigan, le tratan como si fuera tonto...

Las necesidades de los alumnos y alumnas con TDAH

Teniendo en cuenta la individualidad de cada uno, podemos extraer una serie de necesidades comunes a los niños y niñas con TDAH.

Podemos destacar la necesidad de construir un contexto estructurado y directivo, que les ayude a organizar sus quehaceres, saber lo que tienen que hacer en cada momento para evitar que se pierdan.

Es necesario que aprendan habilidades y estrategias de control que les acerque a la normalidad y sean capaces de adaptarse a las diferentes normas sociales y desarrollar habilidades sociales.

Precisan alcanzar un mayor grado de autonomía y control del medio. Conocer lo que ocurre a su alrededor y como deben responder para no depender del adulto.

Otra de las necesidades importantes en los niños y niñas con TDAH es la atención emocional, es importante desarrollar estrategias de control emocional, mejorar su autoestima y su motivación.

La respuesta educativa para los niños con TDAH

Atender a un niño con TDAH en el colegio no significa que un especialista lo separe de su aula y trabaje los contenidos deficitarios con él. Esta es una parte de la atención que necesitan pero no servirá de nada si no se trabaja en conjunto con toda la comunidad educativa.

En primer lugar, debemos dar una respuesta a nivel de centro. Partiendo del plan de centro y el proyecto curricular se deben introducir principios generales para compensar dificultades y aceptar la diferencias individuales. En concreto se debe promover un ambiente educativo de forma estructurada.

Hay que priorizar métodos de enseñanza natural, que los niños puedan aprender de forma significativa a través de materiales manipulativos y actividades llamativas para favorecer la motivación y haciendo uso de los reforzadores más adecuados a nuestros alumnos y alumnas.

Un aspecto muy importante para motivar al alumnado y animarle a aprender es hacer gratificantes las situaciones de enseñanza aprendizaje y buscarles una utilidad.

Por otra parte se debe atender al alumnado con este trastorno a nivel de aula. En el aula es necesario abandonar estructuras metodológicas estructuradas y adoptar otras flexibles, que se adapten a las características de nuestro grupo y que faciliten la inclusión de aquellos que presentan alguna dificultad.

A nivel individual se deben incluir estrategias metodológicas que se adapten a su tipo de conducta y a sus necesidades particulares. Se debe trabajar con el alumno desde una perspectiva global y se busque despertar la motivación por el aprendizaje.

Respuesta educativa a nivel de aula

La respuesta educativa a nivel de aula es una de las respuestas más importantes desde una perspectiva inclusiva, ya que se atenderán las necesidades de nuestro alumnado sin separarlo del aula, sin hacerlo sentir diferente al grupo ni diferenciarlo de los demás.

Es necesario implementar las medidas necesarias dentro del aula para atender las necesidades básicas de todo el alumnado, incluido aquel que presenta trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad.

En primer lugar, debemos cambiar la metodología tradicional que veníamos usando. En la que el alumno tiene que permanecer sentado y en silencio atendiendo a las explicaciones del profesor. A menudo esta forma conlleva a los alumnos con TDAH a desarrollar conductas poco apropiadas ya que tienen poca motivación por seguir la clase y se aburren. Además, les cuesta mucho trabajo controlar su energía y permanecer mucho tiempo sin moverse o sin hablar.

Desarrollar un ambiente organizado y directivo

Para ello puede ser útil la creación de un horario grande en la clase o pequeño en la mesa de los alumnos para que el niño sepa lo que debe hacer en cada momento. Dentro de cada asignatura, al inicio de la sesión puede ser una buena estrategia comentar lo que realizaremos durante la clase o incluso desarrollarlo en la pizarra e ir borrándolo

conforme lo completemos. Además, las instrucciones y explicaciones deben ser claras y concretas ya que si las damos demasiado largas el alumno acabará distrayéndose y no entenderá lo que le queremos transmitir. También debemos tener claras las normas de clase. Estas deben estar visibles para todo el alumnado, además puede ser útil repasarlas entre todos al comenzar la semana.

Metodología

Debemos basarnos en una metodología que potencie el aprendizaje colaborativo y cooperativo. Dos aprendizajes que nos ayudan a incluir al alumno en el grupo. El alumno tendrá un rol y una responsabilidad dentro del grupo, se verá aceptado y le ayudará a encontrar la utilidad de los aprendizajes que está desarrollando así como mantener su atención durante un tiempo mayor. Este tipo de metodología nos da pie también a desarrollar las habilidades sociales que en ocasiones es un punto flaco de los alumnos con TDAH.

Presentación de las actividades

Las actividades a desarrollar deben ser concretas y presentarse poco a poco. Aunque vayamos a realizar muchas operaciones es preferible que se las mostremos de dos en dos, de este modo se centraran en la que están realizando, y cometerán menos errores. Debemos mostrarle la utilidad de lo que están aprendiendo en su día a día, solo de este modo conseguiremos motivarles y llevar a cabo aprendizajes significativos.

Los materiales deben ser motivadores y debemos incluir novedades entre ellos. Por ejemplo, se pueden trabajar las tablas de multiplicar con ocas, juegos de dados, cartas... o incluso convertirlo en un concurso grupal.

Modificación de conducta

Las conductas disruptivas también se pueden atender dentro del grupo aula. Los programas de modificación de conductas son útiles para todo el alumnado, de la clase.

Podemos seleccionar algunas técnicas para llevar a cabo con todo el grupo, entre ellas podemos destacar el reforzamiento diferencial en el que se premiaran las conductas

positivas y se castigarán las negativas, por ejemplo, se elogiara públicamente las conductas deseables o se hará ordenar el material si lo ha desordenado o tirado. Es importante no regañar constantemente en público al alumno para evitar dañar su autoestima, podemos optar por acercarnos a él y pedirle que arregle lo que ha estropeado.

Es necesario llevar a cabo un entrenamiento en habilidades contrarias a la agresión, un ejemplo de actividad útil para llevarlo a cabo sería la dramatización por grupos de conductas disruptivas y diferentes formas de solucionarlo.

En ocasiones estos alumnos se encuentran más nerviosos, o con una energía excesiva. Es importante que tengan una vía para relajarse, podemos incluir dentro de clase algunas técnicas de relajación que pueda llevar a cabo en esas ocasiones. También es útil que el alumno tenga alguna opción para poder liberar esa tensión. Para ello podemos llegar a un acuerdo para que el alumno salga a la puerta un instante y pueda moverse o saltar, que tenga en clase algún material que le ayude como una pelota antiestrés que pueda apretar...

Es necesario conocer bien a nuestros alumnos para darles diferentes opciones eficaces que llevar a cabo.

Respuesta educativa a nivel individual

Existen ocasiones en las que no es posible atender todas las necesidades de los alumnos dentro del aula, bien por los recursos materiales, personales o el tiempo.

Ya sea de forma individual o grupal, dentro o fuera del aula las estrategias deben ser las mismas. Debemos seguir haciendo hincapié en potenciar la motivación, en presentar unas actividades llamativas y enseñarles la utilidad que pueden tener en su día a día.

Algunos ejemplos pueden ser:

- Para desarrollar la grafomotricidad: al dar a estos niños fichas y fichas se acaban aburriendo, dejando las fichas a medias o haciéndolas mal para terminar rápido. Existen multitud de formas de mejorar la grafomotricidad de forma lúdica y significativa. Para ello podemos usar diferentes materiales como pintura de

dedos, tizas de colores, rotuladores diferentes, escribir en arena u otras texturas, usar diferentes soportes como la Tablet, hacer canciones para las letras...

- Para aprender las tablas de multiplicar: en vez de presentar una gran ficha llena de operaciones se pueden presentar por tarjetas, como un concurso, como medio para resolver un acertijo... También podemos realizar juegos con dados, la oca de las tablas.
- Lectura comprensiva: generalmente los niños se pierden en las lecturas, cuando son demasiado largas acaban olvidando lo que ponía en el párrafo anterior... Podemos crear una regla para que no se pierda de renglón, enseñarles a dividir la lectura por párrafos y destacar información o hacer dibujos sobre ella...

Existen multitud de opciones para trabajar un contenido. Nuestra misión como docentes es buscar las más adecuadas para cada niño con el que trabajamos. No se trata solamente de buscar muchos materiales sino de presentar la actividad de forma clara y motivadora.

Al igual que adaptamos la presentación de las distintas actividades debemos adaptar la de los exámenes, dividiéndolos en varias partes, haciendo las preguntas de forma clara y directa, preguntando de forma oral... Para poder conocer en realidad lo que el niño ha aprendido, ya que, en muchas ocasiones, aunque saben el contenido, dejan los exámenes en blanco o sin acabar.

Referencias bibliográficas

- Mena Pujol, B., Nicolau Palou, R., Salat Foix, L., Tort Almeida, P. & Romero Roca, B. (2006). *Guía práctica para educadores: El alumno con TDAH*. Madrid: Mayo ediciones.
- Miranda A. y Santamaría, M, (1986). *Hiperactividad y dificultades en el aprendizaje*. Valencia: Promolibro,
- Romero, J.F. y Lavigne, R, (2006). *Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos. II Procedimientos de Evaluación y Diagnósticos*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Dirección General de Participación y Solidaridad Educativa.

Barkley, R.(2009). Avances en el diagnóstico y la subclasificación del trastorno por déficit de atención/hiperactividad: qué puede pasar en el futuro respecto al DSM-V. *Revista de neurología*, 48, .101-106.

López, J.A., Rodríguez, L., Sacristán, A.M., Garrido. M., Martínez, M.T. & Andrés, J.M, (2011). Validez de los criterios DSM-IV según respuesta de los padres en el diagnóstico del trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 3, 271-283.

CAPÍTULO 101. LA TEORÍA DE LOS PRINCIPIOS CIENTÍFICO-DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA Y LA HISTORIA, COMO NUEVO MODELO EDUCATIVO PARA ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECIALES

Javier Contreras García
Javicg11@gmail.com
Universidad de Granada

Introducción

En la era de la tecnología y de la globalización, cada día se hace más necesario aludir a las relaciones geopolíticas, de comunicación y de recursos mundiales para poder explicar con fundamento, el contexto donde subsiste u ocurre el problema específico de investigación que queremos abordar. Nuestro planeta, la Tierra, la “aldea global” cada vez es más pequeña porque cada día se tarda menos en recorrerla, porque los sistemas de información (big data) y de comunicación son casi instantáneos, y porque los transportes permiten el intercambio de bienes de equipo, mercancías y de personas en muy pocas horas. Pero siendo muy ciertas estas consideraciones, no lo es menos, las situaciones existentes y sostenidas en espacios más locales, más regionales que, con frecuencia, reaccionan contra ello y lo hacen de forma extremista, radical e incluso violenta.

Pero tanto en un caso como en otro, podemos encontrar un aspecto común o muy semejante entre ellos. Nos referimos a la percepción que la ciudadanía, que las personas de a pie, recibimos de nuestra realidad circundante. Se dice no sin razón, que estamos más informados que nunca, pero también es cierto que recibimos y aceptamos una información más tergiversada que nunca; con el agravante de que generalmente nos quedamos en lo superficial, en lo meramente visible, nos comunicamos por las apariencias, vivimos de las apariencias y a veces tenemos por objetivo las apariencias. Profundizar en los fenómenos geográficos, o en los hechos históricos o artísticos, buscar los fundamentos, conocer la esencialidad e identificar sus principios, son tareas casi olvidadas, que en la enseñanza de las Ciencias Sociales hemos de recuperar.

Desde el punto de vista educativo y docente, se ha impuesto una enorme amplificación del campo formativo y curricular del estudiante. Las administraciones se ven obligadas a incluir en los programas escolares las dimensiones mundiales (factores, procesos,

sistemas, etc) que permitan al alumnado entender el mundo actual para mejorarlo, transformándolo e integrándose en él. Dicha tarea es competencia de casi todas las áreas del currículum, pero sobre todo del de Ciencias Sociales (García Ruiz, Lara Valle, 2013: 171-198).

Con todo ello y sin perder de vista el ambiente cercano o local donde se ubica el centro educativo y donde vive y convive el alumnado, los currículos oficiales se hacen necesariamente densos y extensos. Pero además de ello durante el recorrido entre el B.O.E y el libro de texto se amplía considerablemente el contenido escolar. Todo así nos encontramos con uno de los principales problemas en la enseñanza de la Geografía, de la Historia y de las Ciencias Sociales, la extensión de unos programas que se ve agravada por la baja motivación del alumnado y la presión de otras disciplinas consideradas más importantes: Matemáticas, Informática, Idiomas, etc. Para abordar este desafío, hemos propuesto un modelo teórico de enseñanza denominado de Principios Científico-Didácticos, que en este trabajo ejemplificamos a través de imágenes que lo hagan más comprensible (Liceras Ruiz, Romero Sánchez, 2016).

Breve referencia a sus fundamentos

Los trabajos de investigación sobre el tema de Principios Científico-Didácticos, se iniciaron en el año 1993, pero no fue hasta el 2006 y 2007 cuando se produjeron las primeras y más importantes aportaciones; nos referimos a los libros de García, A.L. y Jiménez J.A. titulados: *Los Principios Científico-Didácticos: nuevo modelo para la enseñanza de la Geografía y la Historia*, (2006) y *La implementación de los Principios Científico-Didácticos en el aprendizaje de la Geografía y de la Historia*, (2007), ambos publicados por la Universidad de Granada. El interés del modelo estriba en que pretende ser tan innovador como riguroso, tan científico como didáctico y tan complejo como sencillo de aplicar.

La Teoría de los Principios Científico-Didácticos constituye un lance, una apuesta atrevida, fundada, arriesgada y prudente a la vez, que pretende dar un giro de ciento ochenta grados al modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje en la Geografía, Historia y Ciencias Sociales (García Ruiz, Muñoz Bandera, 2013: 49-60). Afecta a fines y objetivos, a programas y contenidos, a métodos y recursos y como no, a la evaluación y

promoción. Se fundamenta en el conocimiento esencial de cada disciplina, por lo que hemos de recurrir indudablemente a su epistemología. Toda ciencia consta de tres ámbitos básicos: el campo, la teoría y el método, se trata fundamentalmente de conocer la teoría y el método y después el campo (García Ruiz, Jiménez López, 2007: 102-111).

Esta idea queda concretada en el estudio de los Principios Científicos de cada ciencia que fueron enumerados y desarrollados por sus creadores y que constituye la base de su aprendizaje y su conocimiento. Para las áreas de Geografía, Historia y Ciencias Sociales, hemos propuesto los siguientes: Universalidad, Espacialidad, Temporalidad, Modalidad, Actividad-Evolución, Intencionalidad, Interdependencia, Causalidad, y Relatividad (García Ruiz, Jiménez López, 2006).

Por último un importante paso adelante en esta teoría ha sido la publicación del artículo: *El modelo de Principios científico-Didácticos para la enseñanza de la Geografía y la Historia: su aplicación en imágenes* (García Ruiz, A. L. Contreras García, J.) donde hemos propuesto una nueva visión sobre el tema, al hacerlo más visible y práctico, mediante su implementación en imágenes (García Ruiz, A. Contreras García, 2017).

La relación de los diez principios

El modelo propuesto estriba en la utilización de los ya mencionados diez principios que relacionamos aquí nuevamente: Universalidad, Espacialidad, Temporalidad, Modalidad, Actividad-Evolución, Intencionalidad, Interdependencia, Causalidad, y Relatividad. El concepto básico supone la enseñanza de cualquier “objeto” histórico, artístico o geográfico, a través de la aplicación de estos diez principios para su estudio. Aunque no siempre es necesaria la aplicación de todos los principios, pues se puede aplicar también una selección de los mismo, o incluso centrarse en uno sólo de ellos. Aunque para un análisis más profundo, recomendamos el estudio de los diez principios.

Una vez referenciados estos, veremos en que consiste cada uno, en este modelo de enseñanza. Además veremos que cada uno de los principios responde a una pregunta, que servirá de guía para realizar el estudio.

El principio de Universalidad. ¿todo queda incluido en el universo?

El estudio de este principio se basa en su ubicación espacio temporal, dentro del universo, queda claro que desde este punto parten una serie de nuevas acepciones mucho más profundas, pero que, se amplían con los demás principios. Para el caso, véase como ejemplo que la ciudad de Granada, es la capital de la provincia de Granada, situada en la Comunidad Autónoma de Andalucía, en España, etc, pudiendo dar incluso datos como las coordenadas. Pero básicamente la idea de este principio es ubicar espaciotemporalmente el elemento de estudio, aunque claro queda, que el concepto de universalidad, tiene una vertiente cultural, que también puede ser estudiada aquí, véase como ejemplo estudios sociológicos sobre ideas globales en la mente humana.

El principio de Espacialidad. ¿Dónde se emplaza o se sitúa?

Este principio, como vemos, complementa al anterior, de nuevo, si estudiaremos la ciudad de Granada, podríamos hablar de su comarca, de la subbeta, de sus coordenadas, de la orografía del terreno, de su altura con respecto al mar, etc. En definitiva una serie de datos relacionados con este principio, que ahondan en el conocimiento del objeto estudiado.

El principio de Temporalidad. ¿En que tiempo sucede o ha sucedido?

Como el principio anterior, surge como complemento a los otros dos, en este caso supondría emplazar temporalmente el objeto de estudio. Véase como ejemplo la toma de Granada del 2 de enero de 1492. Lo que daría pie a un estudio político, social, militar, ect. De la ciudad, y los hechos que desembocaron en el paso de su gobierno de manos Nazaritas a los Reyes Católicos.

El principio de Modalidad (Conflicto-Consenso). ¿Cómo ocurre o ha ocurrido?

De nuevo esta idea, complementa las anteriores y supone un enriquecimiento de la propuesta estudiada. En este caso nos centramos en los acontecimientos en sí, y como ocurrieron. Digámoslo así, poniendo el ejemplo anterior de la Toma de Granada, en

todo el contexto que llevó a que ese hecho se produjera, es decir, el Conflicto que llevó a ese fin y el Consenso alcanzado con el traspaso de poderes.

El principio de Actividad-Evolución. ¿Cómo transcurre o ha transcurrido?

En este caso nos centramos en el cambio, en la evolución, en la forma en la que los hechos se han adaptado con el tiempo. Pongamos por ejemplo la construcción de un puente romano, puente que ha día de hoy puede seguir ejerciendo su función, pero que se encuentra acompañado en este caso por otros más modernos que se han construido con el paso del tiempo, uno medieval, u otro actual, que sean más funcionales y adaptados a sus épocas, la vida está en continua evolución, y con este principio estudiaremos ese cambio.

El principio de Intencionalidad. ¿Qué sentían? ¿qué pensaban? ¿qué pretendían?

Con este principio, como su propio nombre indica, estudiamos la intención que rodea a cualquier hecho humano, ¿porqué lo hicieron?. Pongamos por ejemplo un templo griego, o una escultura india americana, para invocar la lluvia, cualquier hecho humano responde a una intencionalidad, y su estudio, nos clarifica su historia y profundiza en su conocimiento.

El principio de interdependencia. ¿Qué o quienes intervienen o han intervenido?

Nos encontramos ahora con uno de los principios más complicados de aplicar, por tanto ejemplifiquemos la idea con la Asamblea e la O.N.U para los Derechos humanos. Poniendo este ejemplo vemos, que dadas unas necesidades y circunstancias, gran parte de los países civilizados del mundo, decidió unirse para crear una legalidad internacional, que ayudara a prevenir conflictos, y en el caso de sucederse, solucionarlos. Por tanto gran parte de los representantes de la Humanidad, intervino en esta propuesta, que implementaba el nacimiento de los Derechos Humanos y de la Sociedad de Naciones. Buscamos por tanto qué o quiénes intervienen en las decisiones que cambian y alteran los hechos acontecidos.

El principio de Causalidad. ¿Por qué surge o ha surgido?

Este principio se explica por sí sólo. Simplemente se basa en el estudio de las causas del objeto estudiado en ese momento. A partir de ahí el alumno deberá extraer sus propias conclusiones.

El principio de Identidad. ¿Cuáles fueron o son sus rasgos o características esenciales?

En este caso nos centramos en el estudio de esas características que hacen único al objeto estudiado. Pongamos por ejemplo una tribu africana, aislada del mundo que tiene unas características únicas y bien definidas. Este principio sería el encargado de su estudio.

El principio de Relatividad. ¿Cómo se interpreta, qué valor se le concede?

Este es quizá, el principio más difícil de aplicar. Pues como bien es sabido, todo es relativo, y depende del cristal con el que se mire. Los conceptos asociados a la Relatividad, son tan amplios y personales, que suponen un acercamiento personal e introspectivo al hecho estudiado, siendo a la vez el principio ideal para conocer nuestro propio punto de vista sobre las cosas.

Realizado aquí un pequeño comentario sobre la Teoría de los Principios Científico-Didácticos, y analizados someramente cada uno de ellos por falta de espacio, hagamos un pequeño ejercicio práctico. Como decíamos antes, los diez principios se pueden aplicar a un solo objeto, o se puede realizar una selección de ellos, al tiempo que también podemos elegir simplemente uno y aplicarlos a cualquier pieza de estudio. Por tanto, como proponíamos al principio supongamos que tenemos la necesidad de explicar cualquier obra u objeto a nuestro alumnado con necesidades especiales, supongamos que queremos explicar una pequeña pieza tallada, un cuadro, un dibujo o una catedral, creemos que a través de la aplicación del modelo propuesto podemos hacer más

comprensible y entretenida la enseñanza del medio. Hagamos una introducción, poniendo como ejemplo la Catedral de Granada. Situados los alumnos en la Plaza de las Pasiegas, procederemos a explicarles, de forma amena y divertida una breve historia del edificio, cosa que también podemos hacer en el aula, mediante un ameno Power Point. Una vez realizada la explicación ofrezcámosles un cuestionario con las 10 preguntas planteadas con cada uno de los principios, dejando que sean ellos quien extraigan sus propias conclusiones del conocimiento adquirido.

Otro ejemplo práctico interesante sería el de proponer un objeto, debido a que nuestro alumnado, en este caso hipotético era de necesidades especiales, elijamos una pieza divertida, un peluche o un juguete que les resulte especialmente querido. Ahora intentemos ampliar su conocimiento eligiendo uno de los principios y pidiéndoles que elaboren juicios de valor sobre el objeto elegido. Por ejemplo ¿Cuáles son las características esenciales de un osito de peluche?, al tiempo que lo ayudamos con datos de interés que fomenten el conocimiento. Terminando esta propuesta educativa con una vertiente artística, pues dibujar, o colorear los hechos estudiados puede ayudar a fomentar la mejor retención de las ideas explicadas.

Conclusiones

Por tanto, nuestra idea en esta colaboración era la de acercar esta nueva idea metodológica a una propuesta de alcance social en el medio educativo, sabiendo de su complejidad, creemos que es una idea tan abierta, que nos da un campo nuevo, adaptable al trabajo con otras propuestas, y variable en sí mismo a las necesidades del alumnado, que, basado en su propuesta práctica, supone una nueva idea que podría mejorar los resultados cualitativos de aplicarse en las aulas. Sería de interés ahora, que el profesor que se muestre interesado por la propuesta la pusiera en práctica, evaluando por si mismo los resultados obtenidos.

Referencias bibliográficas

García Ruiz, A. L. y Jiménez López, J. A. (2006) *Los Principios Científico-Didácticos: nuevo modelo para la enseñanza de la Geografía y de la Historia*. Granada: Universidad.

García Ruiz A. L. y Jiménez López J. A. (2007) *La implementación de los Principios Científico-Didácticos (P.C.D.) en el aprendizaje de la Geografía y de la Historia*. Granada: Universidad.

Liceras Ruiz A. y Romero Sánchez G. (2016) *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Pirámide, 2016.

García Ruiz A. L. y Jiménez López J. A. (2011) Los contenidos reflexivos: una propuesta necesaria para el desarrollo íntegro del currículum de Geografía, Historia y Ciencias Sociales. *IBER, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. (51), pp. 102-111.

García Ruiz A. L. y Contreras García J. (2017) El modelo de principios Científico-Didácticos para la enseñanza de la Geografía y la Historia implementado en imágenes. *UNES Universidad Escuela Sociedad*, (2), pp. 52-72.

**CAPÍTULO 102. EL ARTE COMO NEXO DE CULTURAS EN LA
COMUNIDAD EDUCATIVA DE PEARSON COLLEGE - UNITED WORLD
COLLEGE OF THE PACIFIC (CANADÁ)**

Fernando Perez-Martin

fernandoperez@ugr.es

Universidad de Granada

Ricardo Marín-Viadel

ricardom@ugr.es

Universidad de Granada

M^a Dolores Álvarez Rodríguez

alvarezr@ugr.es

Universidad de Granada

Introducción y contexto

Esta investigación muestra parte de un trabajo más amplio que llevé a cabo en el colegio *Lester B. Pearson United World College of the Pacific* (más conocido como *Pearson College*) durante un mes en el 2014. Aquí me centro en cómo en esta comunidad con tantas nacionalidades, el arte juega un papel decisivo a la hora de fomentar la convivencia y el aprendizaje mutuo entre los alumnos de diferentes culturas.

Pearson College, es uno de los 17 centros repartidos por el globo pertenecientes al movimiento educativo *United World Colleges* (UWC) [Colegios del Mundo Unido]. Este movimiento tiene como misión el “hacer de la educación una fuerza para unir a las personas, las naciones y las culturas por la paz y un futuro sostenible” (UWC, 2017). Para ello, alumnos de todo el mundo son becados para vivir juntos durante los dos años del bachillerato en uno de los colegios.

Este centro fue fundado en 1974 y nombrado *Lester B. Pearson United World College of the Pacific* en honor Primer Ministro Canadiense y premio Nobel de la Paz Lester B.

Pearson, por su incansable labor en poner las bases de este proyecto antes de su muerte en 1972. Se trata del único UWC en Canadá y se haya situado en un paraje natural de gran belleza al sur de la Isla de Vancouver. Allí viven y estudian en comunidad 160 jóvenes de más de 80 países de los cinco continentes, contando también con alumnos de todas la provincias y territorios de Canadá.

Mi relación con *Pearson College* se remonta al año 2000 cuando yo era alumno del UWC situado en Hong Kong. Mi amiga Marina Jukic y yo fuimos invitados a asistir a una conferencia internacional que se realizaba en el colegio (*Visions of Peace for the 21st Century*) para realizar una ponencia sobre un proyecto artístico participativo que habíamos coordinado en todos los UWC. 14 años más tarde estaba de vuelta para llevar a cabo esta investigación sobre el arte y la creatividad en este movimiento educativo.



Fig.1. Archivos de Pearson College (1990s). [Vista aérea del colegio]. Fotografía Independiente.

Metodología

Para la realización de este trabajo en *Pearson College* opté por un metodología mixta de investigación que combinó los Estudios de Caso y la Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales, al necesitar hacer uso de herramientas propias de ambos modelos (Perez-Martin y Marín-Viadel, 2017). La metodología de Estudios de Caso me permitió una inmersión total en el contexto educativo, pudiendo obtener una amplia muestra de

datos concretos (diario, documentos del centro, entrevistas, cuestionarios, etc) y a su vez una visión holística del caso tratado (Gutiérrez 2014; Stake 1998). Mediante la Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales pude utilizar las cualidades propias del conocimiento artístico, específicamente el lenguaje basado en imágenes visuales durante toda la investigación (Roldán y Marín-Viadel, 2012).

En este texto hago uso de una pequeña muestra de los datos recogidos a través de mi diario de campo (en cursiva) y una selección de fotografías realizadas por mí y por los alumnos y profesores del centro que contribuyeron a la investigación.

Latin American Regional Day

Con el fin de mostrar un ejemplo de cómo se manifiesta el arte y la creatividad en *Pearson College*, y cómo afecta a la comunidad del colegio, me centraré en un evento particular que tuvo lugar durante mi estancia en octubre de 2014: El *Latin American Regional Day*.

Los *Regional Days* son eventos culturales en donde los alumnos y profesores de un continente/región tienen la posibilidad de compartir su cultura con el resto del colegio, involucrándoles a través de muchas actividades. El día principal es el sábado pero hay diferentes eventos durante toda la semana: presentaciones sobre temáticas relacionadas con los países, talleres, proyecciones de películas y documentales de la región, etc. Los encargados de organizar y llevar a cabo las actividades son los alumnos de la región específica (europeos, africanos, latinoamericanos, etc), pero cualquier estudiante, aún no siendo de la región representada, puede formar parte de la organización

Fig. 2. Samuel Pérez (2014). [Representando a Latinoamérica]. Fotografía Independiente.

y sobre todo, participar en las múltiples actividades que tienen lugar esos días. Durante los dos años que dura la experiencia de cualquier



alumno en *Pearson College*, tendrán la oportunidad de participar en 6 *Regional Days*, experimentando así todas las regiones del mundo.

A continuación narro las actividades en las que participé el sábado 18 de octubre.

6:30 h. - *Me he levantado emocionado porque iba a ser un gran día y quería documentarlo todo. A las 7:30h. habíamos quedado para desayunar, decorar la cafetería y calentar motores para la serenata. ¡Esto me trajo muy buenos recuerdos, ya que en Hong Kong también hicimos la serenata en la semana latinoamericana!*



Fig. 4. Autor (2016). *Serenata latina en Pearson*. Serie compuesta por cuatro fotografías del autor (2014).

8:20 h. - *Ha empezado el “tour” y hemos ido residencia por residencia, planta por planta cantando y “trayendo el espíritu latino” y la alegría a Pearson College..., con canciones como “Las mañanitas”, “La Bamba”... y hasta “La Mayonesa” entre otras.*

No me siento en posición de juzgar con criterio nuestra actuación, ya que para muchos la música no era nuestro “fuerte”, pero creo que estuvo relativamente bien y sobre todo, lo pasamos estupendamente.

9:00 h. - *Después de la serenata hemos ido directamente a la cafetería a terminar de decorarla.*



10:00 h. - *Después de tomar un café fui dirección al “common room”, donde estaba teniendo lugar el “Workshop Carnival” con talleres de bailes animados de la región (salsa, merengue, cumbia, reguetón,...). Algo que queda patente al presenciar todo esto es que los jóvenes latinos llevan el ritmo en la sangre y que en algunos países eso de*



“mover las caderas” es algo más desconocido... También hubo un stand de pintura facial/corporal por donde paso casi todo el colegio. ¡Se respiraba una gran alegría en el ambiente! El día soleado y cálido, pese a las predicciones de lluvia, nos llenó también de felicidad.

[Mitad] Fig. 6. Romanos Byliris. (2014). [Ritmo latino]. Fotografía independiente.

[Abajo] Fig. 7. Autor (2014). *Stand de pintura*. Fotografía independiente.

12:00 h. - *¡El “Workshop Carnival” continuó bailando hasta la cafetería donde se montó una fiesta improvisada! Con música samba a todo volumen, los participantes en el taller entraron medio disfrazados haciendo una especie “tren-conga” y al poco se les habían unido casi todos los alumnos que estaban comiendo. ¡Se respiraba una gran alegría y espíritu de fiesta! ¡Jóvenes de 80 países en el mismo “tren” sambero!*



Fig. 7. Autor (2016). *Tren sambero en la cafetería*. Serie compuesta por cuatro fotografías del autor (2014).

¡Luego disfrutamos de un almuerzo tradicional exquisito! Fue un rato muy agradable compartiendo con los estudiantes, con varios profesores y con el director del colegio.



13:30 h. - *En la cafetería y en otros puntos del colegio tuvieron lugar diferentes talleres llevados a cabo por los estudiantes. Como parte del taller “El mercado”, dos alumnas coordinaron un stand para aprender a hacer diferentes tipos de pulseras típicas de Guatemala y Chile. Otras dos alumnas se encargaron del stand para realizar una piñata al estilo mexicano (con papel reciclado, papel pinocho de colores y engrudo realizado con harina de trigo). (En la fiesta tropical de la noche a las 22:00 h. los alumnos tendrían la oportunidad de romper la piñata al estilo latinoamericano).*

[Mitad] Fig. 8. Samuel Pérez (2014). [Comida latina]. Fotografía independiente.

[Izquierda] Fig. 9. Autor (2014). *Stand de pulseras*. Fotografía independiente.

[Derecha] Fig. 10. Autor (2014). *Piñata mexicana*. Fotografía independiente.





Fig. 10. Autor (2017). *Talleres varios*. Serie fotográfica compuesta por cinco fotos del autor (2014) y una de Isaac Doucette (2014), abajo derecha.

¡En paralelo se desarrollaban más talleres y la gente iba de un lado a otro probando de todo! Dentro de la cafetería, como parte de “El mercado”, había otro stand en donde los estudiantes y los profesores creaban unas especie de “personajes/cabeza” con globos llenos de harina. ¡Fuera otro en donde los alumnos no paraban de hacer arepas

de harina de maíz y queso y comérselas! En el “common room” habían dos actividades dentro del taller “Our roots” (nuestras raíces). En un stand se podían tocar diferentes instrumentos musicales de América Latina (flautas de pan, ocarinas, palos de agua, sonajeros y una flauta de jaguar que hacía el ruido de ese animal). En otro stand creabas tu propio “nawal” de barro buscando tu signo en el calendario maya.

En el taller “La lucha” se proyectó un vídeo sobre “la otra cara de América Latina”. Éste mostraba diferentes problemáticas que sufre el continente y las luchas sociales que han surgido como respuesta a las mismas. Acto seguido, los participantes expresaban lo que habían sentido a través del pincel plasmándolo en unas planchas de cartón piedra a modo de mural/graffiti.

En la clase de arte estaban realizando una “zozobra”. Ésta es una especie de “marioneta” típica del estado de Nuevo México que encarna la tristeza. Al quemarla, se destruyen las preocupaciones y los problemas. La realizaron con papel maché (periódicos viejos y engrudo), papel continuo, unos tubos de cartón rígidos y una viga de madera. (¡Por la noche, nada más acabar el show cultural se quemaría en el aparcamiento con la supervisión de los estudiantes bomberos!).

18:00 h. - *A media tarde tuvo lugar la cena de gala con deliciosa comida típica de la región. La cena fue amenizada con dos bailes y una lotería/bingo en la que participó todo el colegio a la vez. ¡Fue muy entrañable ver como todos dieron un gran aplauso a los cocineros en señal de agradecimiento por todo su esfuerzo en la cena regional!*

20:00 h. - *Durante una hora y media los estudiantes latinoamericanos, junto a muchos otros que colaboraron con ellos, nos deleitaron con el show del Latin American Regional Day. En total hubieron 18 actuaciones que incluyeron diversos bailes (bachata, bailes prehispánicos, danza moderna, salsa, hip hop y bailes típicos de diferentes países), canciones en directo (“Canción con todos”, “Adagio a mi país”, “Volver a los diecisiete”, “Perdón” y “Hermano Latinoamericano”), “spoken Words” – “palabra hablada” como “Jaula de Oro” y varios sketches humorísticos con el fin de dar que pensar y contribuir así a romper algunos estereotipos que se tienen sobre los latinoamericanos. ¡Fue un show espectacular y súper emocionante! Toda la alegría y trabajo de equipo durante el espectáculo, y todos los abrazos del final mostraban claramente el “feeling” tan cordial que había entre todos.*



Fig. 11. Autor (2017). *El show latinoamericano en Pearson*. Serie fotográfica compuesta por tres fotos del autor (2014), izquierda, y tres fotos de Isaac Doucette (2014), derecha.

Reflexión - Conclusión

A través del *Latin American Regional Day* nos asomamos a la realidad de *Pearson College*. Vemos como en este centro con alumnos provenientes de más de 80 países, las diferentes formas artísticas (ya sea a través de la música, el baile, la pintura, las artesanía, la cocina...) son un medio genuino y a la vez eficaz de compartir las diversas culturas. Esto genera espacios de encuentro entre alumnos con bagajes personales e

idiomas diferentes, creando momentos de conexión profunda entre todos, lo que repercute en una comunidad educativa más unida.

En *Pearson College* las diferentes culturas y los talentos personales son celebrados, incentivados y se perciben claramente como un gran potencial educativo. El aprendizaje en el colegio sucede tanto dentro del aula como, a menudo, fuera de la misma por su naturaleza vivencial (Pearson College, 2017). Como describía en una entrevista anónima uno de los educadores del colegio en 2014 cuando le pregunté sobre la influencia que tiene el arte en Pearson College:

Es absolutamente, cien por cien, un factor de unidad enorme. Lo son los "rehearsals" (ensayos) o sea, las 8 veces que se reúnen para el show que va a durar 3 minutos; pero las 8 horas que se han reunido antes, incluso en los espectáculos más sencillos, es donde..., en esos "intersticios", en los momentos "no oficiales", que la pedagogía de Pearson está ocurriendo. Es el cómo va a aprender una persona que ni sabe bailar a bailar algo que nunca ha visto, y es ahí donde la persona que te está enseñando ni habla bien el idioma que está usando (risas), todo eso es Pearson. Es hacer un esfuerzo que ellos ni lo hubieran hecho en su propio idioma, en su propia ciudad, y aquí lo van a hacer... y lo van a aprender de una persona que habla enredada (risas).

Este colegio es un ejemplo de educación en la que las artes son importantes y además, los resultados académicos de gran éxito. Los alumnos acaban estudiando en las mejores universidades del mundo.

La experiencia en este centro puede servir para recordarnos, por un lado, el gran potencial educativo y social que tenemos día a día en nuestras aulas cada vez más multiculturales, y por otro, el valor que tienen las actividades artísticas de servir como medio de expresión personal y cultural, ayudándonos a cohesionar nuestras comunidades educativas.

El arte genera gozo, alegría y compañerismo; aspectos imprescindibles en una buena educación. La alegría nos relaja, elimina conflictos, abre nuestras mentes y nos permite confiar sacando lo mejor de nosotros mismos.

Pearson College es sólo un ejemplo de todo esto. También en nuestro país, muchos profesores sencillos en colegios sencillos hacen una educación creativa y feliz, a

menudo con pocos medios, de puertas para adentro y sin demasiado ruido ni apoyo. Son los profesores que saben de arte genuino y de educación para la vida.

Referencias bibliográficas

- Gutiérrez Pérez, R. (2014). Diseño y desarrollo de Estudios de Casos a través de Metodologías Artísticas de Investigación. En R. Marin-Viadel, J. Roldan y F. Perez-Martin (Eds.), *Estrategias, técnicas e instrumentos en Investigación Basada en las Artes y en Investigación Artística*. Granada, España: Editorial Universidad de Granada.
- Perez-Martin, F., y Marín-Viadel, R. (2017). Estudios de Caso e Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales en el análisis de los United World Colleges. En R. Marín-Viadel y J. Roldán (Eds.), *Ideas visuales: Investigación basada en artes e investigación artística*. Granada, España: Universidad de Granada.
- Program*. Recuperado el 8 de febrero de 2017 de la página web de Pearson College, <http://www.pearsoncollege.ca/p/?pgn=Experience&subpgn=Program&pn>About>
- Roldan, J., y Marín-Viadel, R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Málaga, España: Aljibe.
- Stake, R. (1998). *La investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Mission and values*. Recuperado el 5 de febrero de 2017 de la página web United World Colleges (UWC), <https://www.uwc.org/about/missions-values>

Agradecimientos

A Rita Irwin y Rosario Gutiérrez por sus valiosas sugerencias en el Estudio de Caso. A toda la comunidad de *Pearson College* por su cordial acogida y especialmente a Samuel Pérez, Isaac Doucette y Romanos Byliris por compartir sus fotografías conmigo.

Este estudio se ha realizado en el marco de las *Becas y Ayudas de Formación del Profesorado Universitario* (Becas FPU). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España.

CAPÍTULO 103. INCLUSION REAL EN ECUADOR: EL PLAN NACIONAL DE FORTALECIMIENTO DE LA FAMILIA.

Santiago Alonso García
sag@us.es
Universidad de Sevilla
España

Juan Jesus Guitierrez Castillo
jjesusgc@us.es
Universidad de Sevilla
España

Yosbanys Roque Herrera
yroque@unach.edu.ec
Universidad Nacional de Chimborazo
Ecuador

María Angustias Hinojo Lucena
marianhl@ugr.es
Universidad de Granada
España

Introducción

Atendiendo al marco socio-legislativo de Ecuador, la familia se convierte mediante éste, en un referente para la inclusión del alumnado de educación básica (infantil y primaria). El generar y planificar las competencias necesarias para esta etapa educativa, es un factor del todo necesario, pues éstas serán la semilla del verdadero cambio de la matriz productiva ecuatoriana: la matriz humana.

Así pues, no solo es responsabilidad del Estado y de las Instituciones educativas el fomentar y generar dichas competencias para la inclusión real, sino dentro del llamado ecosistema educativo, la familia adopta un papel fundamental.

Estimamos como un acierto del Gobierno ecuatoriano el situar la familia como pilar social para promover desde ahí una educación responsable y afectiva, la cual esté basada en valores y que oriente a los jóvenes hacia todas las opciones posibles como establece el artículo 27 de la Constitución ecuatoriana (2008:32):

“la educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable

y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz”.

La inclusión formal en Ecuador: las bases normativas

Es a través de la normativa ecuatoriana, es decir, por medio de la Constitución ecuatoriana y el Plan Nacional del Buen Vivir (en adelante PNBV), que la sociedad subraya la necesidad de establecer las bases sociales de interrelación cultural con el fin de general un contexto sano y productivo.

Tabla1. Constitución ecuatoriana: inclusión y familia.

CONSTITUCION ECUATORIANA INCLUSION Y FAMILIA	
Art. 26	La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo.
Art. 44	El Estado, la sociedad y la familia promoverán de forma prioritaria el desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes, y asegurarán el ejercicio pleno de sus derechos; se atenderá al principio de su interés superior y sus derechos prevalecerán sobre los de las demás personas. Las niñas, niños y adolescentes tendrán derecho a su desarrollo integral, entendido como proceso de crecimiento, maduración y despliegue de su intelecto y de sus capacidades, potencialidades y aspiraciones, en un entorno familiar, escolar, social y comunitario de afectividad y seguridad. Este entorno permitirá la satisfacción de sus necesidades sociales, afectivo-emocionales y culturales, con el apoyo de políticas intersectoriales nacionales y locales.
Art. 67	Se reconoce la familia en sus diversos tipos. El Estado la protegerá como núcleo fundamental de la sociedad y garantizará condiciones que favorezcan integralmente la consecución de sus fines. Éstas se constituirán por vínculos jurídicos o de hecho y se basarán en la igualdad de derechos y oportunidades de sus integrantes. El matrimonio es la unión entre hombre y mujer, se fundará en el libre consentimiento de las personas contrayentes y en la igualdad de sus derechos, obligaciones y capacidad legal.
Art. 68	La unión estable y monogamia entre dos personas libres de vínculo matrimonial que formen un hogar de hecho, por el lapso y bajo las condiciones y circunstancias que señale la ley, generará los mismos derechos y obligaciones que tienen las familias constituidas mediante matrimonio. La adopción corresponderá sólo a parejas de distinto sexo.

Art. 69	Para proteger los derechos de las personas integrantes de la familia .
Art. 347	Será responsabilidad del Estado: 11. Garantizar la participación activa de estudiantes, familias y docentes en los procesos educativos.
Art. 26	La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo.
Art. 48	El Estado adoptará a favor de las personas con discapacidad medidas que aseguren: 1. La inclusión social , mediante planes y programas estatales y privados coordinados, que fomenten su participación política, social, cultural, educativa y económica.
Art. 157	Los consejos nacionales de igualdad se integrarán de forma paritaria, por representantes de la sociedad civil y del Estado, y estarán presididos por quien represente a la Función Ejecutiva. La estructura, funcionamiento y forma de integración de sus miembros se regulará de acuerdo con los principios de alternabilidad, participación democrática, inclusión y pluralismo .
Art. 340	El sistema nacional de inclusión y equidad social es el conjunto articulado y coordinado de sistemas, instituciones, políticas, normas, programas y servicios que aseguran el ejercicio, garantía y exigibilidad de los derechos reconocidos en la Constitución y el cumplimiento de los objetivos del régimen de desarrollo.
Art. 341	El Estado generará las condiciones para la protección integral de sus habitantes a lo largo de sus vidas, que aseguren los derechos y principios reconocidos en la Constitución, en particular la igualdad en la diversidad y la no discriminación , y priorizará su acción hacia aquellos grupos que requieran consideración especial por la persistencia de desigualdades, exclusión, discriminación o violencia, o en virtud de su condición etaria, de salud o de discapacidad.
Art. 3. 42	El Estado asignará, de manera prioritaria y equitativa, los recursos suficientes, oportunos y permanentes para el funcionamiento y gestión del sistema.
Art. 345	La educación como servicio público se prestará a través de instituciones públicas, fiscomisionales y particulares. En los establecimientos educativos se proporcionarán sin costo servicios de carácter social y de apoyo psicológico, en el marco del sistema de inclusión y equidad social .

Fuente: Elaboración Propia.

En el PNBV (2013:16) se cita que las agendas de la política desdoblan la planificación nacional en cada ámbito de intervención gubernamental, y las agendas para la igualdad consolidan lineamientos de políticas para la inclusión de las mujeres, personas con discapacidad, pueblos y nacionalidades indígenas, niñez, adultos mayores y personas en situación de movilidad, entre otras.

De igual manera, en dicho documento, se especifica que el PNBV (2013:17) es un conjunto de objetivos que expresan la voluntad de continuar con la transformación histórica del Ecuador. Sus objetivos son: Consolidar el Estado democrático y la construcción del poder popular. Auspiciar la igualdad, la cohesión, la inclusión y la equidad social y territorial, en la diversidad.

En el PNBV (2013) se establecen una serie de objetivos para su cumplimiento, y entre ellos se ha de destacar para el desarrollo de la inclusión los siguientes:

- Objetivo 2. Auspiciar la igualdad, la cohesión, la inclusión y la equidad social y territorial, en la diversidad
- Objetivo 5. Construir espacios de encuentro común y fortalecer la identidad nacional, las identidades diversas, la plurinacionalidad y la interculturalidad

Por medio de este marco legal se establecen los cimientos sobre los cuales se desarrollan un entramado legal y reglamentario que dará forma y perfil a la inclusión educativa y social, formal o reglamentaria.

La dificultad viene en cómo esa formalidad se transforma en realidad, y para solventar dicho proceso la familia y la escuela son los principales actores dentro del ecosistema educativo.

El Plan Nacional de Fortalecimiento de la Familia: el conector ley-sociedad

Es en el 2015 cuando arranca Plan Nacional de Fortalecimiento de la Familia (en adelante PNFF), el cual tiene por objetivo “lograr un cambio significativo en el patrón de comportamiento respecto a la familia por medio de las políticas públicas de la familia”.

El PNFF se consolida mediante el Decreto Ejecutivo 491 del 26 de noviembre del 2014, y está avalado por estudios científicos que señalan la importancia de la familia como base de nuestra sociedad. Son estudios que no reivindican un modelo de familia tradicional, sino que vislumbran las tendencias buen vivir en las sociedades desarrolladas y democráticas en el mundo. En este aspecto, también existen estudios los cuales muestran la relación que existe entre la calidad de vida familiar y factores, que

influyen en niños, niñas y adolescentes, como: el embarazo adolescente, el grado de autoestima y el autoconcepto personal.

Así pues, la misión del PNFF hasta el 2017 ha sido lograr un giro significativo en el patrón de comportamiento de la juventud ecuatoriana respecto a la percepción de la familia, para lo cual es necesario generar políticas públicas para el fortalecimiento de la familia.

Esto enlaza con lo planteado por la Organización de las Naciones Unidas (2017) “uno de los objetivos principales en favor de las familias consiste en facilitar una mayor integración de las cuestiones relativas a la familia en las políticas y los programas integrados de desarrollo”. Esto enlaza con la política 4.3 del El Plan Nacional del Buen Vivir que menciona el hecho de “Difundir métodos de enseñanza y establecer mecanismos que permitan fortalecer el rol de los hogares como espacios de aprendizaje holístico”.

Desde este aspecto es necesario ocuparse desde la Administración para potenciar la figura de la familia ya que así se permitirá la interacción real para el incremento de sus interacciones y la reconquista de su figura social.

“Así, el Estado ecuatoriano busca intervenir en el nivel macro social del problema, atacando los condicionantes culturales, de estructura social, de estructura económica y la provisión de servicios estatales; y en el nivel micro social a través de estrategias próximas al espacio de vida del individuo que van a modificar la toma de decisiones en el nivel personal (Pantelides, 2005)”.

En este punto que da evaluar los logros del PNFF para plantar futuros objetivos para su segunda fase en este 2017.

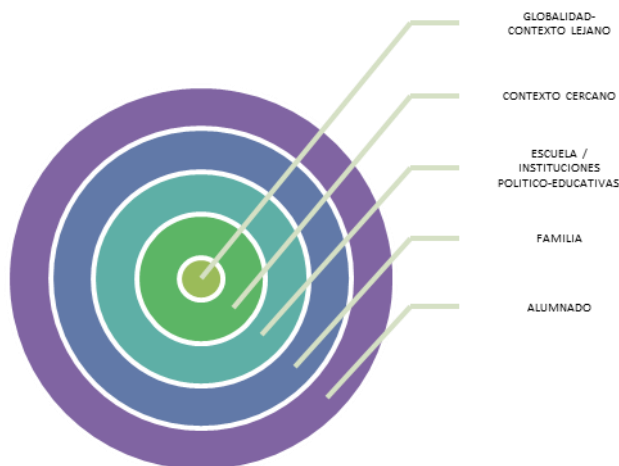
La inclusión real

La familia según García-Roca (1999) se define como un sistema abierto, propositivo y autorregulado, lo cual genera unos lineamientos sobre sus componentes, y por consecuente, una regulación de las relaciones de dichos componentes.

Desde mi prisma puedo considerar que la familia es la unidad básica de estructura social, siendo un componente del ecosistema educativo muy unido a la escuela, con una

jerarquía y componentes variables, y regida por reglas internas que pueden o no derivar del contexto social en el que se integra.

Grafico 1. Ecosistema educativo.



Fuente: Elaboración propia.

Son múltiples los autores que han dedicado esfuerzos por sistematizar y describir las diferentes formas de colaboración familia-escuela para la inclusión en Educación Infantil (0-6 años), apoyándose cada uno de ellos en criterios muy diversos.

La metodología en cuanto a trabajo para la inclusión, más destacable y adecuada es sin duda la de carácter participativo, tanto en el estudio como en la discusión y toma de decisiones (Utrilla, 1985). Las formas más pasivas (conferencias, charlas, proyecciones) sólo tienen sentido si van seguidas de discusión, de diálogo, para aclarar conceptos; todo ello en grupos coloquiales para facilitar las relaciones. Por ello, la entrevista, sin duda, ofrece la ventaja de la personalización del trato y aclaración de problemas y dificultades, y suele tener una mayor eficacia cuando surge su necesidad a partir de una maduración previa mediante otras técnicas.

Así pues, estas son algunas de las mejores prácticas muy conocidas en la praxis educativa para comenzar a trabajar la información sobre inclusión familiar:

- Reuniones informales. Es adecuado para dar alguna información puntual demandada por los padres/madres y para prever o concretar otra información formal.

- Entrevistas familia-tutor. Es la técnica más efectiva porque el docente puede generar una comunicación muy directa y productiva con la familia. La iniciativa puede ser bidireccional si bien es cierto que el docente ha de mostrar iniciativa.
- Cuestionarios. Son herramientas idóneas para una recogida de datos cuantitativos. Es interesante combinar la entrevista y el cuestionario.
- Notas informativas. En algunos Centros existe un cuadro de doble entrada con la relación de los niños/as por grupo, situado en un lugar visible del vestíbulo, que los padres/madre deben acostumbrarse a mirar todos los días. De esta forma, pueden saber, por ejemplo, si en cada una de las comidas han tomado "todo", "poco" o "nada".
- Informes individuales. El tipo de informe que se ha de usar debe er discutid por el equipo de profesores.
- Reuniones generales y por grupos. El objetivo es que los profesores/as se encuentren con todos los padres/madres de los alumnos de su clase, o bien del nivel, ciclo, etapa o Centro, para plantear temas de información general, de gestión... pero nunca centradas en un niño/a concreto.
- Información escrita. Es un tipo de información que permite transmitir mensajes rápidamente. Estas informaciones deberán ser atractivas y útiles, estar escritas en lenguaje sencillo, alejado de la jerga profesional.

Otra forma de trabajar la inclusión con la familia es la de establecer diferentes elecciones con respecto a las actividades de intervención (Boutin y Durning, 1997:167):

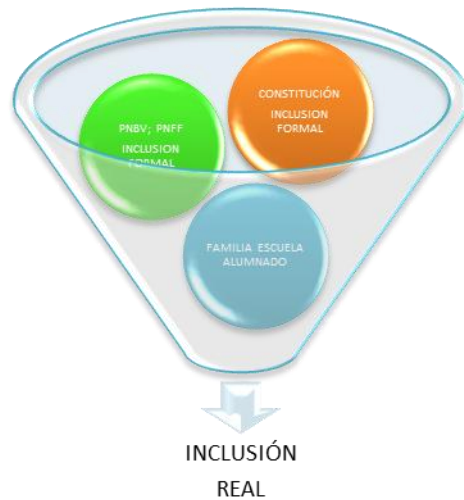
- Entrevistas cara a cara. En algunos enfoques pueden servir como actividad central de intervención o en otros sólo recogen unas informaciones después de las actividades más estructuradas.
- Actividades de grupo entre padres. Especialmente debates sobre temas, intercambios más informales o incluso talleres en donde los participantes aprenden fabricación de juguetes, costura, etc.

- Los ejercicios de aplicación. Muy importantes en los programas norteamericanos; son practicados en primer lugar por las madres o padres entre sí, para luego repetirlos con sus niños/as.
- Las interpretaciones de papeles o las simulaciones. Actividades en las cuales se invita a los participantes a ponerse en el lugar de un profesional, de otro progenitor o incluso de un niño; estas prácticas permiten a los participantes captar la situación desde otro punto de vista.
- Actividades con el niño. En el caso de padres y madres inexpertos para enseñarles a cambiar a los niños, darles de comer, etc.

Por último, Oliva y Palacios (1998:347) sugieren distintos sistemas de vinculación familiar en los Centros Educativos:

- Reuniones y encuentros mensuales. Los objetivos de esta colaboración se centrarán con frecuencia en ayudar a los padres a potenciar en sus hijos hábitos de trabajo y reflexión, de autonomía y de responsabilidad.
- Realizar boletines trimestrales, mensuales o semanales. Se emplean para ajustar los aprendizajes que en ese momento se estén llevando a cabo en el centro.
- Reuniones o talleres con grupos de padres. El objetivo es tocar con cierta profundidad temas de interés como el aprendizaje de la lecto-escritura, hábitos, juegos y juguetes, etc.
- Participación de los padres como voluntarios en la realización de determinadas actividades extraescolares (taller de artesanía, excursiones, escuelas deportivas, etc.)
- Visitar el aula. Esta práctica permite que los padres pueden conocer de primera mano los métodos de trabajo del educador y poder colaborar con él en alguna actividad.

Grafico 2. La inclusión: de lo formal a lo real.



Fuente: Elaboración Propia.

Las prácticas que llevan a la implantación de las relaciones familia-escuela pueden ser, tal y como hemos visto, de muy variadas características, siendo necesario poner en marcha lo ya existente sin perder de vista la generación de nuevas propuestas.

Las posibilidades de participación son múltiples, si bien es cierto que lo importante es que el entorno educativo sea capaz en colaboración con las familias que lo conforma, y hallar las vías más adecuadas para promover un gran proyecto regenerativo. Así pues, expongo una clasificación de actividades familiares para la inclusión experimentadas en mi práctica docente para el trabajo con las familias. Entre otras podemos realizar:

Tabla 2. Actividades familiares para la inclusión.

ACTIVIDADES FAMILIARES PARA LA INCLUSIÓN	
a) colaboración en el aula - Teatro-Títeres-Marionetas - Teatro de sombras-Mímica - Canciones, instrumentos, etc. - Bailes regionales, corros, etc. - Actividades relacionadas con las profesiones	b) extraescolares - Visitas educativas - Excursiones - Convivencias
c) de colaboración fuera del aula - Talleres de madres y padres - elaboración de material didáctico - mantenimiento y decoración del centro - construcciones para los niños - confección de disfraces, etc.	d) Reuniones - Individuales - Grupales - inicial - de evaluación
e) en casa	f) para la formación de los padres

<ul style="list-style-type: none">- Cuaderno viajero- Elaboración de fichas- Seguimiento del alumno	<ul style="list-style-type: none">- Escuelas de Padres- Charlas educativas- Cine-forum- espectáculos- conferencias
g) de gestión	
<ul style="list-style-type: none">- Participación en el Consejo Escolar- Participación en el A.P.A.- Delegado de clase- Participación en Comisiones de clase	

Fuente: Alonso-García, S. et al (2004).

Conclusión

En conclusión, a través de este trabajo hemos podido encauzar un posible modo o modelo dentro del contexto ecuatoriano, el cual se apoya en el PNFF, para trasladar la inclusión desde las alturas legales hasta la terrenal práctica docente, donde se producen los choques sociales en el día a día.

Por medio de estas y otras actividades en las que se da valor al trabajo de la familia, ésta se convierte en un agente activo en el proceso educativo, el cual crea un “tándem” junto con la escuela, una alianza en post de la formación y la educación de calidad, en la cual el valor del grupo en base a inclusión e igualdad se superpone al individuo para una mejor convivencia y prosperidad.

La Inclusión convierten en competencia a desarrollar en esta sociedad globalizada e interconectada, en la que la familia va de la mano con la escuela inseparables frente a los nuevos desafíos educativos con el apoyo de la Administración como se ejemplifica en el PNFF del Estado ecuatoriano.

Referencias bibliográficas

Alonso-García, S., (2004). “Una apuesta por la calidad: escuela de padres y formación del profesorado en educación infantil”, *Praxis organizativa de las redes de aprendizaje*. Granada: Editorial Universitaria. En http://scholar.google.es/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=KFLih3

AAAAAJ&citation_for_view=KFLih3AAAAAJ:d1gkVwhDpl0C. [Última consulta: 25/01/2017].

Aznar, I., Alonso-García, S., Cáceres, P., (2004). “La familia: contrafuerte del currículo”, en Manuel Lorenzo, *Praxis organizativa de las redes de aprendizaje*. Granada: Editorial Universitaria. En http://scholar.google.es/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=KFLih3AAAAAJ&citation_for_view=KFLih3AAAAAJ:WF5omc3nYNoC [última consulta: 25/01/2017].

Boutin, G. Y Durning, P. (1997). *Intervenciones socioeducativas en el medio familiar*. Madrid: Narcea.

Gobierno de Ecuador, *Constitución de la Republica de Ecuador*. En http://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/old/constitucion_de_bolsillo.pdf [última consulta: 22/01/2017].

Gobierno de Ecuador, Decreto Ejecutivo 491, del 26 de noviembre del 2014.

Gobierno de Ecuador. (2005). *El Plan Nacional de Fortalecimiento de la Familia*. En http://www.presidencia.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/09/k_proyecto_plan_familia_2015.pdf [Última consulta: 10/02/2017].

Gobierno de Ecuador. (2013). *Plan Nacional del Buen Vivir*. En <http://documentos.senplades.gob.ec/Plan%20Nacional%20Buen%20Vivir%202013-2017.pdf> [Última consulta: 18/01/2017].

Martínez González, R. A. (1996). *Familia y educación. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Oviedo: Servicio de publicaciones de la universidad de Oviedo.

Oliva y Palacios. (1998). “Cultura familiar y cultura escolar”, *Cuadernos de pedagogía* n° 239, pág. 10-12.

Oliva, A. y Palacios, J. (1998). “Familia y escuela: padres y profesores”, en M. J. Rodrigo y J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 333-349.

- Pantelides, E. A. (2005). “Salud sexual y reproductiva adolescente en el comienzo del siglo XXI en América Latina y el Caribe”, *FNUAP para América Latina y el Caribe*. En <http://www.scielo.org.ar/img/revistas/ras/v5n9/html/v5n9a03.htm> [Última consulta: 20/01/2017].
- Pourtois, J.P y Desmet, H. (2006). “L'éducation parentale”, *Revue Francaise de Pédagogie* n°96, pág. 87-112.
- Real Academia Española, *Diccionario de la RAE*. En <http://www.rae.es/> [última consulta: 26/02/2017].
- Ridao, I. (1995). “Acción educativa de la familia y la escuela: un difícil encuentro. *Bordón*, n° 45, pág. 133-142.
- Rodríguez, M. Y Barcia, M. (2005) “Formas de participación-colaboración padres y maestros en Educación Infantil”, en Maria Angeles Gervilla, Castillo Modesto Barreales Llamas, Maria Del Carmen Moreno Martin, *Actas de necesidades educativas de la infancia ante el nuevo milenio*. Málaga; Diputación Provincial de Málaga.
- Sola Martínez, Tomas (Coord.). (1995). *Las necesidades en formación del profesorado de Educación Infantil: investigación realizada en la Zona Norte de Granada*, Granada: ICE.
- UNESCO. (2017). *Temas mundiales: familia*, En <http://www.un.org/es/globalissues/family/> [Última consulta: 15/02/2017].

CAPÍTULO 104. PROGRAMA DE ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN PROL DE LA PRIMERA INFANCIA: UN ESTUDIO DE CASO EN LA REGIÓN SUR DE BRASIL

Jordana Wruck Timm
jordanawruck@hotmail.com
PUCRS/Brasil

Claus Dieter Stobäus
stobaus@puers.br
PUCRS/Brasil

Denise Castro Padilha
depadi@yahoo.com.br
PIM/Brasil

Consideraciones iniciales

El Programa Primera Infancia Mejor (PIM), por ahora, en Brasil, sólo ocurre en el estado de Rio Grande do Sul, ubicado en el extremo sur del país., pero aquí trabajamos sobre el desarrollo en São Lourenço do Sul, ciudad con aproximadamente 45.000 habitantes, ubicada a 198 km de la capital gaucha, Porto Alegre. A lo largo del texto, además de presentar características de organización del Programa PIM y algunos aspectos específicos del municipio en cuestión, también serán llevados en cuenta los datos proporcionados por el sector de Vigilancia Epidemiológica de la Secretaria de Salud, sobre mortalidad infantil en la ciudad y el denominado corte evaluativo, realizado por el PIM. Vale la pena señalar que este artículo se basa en la metodología de estudio de caso descriptivo, cuyo objetivo es profundizar la comprensión de una realidad específica y delimitada (TRIVIÑOS, 1987).

Desde el principio, se destaca el concepto de infancia adoptada por nosotros en nuestra redacción, ya que es una ‘baliza’ de todo lo que aquí pusimos de relieve. Así, en palabras de Cruz, Hillesheim y Guareschi (2005), la infancia no puede simplemente ser considerada como una etapa natural de la vida, sino que debe entenderse con noción geográfica e históricamente, y esto implica discusión de temas tales como familia¹⁷, los

¹⁷ El fortalecimiento de este vínculo es uno de los principales objetivos del Programa. Por lo tanto, es conveniente, en primer lugar, señalar que cada vez que utilizamos los términos ‘familiares’ y/o ‘padre(s)’ y/o el ‘madre(s)’, nos referimos a lo(s) responsable(s)/cuidador(s) por/del niño, siempre respetando y teniendo en cuenta la pluralidad de concepciones e interpretaciones del término familia.

lazos familiares, escuela, forma de criar a los hijos(as), entre otros. En este sentido, sostenemos que hablar de infancia no puede ser remitido a una simple abstracción, sino que es una construcción discursiva establecidos por ciertas posiciones y puntos de vista (de los niños, de la familia, de las instituciones educativas etc.), estableciendo formas de ser y vivir esta infancia (CRUZ; HILLESHEIM; GUARESCHI, 2005).

Programa Primera Infancia Mejor (PIM)

En 1992, Cuba ha creado el Programa 'Educa a tu hijo'. Teniendo en cuenta los resultados de dicho programa de atención en la primera infancia, en 7 de abril de 2003 fue creado en Rio Grande do Sul el Programa Primera Infancia Mejor (PIM), cuya Ley nº 12.544 fue promulgada en 3 de julio de 2006. En 2005, São Lourenço do Sul se habilitó al Programa, en 2009 amplió el equipo de atendimento y en 2013 comenzó a atender también la zona rural del municipio. Por lo tanto, el PIM se presenta como una política pública pionera en Rio Grande do Sul. Como publicaron Schneider y Ramires (2007), el Programa PIM está dirigido para la promoción del desarrollo integral del niño en la primera infancia, se constitui en una de las políticas más importantes del Estado.

Coordinado por el Departamento de Salud del Estado, el Programa cuenta con tres colaboraciones: el Departamento de Educación, Departamento de Cultura del Estado y el Departamento de Justicia y Desarrollo Social, todos del Estado de Rio Grande do Sul¹⁸. El Programa Primera Infancia Mejor en São Lourenço do Sul-RS, es coordinado por el Departamento Municipal de Salud y Bienestar Social, con énfasis en el atendimento de las mujeres embarazadas y niños menores de tres años de edad, en la promoción de sa salud y la calidad de la vida¹⁹. En el ámbito del Programa, cada visitador no puede superar la asistencia de veinticinco familias, por lo tanto, la prioridad dada a trabajar con este grupo de edad. Esta decisión que entró en vigor en 2012, teniendo en cuenta que, a partir de esa edad, la mayoría pasa a asistir la escuela de Educación Infantil, lo que ayuda mucho en su estimulación y su cuidado.

¹⁸ Rio Grande do Sul; Departamento de Estado de Salud; Programa Primera Infancia Mejor, 2007, p. 7.

¹⁹ De hecho, el Programa atiende a mujeres embarazadas y niños de hasta seis años de edad. Sin embargo, el municipio de São Lourenço do Sul enfatiza este grupo atendiendo a las mujeres embarazadas y los recién nacidos a favor de la prevención de la mortalidad infantil.

Teniendo como referencia metodológica el programa cubano ‘Educa a tu Hijo’, el PIM se basa en el desarrollo pleno de las capacidades físicas, intelectuales, emocionales y sociales del ser humano en la fase inicial de su desarrollo. En la implementación del PIM en Rio Grande do Sul, especialistas cubanos del Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar de Cuba (CELEP) prestaron asesoría. Por lo tanto, el PIM es un programa institucional equivalente de acción socio-educativa, dirigida a las familias con niños y mujeres embarazadas, y tiene una base científica en la teoría histórico-cultural (VYGOTSKY, 1989), en la psicología del desarrollo (PIAGET, 1999) y en los estudios recientes sobre el campo de las neurociencias.

Para el correcto funcionamiento del Programa, el equipo se compone de la coordinación estatal – Grupo Técnico Estatal (GTE), la coordinación municipal - Grupo Técnico Municipal (GTM), los monitores y los visitadores. El objetivo principal del Programa es orientar a las familias en su propia cultura y sus experiencias, para promover el desarrollo integral de sus hijos desde la gestación hasta completar el primer año. Los niños no sólo se vuelven más saludables física como también emocionalmente más seguros y son mentalmente más perpicazes cuando sus familiares participan en su desarrollo (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFANCIA, 2001).

Esta orientación a las familias es hecha por el atendimento prestados por el visitador y ocurre en dos formas: individual y en grupo. La primera está destinado a niños de hasta tres años y se pasa en el domicilio de la familia. La segunda es destinada a niños entre tres y seis años y, por se realizar en grupo, ocurre en lugar preestablecido. El municipio de São Lourenço do Sul tiene solamente la modalidad individual/domiciliar, y los atendimientos a las familias se dan conforme la metodología del Programa. Las familias son guiadas a través de actividades específicas, con el fin de promover las habilidades y capacidades de los niños atendidos en su contexto social. Durante las actividades, los familiares ayudan a estimular las cuatro áreas (socio-afectivo, la comunicación, la motricidad y la cognición), de desarrollo de los niños, para asegurar su pleno desarrollo, a través de las Modalidades de Atención Individual.

Estas intervenciones directamente en la familia y, sobre todo, llevando la familia a la estimulación adecuada de sus hijos, es lo que hace del PIM un marco en la historia en relación a la concepción de la responsabilidad por la educación (ZORZAN, 2012). Así, como destaca Szymanski (2004), la familia sigue siendo considerada lugar de acogida y

cuidados mutuos, que, diante de su función socializadora y por medio de sus acciones, proporciona condiciones para el desarrollo humano.

En 2010, el PIM de São Lourenço do Sul fue evaluado por una experta cubana del Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar. Por lo tanto, se observó el Programa por una semana, y el resultado se puede ver en este texto, en la subsección ‘Contribuciones del PIM para São Lourenço do Sul’ También tuvimos la presencia de los consultores del Grupo Técnico del Estado de Rio Grande do Sul, y de las ciudades de Porto Alegre y Pelotas. Desde entonces, somos una referencia para todo el Estado.

El Programa, en São Lourenço do Sul, ofrece atendimientos en trece barrios y actualmente sirve a un grupo entre 260 y 325 familias (teniendo en cuenta que el equipo esta formado por trece visitadoras, ahora son todas mujeres, y cada una atende entre 20 y 25 familias). La elección de los barrios con servicios tiene en cuenta una serie de criterios, tales como: alto número de mujeres embarazadas y de niños de cero hasta seis años de edad, alta tasa de mortalidad infantil, muchas familias en situación de vulnerabilidad y riesgo social, baja cobertura educacional de los niños y la (in)existencia de servicios y/o programas de la red de asistencia a las familias (BERNARDES, 2010; SCHNEIDER; RAMIRES, 2007).

Además de orientación a las familias sobre la manera de estimular a sus hijos, también se trabaja con un enfoque de prevención, realizando el control prenatal de mujeres embarazadas, comprobando la tarjeta de vacunación de los niños, guiando las familias acerca de la planificación familiar y de la prevención de enfermedades sexualmente transmisibles y SIDA. Por esta razón, la coordinación del Programa también participa en las reuniones del Grupo Conductor Municipal de la ‘Red Cigüeña’ y del Comité de Mortalidad Infantil. El PIM es una parte esencial de la propuesta innovadora para la prevención de la violencia dentro de una política de Estado, conforme destacan Schneider y Ramires (2007).

Cada semana, el hospital de São Lourenço envía una lista de nombres de mujeres embarazadas hospitalizadas y, mensualmente, la Vigilancia Epidemiológica envía un listado de los nacimientos de niños en riesgo. Con estas informaciones, el coordinador técnico lleva a cabo visitas a los hogares para ofrecer la oportunidad de participación en

el PIM, que no es obligatoria, pero si no hay aceptación de participar, se pone en contacto la Estrategia Salud de la Familia, para que hagan controles.

En julio de 2013, el PIM fue implementado también en la zona rural de São Lourenço do Sul (antes estaba solo en área urbana), en lugares cubiertos por la Estrategia de Salud de la Familia. Esta implementación tuvo el objetivo de atender, especialmente, las familias de quilombos (áreas de descendencia afroamericana), siendo que tres visitadoras son responsables por esos atendimientos pues viven ahí, una de ellas es considerada como que teniendo el liderazgo del quilombo que atende.

En este contexto, además de esas familias, el PIM atende también a los niños y mujeres embarazadas de riesgo o vulnerabilidad social. La aplicación del PIM en la zona rural se considera una experiencia exitosa y fue presentada en el Congreso de las Secretarías Municipales de Salud, que ocurrió en julio de 2015 en Porto Alegre/RS, en virtud de la ‘experiencia exitosa: PIM quilombola (São Lourenço do Sul)’.

El Programa es responsable por la planificación, evaluación, orientación de las familias, sin embargo, la aplicación de la actividad, la enseñanza y la educación inicial son de responsabilidad de la familia, siendo uno de los objetivos del PIM concienciar para la interacción con el niño y educación de ellos. Por otra parte, con la estimulación temprana, no sólo podemos encontrar problemas tempranos en los niños, sino también, a menudo, las remitirá, junto con la Estrategia de Salud de la Familia, para expertos, buscando ayuda tan pronto como sea posible, para su pleno desarrollo. Las referencias incluyen consultas por el SUS (Sistema Nacional de Salud), servicio por parte de la Asociación de Padres y Amigos de Niños Excepcionales (APAE), audiólogo, oftalmólogo, psicólogo y otros expertos.

Contribuciones del PIM para São Lourenço do Sul/RS

Con el objetivo de demostrar la importancia y la eficacia del PIM en el ámbito de la intervención, en este caso, São Lourenço do Sul, se estableció contacto con la Vigilancia Epidemiológica, la Secretaría Municipal de Salud del municipio, en busca de información acerca de la tasa de mortalidad infantil. En ese momento, también llevamos a cabo un análisis del "Segundo Corte Evaluativo del Programa Primera Infancia Mejor"

(PRIMEIRA INFÂNCIA MELHOR, 2011), ya que São Lourenço do Sul fue uno de los dieciséis municipios evaluados.

Sobre el índice de mortalidad infantil en São Lourenço do Sul, según los datos proporcionados por la Vigilancia Epidemiológica (Secretaría Municipal de Salud de São Lourenço do Sul)²⁰, recibimos los siguientes datos.

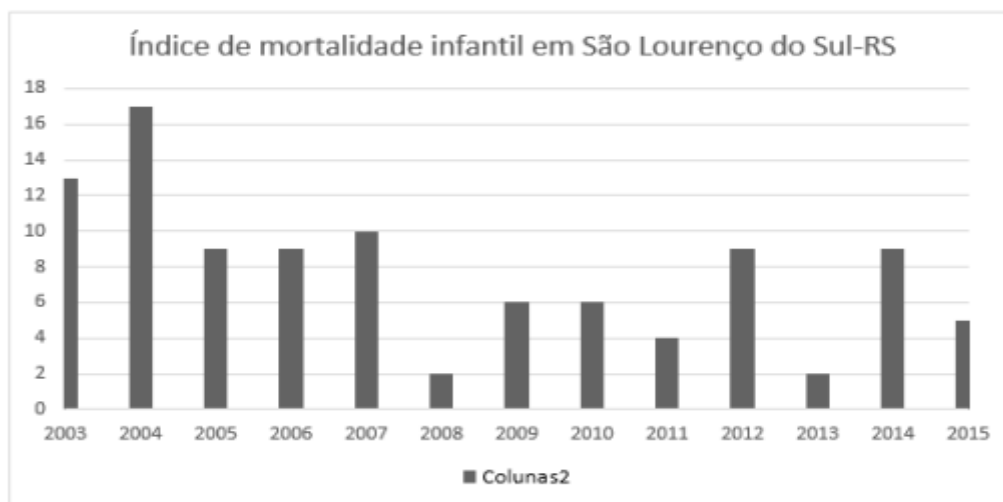


Gráfico 1 – Índice de mortalidade infantil em São Lourenço do Sul-RS. Fonte: Timm; Padilha; Aragão; Stobäus, 2016, pp. 241 (elaborado por los autores a partir de dados da Vigilância Epidemiológica de la Secretaria Municipal de Saúde de São Lourenço do Sul).

Recordando que el municipio de São Lourenço do Sul se habilitó para el Programa en 2005, amplió su equipo en 2009, se observa que los tres primeros años (2003, 2004 y 2005) antes de ser admitida, había registrada 39 muertes infantiles, lo que equivale a un promedio de 13 muertes/año. Durante los próximos tres años (2006, 2007 y 2008), el primer año que corresponde a la aplicación de PIM en la ciudad, se observó una mejora en los índices: 21 muertes infantiles, equivalente a 7 muertes/año. A partir de entonces, los resultados fueron aún más satisfactorios después de la expansión del equipo profesional de PIM en São Lourenço do Sul, en 2009, se encontraron 28 muertes en

²⁰ Junto con estos números, recibimos los índices de la tasa de mortalidad infantil (CMI), del Sistema de Información de Nacidos Vivos (SINASC) y del Sistema de Información sobre Mortalidad (SIM). Elegimos hacer un corte en el cual salientamos la tasa de mortalidad infantil de niños menores de un año de edad, para demostrar la importancia del Programa, a partir de la reducción de este índice después de su implementación y después del aumento del equipo de trabajo y, por consiguiente, el aumento de las familias atendidas. En el sistema están sólo los datos relativos a las muertes de 2007 en adelante, los datos de años anteriores fueron obtenidos en los mismos órganos, pero mediante búsqueda manual.

cinco años (2009, 2010, 2011, 2012 y 2013), lo que equivale a 5.6 muertes/año. Aunque todavía hay muertes infantiles, son notorios resultados positivos, como la caída de estos índices, por ejemplo. Creemos que gran parte de esto se debe al trabajo del PIM en colaboración con las Unidades Básicas de Salud, Estrategia Salud de la Familia y trabajadores de la comunidad, en especial el trabajo realizado con las gestantes antes del parto.

Sobre el Corte Evaluativo, que se mencionó anteriormente, es un estudio comparativo de los niños que fueron atendidos pelo PIM y los niños que no lo fueron. También se comparó el desarrollo del niño se plantean entrar en el programa y los resultados obtenidos después de un cierto período de intervención del PIM²¹. Los resultados del estudio fueron bastante significativos. Hay que tener en cuenta que no se refieren sólo a São Lourenço do Sul, ya que es un gran estudio realizado en dieciséis municipios.

Los resultados satisfactorios se observaron tanto en la comunidad como en las familias y gestantes y en el desarrollo de los niños. En cuanto a la 'conciencia', 99% de la comunidad cree que el PIM ayuda a las familias en la educación de los niños y 100% creen que el PIM es importante para la comunidad. En esta investigación, se puede ver que 94% de la comunidad (teniendo en cuenta los hogares con niños y mujeres embarazadas) ya está atendido por el programa. En cuanto a las familias "97% dijo que había modificado la forma de tratar al niño/a y 92% de que el PIM colaboró con su salud. [...]. 77% alcanzó los resultados esperados de las actividades y 22% ha cumplido en parte" (PRIMEIRA INFÂNCIA MELHOR, 2011, pp. 3).

En comentarios sobre este tema, todas las entrevistadas han demostrado que están satisfechas con la participación en el Programa y se interesan en permanecer en el, después del nacimiento del bebé. Para 86% de las entrevistadas, el PIM ayuda en el preparo y cuidados de salud; 72% acreditan que tiene que prepararse para el estímulo del su hijo ya desde el ventre materno; 60% defienden que tienen que prepararse para el parto y también para post-parto; 83% percibe que se preparo para las consultas con el médico (como realización de las consultas o pré-parto, por ejemplo).

Ya en los resultados obtenidos directamente con los niños, comparándolos con los niños atendidos por el Programa y los que no lo fueron atendidos y llevando en cuenta el

²¹ En la web del Programa se puede ver todos los procedimientos adoptados para llevar a cabo la realización del Corte Evaluativo.

promedio obtenido en los cuatro niveles de desarrollo evaluados (socio-afectivo, la comunicación, la motricidad y la cognición), los niños atendidos por el PIM llegaron a un promedio de 95,22, en cuanto que en los no atendidos fue de 79,64. De la misma forma, al evaluar solamente los niños, comparando su desarrollo al entrar en el PIM y, posteriormente, con los datos de la fecha de evaluación, hubo un incremento grande. El promedio obtenido en los cuatro niveles de desarrollo evaluados en los niños en las escuelas (como un marco cero), llegó a 67,64 y el promedio después de la intervención del PIM fue de 79,68.

Consideraciones finales

En el municipio es notable la diferencia en cómo los padres cuidan a sus niños después de la participación en el Programa. Inicialmente, muchos tenían resistencia a participar, considerado una pérdida de tiempo, insensatez, y que no contribuiría a la educación de sus niños. Empezaron a participar debido a la insistencia de las visitadoras, por indicación de los trabajadores de la salud, la comunidad, el personal de las Unidades Básicas de Salud y Salud de la Familia.

En los primeros encuentros nos dimos cuenta, muchas veces, de la existencia de una brecha entre las relaciones interpersonales niño-cuidador. Los cuidadores esperaban que las visitadoras actuaran con los niños, no entendían la importancia del Programa y de su enlace. Sin embargo, con el tiempo y con el trabajo desenvuelto se demostró para las familias los beneficios que los niños habían alcanzado. Las familias, entonces, después de un cierto tiempo, comenzaron a notar la importancia de jugar con el niño, de estimular, de interactuar con él.

En este sentido, la propia familia trae informes de la forma como realizan la educación de los niños, haciendo comparación con la forma que educaron los hijos de más edad, cuando no estaba el PIM, en relación con los más jóvenes, que reciben estímulos indicados por las visitadoras del Programa.

Por último, destacamos los datos obtenidos en la vigilancia epidemiológica (Secretaría Municipal de Salud de São Lourenço do Sul) y el Corte Evaluativo celebrado en dieciséis municipios atendidos por el Programa permiten poner en relieve la importancia y la eficacia del Programa Primera Infancia Mejor, especialmente para el municipio, sea

para el mejor desarrollo de los niños en las áreas social, afectiva, motriz, cognitiva y de la comunicación-lenguaje, o sea para el estrechamiento del enlace familia-niño, así como para la atención a la salud del niño, lo que reduce la incidencia de enfermedades, o aún para buscar ayuda médica e incluso para reducir las tasas de mortalidad infantil.

Referencias bibliográficas

- Bernardes, K. I. (2010). *Avaliação do Primeira Infância Melhor através de estudos de casos: o encontro entre a educação formal e não-formal*. Tesis de Maestría, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica do Rio Grande do Sul, pp. 119.
- Cruz, L.; Hillesheim, B.; Guareschi, N. M. F. (2005). Infância e políticas públicas: um olhar sobre as práticas PSI. *Psicologia & Sociedade*, vol. 17-3 pp. 42-49.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF. (2001). *Situação da Infância Brasileira*. Brasília: Cross Content Comunicação Integrada, pp. 159.
- Piaget, J. (1999). *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, pp. 136.
- Primeira Infância Melhor. (2011). Boletim informativo - Segundo Corte Avaliativo do Programa Primeira Infância Melhor. En http://www.pim.saude.rs.gov.br/a_PIM/boletinsInformativos/Boletim-EdicaoEspecial-SegundoCorteAvaliativo.pdf, pp. 1-4.
- Rio Grande do Sul; Secretaria Estadual de Saúde. (2007). Programa Primeira Infância Melhor, *Guia da gestante para o visitador*. Porto Alegre: Relâmpago, pp. 75.
- Schneider, A. y Ramires, V. R. (2007). *Primeira Infância Melhor: uma inovação em política pública*. Brasília: Unesc/Secretaria de Saúde do Estado do Rio Grande do Sul, pp. 128.
- Szymanski, H. (2004) A pesquisa intervenção participante com famílias de baixa renda: um projeto participativo de atenção psicoeducacional. En Coleta Rinaldi Althoff, Ingrid Elsen e Rosane G. Nitschke (coord.), *Pesquisando a família: olhares contemporâneos*. Florianópolis: Papa Livro, , pp. 115-125.

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, pp. 176.

Vygotsky, L. S. (1989). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, pp. 168.

Zorzan, S. P. (2012). *Gestão de qualidade em educação: a experiência do programa Primeira Infância Melhor*. Tesis de Maestria, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica do Rio Grande do Sul, pp. 73.

CAPÍTULO 105. ANÁLISIS DE LOS PROCESOS COGNITIVOS Y PSICOLINGÜÍSTICOS DE LA LECTURA EN LOS ALUMNOS QUE PRESENTAN BAJO RENDIMIENTO INTELECTUAL

Jaret León Flores

jaret.leon.flores@gmail.com

Universidad Iberoamericana Puebla

Judith Salvador Cruz

salvadcj1@gmail.com

Universidad Nacional Autónoma de México

Rosalinda Lozada García

rosalindalozada@hotmail.com

Universidad Nacional Autónoma de México

Introducción

En México, a través del Programa Nacional de Lectura y Escritura, coordinado por la Secretaría de Educación Pública (2014), se busca que los alumnos de educación básica logren los niveles lectores y escritores adecuados para su desarrollo integral, sin embargo, los resultados de pruebas internacionales y nacionales dan muestra de los enormes retos que todavía existen y el rezago respecto a países de similar nivel de desarrollo.

En 2015, último año para el que se tiene información del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA por sus siglas en inglés), se obtuvieron los siguientes resultados correspondientes a la lectura: en relación a la lectura los estudiantes mexicanos obtienen 423 puntos; 42% de los estudiantes se encuentran por debajo del promedio en comparación a los países que integran la OCDE. Estas habilidades que evalúa PISA sirven para demostrar si los estudiantes de 15 años cuentan con las habilidades lectoras que les permita desenvolverse productivamente en la sociedad actual (OCDE, 2016a).

Por su parte, los resultados de las pruebas del Plan Nacional de Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), aplicadas en 2015 a estudiantes del último grado de primaria, también reflejan los bajos niveles que tienen los alumnos en lectura al concluir que

49.5% se encuentran en el nivel más bajo (I de IV) de lenguaje y comunicación (comprensión lectora), lo que representa un logro insuficiente de los aprendizajes clave del currículum y refleja carencias fundamentales que dificultarán el aprendizaje si no se resuelven; por su parte, sólo 2.6% se ubica en el nivel más alto (IV), lo que representa que tienen un logro sobresaliente de los aprendizajes clave del currículum (INEE, 2015).

La lectura es un proceso fundamental para la formación de los estudiantes. Los primeros grados de la escuela primaria representan la base de la adquisición de las habilidades, ya que en esta etapa los niños tienen su primer acercamiento con actividades y enseñanzas que determinarán, en adelante, su aprendizaje y dominio. Desde la escuela se pretende que adquieran las estrategias básicas para comprender y expresarse en las situaciones habituales de la comunicación, propiciar que generen la curiosidad, la necesidad y el interés para hacerlo, de tal forma que puedan valorar los aprendizajes como instrumentos imprescindibles para desenvolverse en la vida cotidiana.

Si bien la mayoría de investigaciones se ha concentrado en población normal, analizando los factores antes citados, existen otras poblaciones que, aun siendo vulnerables, no han sido atendidas, un ejemplo lo integran los alumnos con bajo rendimiento intelectual. Es por ello que en esta investigación se analizarán las características de la lectura de alumnos que presentan bajo rendimiento intelectual que cursan el primero y segundo año de primaria, así como los procesos cognitivos y psicolingüísticos que están implicados.

Planteamiento del problema

El lenguaje es el medio a través del cual los seres humanos se comunican y representa un instrumento básico para que los niños conozcan su entorno y puedan establecer sus primeras relaciones sociales y afectivas. En principio, el niño comienza por entender el lenguaje oral a partir de la familiarización con lo que escucha y empieza a hablar. Conforme va consolidando su discurso oral, aprende el lenguaje escrito y empieza el proceso de alfabetización que le permite desenvolverse socialmente, interactuar con otras personas, lograr metas personales y desarrollar el conocimiento propio y de los otros a lo largo de toda la vida, a partir de información escrita (Atorresi, 2005).

El dominio del lenguaje oral y el aprendizaje del lenguaje escrito permite a los niños el acercamiento a la lectura, que representa uno de los procesos más importantes durante la educación inicial. En los primeros grados de la escuela primaria se pretende que los

alumnos adquieran las estrategias básicas para comprender y expresarse en las situaciones habituales de la comunicación, propiciar que generen la curiosidad, la necesidad y el interés para hacerlo, de tal forma que puedan valorar los aprendizajes como instrumentos imprescindibles para desenvolverse en la vida cotidiana.

La UNESCO (2005) plantea que:

El aprendizaje de la lectura y la escritura es un medio esencial para dominar las demás materias y es uno de los mejores instrumentos para formular previsiones sobre los resultados del aprendizaje a largo plazo. La lectura debe suponer un área importante a la hora de centrar los esfuerzos en la mejora de la calidad de la educación básica. (p. 19).

Diversos estudios han demostrado la importancia de la lectura en los primeros años escolares por la determinación que tienen en los aprendizajes posteriores, en el rendimiento académico y los resultados en la lectura a lo largo de la vida escolar de los alumnos (Badian, 1988; Bravo, Bermeosolo, Pinto y Oyarzo, 1994; Cunningham y Stanovich, 1997).

La información del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) y los resultados de las pruebas del Plan Nacional de Evaluación de los Aprendizajes (Planea) reflejan los bajos niveles que tienen los alumnos de nivel intelectual promedio en lectura, sin embargo, no se cuenta con datos que expliquen por qué y menos aún cuáles son las características de los niños que presentan ese tipo de problemas.

A partir de los resultados de PISA (2015) y de las evaluaciones realizadas por el INEE se ha encontrado que: son deficientes los aprendizajes de los alumnos, sus necesidades de formación no están respondiendo a las demandas de la sociedad actual, en la Educación Básica el currículo se centra en terminar el programa, más que en darle prioridad a profundizar los temas, además que no se forman a los alumnos de manera integral y el currículo se centra en temas académicos, dejando a un lado el desarrollo personal y social que son fundamentales en el desarrollo de los alumnos. Ello ha dado origen a investigaciones que buscan profundizar el estudio de los procesos de aprendizaje y, en particular, de la lectura, en alumnos del nivel básico.

En los estudios realizados desde 2006 hasta la fecha, a cargo de un grupo de investigación de la UNAM, basados en el programa de riesgo / ecológico en educación especial, de 531 alumnos que han sido evaluados, el 22.3% de alumnos presentan Bajo Rendimiento Intelectual, los cuales presentan un funcionamiento intelectual inferior, lo que implica dificultades en su aprendizaje. La proporción de alumnos en esta condición, refleja la importancia una detección temprana para contribuir a favorecer su aprendizaje ya que estos alumnos no son considerados como alumnos con necesidades educativas especiales (Acle, Martínez y Lozada, 2016).

De acuerdo con lo anterior, los niños con BRI podrían estar enfrentando mayores dificultades para acceder al aprendizaje de la lectura, lo que tendría implicaciones en su desempeño académico, en las oportunidades de aprendizaje y haría necesaria una intervención oportuna que permita atenuar las brechas que existen respecto a los alumnos con un rendimiento “normal”. Partiendo de estas premisas, la investigación se realiza a partir de una perspectiva psicolingüística y cognitiva, reconociendo la importancia de la intersección social y cultural como parte fundamental del aprendizaje de los alumnos.

Hasta ahora no se ha profundizado el estudio acerca del aprendizaje de la lectura en este grupo de la población, ni de los procesos cognitivos y psicolingüísticos que intervienen, lo cual limita las posibilidades de conocer las características de funcionamiento y de generar alternativas adecuadas para su posterior intervención. Ello resulta de suma importancia durante los primeros años de la educación primaria, en los que se fomenta la reflexión acerca de las características y funciones de la lectura.

Con base en lo anterior se genera el siguiente planteamiento:

¿Cuáles son los procesos cognitivos y psicolingüísticos que intervienen en la lectura de los alumnos que presentan bajo rendimiento intelectual que cursan el primero y segundo año de primaria?

Los resultados nacionales e internacionales muestran los grandes desafíos que presenta la educación en México, donde los resultados y logros han sido bajos en relación con el creciente gasto público y la importancia que se otorga a este sector en los programas y planes de gobierno. Uno de los ámbitos en donde se presentan los mayores rezagos es el de la lectura, aprendizaje que resulta fundamental para el desarrollo académico y el logro de los alumnos a lo largo de su vida escolar. Además, es importante profundizar

en el conocimiento acerca de los procesos de lectura, generar evidencia de las causas que lo imposibilitan y una posible causa está en la no detección temprana de niños que tienen un rezago en la lectura.

Marco teórico referencial

La lectura es una actividad fundamental que permite a las personas tener acceso al conocimiento, ampliar su cultura y desarrollar diversas habilidades intelectuales que impactan en su crecimiento personal, académico y laboral durante prácticamente toda la vida.

La demanda social y económica actual también exige, cada vez más, la capacidad de leer para integrarse a los procesos sociales y culturales en marcha, en los cuales el acceso al conocimiento y a la información son elementos fundamentales. Para estudiar los procesos cognitivos y psicolingüísticos de la lectura de los alumnos con Bajo Rendimiento Intelectual de primero y segundo grado escolar, se inicia el análisis a partir de la revisión de la lectura en el país, debido a que la lectura en educación básica sigue siendo un serio problema educativo.

La OCDE creó el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), un proyecto con el fin de obtener información que permita tomar decisiones y crear políticas para la mejora de los niveles educativos.

PISA evalúa las habilidades para desenvolverse y participar en la sociedad moderna por medio de áreas o competencias de matemáticas, ciencias y lectura, dirigido a estudiantes de 15 años, su propósito principal es determinar en qué medida los estudiantes que van a concluir su educación obligatoria se han apropiado de los conocimientos y habilidades para participar en la sociedad actual. Para este programa “las pruebas no sólo miden si un estudiante puede reproducir conocimiento, sino si puede explorar a partir de lo que ha aprendido y aplicar su conocimiento en situaciones poco familiares, dentro y fuera de la escuela” (OCDE, 2016).

En el caso de México, desde hace 15 años los resultados han sido muy desfavorables específicamente en lectura, a pesar de que incrementó 23 puntos de 2000 al 2015, lo que equivale a que México obtuvo 423 puntos en lectura de una escala que va de los 200 a los 800 puntos. El 42% de los estudiantes se encuentra por debajo del promedio, refiriendo a que los alumnos cuentan con un nivel insuficiente para acceder a estudios superiores y desarrollarse en actividades de la sociedad actual. Los resultados nos

indican los niveles bajos en los que se encuentra México en relación a la lectura, lo cual es necesario apoyar a los alumnos que están en riesgo de rezago o deserción temprana para mejorar la calidad educativa y el cumplimiento del derecho a la educación (OCDE, 2016).

De acuerdo con el INEE (2015), los resultados de evaluación de PLANEA correspondiente a los estudiantes del último grado de primaria reflejan los bajos niveles que tienen los alumnos en lectura, al concluir que 49.5% de los alumnos se encuentran en el nivel más bajo (I de IV) de lenguaje y comunicación y sólo 2.6% se ubica en el nivel más alto, lo que refleja carencias fundamentales que dificultarán el aprendizaje de no ser atendidas.

Los resultados de esta evaluación dan referencia a las necesidades que presentan los alumnos las cuales son: reconocer la información y estructura de textos expositivos y literarios, comprender y resumir información de fragmentos de un texto, inferir e interpretar la metáfora en una fábula, disentir el lenguaje de textos literarios, expositivos, periodísticos, apelativos y lograr distinguir datos, argumentos y opiniones. Además de comprender textos argumentativos, deducir la organización de una entrevista, sintetizar información en un esquema o gráfico y establecen relaciones textuales que no son evidentes (INEE, 2015).

Estos conocimientos y habilidades son importantes para dominar el campo formativo de lenguaje y comunicación. Asimismo, son trascendentales para facilitar la adquisición de nuevos aprendizajes. La problemática de los bajos resultados es responsabilidad de todos los actores implicados tanto del Sistema Educativo Nacional, padres de familia y sociedad y se debe centrar esfuerzos hacia el mejoramiento de una educación de calidad y con equidad hacia las poblaciones más desfavorecidas.

En 2006, se conformó un grupo de investigación en educación especial en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) que ha abordado, bajo un enfoque ecológico, una serie de investigaciones acerca de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad (Acle, 2012).

Este grupo analizó las investigaciones realizadas durante 10 años, trabajando con diferentes categorías entre ellas la atención a alumnos con Bajo Rendimiento Intelectual mediante programas basados en el modelo de riesgo ecológico / resiliencia en educación especial, de los cuales se evaluaron a 531 alumnos, 50,49% varones y 49,51% mujeres, de primero, segundo y tercer grado de educación primaria. Dando como resultado que el 22.3% se detectó con Bajo Rendimiento Intelectual. Consideran que es fundamental

realizar una detección oportuna por las siguientes razones: los niños están en desarrollo, la adversidad en las que viven puede ser un factor que influya en los resultados y, por último, se puede contribuir a favorecer su aprendizaje escolar (Acle, Martínez y Lozada, 2016).

Entre las investigaciones realizadas por este equipo se incluyen las de Acle (2012) y Meléndez (2008) en torno a la situación de los niños con Bajo Rendimiento Intelectual (BRI), los cuales de acuerdo con Acle, tienen mayor riesgo de presentar problemas de aprendizaje debido a que son niños con un funcionamiento intelectual inferior al promedio de estudiantes de su edad, lo que condiciona sus posibilidades de aprendizaje, además de ser excluidos de los procesos de atención de la educación especial al no ser considerados alumnos con necesidades educativas especiales.

Los alumnos con Bajo Rendimiento Intelectual representan un sector poco estudiado que se encuentra excluido de los servicios de educación especial y en los servicios educativos, al no ser considerados sujetos de atención, creando un grupo vulnerable de gran riesgo con el paso del tiempo. Por tanto, como una contribución al estudio tanto del aprendizaje de la lectura como de este grupo de alumnos, en la presente investigación, se analizarán los procesos cognitivos y psicolingüísticos de la lectura, en una escuela pública urbana de nivel socioeconómico bajo en la Ciudad de México. A continuación, se describen los principales elementos de la investigación.

Integración del modelo cognitivo-interaccionista

Porta e Ison (2011), plantearon la integración del modelo cognitivo y el modelo interaccionista, incluyendo factores esenciales de cada uno de ellos y elementos que a su vez se relacionan con el enfoque ecológico de Bonfenbrenner, explicando de manera integradora e interrelacionada el enfoque comprensivo del aprendizaje lingüístico inicial. Estos modelos se encuentran sustentados dentro de las teorías neo-piagetianas en relación a los modelos cognoscitivos y las teorías neo-vigotskianas en lo que se refiere a los interaccionistas. Ambas teorías han estudiado el desarrollo y adquisición de la lectura, sin embargo, es necesario indagar sobre los factores que influyen e interactúan en este proceso. Por tanto, enseguida se describirá cada modelo para conocer cuáles son los factores esenciales que interactúan entre ellos.

De acuerdo con Bravo (2000), para aprender a leer no sólo son necesarios los procesos cognitivos, también se tienen que considerar que estos interactúan con otros factores como los emocionales, sociales, culturales y metodológicos.

Esta investigación se enmarca desde un enfoque comprensivo del aprendizaje lingüístico inicial (ver figura 3) debido a que las autoras abordan la importancia de la lectura y en la interacción con sus diferentes sistemas. Este enfoque integra los dos modelos mencionados anteriormente, en el modelo cognitivo se encuentra dentro del microsistema donde intervienen los factores internos y en el modelo interaccionista permite comprender el aprendizaje lingüístico de la lectura tomando en cuenta los factores externos como son el mesosistema, el exosistema y el macrosistema, más adelante se especificarán las características de cada uno de los sistemas (Porta e Ison, 2011).

Método

Se realizó un estudio descriptivo que incluyó técnicas para obtener información cuantitativa y cualitativa, mediante la aplicación de instrumentos psicológicos y educativos que incluyen la aplicación de pruebas de inteligencia; evaluación de las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura; evaluación de los procesos lectores; así como también de la velocidad de procesamiento cognitivo, de aspectos específicos de la atención y de funciones ejecutivas, además de entrevistas a padres de familia y maestros. Será transversal con la finalidad de descubrir relaciones existentes entre las variables que intervienen en esta investigación.

Participaron 19 alumnos con un CI entre 58 y 89, de los cuales 12 fueron de primero y siete de segundo grado, siendo ocho niños y 11 niñas; con un promedio de edad de 6.5 años y una DE de 0.5.; se entrevistó a los padres de familia y las maestras compartieron sus observaciones. La información derivada de la aplicación de instrumentos a los niños, a los padres y a las maestras se integraron para identificar y analizar los procesos cognitivos y psicolingüísticos de dichos estudiantes.

Resultado y discusión

En los datos de la escala Weschler, se reflejó la mayor dificultad en las subescalas de comprensión verbal, razonamiento y la conceptualización, habilidades estrechamente

relacionadas con el aprendizaje de la lectura y escritura y en este sentido, su desempeño en lectura fue bajo desde las habilidades más básicas como la decodificación hasta aspectos de comprensión lectora como la identificación de roles de los personajes y referir elementos de una historia; en cuanto a la escritura, presentaron bajo desempeño al escribir de forma espontánea y al redactar un cuento, no utilizaron conectores (inicio, desarrollo y final), así como también el vocabulario no es coherente en relación con la narración, por último en los resultados reflejaron que se les dificultó hacer uso de mayúsculas al inicio de un enunciando y de nombres propios.

En el ámbito familiar los padres refirieron las dificultades de aprendizaje que presentan sus hijos, además de la necesidad de contar con apoyo para ellos mismos para aprender formas de apoyar a sus hijos en las tareas escolares. Desafortunadamente es una realidad que, en las escuelas, los alumnos que presentan Bajo Rendimiento intelectual no suelen ser atendidos, al no representar un grupo que sea objetivo para los servicios de educación especial, no hay una detección oportuna, una evaluación e intervención por lo que se requiere ampliar el conocimiento acerca de su condición bajo un enfoque ecológico, el cual brinda un panorama más amplio e integrador de las distintas esferas de desarrollo de los estudiantes.

Conclusiones

Es relevante poner atención a esta población, debido a que a los aprendizajes esperados que deberían tener no están siendo consolidados ni llevados a la vida práctica. Una evaluación e intervención adecuada, bajo un enfoque ecológico de resiliencia, permitirá diseñar y aplicar estrategias específicas de atención que mejoren el proceso de aprendizaje de este grupo vulnerable.

Referencias bibliográficas

- Acle, G. (2012). *Resiliencia en educación especial. Una experiencia en la escuela regular*. Barcelona: Gedisa,
- Acle, G., Martínez, M. L. y Lozada, R. (2016). Bridging the Gap between Theory and Practice: Ecological Risk/Resilience Model Contributions to Special Education.
- Atorresi, A. (2005). Competencias para la vida en las evaluaciones de lectura y escritura (SERCE – LLECE). Oficina regional de educación para américa latina y el caribe pp. 1-19.
- Meléndez, J. (2008). Programa para niños con discapacidad intelectual y bajo

rendimiento intelectual aplicado en la escuela regular. Reporte de experiencia profesional, Universidad Nacional Autónoma de México.

Badian, N. (1988). The prediction of good and poor reading before kindergarten entry: A nine years follow-up study. *Journal of [Learning Disabilities](#)*. Pp. 2(21), 98-103.

Bravo, L. (2000). Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial.

Bravo, V. L., Bermeosolo, B. J., Pinto, G. A., Oyarzo, G. E. (1994). El efecto lectura inicial y rendimiento escolar básico.

INEE. (2015). Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea).

OCDE. (2016). Programa para la evaluación internacional de los alumnos (PISA). PISA 2016-resultados.

Porta e Ison. (2011). Hacia un enfoque comprensivo del aprendizaje lingüístico inicial como proceso cognitivo.

UNESCO. (2005). *Informe de seguimiento de la EPT. Educación para todos. El imperativo de la calidad*. Francia: UNESCO.

SEP. (2014). Evaluación nacional del logro académico en centros escolares.

CAPÍTULO 106. ENSEÑAR FRANCÉS; MEJOR CON MÚSICA

Manuel Ricardo Vicente Bújez
ricardovicente@ugr.es
Universidad de Granada

Saray Puertas López
Saray1505@ugr.es
Universidad de Granada

Introducción

A través de este trabajo presentamos la realización e implementación de una unidad didáctica perteneciente a un programa de compensación cultural, social y educativo donde trabajamos la iniciación a la lengua francesa a través de la música introduciendo el aprendizaje de una lengua extranjera de manera dinámica y lúdica de forma mucho más interesante para los alumnos y para el propio docente. La música constituye un medio de comunicación entre el que la produce y los individuos que pertenecen a un mismo grupo, es dinámica y existe mientras se interpreta (Arguedas, 2009). Transmite emociones y estados de ánimo a través de los sonidos. El conocimiento de una segunda lengua es imprescindible, ya que existe una gran cantidad de alumnos integrados en nuestros centros educativos con diferentes culturas e idiomas. La educación intercultural aumentará el conocimiento, la tolerancia y el respeto mutuo entre los estudiantes.

El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las lenguas, promueve el plurilingüismo y el reconocimiento de competencias parciales, el aprendizaje permanente de idiomas, la interculturalidad y el diálogo entre las culturas. Según el MCER, el plurilingüismo en el aprendizaje de las lenguas implica que se desarrolle una competencia comunicativa en la que las lenguas se relacionan e interactúan entre sí.

Trujillo (2001) mencionando a diversos autores (Belinchón, Igoa, y Rivière, 1994) hace alusión a la competencia lingüística como un conjunto estructurado de conocimientos constituido por componentes morfológico, fonológico, semántico, sintáctico y léxico. Hymes (citado en Trujillo, 2001) introduce el concepto de competencia comunicativa tras haber realizado unos estudios etnográficos. Y es Pérez Martín (citado en Trujillo, 2001), quien define la competencia comunicativa como el conocimiento que nos posibilita emplear el lenguaje como herramienta de comunicación en un contexto social determinado. Así, el entorno de la instrucción de idiomas es una zona y una oportunidad

magnífica para el desarrollo de un concepto de la competencia intercultural más complejo y de más valor educativo. García Castaño y Granados Martínez (citados en Trujillo, 2001) definen la competencia intercultural como el procedimiento por el que un individuo desarrolla competencias en diversas estructuras de esquemas de percepción, pensamiento y acción, es decir en diversas culturas. Esto conlleva aceptar por parte de los docentes que todas las personas forman parte de diferentes culturas, y que es imprescindible trasladar al aula esa diversidad, promoviendo tanto la pluralidad de contenidos como de procedimientos de difusión, favoreciendo la conciencia cultural de estudio crítico.

Según Silva, (2006), la utilización de canciones para la enseñanza de lenguas extranjeras favorece el desarrollo de diversos niveles lingüísticos, de aspectos psicolingüísticos como la disminución de la ansiedad en el transcurso del aprendizaje y sociolingüísticos. Así mismo, Campbell (citado en Silva, 2006) expone que varias investigaciones demuestran que la música induce al desarrollo del lenguaje, disminuye la tensión y el dolor físico. Además, favorece los vínculos sociales, el progreso de la capacidad motora y colabora en la formación de la propia identidad. Boiron (citado en Chacin, Aldana, y Villarreal, 2013) considera que la canción es una conexión con la diversidad cultural de otras personas, que permite el descubrimiento de sus realidades multiculturales. El uso de la canción, en francés, mejora la pronunciación, los aspectos fonológicos y ayuda a memorizar palabras nuevas (Morales y Chacin, 2012). Según Houari (citado en Morales y Chacin, 2012) el docente debe facilitar un conjunto de tareas y una labor de escucha que posibilite la identificación de oraciones usadas en circunstancias reales. En un estudio realizado por Fonseca, Ávila y Gallego (2015), se manifiesta que la configuración de competencias en melodías instrumentales incurre positivamente en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

La música es una herramienta de comunicación muy valiosa en el aprendizaje de una lengua extranjera, aumenta las capacidades de comprensión y expresión del lenguaje verbal. Forma parte de los seres humanos y de la vida, cualquier docente que quiera puede utilizarla para conseguir su objetivo y lo hará incluso con más eficacia y rapidez. Es por ello que debemos buscar la forma más idónea según la materia, en nuestro caso se trata de una segunda lengua extranjera, y el instrumento apropiado sería la música. A través de la música se absorbe la cultura de una lengua extranjera, ya que esta se encuentra unida al carácter popular de las canciones, rimas, poemas y cuentos. A través

de la música se mejora asimismo el vocabulario, la pronunciación, la entonación, el acento y la gramática (Pérez y Leganés, 2012). Queremos conseguir un aprendizaje significativo, en el que el alumnado aprenda con sentido y relacione los nuevos conceptos con los ya adquiridos anteriormente. La música crea un aprendizaje significativo, constructivo y duradero, ya que favorece el procedimiento/proceso de percepción, atención y memoria. También es muy importante el factor de la motivación, el cual debemos potenciar y conseguir como eje para el aprendizaje, los alumnos se motivan al repetir o imitar lo que escuchan en las canciones. De esta forma, podemos mostrar a los alumnos canciones en lengua francesa, estaríamos trabajando estos dos temas a la misma vez. Se pueden realizar juegos, teatros también y muchas otras actividades, todo ello se irá desarrollando más adelante.

Contextualización

Respecto a la contextualización, el desarrollo de la Unidad Didáctica se ha realizado en el Colegio de Educación Infantil y Primaria Sierra Elvira (Granada) durante el curso académico 2016/2017. La presente unidad ha sido desarrollada en el segundo ciclo de Educación Primaria (tercer curso). En este caso, contamos con un alumno que presenta dificultad en habilidades sociales (le cuesta expresarse oralmente), problemas en las capacidades motoras y está diagnosticado con síndrome de Asperger.

En el siguiente cuadro veremos la relación existente entre los diferentes elementos de la unidad didáctica de esta programación (objetivos, contenidos, criterios de evaluación y competencias clave).

OBJETIVOS	CONTENIDOS	COMPETENCIAS CLAVE	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Reconocer y distinguir los diferentes colores.	El vocabulario. Los colores. La pronunciación. La expresión oral y escrita.	Aprender a aprender.	Distingue los colores.
Aprender la canción.	La canción. La afinación. La entonación. La pronunciación. La vocalización. El ritmo.	Conciencia y expresiones culturales.	Afina y entona adecuadamente en la canción.
Pronunciar y vocalizar	La pronunciación.	Comunicación	Pronuncia de forma

Respuestas e intervenciones educativas en una sociedad diversa

de forma correcta.	La vocalización.	lingüística.	adecuada el nuevo vocabulario.
Conocer los diferentes tipos de animales.	El vocabulario. Los animales. La expresión oral y escrita.	Aprender a aprender.	Diferencia los diferentes animales.
Favorecer la expresión del lenguaje oral y corporal.	El cuerpo como medio de expresión. La expresión oral. El ritmo.	Comunicación lingüística. Conciencia y expresiones culturales.	Utiliza el cuerpo como medio de expresión.
Saber el vocabulario básico de los animales.	Los animales. El vocabulario. La expresión oral y escrita. La pronunciación.	Aprender a aprender.	Conoce el vocabulario básico de los animales.

Metodología

Tal y como expresa el Consejo de Europa, la finalidad última del aprendizaje de una lengua extranjera es que el alumnado consiga de forma progresiva un gran grado de competencia comunicativa, esto es, que pueda usarla para comprender, hablar, leer y escribir. Los alumnos de segundo ciclo empiezan a tener conciencia de ellos mismos, saben su valor y saben que pueden lograr lo que se propongan. Es una edad en la que comienza la razón, empiezan a tener una idea más clara de lo que está bien y lo que está mal. Necesitan comprender el porqué de casi todas las cosas, tienen capacidad para memorizar y sobre todo tienen mucha imaginación. Sienten la necesidad de expresarse y les gusta hacerlo, sienten temor al fracaso y les agrada ser admirados y que les reconozcan o feliciten sus éxitos. Suelen ser responsables y autónomos, no piensan tanto en ellos mismos y tienen ganas de ayudar a los demás. Lo más significativo de ellos es el gran interés que muestran por sus compañeros, están más integrados como grupo y disfrutan mucho en la compañía de este. En esta unidad didáctica lo que pretendemos que aprenda el alumnado son los objetivos específicos propuestos anteriormente, para que este conozca los animales, los colores y sepa diferenciarlos. También queremos conseguir una buena pronunciación del vocabulario así como la asimilación de los nuevos contenidos y todo ello a través de la música. El docente presentará el vocabulario unido a imágenes y desarrollará los contenidos a través de la canción, mediante la repetición oral, juegos, dibujos, murales, etc. Para lograrlo, el docente se guía por el modelo por descubrimiento guiado para llamar su atención, donde

el alumno pasa a tener un papel principal y el maestro lo ayude resolviendo dudas sirviéndole de guía para descubrir los conocimientos establecidos en los objetivos específicos anteriormente expuestos y cuyo fin sea la asimilación de los mismos.

Como podemos observar, varias de las actividades a realizar son en grupos, esto es porque queremos conseguir que aprendan a trabajar en equipo, que sepan liderar pero también escuchar las opiniones de los demás. El aprender a trabajar con más personas es algo que les beneficia para su futuro. Deben aprender que en equipo significa que trabajen y opinen todos, eso hay algunos alumnos que aún no lo comprenden. Asimismo es importante el trabajo individual, por ello hemos considerado también la opción de trabajar individualmente. Algunos se confían al trabajar en equipo y se dejan llevar sin opinar o esforzarse demasiado, cuando tienen que enfrentarse ellos solos a la realidad y realizar el trabajo por sí mismos, dudan, se agobian, se bloquean... y es eso lo que queremos evitar al trabajar de manera individual.

Actividades

➤ Actividades primera sesión

Inicio/ Motivación	<p><u>Los colores</u> https://www.youtube.com/watch?v=zduapTwsSwA&list=PLjHRDsIOB27juDp7NKxpqxYixKExjmZ5 Como actividad de motivación se le presenta una canción al alumnado para que se inicie con los colores en francés. La escuchamos varias veces, la primera vez solo se oye, la segunda se repite y posteriormente se intenta memorizar cada color con su pronunciación.</p>
Desarrollo	<p><u>“Devine ce que je vois”</u> Jugaremos a “Devine ce que je vois”, que corresponde al juego llamado en castellano “Veo veo”. Con dibujos de objetos o comidas (frutas), jugamos para aprender los colores. Enseñamos el dibujo con el objeto y ellos deben decir lo que es y su color. De esta forma, adquieren con mayor facilidad los nuevos conceptos, ya que visualizan los objetos o las frutas a la vez que se dice su color. Esta visualización ayuda en la adquisición del aprendizaje.</p>
Refuerzo/ Ampliación	<p><u>Adivinamos entre todos</u> Haremos dos grupos en los que cada uno tendrá una adivinanza, estarán escritas en español y en francés. Tendrán además dos respuestas en francés a esas adivinanzas, pero solo una será la correcta. Deben poner sus adivinanzas y respuestas en común para averiguar entre todos qué respuesta es la correcta.</p>

➤ Actividades segunda sesión

Inicio/ Motivación	<p><u>Los animales</u> https://www.youtube.com/watch?v=tXMXQ8LUKro https://www.youtube.com/watch?v=V3qs-r7ev3s&nohtml5=False</p> <p>En esta ocasión comenzaremos la sesión con dos breves videos de animales. En la primera se muestran animales domésticos (gato, perro, pez...) y en la segunda animales salvajes (tigre, león, elefante...). Se observa el dibujo del animal y su nombre en francés, seguidamente se pronuncia. Así pueden observar la palabra escrita, además de la pronunciación. Es una forma más dinámica y lúdica de aprender los nombres de los animales.</p>
Desarrollo	<p><u>Somos animales</u></p> <p>Escribimos en pequeños papelitos el nombre de los animales que hemos visto en la actividad anterior. El nombre de cada animal se tiene que repetir al menos dos veces, esto irá variando en función del número de alumnos que haya en el aula. Se le reparte uno a cada uno sin que lo vean los demás compañeros. Con los ojos cerrados y las manos detrás deben comenzar a realizar el sonido del animal que le ha tocado y los que coinciden deberán acercarse guiándose por el sonido de su mismo animal hasta estar juntos. Así, se formarán parejas o tríos de alumnos a los que les ha tocado el mismo animal.</p>
Refuerzo/ Ampliación	<p><u>Imitamos a los animales</u></p> <p>Relataremos un breve cuento en castellano y después lo haremos en francés. Cada vez que se pronuncie el nombre de un animal los alumnos deben interpretar el sonido correspondiente de ese animal.</p>

➤ Actividades tercera sesión

Inicio/ Motivación	<p><u>El teléfono “escacharrado”.</u></p> <p>El docente agrupará la clase en dos grupos y le dirá al primero de la fila de cada grupo el nombre de un animal en francés. Entonces, este deberá decirlo a su compañero y así sucesivamente. Se dirá la misma palabra a los dos grupos.</p>
Desarrollo	<p><u>Adivinamos en grupo</u></p> <p>Se forman grupos de cinco a seis alumnos y se asigna una adivinanza a cada uno. Las adivinanzas estarán en francés, cada grupo debe adivinar el resultado de la suya. Deberán averiguar de qué animal se trata y posteriormente darán la respuesta en francés.</p>
Refuerzo/ Ampliación	<p><u>Creo mi propio zoológico.</u></p> <p>Por grupos de seis alumnos realizan un cartel con el nombre de un zoológico inventado y lo decoran con dibujos de animales, colores, etc. Debajo o al lado de cada animal deben escribir el nombre en francés y posteriormente expondrán el trabajo al resto del grupo. Deben decir además del nombre de cada animal, su color. A cada grupo se le asignarán cuatro animales.</p>

Adaptaciones para el alumnado con nee

En nuestro caso destacamos un alumno con síndrome de Asperger muy bien adaptado al ritmo del resto del grupo. Por lo tanto, no ha habido ningún problema ni dificultad al realizar las actividades. Se encuentra siempre en un aula ordinaria y solo sale de ella dos horas a la semana para acudir al aula de apoyo con la logopeda. Es favorable que estos alumnos se relacionen con el resto y no estén solo en aulas específicas.

Por otro lado, el papel del docente en esta función es primordial. Éste tendrá que adaptar las actividades, los juegos que proponga, etc., para que todo el grupo pueda participar y lo haga con las mismas posibilidades.

Implementación en el aula

Vamos a presentar y comentar las actividades llevadas a la práctica. Imitamos a los animales.

- La primera actividad ha sido de las más sencillas y los materiales han sido conseguidos sin complicación. Los alumnos se concentraban más y prestaban más atención al ver las animaciones en el video de la canción. La hemos reproducido bastantes veces y poco a poco han ido aprendiendo todos los colores, que era lo que pretendíamos. Al final hemos cantado todos juntos la canción. Me ha sorprendido gratamente que en la siguiente sesión, los alumnos entraban en el aula cantando la canción de los colores debido a que la recordaban.
- La segunda actividad es la que ha requerido de más tiempo para nosotros en su preparación. Debíamos preparar unas tarjetas con varias frutas y objetos a color para poder mostrarlas en el aula. Esta actividad ha sido muy divertida y se apreciaba que algunos alumnos ya recordaban casi todos los colores escuchados anteriormente en la canción.
- La tercera actividad también era de fácil implementación, pero ha sido, quizá, la que más ha costado de asimilar a los alumnos. Era un vocabulario nuevo y más complejo que el de los colores. Esta actividad la hemos tenido que repetir más que el resto. También hemos repartido fichas con los dibujos de los animales en las que ellos han tenido que escribir el nombre de estos a su lado, todo ello

copiado de la pizarra y posteriormente la han coloreado. Esto les ha ayudado a recordar mejor el vocabulario y asimismo era necesario para la actividad posterior, puesto que si no adquirirían un mínimo de vocabulario no se podría realizar.

- La cuarta actividad ha sido la del teléfono “escacharrado”. En ella fue necesaria la colaboración por parte del alumnado, ya que debían haberse aprendido el vocabulario visto en la sesión anterior (el de los animales). En esta actividad ocurrió que al hacer los dos grupos hubo desigualdades notables. Hubo varios enfrentamientos entre los alumnos, pero muy leves. Se apreciaba la competitividad entre ellos y algunos se enfadaban cuando no ganaban y se echaban las culpas los unos a los otros. Uno de los grupos siempre averiguaba la palabra y la decía correctamente al llegar al final de la fila, sin embargo el otro grupo no acertaba nunca. Nos percatamos de que el problema estaba en que alguno o algunos alumnos de la fila que fallaba, no se había aprendido correctamente el vocabulario, lo que conlleva que la actividad no se realizara adecuadamente ni resultara como esperábamos. Intenté realizarla y así, propuse repetirlo varias veces, pero ya a la cuarta vez decidí cambiar de actividad. Pensé en el juego de sonidos de animales.
- La quinta actividad fue la del juego de sonidos de animales, como he dicho anteriormente. Esta actividad surgió de improviso al ver los resultados obtenidos en la anterior. Al alumno con Síndrome de Asperger le costó un poco realizarla, ya que no domina el campo espacial. Le tuvimos que ayudar guiándolo un poco y diciéndole hacia donde tenía que girar, derecha o izquierda, ya que presentaba dificultad para encontrar a su pareja. Pero se lo pasó genial y disfrutó mucho junto con sus compañeros. No disponíamos de todo el espacio que necesitábamos, tuve que retirar todos los pupitres hasta el fondo de la clase para que quedara suficiente espacio para su desarrollo. Esta fue la actividad que más gustó a los alumnos bajo mi percepción y además afianzó el vocabulario aprendido.
- La última actividad fue para repasar lo aprendido anteriormente, fue de refuerzo. Se les presentó un breve cuento en castellano y posteriormente en francés. Leímos el cuento en castellano de seguido, sin pedir al alumnado que

representara los sonidos de los animales que aparecían en el cuento. Pero la segunda vez que lo leímos fue en francés, y entonces si se pidió que interpretaran todos los sonidos de cada animal que apareciese en el cuento.

Respecto al alumno con síndrome de Asperger no ha presentado mayor dificultad que la del juego de sonidos de animales por su falta de dominio en el campo espacial. Por el resto, podemos decir que se ha adaptado perfectamente y que no ha habido ningún problema. Gracias a estas actividades ha mejorado su capacidad de sociabilización y su relación con los compañeros. Hemos conseguido que preste mucha atención a los contenidos por la forma de presentarlos y ha mejorado la entonación, pronunciación y ritmo al cantar las melodías. El resto de alumnos han asimilado asimismo los contenidos con facilidad.

Conclusiones

La realización de este programa ha sido un trabajo arduo, al principio comenzamos con cierta incertidumbre en cuanto a cómo conducirlo y también teníamos temor a que los resultados obtenidos al llevarlo a cabo en el aula no fueran los esperados. Este trabajo, concebido como una buena práctica, otorga una gran importancia al aprendizaje de un idioma lo cual lo hace más interesante. Hemos comprobado lo importante que es la influencia de la música y lo útil que resulta como herramienta de aprendizaje en una lengua extranjera. Y es esto precisamente lo que queríamos demostrar; que un idioma se aprende con más facilidad y mayor rapidez a través de la música.

Referencias bibliográficas

- Arguedas, C. (2009). Música y expresión corporal en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés, español y francés. *Actualidades investigativas en educación*, 9 (1), pp. 1-30. Descargado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713054005>
- Chacin, J., Aldana, A. y Villarreal, E. (2013). *Uso de la canción como estrategia de enseñanza de lenguas extranjeras (inglés y francés) en el nivel diversificado*,

- Trujillo, 12 (26), pp. 131-156. Descargado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/38424/1/articulo3.pdf>
- Díaz, M.T. y Vicente, A. (2015). *Fundamentos de la Expresión Musical*. Murcia: Artsyntax.
- Fonseca, M.C., Ávila, J. y Gallego, A. (2015). Beneficios del entrenamiento musical para el aprendizaje de una lengua extranjera. *Revista electrónica complutense de investigación en Educación Musical*, 12. Descargado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/46500/47762>
- Morales, A., Chacín, J. (2012). *Uso de la canción francesa en la asignatura francés III*, 11 (22), pp. 125 - 138. Descargado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/academia/article/view/6119/5925>
- Pérez, S. y Leganés, E.N. (2012). La Música como herramienta interdisciplinar: un análisis cuantitativo en el aula de Lengua Extranjera de Primaria. *Revista de investigación en educación*, (10), pp. 127-143. Descargado de <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/viewFile/392/200>
- Silva, M.T. (2006). *La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de filología inglesa: el uso de canciones de música popular no sexistas como recurso didáctico*. Descargado de <http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/16853805.pdf>
- Trujillo, F. (2001). Congreso Nacional “Inmigración, Convivencia e Interculturalidad”. Instituto de Estudios Ceutíes. Ceuta. Descargado de <http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/objetivos.pdf>

CAPÍTULO 107. IMPACTO DE LAS REDES SOCIALES

María Berlanga Lanzas

mariaberla@hotmail.com

Universidad de Jaén

Dolores Bedmar Molda

lolabedmarcampi@yahoo.es

Universidad de Jaén

Begoña Castillo Pérez

begocp27@gmail.com

Universidad de Jaén

Introducción

A lo largo de esta exposición se llevará a cabo un análisis de las redes sociales y el impacto que generan en la sociedad actual. Éstas tienen una enorme influencia en los ciudadanos de hoy en día, sobre todo en los niños/as y adolescentes.

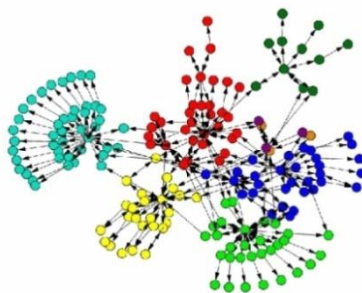
Se pretende mostrar todas las ventajas e inconvenientes que aportan las redes sociales comenzando por un recorrido histórico sobre el significado de red social y su evolución a lo largo del tiempo.

Por último, se hace mención a algunas estrategias para frenar los peligros y trastornos que estas redes ocasionan, puesto que son muchas las horas que invertimos en ellas, en nuestro día a día. Teniendo en cuenta que para la juventud este tipo de programas informáticos son muy atractivos, se comentarán como deben incluirse en las programaciones educativas.

Red social

Se entiende por Red Social, como señala Siemens, G. (2004):

Una red puede ser definida simplemente como conexiones entre entidades. Las redes de computadores, las mallas de energía eléctrica y las redes sociales funcionan sobre el sencillo principio que las personas, grupos, sistemas, nodos y entidades pueden ser conectados para crear un todo integrado (Véase: Gráfico 1).



(Grafico 1: Estructura de red social)

Las principales características de la llamada “red social” son: concepto de comunidad, donde los usuarios dialogan y comparten información y conocimientos; tecnología flexible y ancho de banda necesario para el intercambio de información y estándares webs de aplicación libre; y una arquitectura modular que favorece la creación de aplicaciones complejas de forma más rápida, a un menor coste.

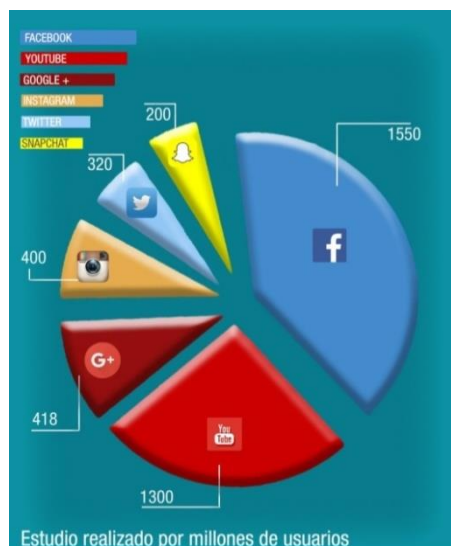
Clasificación de las redes sociales

Existen diferentes clasificaciones de las redes sociales. Una de ellas se basa en los siguientes criterios:

- a) Redes sociales entendidas como medios de comunicación social. Son aquellas que tienen como objetivo que se publique y comparta información entre todos los miembros de la red. Como define Linda, C. e Isabel, G. (2010): <<Redes de personas en donde la relación de los individuos gira en torno a los elementos que son compartidos [...]>>.
- b) Redes sociales entendidas como medios de seguimiento de la actividad en Red. Aquellas en las cuales su base principal es la plataforma de Internet. Por ejemplo: blog y foros. Es decir, plataformas vinculadas a Internet donde se vuelca una cantidad de información determinada y en las cuales abunda la subjetividad, sustentándose en un eje totalmente cronológico.
- c) Redes sociales propiamente dichas. Entendidas como <<herramientas telemáticas que permite a un usuario crear un perfil de datos sobre sí mismo en la red y compartirlo con otros usuarios>>: Linda, C. e Isabel, G. (2010). Se diferencian de las anteriores porque éstas no tienen como objetivo desvelar la actividad de los usuarios, si no transmitir información a través de muchas posibilidades, tanto visuales como textuales.

Tipos de redes sociales más valoradas

A continuación, se exponen las redes sociales más usadas y populares en la actualidad:



(Gráfica 2: Estadío anual de Redes Sociales)

WhatsApp: No se considera red social, pero es la aplicación de mensajería más utilizada por toda la sociedad en la actualidad que permite enviar y recibir mensajes sin pagar, conectando así a gran parte del mundo.

Facebook: Es la principal red social a nivel mundial creada en 2004 por Mark Zuckerberg y varios compañeros de Harvard. Funciona a través de un perfil y consiste en comunicarse con amigos y conocer la vida de las demás personas que comparten esta misma red.

YouTube: Es una plataforma que se utiliza para compartir vídeos, donde se pueden ver tutoriales y video blogs.

Google+: Fue lanzada en 2011 por Google. Sirve para hacer negocios y crear interacciones sociales en vía círculos.

Instagram: Es otra aplicación donde una persona puede subir fotos. En estas imágenes, las personas que navegan por esta aplicación podrán comentar sobre ellas.

Twitter: Se fundó en 2006 y se trata de un sistema de blog donde la persona comunica información, da opiniones y se expresa a través de texto escrito, videos o imágenes, con un máximo de 140 caracteres.

Snapchat: Es la plataforma que más popularidad ha alcanzado este último año. En ella, los usuarios eligen sus redes sociales en función de sus intereses.

Además de estas 7 redes sociales más usadas en la actualidad, existen otras que también son muy utilizadas en la sociedad, como por ejemplo: Pinterest, LinkedIn, Badoo, Spotify, [Fotolog](#) y **Tuenti**.

Historia y evolución de las redes sociales en Internet

La influencia de Internet ha ido creciendo a lo largo del tiempo, desde el comienzo de los años noventa hasta la actualidad. Los espacios llamados redes sociales surgieron en la web, desde la primera versión web 1.0, utilizada a finales del siglo XX, consolidándose en la segunda y última versión denominada web 2.0, donde a partir de esta comenzó a crecer el uso comercial y también el número de usuarios.

En esta etapa de evolución, no fue posible incluir estas redes a la escuela debido a que no había conexión inalámbrica y portátil. La web 2.0 hizo que los usuarios pasaran de ser consumidores a ser creadores de contenido más atractivo para el individuo y permitió el desarrollo de las primeras redes como tenemos hoy en día.

Son desde el año 2004 al 2006 cuando se hacen ver las redes sociales digitales con el número de usuarios de manera global: Facebook (2004), Youtube (2005) y Twitter (2006). Posteriormente aparecieron otras redes como Skype (2010), Instagram (2010) y Pinterest (2011) que forman parte del grupo de redes sociales móviles.

Ventajas e inconvenientes generales

Las redes sociales se han convertido actualmente en recursos de los cuales la mayoría de las personas no pueden prescindir, son parte de nuestra vida cotidiana. El uso de éstas supone muchas ventajas y aportan grandes gratificaciones como las siguientes:

Para la mayoría de los jóvenes supone un mayor grado de autonomía, libertad e intimidad, y para los niños pueden servir de entretenimiento. A partir de la adolescencia se usan con fines de diversión y de ocio, cumpliendo una función relacional, emocional, etc.

En el siglo XXI, son consideradas como herramientas educativas, puesto que, fomentan el trabajo colaborativo, como dice Fernández (2013): Es una manera de trabajar en el aula, que suponen una forma diferente de concebir la enseñanza, dando paso a la participación, la colaboración, y la interacción entre alumnos y el docente [...]. A este tipo de aprendizaje se le llama; “Aprendizaje colaborativo asistido por ordenador”.

Por otro lado, el uso inadecuado de las redes sociales puede provocar riesgos como:

El “cyberbullying”, como define Avilés (2013): las bases comunes entre bullying y cyberbullying, son como caras de una moneda que comparten componentes básicos del maltrato entre iguales. Las actuaciones de acoso contra los iguales, ya sea de forma directa y presencial como de forma distanciada a través de dispositivos móviles y espacios virtuales, pretenden socavar la dignidad de sus destinatarios, las víctimas.

Por otro lado, también existen los siguientes riesgos derivados de las redes, como puedes ser: la publicidad engañosa, donde las empresas llegan a captar tus gustos y mandan sin freno una cantidad de información publicitaria; la pornografía infantil; el desgaste en el diálogo “cara a cara”; abusos sexuales o violencia; en las relaciones con los iguales, se pueden crear prejuicios, etiquetas, discriminaciones, exclusiones; se pueden crear trastornos de conducta como es el negativismo desafiante; obsesión, dependencia y adicción.

Impacto en la sociedad

Tras conocer las ventajas e inconvenientes, se comentará el uso de las redes sociales en cada una de las edades, ya que actualmente todos/as las usamos.

En niños (0-10 años)

Un niño es un sujeto totalmente susceptible a todas las señales que se le aporte. Es capaz de almacenar mucha información y aprender de una forma muy eficaz y extremadamente rápida. Por lo tanto, usar las nuevas tecnologías y los avances que aportan, fomentan el aprendizaje en esta etapa y desarrollan capacidades motrices y cognitivas. Cuando alcanzan los 3 o 4 años, vemos como ya comienzan a tener interés por todo lo informatizado, mecanizado y tecnológico. De los 3 a los 6 años, las redes sociales y el uso de las nuevas tecnologías aportan mucho en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Ya alcanzados los 8 o 9 años comienzan a querer tener más intimidad y hacer uso de las redes sociales por cuenta propia. En este momento es en el cual debemos de estar alerta en todos los sentidos para evitar que se lleve a cabo un mal uso de éstas.

En adolescentes (12-20 años)

En esta etapa, los adolescentes se exponen más a la realidad, exhibiéndose totalmente al mundo de las redes sociales y de la comunicación sin darse cuenta de lo que esto conlleva. Es fundamental la figura de los tutores o familiares debido a la obsesión o dependencia que estas redes pueden crear.

Según datos del Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación, el 69% de los usuarios con redes sociales en España corresponden a la franja de edad de los 15 a los 34 años.

En adultos (20 años en adelante)

El sujeto ya es más consciente de lo que hace y tiene una madurez adquirida. Si se consigue hacer un buen uso de las redes sociales, los resultados son totalmente ventajosos y en este caso, se conseguirá aprender y formarse con ellas.

Educación y redes sociales

Hasta ahora se han llevado a cabo en la enseñanza una serie de métodos como son el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo.

Sin embargo, la enseñanza ha cambiado por la era digital y por lo tanto, debemos de cambiar la metodología y centrarnos en métodos actualizados que proporcionen un aprendizaje fructífero. Este método es conocido como el conectivismo. Está basado en argumentos que cambian rápidamente, es decir, defiende el cambio de opiniones y la adquisición continua de información por medio de conexiones.

¿Cómo podemos tratar el uso de las redes?

Debemos de tener en cuenta los siguientes aspectos:

- 1) Conseguir aprender con las redes sociales.

- 2) Aprender a través de las redes sociales.
- 3) Aprender a convivir con las redes sociales.

Los materiales educativos no hacen referencia a estos temas, aunque sí que existen en muchos centros la oferta de asignaturas de nuevas tecnologías, pero en sus contenidos no se hace mención a los problemas que pueden acarrear las redes sociales.

Dicho esto, se expondrá algunas pautas de mejora para conseguir “instalar” adecuadamente las redes sociales en el sistema educativo, como son: el cambio de rol del profesor, de sabio a guía; aumentar la interactividad en el proceso de aprendizaje; dar mayor uso a destrezas de gestión del conocimiento y de habilidades para el trabajo en equipo; llevar a cabo aprendizajes basados y sustentados en recursos y no solo en conceptos teóricos de forma memorística; proporcionar una oportunidad que nunca existió antes de crear una red de estudiantes, un ‘espacio’ para el pensamiento colectivo; incluir contenidos y temas referentes a los peligros, ventajas y desventajas de las redes sociales; conseguir una mayor preparación del profesorado en este ámbito.

Conclusión

Tras este estudio es recomendable hacer hincapié en la necesidad, la utilidad y la oportunidad que las redes representan para la mejora de la educación. Hay que tener en cuenta, que hoy en día vivimos en un mundo globalizado donde se transmite mucha información y además, esta sufre cambios acelerados. Es necesario por tanto, desde el sistema educativo, incorporar contenidos de aprendizaje donde se incluya más cultura digital y desde los proyectos curriculares proponer programas que estén enfocados al manejo de la red, con actividades lúdicas y motivadoras para los jóvenes.

Las redes sociales son por tanto, una gran oportunidad y un potente instrumento para aumentar la cultura de las personas, siendo la principal vía de comunicación y de información para muchos individuos en la sociedad, utilizando la palabra escrita, la imagen y el material audiovisual.

Referencias bibliográficas

- Siemens, G. (2004). “Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital”. *Creative Commons 2.5*.
- Vanderhoven, E., Schellens, T., Martín, V. (2014). “Enseñar a los adolescentes los riesgos de las redes sociales: Una propuesta de intervención en Secundaria”. *Comunicar*, pp. 123-132.
- Echeburúa, E., Requesens, A. (2012). *Adicción a las redes sociales y nuevas tecnologías en niños y adolescentes: guía para educadores*. España: Pirámide.
- Fernández, T. (2013). “Aprendizaje colaborativo y uso de las redes sociales en la educación primaria”. *Didáctica. Lengua y Literatura*, pp. 157-187.
- Avilés, J. M. (2013). “Análisis psicosocial del ciberbullying: claves para una educación moral”. *Papeles del Psicólogo*, pp. 65-73.
- Siemens, G. (2011). “El impacto de las redes sociales en la enseñanza y el aprendizaje”. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, pp. 157-163.

- Castañeda, L., Gutiérrez, I. (2010). Redes Sociales y otros tejidos online para conectar personas. En Linda Castañeda. (coord.): *Aprendizaje con Redes Sociales. Tejidos educativos en los nuevos entornos*. Sevilla, España: MAD Eduforma.
- Campos F. F. (2008). “Las redes sociales trastocan los modelos de los medios de comunicación tradicionales”. *Revista Latina de Comunicación Social*, pp. 287-293.
- Díaz, V. (2011). “Mitos y realidades de las redes sociales. Información y comunicación en la Sociedad de la Información”. *Revista de ciencias sociales*.
- Piedra, M. (2016). “Redes Sociales más usadas en 2016”. *Marketing online, noticias, social media*.

CAPÍTULO 108. EL MODELO ECOSISTÉMICO PARA LA EXPLICACIÓN DEL MALTRATO INFANTIL EN EL ÁMBITO FAMILIAR

M^a Victoria Roperó López

mvicrolo@gmail.com

Universidad de Granada

Introducción

Dentro de una determinada sociedad nos encontramos distintos estatus, niveles en los que el ser humano se desarrolla. Este trabajo se centra en cómo cada uno de estos niveles en los que se desarrolla el ser humano influye como causa ambiental del incremento o reducción del surgimiento de la violencia, atendiendo al enfoque ecológico descrito por Bronfenbrenner (1970) y Blesky (1980). Centrándonos finalmente en la familia, que es supone el principal como agente socializador y microsistema del menor, y como éste microsistema puede llegar a ser un factor de riesgo potencial en situaciones de violencia y causa del maltrato infantil.

El modelo ecosistémico para la explicación del maltrato infantil

El enfoque ecológico (Bronfenbrenner 1979; Belsky 1980) establece que la complejidad de las causas ambientales son las responsables de que se incrementen o reduzcan el riesgo del surgimiento de la violencia, diferenciándola en cuatro niveles:

El Microsistema

Hemos definido el microsistema como el entorno más inmediato en el que la persona se desarrolla. La familia es considerada como primer núcleo de socialización, puesto que en ella se adquieren los primeros esquemas y modelos que repercutirán en el desarrollo social posterior (Díaz-Aguado, 2001; Palanca, 2010).

Por un lado podemos encontrarnos con familias completamente permisivas, que se caracterizan por un modo de actuar con los más pequeños de “laissez-faire”, en el que

dejan que los niños hagan y deshagan a su antojo, sin una disciplina ni normas marcadas que dirijan su comportamiento. Como resultado nos encontramos con niños con escasas habilidades de autocontrol, solución de problemas, afrontamiento de la frustración, convirtiéndose en niños tiranos, que consiguen lo que quieren, en el momento que quieren y al precio que sea (Clavero, 2011). Por otro lado, podemos encontrarnos con familias que optan por un estilo educativo más autoritario, coercitivo y en muchas ocasiones contradictorio, en el que se mezclan episodios de fuerte castigo con otros de permisividad, suponiendo igualmente un factor de riesgo y conflicto social (Alonso y Castellanos, 2006).

Con todo esto podemos concluir que un clima familiar positivo caracterizado por una comunicación familiar abierta, fluida, respetuosa, afectiva y empática entre padres e hijos favorece el ajuste conductual y psicológico de los hijos, mientras que un clima familiar negativo en el que predomina la agresión, el rechazo y no se proporcionan niveles adecuados de afecto y apoyo, se relaciona con problemas emocionales y conductuales en los hijos.

Estos problemas empeoran cuando en el ambiente familiar existen conflictos familiares, violencia familiar, maltrato infantil, divorcios o separaciones, desaparición de alguno de los progenitores y la falta de habilidades de crianza (Frías, López y Díaz, 2003). Esto nos hace ser conscientes de la importancia del papel e influencia del papel de la familia, siendo ésta el principal escenario y contexto en el que el menor crece y se desarrolla, y como este microsistema formará parte del menor y la violencia experimentada en él puede ser reproducida por éste en sus demás contextos. Estamos, por tanto, ante un factor de riesgo potencial en situaciones de violencia.

El Mesosistema

Se define el mesosistema como la interacción entre dos microsistemas, siendo para el caso que nos ocupa, la relación familia-escuela la más importante, dado que el potencial evolutivo de los dos microsistemas aumenta al establecerse una comunicación entre ellos (Díaz-Aguado, 2001). Por tanto, la participación de las familias en las escuelas no sólo supone un mayor rendimiento académico de sus hijos e hijas, sino el desarrollo de

actitudes y comportamientos más seguros, de modo que el riesgo de verse implicados en fenómenos violentos disminuye (Hernández y López, 2006).

La interacción entre los microsistemas familiar y escolar ha sido analizada en numerosos estudios relativos a la convivencia escolar (Observatorio Estatal de la Convivencia, 2010), en los que se recogen los siguientes puntos a tener en cuenta, dado el interés de este trabajo:

El profesorado encuentra que entre los principales obstáculos para una buena convivencia escolar están la falta de implicación, colaboración y participación de las familias en la educación de sus hijos e hijas y la falta de disciplina de las familias.

Así mismo, el profesorado opina que el origen de los comportamientos violentos del alumnado es el ambiente desestructurado y la marginalidad de las familias.

El Exosistema

Para definir el exosistema debemos tener en consideración los contextos en los que se desarrollan los sujetos, en este caso, los menores que sufren maltrato infantil en el ámbito familiar, por lo que podemos estrechar el círculo de contextos sociales en los que se desarrollan y desenvuelve, centrándonos en la influencia que reciben de los medios de comunicación, y el papel que éstos juegan en sus vidas y la influencia del barrio.

La influencia de los medios de comunicación en la violencia.

Uno de los factores que consideramos de vital importancia para la transmisión de la violencia, así como su “normalización” en la sociedad son los medios de comunicación, sobre todo aquellos que transmiten información visual, como la televisión, el cine, videojuegos, etc. en la que somos testigos de primera mano de situaciones violentas, sin censuras, ya sean o no parte de la realidad de nuestra sociedad (Díaz-Aguado, 2001). Y es que la exposición continuada en el tiempo de violencia a través de los medios de comunicación puede conducir a la insensibilización o habituación de la violencia, lo que puede llevar a considerar la violencia como algo que no se puede evitar, y a reducir la empatía con las víctimas.

La influencia del barrio.

Otro factor influyente en la aparición y prevalencia de la violencia es la pertenencia social a determinados entornos sociales, en los que la percepción de la violencia se normaliza, constituyendo pues un factor de riesgo. Esta percepción aumenta tanto en términos de un mayor número de agresiones, como en una mayor reiteración y gravedad de las mismas. Nos referimos a barrios con una elevada pobreza en los hogares, escasos centros de recreo y servicios para el desarrollo de los menores, venta de drogas, acceso a las armas y con una cultura de no respeto a las leyes, reúnen las condiciones que generan un ambiente propicio para la violencia y conductas antisociales y delictivas (Frías, López y Díaz, 2003).

El Macrosistema

Cuando hablamos de macrosistema nos referimos a todos aquellos valores culturales que imperan en la sociedad. Entre estos valores encontramos lo que algunos autores denominan como machismo hegemónico: la creencia de la supremacía del hombre por cuestión de género y en aceptar que el hombre puede imponer a la fuerza su voluntad (Hernández, Sarabia y Casares, 2002). Esto hace que se dé una situación de sumisión de la mujer y la resolución de conflictos interpersonales a través de la violencia, y ya no solo de la mujer, sino de la figura paterna, de autoridad en el entorno y contexto familiar en el que se desarrollan los menores.

Díaz-Aguado (2001) propone una serie de pautas para superar algunas creencias y actitudes acerca de la violencia en el entorno familiar:

Tolerancia cero a cualquier manifestación de violencia, propiciando las condiciones necesarias para la resolución no violenta de conflictos.

Entender la violencia como un problema que afecta a todos, no sólo a la víctima, sino también al agresor, puesto que conlleva el deterioro de las relaciones y el contexto en el que tiene lugar la violencia.

Considerar la violencia como un fenómeno tanto multifactorial como multicontextual (Frías, López y Díaz, 2003).

Fomento de la tolerancia como condición indispensable para el respeto de los derechos humanos, y la protección de todas las personas que puedan ser percibidas como diferentes o encontrarse en una situación de desventaja.

Maltrato Infantil y familia

En primer lugar, es necesario ubicar y perfilar algunas cuestiones para comprender la situación en la que se encuentran los menores que viven estas situaciones en sus hogares, por lo que a continuación definiremos el concepto de familia, según algunos teóricos.

Concepto de familia

El concepto de familia ha sufrido algunos cambios a lo largo de la historia, adaptándose en todo momento al devenir de los acontecimientos, los valores, etc., de la sociedad que prevalece en cada momento. Por lo que para conocer la evolución de la familia, Bringiotti (2005) nos invita a realizar un recorrido histórico, relacionado con la historia de la vida privada de las mujeres y de la infancia, en contraposición de la historia pública, la historia de los hombres y mujeres, las guerras, la historia política, económica, etc.... la historia de puertas para afuera. Este autor habla de familia tradicional como la nuclear, la formada por un hombre y una mujer unidos en matrimonio más los hijos que nacen de ellos viviendo bajo un mismo techo, teniendo cada uno de ellos roles diferenciados y estructurados. Pero tal y como hemos comentado, con la sucesión de distintos acontecimientos históricos, sociales, económicos, políticos, etc., nos encontramos con distintas formas familiares y con ellas, la modificación y/o alteración de la concepción de “familia”. Algunas de estas nuevas y distintas formas familiares, según Bringiotti (2005) son:

El matrimonio entendido desde el punto de vista jurídico, ya no es el requisito para la constitución de una familia, muchas familias se originan en uniones consensuadas. Puede faltar uno de los progenitores, quedando los hijos al cuidado del otro, generalmente la madre, con diferentes grados de asunción por parte del padre, como en los casos de familias monoparentales. Los hijos tradicionalmente tenidos en común, hoy

son ampliados por hijos de matrimonios/parejas anteriores; hijos adoptados o que han llegado por técnicas de reproducción asistida.

El cambio de roles materno y paterno, diferenciados activamente de los tradicionales con una fuerte implicación de la madre en el trabajo y del hombre en el cuidado de los hijos.

La existencia de parejas homosexuales, que abre el debate sobre la legitimidad de su posibilidad de constituir una familia y criar a los niños adoptados y/o hijos de uno de sus integrantes.

Autores como Muzás (2000), definen la familia según el ejercicio de determinadas funciones que cada contexto y momento suscita, y apuntan especialmente al cuidado y supervivencia de los hijos, sin importar la forma en la que estos han llegado al seno familiar. Institución que satisface las necesidades básicas de los niños, por sí mismos o con ayuda de otras instituciones, le apoya cuando tiene dificultades y le permite descansar, con las espaldas cubiertas, sabiendo que dentro de la familia no tiene ninguna batalla que ganar, porque es el lugar de la aceptación incondicional (Muzás, 2000, p.7).

Por tanto, podemos concluir que por familia entendemos la institución social básica que apoyada por otras instituciones sociales, debe cumplir con las funciones establecidas en su contexto, así como satisfacer las necesidades fundamentales del niño, así como protegerlo y salvaguardarlo de aquellos peligros reales o imaginarios a los que pueda exponerse o ser expuesto.

Muzás (2000) expone también una serie de condiciones básicas que deben darse en toda familia: Hay que entenderla como un Sistema, en el que todos y cada uno de sus miembros tiene la responsabilidad de apoyar a los demás, así como el derecho a ser apoyado incondicionalmente. Los padres, como adultos con más capacidades, tienen la responsabilidad de crear un contexto adecuado de convivencia y relaciones en el que promueva la satisfacción de necesidades básicas de todos los miembros, sobre todo de los niños, ya sea por sí misma o con el apoyo de otras instituciones sanitarias y educativas.

La familia debe ser fuente de información y transmisión de valores, a través de sus propias conductas y verbalizaciones; debe constituir un modelo de imitación e identificación. Debe ser considerada como un lugar de descanso y lugar para la

recuperación de esfuerzos, tensiones o problemas, ya sean propios o externos a ella. La familia debe actuar como grupo de control de forma que enseñe y obligue a sus miembros a comportarse de forma socialmente deseable y aceptable.

Violencia en la familia

La violencia familiar puede ser abordada desde diferentes perspectivas teóricas: los modelos médico-psicológicos que defienden una etiología orgánica o psicológica como explicación de la violencia; el modelo ecológico propuesto por Bronfenbrenner (1979) y Belsky (1980), que veremos más adelante, y que explica la violencia familiar desde una perspectiva social compleja que considera simultáneamente la influencia de los distintos contextos en los que se desarrolla una persona, y los modelos sistémicos que abordan los problemas de la violencia como fruto de influencias intra e inter personales. Estos modelos dan una visión integradora de dicho fenómeno y están basados en la teoría de la comunicación y las distintas dinámicas de relaciones sociales, haciendo responsables a los protagonistas conforme a diversos criterios (Barcelata y Álvarez, 2005).

Desde este modelo sistémico de familia se defiende que la existencia de conflictos en la interacción familiar se debe a los triángulos patológicos. Este proceso implica la formación de parejas (díada) con exclusión de un tercero, o contra este. Estos triángulos existen en toda dinámica familiar y se asocia esta patología a la rigidez de su configuración e indica que, aunque en todas las familias se crean pautas triádicas, éstas se harán más rígidas cuando la familia se enfrente a un cambio o sufra una tensión, y serán más flexibles en períodos de calma. Estos mismos autores exponen que los miembros de una familia pueden presentar alejamiento emocional como defensa cuando, se observa al niño como un obstáculo a la libertad, a la realización de actividades que se desean hacer porque representa una obligación que no se desea, rigidez en la definición de la conducta de los padres frente a la paternidad ó maternidad, problemas de comunicación que se expresan en una real fusión, lo que indica una falta de diferenciación. Esta indiferenciación podría ser el equivalente al concepto de familia “enredada” propuesto por Barcelata y Álvarez (2005), la cual conlleva un déficit en el proceso de individuación satisfactorio, básico para el desarrollo equilibrado de todo ser humano.

Otra de las teorías acerca de la existencia de violencia en el contexto familiar es la que considera que la dinámica de la violencia tiene dos características: a) su carácter cíclico y b) su intensidad creciente; identificando 3 fases de violencia en la pareja: la primera fase la denominada la “fase de la acumulación de la tensión”; una segunda fase es llamada “episodio agudo” y una tercera, “luna de miel”; a partir de la cual se reinicia el ciclo.

En relación a esta perspectiva, Barcelata y Alvarez (2005) sostienen que el maltrato infantil puede ser desencadenado por diversos factores que se interrelacionan en el proceso dando como resultado lo que se ha denominado síndrome del niño maltratado. Se afirma que uno de los elementos fundamentales de la agresión a los niños es la maternidad obligada.

Conclusiones

No olvidemos que estamos ante un fenómeno actual, que desde años afecta a nuestros menores, y es responsabilidad de todo ciudadano, actuar en pro de la defensa de la infancia, para salvaguardar los derechos del menor establecidos tanto en la Convención por los derechos de la infancia, a nivel internacional, como a nivel estatal con la Constitución Española de 1978.

Referencias bibliográficas

- Alonso, J.M. y Castellanos, J.L. (2006). Por un enfoque integral de la violencia familiar. *Intervención Psicosocial*, 15, pp. 253-274.
- Barcelata, B.E. y Alvarez. I. (2005). Patrones de interacción familiar de madres y padres generadores de violencia y maltrato infantil. *Acta Colombiana de Psicología*, 13, pp. 35-45.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integratio. *American Psychologist*, 35, pp. 320-335.

- Bringiotti, M.I. (2005) Las familias en “situación de riesgo” en los casos de violencia intrafamiliar y maltrato infantil. *Texto Contexto Enferm, Florianópolis*, 14, pp. 78-85.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Paidós.
- Clavero, A.R. (2011). *La inteligencia emocional como factor de protección de la violencia escolar*. (inédito). Almería: Facultad Ciencias de la Educación.
- Díaz-Aguado, M.J. (2001). Maltrato infantil. *Revista de Educación*, 325, pp.143-160.
- Frías, M., López, A. y Díaz, S. (2003). Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico. *Estudios de Psicología*, 8, pp.15-24.
- Gómez-Bengoechea, B. (2009). *Violencia intrafamiliar. Hacia unas relaciones familiares sin violencia*. Madrid: Comillas.
- Hernández, M. A. y López, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación de padres y escuela. *Revista Aula Abierta*, 87, pp. 3-26.
- Hernández, T., Sarabia, B. y Casares, E. (2002). Incidencia de variables contextuales en la violencia “bullying” en el recinto escolar. *Psicothema*, 14(supl.), pp. 50-62.
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor. Recuperada de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/1996/BOE-A-1996-1069-consolidado.pdf>
- Martín, J. (2005). *La Intervención ante el Maltrato Infantil. Una revisión del sistema de protección*. Madrid: Pirámide.
- Muzás, E. (2000). El papel del profesor ante las problemáticas familiares y malos tratos infantiles”. *Documentos i.e.p.s. Monografías 26* (s.d). Recuperado de: <http://ieps.es/wp-content/uploads/2012/09/MON-26.pdf>
- Observatorio Estatal de Convivencia Escolar. (2010). Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria de Navarra. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Palanca, I. (2010). ¿Cómo los criamos? La producción de la víctima y el agresor. *Archivos de Psiquiatría*, 73(1), pp.1-23.

CAPÍTULO 109. INMIGRACIÓN Y EXCLUSIÓN SOCIAL: UN DESAFÍO PARA LA EDUCACIÓN ACTUAL

Nazaret Martínez Heredia
nazareth@ugr.es
Universidad de Granada

Erika González García
erikag@ugr.es
Universidad de Granada

Antonio Salmerón Nieto
Universidad de Granada
asalmeron@ugr.es

“Cuando se anula una cultura y termina por perderse es la humanidad misma la que pierde un poco de su savia y un poco más de su saber” Wilhelm Von Humboldt

Teniendo en cuenta la gran cantidad de flujos migratorios que suceden globalmente durante las últimas décadas, es necesario investigar la inmigración desde el punto de vista pedagógico y educativo. Concretamente en nuestro país el saldo migratorio fue de 38.317 personas en 2015, inmigrando 291.387según el Instituto Nacional de Estadística (2016). Por lo tanto vivimos en un mundo complejo en el que los fenómenos sociales se suceden con rapidez, planteando nuevos retos a los que las sociedades deben ofrecer respuestas, pero ¿realmente nuestra sociedad globalizada está haciendo todo lo posible por responder y hacer frente a estos retos? La sociedad actual se identifica por una diversidad de culturas, ideologías, religiones, razas... por lo tanto podemos decir que vivimos en una sociedad multicultural diversa y compleja, vista a veces como un gran problema que debemos gestionar y a veces eliminar. Ahora bien, muchas veces nos hacemos multitud de interrogantes acerca de estas personas ¿Quiénes son? ¿Qué buscan? ¿Son peligrosos? ¿Nos quitarán aquello que es nuestro y por lo que hemos luchado durante toda nuestra vida?... No podemos cerrar los ojos y obviar que en la actualidad y en nuestro día a día este fenómeno se encuentra muy presente. Como bien dice Arando (2007), muchos ciudadanos ven excesiva la proporción de aquellos que vienen de fuera, expresando temores y cierto rechazo a la sociedad multicultural. Del mismo modo, nuestro sistema educativo posee una enorme presión como consecuencia de la llegada, masiva o no, tanto de familias como de alumnos inmigrantes, que no

pertenecen a un única cultura, teniendo que afrontar una nueva situación dentro de las aulas (Garreta, 2007).

Ahora bien, un problema importante que tenemos que considerar ante la diversidad cultural dentro de nuestras aulas se ciñe al concepto considerado como “dominante”, construyendo a veces una sociedad basada en un “nosotros” que se ve y se siente invadida por aquellas personas no pertenecientes a nuestro grupo, denominados los “otros” como bien nos explica Gundara (2008). Por ello, siguiendo la línea de Cristoffanini (2002), debemos tener muy claro que cuando nos referimos a los “otros”, en realidad estamos haciendo alusión a aquellas personas diferentes a nosotros en cuanto al sentido étnico, sexual, racial, nacional... Como señalan Rego et al. (2014) la inclusión de aquellas personas con distintos orígenes culturales supone un reto primordial dentro de las sociedades democráticas y plurales, por lo tanto la escuela es un punto neurálgico para su real asunción a través de supuestos normativos y pedagógicos. Una vez más vemos la creciente necesidad de incluir a los excluidos intentando acabar con las fronteras ficticias creadas a lo largo de la historia. Pero ¿cómo concebimos estas fronteras? Podemos considerarlas con un doble sentido totalmente opuesto, por un lado como puntos que unen y por otro como puntos que separan, es decir delimitadoras estableciendo todo tipo de barreras (políticas, económicas, educativas...) acarreado esto prohibiciones, normas, reglas, formas de actuar, formas de pensar... Cada vez vemos de una forma más clara que predomina el peso de la separación y el enfrentamiento. Los interrogantes forman parte de nuestra vida, es por ello que las fronteras al igual que los “otros” generan nuevos enigmas que nos ponen en alerta como por ejemplo, ¿Las barreras realmente existen? ¿Si éstas no existieran realmente, existiría un lazo de unión entre las culturas colindantes o no?... Concibiendo de nuevo el término barrera como contraste, división... que Leizaloa (2000) expone en varios de sus trabajos, “éstas se conciben como un objeto de estudio significativo y valioso, sin ceñirnos únicamente a la simbología sino como un lugar que se encuentra en constante construcción y reconstrucción” (p.87).

Durán (2015) en su conferencia denominada “La otra economía española” expone la importancia de pretender llevar a cabo un análisis del todo y no de la parte, es por ello que a través de las diversas lecturas hemos llegado a la conclusión que las fronteras políticas son imposibles de borrar y eliminar, debido a la importancia que desarrollan sobre nuestros territorios y sobre nuestros Estados confeccionando nuestras culturas,

pero como educadores sociales no podemos obviar las innumerables tragedias humanas que se suceden. Un ejemplo de ello, es la escalofriante noticia que encontramos en el periódico EL PAÍS el 3 de enero de 2017 donde podemos leer “Interceptadas seis pateras en las costas andaluzas en los tres primeros días del año” la noticia sucede así, “Una embarcación con 52 personas localizada en Málaga eleva a 229 los inmigrantes rescatados. Salvamento Marítimo ha interceptado en los tres primeros días del año seis pateras con 229 inmigrantes que intentaban alcanzar las costas andaluzas. La última, una neumática con motor, ha sido localizada este martes a 36 millas al sur de Málaga y sus 52 ocupantes, 46 hombres y seis mujeres de origen subsahariano, han sido trasladados al puerto de la capital malagueña. Estas personas han sido atendidas por personal de Cruz Roja y aparentemente se encuentran en buen estado de salud, excepto una persona que ha sido trasladada al hospital por fuertes dolores musculares” (Codina, 2017).

Fernández (2001) expone la necesidad imperante de defender cada vez más cómo las personas al final poseen un trato muy distinto atendiendo a su cultura o etnia aunque nuestras moléculas sean iguales, es por ello que cada vez más debemos minimizar la lucha fronteriza utilizando nuestros mejores aliados, los medios de comunicación, la política y muy especialmente el sistema educativo. Debemos tener en cuenta que la escuela es una institución encargada de “fabricar” ciudadanos que poseen una cultura común. Por lo tanto la inclusión del alumnado inmigrante en el aula resulta fundamental para garantizar la igualdad de oportunidades y el desarrollo de una ciudadanía participativa y crítica (Cano y Mejías, 2016).

Hasta ahora hemos resaltado numerosas alarmas que nos muestran la necesidad de actuar frente a esta situación, pero a veces necesitamos cifras, estadísticas que avalen lo dicho anteriormente. Es por ello que nos gustaría mencionar la noticia de Silió (2013) cuyo título es estremecedor “Más asustados, menos tolerantes”. Crece el rechazo al musulmán, el enfermo de sida o el exdrogadicto. A lo largo de toda la noticia podemos ver cifras atronadoras que reflejan un aumento muy importante de discriminación en nuestros jóvenes debido a la crisis. Me gustaría resaltar como en la noticia nos presenta a Mutuma Ruteere relator especial de la ONU, este en un reciente análisis remarca que, “aunque en España se han realizado avances para solucionar el problema del racismo y la xenofobia, falta un liderazgo político claro y más visible para combatirlo” (Silió, 2013).

Una vez más destacamos la importancia de buscar mecanismos a través del ámbito educativo para erradicar las prácticas racistas y aceptar a los demás, es por ello que matizamos la necesidad de establecer por parte de los gobiernos una serie de políticas públicas y educativas que refuercen las semejanzas y no las diferencias. Asimismo, “es necesario comprender que la escuela juega un papel esencial en aumentar o disminuir el conflicto dentro de un Estado; es por ello que la escuela posee una doble función: la de excluir o incluir” (Echeita, 2006, p.80). La segunda función debe ser la base de todo sistema educativo presente en una sociedad multicultural. Deben emprenderse proyectos orientados a conseguir que la educación presente en nuestras escuelas contribuya en todos los sentidos a la eliminación de la exclusión social tanto dentro como fuera del aula, intentando equiparar oportunidades y destrezas favoreciendo el clima escolar, personal, social, comunitario... Un ejemplo de ello, son las denominadas aulas de Enlace o de acogida para el aprendizaje de la lengua a lo largo del territorio español (González, 2015).

Ya lo recogía López (2001) cuando nos advertía que la educación posee la necesidad de educar y educarnos en valores democráticos que parecen haberse perdido en cierta manera, ya que estamos siendo testigos de cómo se están disipando las responsabilidades en el servicio a la comunidad, la participación cívica, la ayuda mutua, la solidaridad, la tolerancia... Estamos ante una sociedad cada vez más egoísta y competitiva que busca el desarrollo propio sin importar el pisar a los demás si estos se entrometen en nuestro camino o dirección, por lo tanto la educación debe ayudarnos a respetar pero también a avanzar como personas, ciudadanos, profesionales... Todos nuestros pasos deben dirigirse a potenciar la igualdad y que como tal, necesitamos de una mayor participación y poder de decisión de todos los ciudadanos.

La educación tiene la capacidad de compatibilizar lo individual con lo global, y que como tal debemos de utilizarlo a nuestro favor para desarrollar una buena educación para la ciudadanía que nos ayude a ser mejor personas no solo con los demás sino con nosotros mismos. Actualmente podemos hablar de multitud de modelos de educación multicultural, para poder dar un trato y una atención especial y adecuada a estas personas que se encuentran lejos de su cultura. Unos se centran en facilitar la integración a la cultura nueva, otros en enseñar a valorar las diferencias entre culturas, producir sujetos competentes en dos culturas... Pero incluso con estos estamos siendo testigos de múltiples fracasos, por esta razón se debe reflexionar sobre ellos y sobre esta

educación multicultural, surgiendo en la actualidad la necesidad de plantearnos una educación intercultural basada en la equidad. Gundara (2008) nos explica la necesidad de una interacción mayor entre diversas culturas, y las instituciones educativas promoviendo los distintos valores entre distintos grupos basándose en fenómenos públicos e intergrupales.

Pero, ante todo esto ¿cuáles son las pautas que debe seguir el profesorado? El trabajo a realizar para cultivar una educación intercultural no puede obviar el trabajo del profesorado debido a que éste tiene que adquirir unas bases específicas cuando pone en práctica su trabajo, poniendo de manifiesto la necesidad de una formación continua que se desarrolle a lo largo de su trayectoria académica, profesional y personal. Destacamos la redacción de Fernández (2001) el cual nos muestra la importancia que tiene en la práctica la consciencia de respeto a otras culturas, la educación multicultural... por parte del profesor. No podemos estar a la espera de que la administración nos dé un cursillo, sino que asumir ser profesores reflexivos e indagativos que ansían buscar sus propias respuestas. Es tarea de todos asumir que la educación basada en el respeto se desarrollará en un contexto intercultural. Esta línea también requiere una formación adecuada del profesorado tanto en la formación inicial como, para poder plantear todos los principios básicos de una sociedad igualitaria y respetuosa, en la que aquellos alumnos que se encuentran en el sistema educativo o los que vendrán, adquieran multitud de valores como la tolerancia, el respeto, la empatía, la solidaridad... siendo éstos la sociedad futura. Eliminando en un futuro no muy lejano los términos exclusión, xenofobia, racismo...

Enfatizamos la necesidad e importancia de la creación de un espíritu crítico no solo en el alumnado, sino en toda la comunidad educativa que nos lleve hacia el respeto y la comprensión de lo “nuestro” y lo de los “otros”, es importante realizar una valoración personal de lo que supone nuestra cultura en comparación con las demás, enfatizando las semejanzas y olvidando las diferencias.

Del mismo modo, creemos que esto no acaba aquí, que a medida que pase el tiempo, las sociedades seguirán cambiando y que los retos serán cada vez más fuertes y difíciles a los cuales tendremos que saber integrar teoría y práctica intentando modificar el rol de profesor tradicional al que estamos acostumbrados, reforzando la idea de que el profesor debe evolucionar como persona y como docente para ser capaz de educar a sus alumnos

en unas coordenadas nuevas de espacios y tiempos, aprovechando los diversos medios que tiene a su alrededor para desarrollar un buen proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para finalizar, me gustaría resaltar la importancia de nuestra profesión en educación para hacer frente a estos desafíos que a lo largo de este ensayo teórico se nos han ido presentando, y que como hemos podido estudiar suponen un verdadero reto en nuestra profesión, como pedagogos y educadores sociales tenemos la capacidad de dar el conocimiento necesario para poder hacer frente a estas necesidades educativas, mostrando la importancia de una educación a lo largo de la vida, ampliando nuestra búsqueda sin perder nunca nuestra esencia y tener siempre presente que “el profesional no nace, se hace”.

Referencias bibliográficas

- Arango, J. (2007). Las migraciones internacionales en un mundo globalizado”. Recuperado de http://pendientedemigracion.ucm.es/info/gemi/descargas/articulos/45ARANGO_Las_Migraciones_Mundo_Globalizado.pdf
- Cano Escoriaza, J. C., & Mejías Abad, J. J. M. (2015). Retos para potenciar la inclusión desde el discurso de la comunidad educativa: estudio de caso desde una perspectiva longitudinal. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1119-1138.
- Codina, E (2017). Interceptadas seis pateras en las costas andaluzas en los tres primeros días del año”, *EL PAÍS*. Recuperado de http://politica.elpais.com/politica/2017/01/03/actualidad/1483446339_156213.html
- Cristoffanini, P. (2003). La representación de los Otros como estrategias de construcción simbólica. Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/623/Pablo%20Cristoffanini.pdf?sequence=1>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Fernández, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.

- Garreta, J. (2007). *La relación familia-escuela*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- González, M. J. (2015). Las aulas de inmersión lingüística para alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva: algunas propuestas de mejora”, *Tendencias Pedagógicas*, 19, 25-42.
- Gundara, J. (2008). Políticas de educación intercultural para una Europa multicultural y democrática”, *Puntos de vista. Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid*, 13, 7-25.
- Instituto Nacional de Estadística (2016). *Estadística Migraciones 2015*. Recuperado de <http://www.ine.es/prensa/np980.pdf>
- Leizaola, A (2000). La frontera: representaciones del espacio y espacio de representaciones. Una visión desde la antropología”. En E. Imaz (Coord.), *La materialidad de la identidad*, 87-108. Madrid: Ariadna.
- López, M.C. (2001). *Educar para la ciudadanía y la paz como proyecto intercultural*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Rego, M., Ríos, F. y Moledo, M.M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17-2, 123-137.
- Silió, E (2013). Más asustados, menos tolerantes, *EL PAÍS*. Recuperado de http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/10/03/actualidad/1380824518_770791.html

CAPÍTULO 110. PROFESORADO UNIVERSITARIO Y ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

José María Fernández Batanero
batanero@us.es
Universidad de Sevilla

Santiago Alonso Garcia
sag@us.es
Universidad de Sevilla

Carlos Brigas
brigas@ipg.pt
UDI – Unidade de Investigaçao para o desenvolvimento do Interior
Instituto Politécnico de Guarda (Portugal)

Introducción

Llegar a la Universidad para muchos de estos alumnos no significa tener superados la totalidad de los problemas comunicativos, ni tampoco el acceso a la información, o la autonomía para las nuevas relaciones de aprendizaje. En ocasiones se aminoran estas dificultades gracias al apoyo que les prestan algunos profesores, así como la colaboración de los compañeros de clase y la de los medios que cada cual o que alguna institución costea para intentar salir adelante. No debemos olvidar que todavía son numerosas las ocasiones en las que encontramos que la universidad es una de las instituciones más excluyentes para el ingreso y permanencia de estos estudiantes (Prowse 2009; Goggin, 2010; Hopkins, 2011; Moswela y Mukhopadhyay, 2011, Moriña, López Gavira y Romo, 2015, etc.).

El éxito de un sistema educativo inclusivo está directamente relacionado con las actitudes positivas de la comunidad educativa (Boyle, Topping y Jindal-Snape, 2013; Chiner, 2011; Suriá, 2011; Llorens, 2012; Parra, Pasuy, Flórez e Isaza, 2012), siendo las actitudes del profesorado y de los compañeros de los estudiantes con discapacidad uno de los elementos clave para la plena integración de este colectivo (Suriá, 2012; Rodríguez Martín, Álvarez Arregui y García Ruiz, 2014). Así pues, la actitud y los apoyos del profesorado se convierten en asunto vital para proporcionar una respuesta educativa a la diversidad. Razón suficiente para considerar como un factor a tener en cuenta la actitud, tanto del docente como del alumno hacia el alumnado con discapacidad.

En el contexto español los estudios sobre atención a la diversidad del alumnado y educación superior no son tan abundantes, a diferencia de lo que ocurre en las etapas previas. Los trabajos que abordan la problemática de las actitudes y percepción de los docentes universitarios hacia la discapacidad (Bilbao, 2010; Sánchez Palomino, 2011; Martínez Martín y Bilbao, 2011; Fernández, Álvarez y Malvar, 2012; Rodríguez Martín y Álvarez Arregui, 2013; Rodríguez Martín, Álvarez Arregui y García Ruiz, 2014), y aquellos que se centran en la formación y conocimiento del profesorado universitario respecto a la atención a la diversidad (Guasch, Dotras y Llinares, 2010; Moraña, López Gavira y Cotán, 2010; Fernández Batanero, 2011; Aranda, Rodríguez, Andrés, Acedo, Arias, Mendoza, Aguilera y Marchena, 2014, Aranda y otros, 2014) constituyen una línea de investigación emergente.

Así pues, es evidente que para lograr la inclusión de estudiantes con discapacidad debemos conocer la opinión del profesorado, ya que ellos son las personas claves en la implementación de la educación inclusiva. Autores como Jordan, Glenn, y McGhie-Richmond (2010), señalan que para colaborar a que los sistemas educativos se transformen en instituciones inclusivas es necesario comprender la naturaleza de las creencias de los docentes y cómo estas creencias se relacionan con las acciones y prácticas profesionales.

En un trabajo reciente (Moriña et al., 2013) se pone de manifiesto que la actitud del profesorado universitario no siempre es todo lo adecuada que les hubiera gustado que fuera. Han relatado que determinados docentes se han desentendido de sus problemas o bien no se han mostrado de forma natural al no saber cómo actuar. Un resultado similar aparece en el estudio de Moswela y Mukhopadhyay (2011), identificándose las barreras actitudinales como las más significativas para el adecuado progreso del alumnado. Así pues, una actitud positiva y el dominio de los conocimientos básicos sobre cómo actuar ante determinadas discapacidades son imprescindibles para poder ofrecer una docencia de calidad por parte del profesorado universitario, y se manifiestan como elementos imprescindibles para conseguir la inclusión exitosa del alumnado con discapacidad en las aulas universitarias.

Metodología

En esta comunicación se analiza cómo perciben los docentes universitarios la inclusión de los estudiantes con discapacidad en sus aulas. Ponemos el centro de interés en la formación y asesoramiento del profesorado universitario en relación a la atención a la diversidad del alumnado. El estudio se enmarcó dentro de un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo.

El número total de docentes en el conjunto de las 2 universidades ha sido de 65 - Universidad de Sevilla (n=41) y Universidad de Jaén (n=24). De estos docentes debemos señalar que un 63,42% (n=58) fueron mujeres y el resto eran varones. La edad de estos docentes estuvo comprendida entre 29 años hasta 59, siendo más frecuente la participación del profesorado con un rango de edad entre 36 y 45 años (42%).

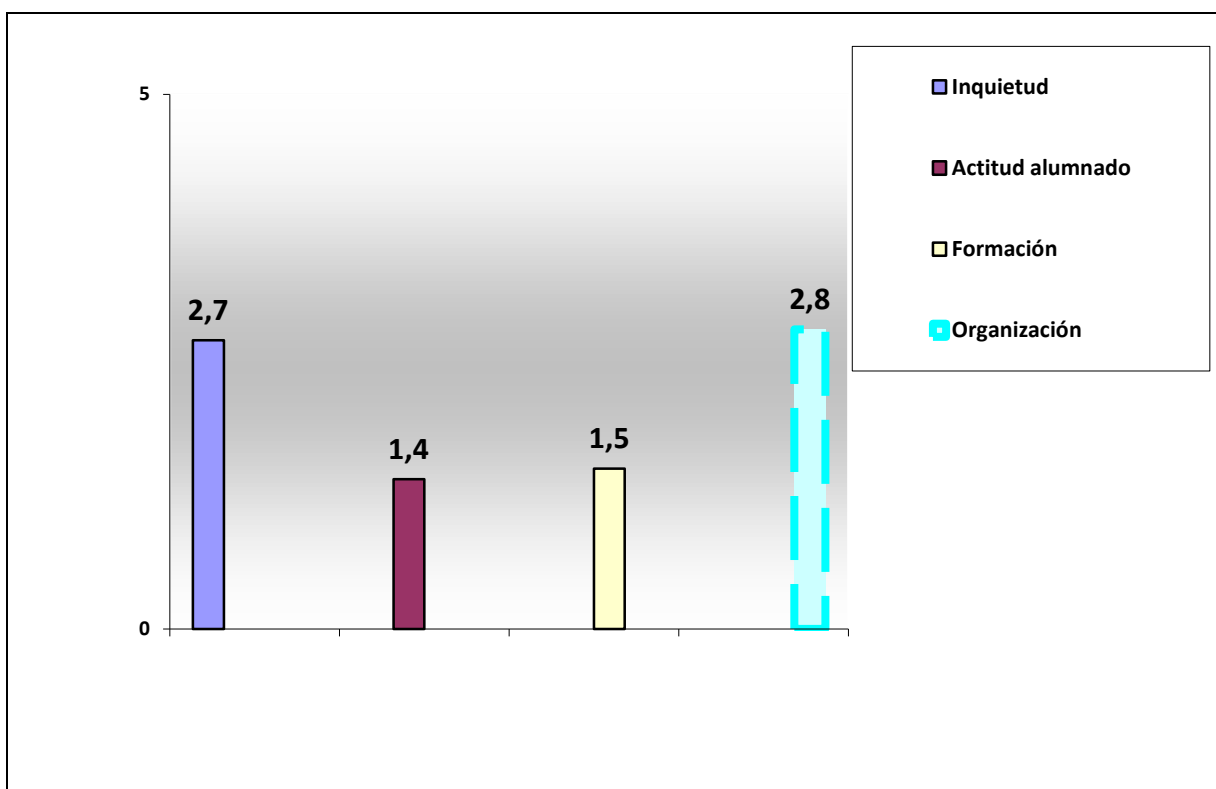
El cuestionario dirigido al profesorado universitario es el utilizado por Suriá (2012), en el nivel de educación primaria y secundaria. Cuestionario que ha sufrido unas menores variaciones, quedando constituido de preguntas iniciales para recabar información demográfica como sexo, edad, universidad, rama de conocimiento y categoría profesional que se ostenta. El resto del instrumento está formado por 26 ítems distribuidos en 4 dimensiones con respecto a la percepción sobre: inquietud por tener los alumnos con discapacidad; actitud del alumnado hacia los compañeros con discapacidad; Formación para atender a los alumnos con discapacidad; organización del centro. Cada uno de los ítems debía ser valorado en relación a la importancia concedida del 1 al 5 en una escala tipo Likert (1= nada de acuerdo; 2 = poco de acuerdo; 3 = algo de acuerdo; 4 = bastante de acuerdo; 5 = totalmente de acuerdo).

Para el análisis de los datos decir, por un lado que se utilizó el paquete informático SPSS 17, y por otro, que con respecto a las pruebas utilizadas, se hallaron las frecuencias y porcentajes para los datos sociodemográficos de la muestra y los descriptivos (medias y desviaciones típicas) para cada una de los ítems de la escala. Para hallar las comparaciones entre los grupos en los diferentes factores, se utilizó la t de Student para dos grupos independientes en la variable género y el análisis varianza (ANOVA) para las variables de más de dos grupos en las variables referentes a la Universidad y la edad.

Resultados

Las medias de los factores 1 “Inquietud ante alumnos con discapacidad” (2,71) y el factor 4 “Organización del centro educativo” (2,85) sobrepasan la media de las medias (2,01), como puede observarse en el grafico 1, excepto el factor 2 “Percepción de la actitud del alumnado” (1,40) y el factor 3 “Preparación del profesorado” (1,50).

Grafico 1. Puntuación media por dimensión



Fuente: elaboración propia.

En este sentido, podemos afirmar que los datos obtenidos a nivel general muestran con claridad que el profesorado que tiene en sus aulas alumnado con discapacidad manifiesta que perciben incomodidad por su presencia.

Con respecto al factor 2 “Percepción de la actitud del alumnado hacia sus compañeros con discapacidad” se desprende que el profesorado universitario no percibe actitudes desfavorables por parte de sus alumnos hacia el alumnado con discapacidad.

En lo referente al factor 3 “Percepción del profesorado sobre su falta de preparación para atender a los alumnos con discapacidad”, encontramos que los profesores indican

estar poco de acuerdo con las afirmaciones planteadas, lo cual denota su falta de formación.

El factor 4 “organización del centro educativo” se manifiesta en el mismo sentido, que el factor 3, es decir, el profesorado percibe no tener mucho apoyo por parte de los diferentes servicios de su facultad.

Tabla 1. Puntuaciones medias de los docentes en los factores según el género, edad del profesorado y Universidad.

	Factor 1 Inquietud ante alumnos con discapacidad		Factor 2 Percepción de la actitud del alumnado		Factor 3 Preparación del profesorado		Factor 4 Organización del centro educativo	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Genero	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Femenino	2.33	0.87	1.35	0.89	1.38	3,10	2.98	0.88
Masculino	2,67	0,84	1,35	0,75	1,44	3,11	2,56	0,96
T	1.920 *		0.30 2		1.25 6		1.11 3	
Edad	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
26-35	2.76	0.99	1.57	0.61	3.22	0.66	1,48	0.75
36-45	3.14	0.91	1.42	0.68	2.89	0.68	1,77	0.44
46-55	3.09	0.93	1.61	0.61	3.01	0.58	1,52	0.69
56-65	3.14	0.96	1.02	0.52	2.45	0.59	1,76	0.61
F	0.410		2.967		2.394		2. 703	
Universid ad	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Sevilla	3.10	0.98	1.25	0.76	2.99	0.64	1,38	0.97
Jaén	3.54	0.91	1.49	0.61	3.02	0.88	1,54	0.84

F	40.255**	1985*	2871*	2.985
---	----------	-------	-------	-------

Fuente: elaboración propia. (**)= Nivel de Significación de .001; (*)= Nivel de Significación de .05.

Al examinar las puntuaciones medias de los factores en función del género de los docentes (Tabla 2), observamos diferencias a nivel significativo en el Factor 1, el relativo a la percepción de inquietud del profesorado para atender a alumnos con discapacidad. Así, se comprueba que los hombres (M=2.67, D.T=0.84) perciben más malestar que las mujeres (M=2.33, D.T=0.87), [t(114)=1.95, p<05].

Con respecto a las puntuaciones de los docentes en la escala en función de su Universidad, observamos diferencias estadísticamente significativas en el Factor 1, destacando el profesorado de la universidad de Jaén (M=3.54, D.T=0.91), por tener puntuaciones más elevadas en la evaluación del malestar que los docentes de la universidad de la universidad de Sevilla (M=3.10, D.T=0.98). Destacando la Universidad de Sevilla por presentar puntuaciones más bajas que el resto de los profesores de la Universidad de Jaén.

En relación con la percepción de la actitud del alumnado (Factor 2) se observa que los docentes de la universidad de Jaén (M=1.49, D.T=0.76) son los que perciben unas actitudes menos favorables entre el alumnado hacia sus compañeros con discapacidad, observándose diferencias a nivel estadísticamente significativo con respecto a la percepción de los docentes de la Universidad de Sevilla (M=1.25, D.T=0.61).

En lo concerniente a los factores de la escala en función de la edad de los docentes (Tabla 2), observamos diferencias en lo que concierne a la formación del profesorado (Factor 3), encontrándose que el grupo de profesores más jóvenes, muestran una media más elevada que el resto de grupos de mayor edad. Seguidamente, en relación con la formación del profesorado, buscamos rangos utilizando la opción de agrupación visual que nos proporciona el software SPSS.

En lo referente a la organización del centro educativo (Factor 4) se manifiesta que las puntuaciones medias se encuentran entre los valores 1 (nada de acuerdo), 2 (poco de acuerdo). Alcanzando una media de 1,46. Ello denota que el profesorado no se encuentra muy asesorado por los respectivos servicios de orientación de sus correspondientes centros universitarios, no encontrándose diferencias significativas

entre las tres universidades. Es decir, no se encuentran muy satisfechos con los cambios organizativos para poder atender a esta tipología de alumnado que propone su universidad. El servicio de orientación, de su correspondiente centro educativo, no trabaja conjuntamente con el profesorado para establecer las medidas de acceso al currículo; para atender a la diversidad no cuentan con otros agentes diferentes al profesorado, así como la escasez de medios y recursos materiales para atender a esta tipología de alumnado.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en esta investigación son coherentes con los proporcionados en otras investigaciones relacionadas con iniciativas similares.

A continuación presentaremos los resultados en función de los objetivos propuestos. En este sentido decir que los datos obtenidos en este estudio manifiestan la existencia de cierta incomodidad, por parte del profesorado universitario, ante la presencia de alumnado con discapacidad. Así pues, los hombres muestran una mayor incomodidad con la presencia de alumnado con discapacidad que las mujeres. Atendiendo al criterio de Universidad los docentes de la Universidad de Jaén muestran mayor incomodidad, siendo la Universidad de Sevilla la que presenta puntuaciones más bajas.

Una posible explicación podría quedar respaldada por la falta de formación específica que sobre atención a la diversidad presentan los docentes universitarios (Moriña et al., 2013; Aranda, Rodríguez, Andrés, Acedo, Arias, Mendoza, Aguilera y Marchena, 2014, Aranda Redruejo y otros, 2014), siendo los profesores más jóvenes los que se consideran más preparados para dar respuesta al alumnado por discapacidad. Aspecto que se contrapone a otros estudios realizados en contextos no universitarios (León y Avargues, 2007). Podemos afirmar que una actitud positiva y el dominio de los conocimientos básicos sobre cómo actuar ante determinadas discapacidades son imprescindibles para poder ofrecer una docencia de calidad por parte del profesorado universitario, y se manifiestan como elementos imprescindibles para conseguir la inclusión exitosa del alumnado con discapacidad en las aulas universitarias.

Con respecto al segundo objetivo se llega a la conclusión de que el profesorado no percibe por parte del alumnado actitudes desfavorables hacia sus compañeros con

discapacidad. Aspecto que coincide con otros estudios similares como los de Suriá (2012), Rodríguez Martín, Álvarez Arregui y García Ruiz (2014). De las tres universidades analizadas son los docentes de la Universidad de Jaén aquellos que perciben unas actitudes menos favorables que sus colegas.

El objetivo 3 de nuestro estudio hacía referencia a la formación del profesorado, en sentido decir que se concluye que el profesorado presenta una escasa formación en el ámbito de la atención a la diversidad. Aspecto puesto de manifiesto en otros estudios realizados en nuestro contexto (Aranda et al. 2014, Aranda et al., 2014).

Por último, y en cuanto al último objetivo, es decir, la percepción del profesorado sobre la organización del centro educativo y cómo esta apoya a la atención a las personas con discapacidad, el profesorado manifiesta no encontrarse asesorados por los correspondientes servicios de orientación de los respectivos centros universitarios. De lo cual, se desprende escasez de medios y recursos para atender la diversidad, bien sean por no estar dotados de ellos, o por la falta de coordinación entre los respectivos servicios educativos de las Universidades.

Como vemos, la necesidad de profundizar en este tema es primordial, sin embargo no debemos pasar por alto algunas de las limitaciones del estudio. Las más importantes conciernen a la metodología de estudio. Así, en primer lugar la muestra es reducida y los datos no permiten generalizar ni el perfil ni las opiniones recogidas. Hubiera sido interesante complementar este estudio cuantitativo con otras metodologías cualitativas como el desarrollo de entrevistas o los grupos de discusión, entre profesores, así como contrastarlas con las opiniones de los gestores universitarios lo que, a buen seguro, permitirán matizar y profundizar en las opiniones recabadas. Finalmente, sería importante desarrollar futuras investigaciones con muestras más amplias y en contextos universitarios distintos que permitieran confirmar la importancia de las variables analizadas. Por su parte, una línea por explorar es el análisis del impacto en la práctica docente del profesorado participante en acciones de formación sobre discapacidad.

Referencias bibliográficas

Aranda, R. Rodríguez, A., Andrés, C., Acedo, E., Arias, S. Mendoza, F., Aguilera, J. L. y Marchena, R. (2014). La formación del profesorado universitario: mejora de

- los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado con discapacidad. En *Tendencias Pedagógicas*, 23, 271-300.
- Avramidis, E. y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes toward integration/inclusion: a review of the literature. En *European Journal of Special Needs Education*, 2 (17), 129-147.
- Bilbao, M. C. (2010). Percepción de los recursos que favorecen la integración de estudiantes con discapacidad en la educación superior según los docentes de la universidad de burgos. En *Educación y Diversidad*, 2 (4), 33-50.
- Boyle, C., Topping, K. y Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. En *Teachers and Teaching Education*, 5(19), 527-542.
- Cabero, J., Fernández Batanero, J. M., y Orta, I. (2015). Dificultades de Lectura y Escritura en Alumnos con Nacimiento Prematuro. Construcción de un Instrumento de Diagnóstico. En *Revista de Evaluación Educativa*, vol. 1(4). Recuperado en <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/article/view/124>
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. (Tesis doctoral). Alicante: Universidad de Alicante.
- Fernández Batanero, J. M. (2011). Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. En *Revista de Educación Inclusiva*, 2 (4), 137-147.
- Fernández, M. D., Álvarez, Q. y Malvar, M. L. (2012). Accesibilidad e inclusión en el Espacio Europeo de Educación Superior: el caso de la Universidad de Santiago de Compostela. En *Aula Abierta*, 3(4), 71-82.
- Figuera, P. y Coiduras, J. (2013). La transición a la universidad: un análisis desde la diversidad de las voces de los estudiantes. En *Revista de Educación*, 62, 713-736.
- Goggin, G. (2010). Laughing with/at the disabled': the cultural politics of disability in Australian universities. En *Discourse: Studies in the Cultural Politics of*

Education, 4(31), 469-481. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/01596306.2010.504363>

- Guasch, D., Dotras, P., y Llinares, M. (2010). *Los principios de accesibilidad universal y diseño para todos en la docencia universitaria*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Gustshall, A. (2013). Teachers' mindsets for students with and without disabilities, En *Psychology in the Schools*, 50(1), 1073-1083.
- Hanafin, J., Shevlin, M. Kenny, M., y Neela, E. (2007). Including young people with disabilities: Assessment challenges in higher education. En *Higher Education*, 54, 435-448.
- Hopkins, D. y Sterns, D. (1996). Quality teachers, quality schools: International perspectives and policy implications. En *Teaching and Teacher Education*, 12, 501-517.
- Hopkins, L. (2011). The path of least resistance: a voice-relational analysis of disabled students'experiences of discrimination in English universities. En *International Journal of Inclusive Education*, 7(15), 711-727.
- Jordan, A., Glenn, C., y Mcghie-Richmond, D. (2010). The Supporting Effective Teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers". En *Teaching and Teacher Education*, 26, 259-266.
- Knight, P. (2005). *El profesorado de Educación Superior: Formación para la excelencia*" Madrid: Narcea.
- León, J. M. y Avargues, M. L. (2007). Evaluación del estrés sociolaboral en el personal la Universidad de Sevilla. En *Revista Mapfre Medicina*, 18, 323-332.
- Liasidou, A. (2014). Critical disability studies and socially just change in higher education. *British Journal of Special Education*, 41, 120-135. doi: 10.1111/1467-8578.12063.
- Llorens, A. J. (2012). Actitud ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Consideraciones de padres, madres y profesionales de la

educación. En *Forum Recerca*. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/76550/-serveis-scp-publ-jfi-xvii-educacio-3.pdf?sequence=1>

- Mamiseishvilli, K., & Koch, L. (2011). First-to-second-year persistence of students with disabilities in postsecondary institutions in the United States. En *Rehabilitation Counselling Bulletin*, 54(2), 93-105. doi:10.1177/0034355210382580
- Martínez Martín, M. A. y Bilbao, M. C. (2011). Los docentes de la Universidad de Burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad. En *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 240(42), 50-78.
- Moriña, A. (2016). Hidden voices in Higher Education: inclusive policies and practices in Social Science and Law Classrooms. En *International Journal of Inclusive Education*, 19(4), 365-378.
- Moriña, A., López Gavira, R. y Cotán, A. (2010). Análisis de aulas universitarias desde la perspectiva de alumnado con discapacidad. En *Revista de Enseñanza Universitaria*, 36, 16-33.
- Moriña, A., López Gavira, R., Melero, N., Cortes, M. D. y Molina Romo, M. (2013). El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿Tendiendo puentes o levantando muros? En *Revista de Docencia Universitaria*, 3(11), 423-442.
- Moswela, E. y Mukhopadhyay, S. , (2011). Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana. En *Disability & Society*vol, 3(23), 307-319.
- Paldeliadu, S. y Lampropoulou, V. (1997). Attitudes of special and regular education teachers towards school integration. En *European Journal of Special Needs Education*, 12, 173-183.
- UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial de Educación Superior: Las nuevas dinámicas de la educación superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo*. Paris: UNESCO.

CAPÍTULO 111. AUTISMO Y DEPORTE

Juan Antonio Montilla Serrano
j_amontilla@hotmail.com
(Universidad de Jaén, España)

Adoración Risueño Estepa
dori_risue@hotmail.com
(Universidad de Jaén, España)

Qué es el autismo?

1. El autismo (del griego auto- *αὐτός* “que actúa sobre sí mismo o por sí mismo” e -ismos “proceso patológico”) es un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por alteración de la interacción social, de la comunicación (tanto verbal como no verbal) y el comportamiento restringido y repetitivo. Los padres generalmente notan signos en los dos primeros años de vida de su hijo. Estos generalmente se desarrollan gradualmente, pero algunos niños con autismo alcanzan sus hitos del desarrollo a un ritmo normal y luego sufren autismo regresivo.

El autismo afecta el procesamiento de información en el cerebro alterando cómo las células nerviosas y sus sinapsis se conectan y organizan; cómo ocurre esto, no está bien esclarecido. Es uno de los tres trastornos del espectro autista (TEA); los otros dos son el síndrome de Asperger, que carece de retrasos en el desarrollo cognitivo y del lenguaje, y el Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado (TGD-NE), que se diagnostica cuando no se cumplen la totalidad de los criterios para el autismo o el Síndrome de Asperger.

Ahora vamos a ver cómo define el autismo estos autores, ellos tienen en común una base, la de los estudios de Kanner.

Leo Kanner extrajo un número de características identificadas en cinco áreas diferentes:

- 1- “Una profunda falta de contacto afectivo con otras personas”. Los niños muestran poco o ningún interés por otras personas, tendiendo a no mirarlas y a no mostrar ningún tipo de respuesta emocional hacia ellos. Están socialmente aislados.
- 2- “Un deseo obsesivo por mantener todo igual”. Esta característica también se observa en diferentes rituales que realizan y que repetirán una y otra vez sin variación.
- 3- “Una afición extraordinaria por los objetos”.
- 4- “Dificultades comunicativas”.
- 5- “Un potencial cognoscitivo muy alto”. Tienen un aspecto inteligente y reflexivo.

Pelegrina et al. (2015) declaran:

El autismo se considera un desorden neurológico de amplio espectro, es definido como trastorno del espectro autista (TEA), fue descrito por el doctor Leo Kanner en 1943. El autismo está caracterizado por alteraciones en la interacción social, la comunicación y el lenguaje. Éstos pacientes suelen estar apegados a rutinas, presentan comportamientos repetitivos extraños, formas inusuales de juego y falta de reciprocidad emocional hacia otras personas. Tienen dificultad con los vínculos afectivos, evitan fijar la mirada en el rostro de las personas, no juegan con sus iguales, prefieren la soledad. (p.2)

Modo de intervención ante el autismo

Hasta ahora no hay ningún fármaco que haya demostrado ser lo suficientemente eficaz para tratar los síntomas del autismo. Los dos tratamientos más aceptados son la modificación de conducta y el uso de la vitamina B6 con suplementos de magnesio.

Las intervenciones tempranas de conducta, cognición y habla pueden ayudar a los niños con autismo a ganar habilidades de autocuidado, sociales y comunicativas. A pesar de que no existe una cura conocida, existen casos de niños que se han recuperado. No hay muchos niños autistas que vivan de forma independiente después de alcanzar la edad adulta, aunque algunos llegan a tener éxito. Se ha desarrollado una cultura autista, en la que algunos individuos buscan una cura y otros creen que el autismo debería aceptarse como una diferencia y no tratarse como un trastorno. Al día de hoy, sin embargo, sólo los tratamientos psicológicos conductuales presentan fuerte evidencia a su favor.

Otra de las intervenciones, está ligada a técnicas de integración sensorial para tratar la disfunción sensorial. El entrenamiento de integración auditiva es frecuente para reducir la hipersensibilidad sensorial y se basa en escuchar durante diez horas música procesada.

Cómo afecta el autismo al deporte

La actividad física, ese cansancio que parece que nos libera de tensiones, ansiedades, preocupaciones, puede ayudar a sentirse mejor a un muchacho con autismo y mejorar la calidad de la vida familiar, aunque solo sea por lo bien que duerme tras un día extenuante de actividad deportiva.

La investigación sobre el ejercicio físico nos ha demostrado que el deporte disminuye el estrés, mejora la salud en general, aumenta las habilidades motoras, y ayuda a desarrollar virtudes individuales (confianza en uno mismo, disciplina, responsabilidad, trabajo por objetivos) y sociales (comunicación, compañerismo, trabajo coordinado).

Puesto que el autismo afecta seriamente a las habilidades sociales y motoras, los deportes de equipo más practicados (fútbol, baloncesto, balonmano) pueden ser difíciles para un niño con un TEA y puede ser mejor optar por un deporte individual o por un deporte que se practique en grupo, pero donde la interacción no sea tan intensa ni tan exigente. Pero esto es una idea general, y para algunos niños el fútbol o cualquiera de esos puede ser su deporte.

Entre los deportes más practicados por niños con TEA están los siguientes:

Natación: La natación es posiblemente el deporte número 1 para los niños con autismo. A muchos les encantan las sensaciones de la piscina, los movimientos en el agua, bucear... Incluso los que tiene pocas habilidades motoras y no son hábiles en los deportes que usan un balón o una pelota, pueden manejarse muy bien en los ejercicios de brazos y pies de la natación. También permite participar en un equipo donde cada nadador compite individualmente, con lo que se puede aprender el formar parte de un grupo sin sentir el agobio de las dificultades de comunicación o de integración en la estrategia de equipo. Un ejemplo de nadador con autismo es Michael Phelps.

Campo a través: Es curioso como enseñamos a los niños pequeños deportes complejos como el fútbol o el baloncesto mientras que lo más natural, correr y saltar, lo hacemos normalmente con niños mayores. El cross, la carrera a campo través, requiere menos habilidades de comunicación que la mayoría de los deportes de equipos y un muchacho

que corre bien, aunque sea poco comunicativo, es valorado como un miembro importante del equipo.

Equitación: La equitación es un deporte caro. Dejando eso aparte, es un deporte excelente para los niños con autismo. De hecho, algunos niños con un TEA van cada semana a montar unas horas a caballo como parte de su terapia, la llamada equinoterapia. No es raro que a muchos niños con autismo les resulte más fácil comunicarse con animales que con otras personas y algunos niños con TEA tienen resultados excelentes como jinetes.

Bolos: A pesar del ruido de las boleras, los bolos suelen ser de las actividades preferidas por bastantes niños con autismo. Puede ser debido a la predictibilidad de las jugadas, tiras dos veces y te sientas, o al movimiento de los bolos cayendo o la bola deslizándose por la pista. En cualquier caso, puede merecer la pena hacer un intento.

Ciclismo: Montar en bicicleta puede ser algo difícil para los niños con autismo, debido a que no consiguen mantener el equilibrio con facilidad, algo que se puede solucionar con un triciclo o con paciencia. Pero una vez que han dominado la técnica básica, el ciclismo puede ser una forma maravillosa de disfrutar del aire libre. Como muchos de los deportes que estamos describiendo se puede practicar solo o en grupo y de forma competitiva o solo por disfrutarlo. Puede tardar un poco más en aprender, no ser especialmente habilidoso, pero puede disfrutar de la bici como cualquier otro niño.

Senderismo: Para mucha gente con TEA, la paz y silencio de la naturaleza libera de mucho estrés. El senderismo, que puede ser una actividad individual o en grupo, es una forma fácil de hacer ejercicio y disfrutar del campo o la montaña sin la presión de imponer una comunicación social intensa.

Pesca: Como en el caso del senderismo, la pesca es una actividad interesante para cualquier niño o adulto con TEA que disfrute la vida al aire libre, el contacto con la naturaleza.

Artes marciales: Las artes marciales combinan los elementos de predictibilidad y reglas claras con el reto que significa la interacción física con otras personas. Para muchos niños con autismo, las artes marciales ayudan a desarrollar habilidades físicas (equilibrio, fuerza) al mismo tiempo que mejoran características psicológicas (autoestima, disciplina)

Entre las opciones preferidas por algunos niños están las siguientes: *Hockey, Baloncesto, Fútbol, Béisbol, Tiro con arco, Tenis, Vela o Golf.*

También, aunque no sea en sí un deporte, los scouts pueden proporcionar a un niño con autismo un amplio rango de actividades físicas. Los scouts suelen estar familiarizados con niños con necesidades especiales, aunque no todos los grupos serán igualmente adecuados para el niño.

El niño autista en la clase de educación física

Hay que tener en cuenta que estos niños se fatigan enseguida tanto física como mentalmente, por lo que hay que estar atentos a que puedan sentir sed, calor, frío o agotamiento, cosas de las que ellos muchas veces no son conscientes y ni se les ocurre pedir o plantearse, son insensibles a niveles bajos de dolor por lo que hay que estar atentos a su integridad física. También tienen alterada la propiocepción, pueden ser incapaces de darse cuenta de los estímulos de su propio cuerpo y responder a el sentimiento de malestar con conductas inapropiadas. Otra oportunidad de practicar programas de aprendizaje explícito de habilidades sociales es precisamente (además del tiempo de recreo) la clase de Educación Física y es por ello, que lo deseable es tener algún monitor de apoyo que incida en la misma integrándose él mismo en juegos cooperativos, con grupos de dos o tres alumnos (Attwood, 2002; Martín, 2004).

Los ambientes en los que mejor se desenvuelven estos niños son aquellos que están estructurados y que contienen actividades con un principio y un fin, ya que, aunque hay que tener en cuenta que estos niños tienen dificultad con las tareas motrices no es el principal problema a la hora de realizar ejercicio físico (Berkeley et al., 2001).

Objetivos

Conociendo los problemas del alumno autista en los centros de Educación Primaria y su difícil integración en el aula, así como su bajo nivel de forma física y su repercusión en su estado de salud general, el objetivo del presente trabajo es elaborar y aplicar una propuesta práctica enmarcada dentro del área de Educación Física que busca mejorar las habilidades motrices a través de un circuito por estaciones empleando los materiales básicos del área.

Adaptación de un sistema de comunicación a la clase de Educación Física

Uno de los retos en este trabajo ha sido la adaptación de un sistema de comunicación, en concreto el denominado Benson-Schaeffer a la práctica educativa en el aula de Educación Física. Este programa de comunicación Total-Habla Signada de Benson Schaeffer es uno de los más utilizados en los últimos quince años en nuestro país en la intervención educativa con niños con alteraciones en la comunicación y/o el lenguaje oral (Schaeffer, Rápale y Kollinzas, 2005), convirtiéndose en un poderoso instrumento de enseñanza de la comunicación en niños y niñas no verbales, que en algunos casos supone la aparición del lenguaje oral. Al usuario, se le ofrece una entrada de lenguaje lo más completa posible, para que asocie determinados elementos significativos en dos modos (oral y signado) de manera que la intención de comunicación, que puede estar severamente dificultada en la vía de producción oral, se canalice a través de un signo que puede resultarle más fácil.

Este programa cuenta con un diccionario multimedia de signos que permite mediante gestos faciales, manuales y verbalizaciones transmitir de forma sencilla al niño autista la propuesta de tareas, así como dar una serie de refuerzos positivos y correcciones durante la puesta en práctica de las actividades sirviéndole para la valoración del resultado de sus acciones.

Incorporación de la Educación Física en la dinámica de aula del niño autista

Durante varias semanas el profesor de Educación Física trata de familiarizarse con la dinámica, rutinas, comunicación, tareas y temporalización de las sesiones, así como del vocabulario empleado (Benson-Schaeffer), buscando su aplicación a la clase de Educación Física. De la misma manera, se incorpora a la rutina de ir elaborando un circuito de tareas para observar e interactuar con los niños y ver in situ cuáles son sus características.

Las acciones que se deben ofrecer a los niños han de estar perfectamente estructuradas y organizadas, evitando que les produzca estrés o angustia el no conocer qué van a hacer a continuación. Por tanto, la dinámica de clase consiste en la colocación de tiras adhesivas con todas las acciones a modo de tarjetas que se irán realizando a lo largo del día.

Creación de un circuito por estaciones para el desarrollo de las habilidades motrices

El circuito se ha ido conformando con el paso de las sesiones, incorporándose paulatinamente dos estaciones cada semana, llegando a alcanzar un total de diez estaciones, las cuales han ido incrementándose en complejidad. Por tanto, al cabo de cinco semanas quedó totalmente instaurado el circuito; a partir de ahí, se realizaron tres sesiones más con las que se concluyó el programa de intervención.

La elaboración de este circuito ha constituido un trabajo enriquecedor y continuado en el tiempo ya que se comenzó con dos estaciones y poco a poco, semana tras semana se llegó a las diez estaciones finales, modificándolas sobre la marcha y aplicando nuevas ideas al proceso.

Consideraciones finales

Uno de los retos que planteó la elaboración de este proyecto fue el poco material específico para niños con este trastorno del desarrollo de Educación Física, pero gracias a la variedad de material convencional existente en el colegio y a la imaginación se fueron conformando las distintas estaciones.

Bibliografía

- Albores-Gallo, L., Hernández-Guzmán, L., Díaz-Pichardo, J. A, Cortes- Hernández, B. (2008), Dificultades en la evaluación y diagnóstico del autismo. Una discusión, *Salud mental*, vol 31-1, pp. 37-44
- Alonso, J. R. (2012) “Deporte *para niños con TEA*”, *Autismo Diario*
- Attwood, T. (2002), *El síndrome de Asperger. Una guía para y profesionales*, pp. 95
- Belinchón Carmona, M. Boada Muñoz, L. García de Andrés, E. Fuentes Biggi, J., Posada de la Paz, M. (2010), *Evolución de los estudios sobre autismo en España:*

- publicaciones y redes de coautoría entre 1974 y 2007, *Psicothema*, vol. 22- 2, pp. 242-249
- Domínguez, C. L., Mahfoud, A., (2009), Una mirada a la investigación en autismo en Venezuela, *Revista de estudios transdisciplinarios*, vol 1-2, pp. 110-115
- Dueri, F. (2003), Visión global del autismo, *Ajayu órgano de difusión científica del departamento de psicología UCBS*, vol. 1-1, pp. 1-9
- Fernández, Diego, Vaquero, J. L, Alonso, G, Barrado, J. M., Añino, S, Cofre, A, García, J. A. y Villagra, A, (2002a), “*Unidad Didáctica. Deporte sin exclusiones*”, Libro del alumno, pp. 22
- Fernández, C, Vaquero, J. L.,A. G. Barrado, J. M., Añino, S, Cofre, A., García, J. A, Villagra, A, (2002b), “*Unidad Didáctica. Deporte sin exclusiones*”, Libro del profesor, pp. 22
- Frith, U., (2004), *Autismo. Hacia una explicación del enigma*, (Madrid: Alianza Editorial), pp 274.
- Hernández Rivero, O., Risquet Águila, D., León Álvarez, M. (2015), Algunas reflexiones sobre el autismo infantil, *Mediocentro electrónica*, vol. 19-3, pp.178-181
- Jiménez García, R Y. (2014), Actividades para desarrollar habilidades sociales en escolares autistas desde la equinoterapia, *Revista arrancada* vol 14- 25, pp. 21-30
- Johnson, C.P, (2004), *Early Clinical Characteristics of Children with Autism. In: Gupta, V.B New york; Marcel Dekker, ed: Autistic Spectrum Disorders in Children*, pp. 85-123
- Pan, C. Y. y Frey, G. C. (2006), Physical activity patterns in youth with autism spectrum disorders., *Autism Dev Disord*, vol 36-5, pp. 597-606
- Ruiz-Lázaro, P. M., Posada de la Paz, M., y Hijano Bandera, F, (2009), Trastornos del espectro autista: detección precoz, herramientas de cribado, *Pediatría atención primaria*, vol 11, pp. 381-397

- Schaeffer, Benson., R. Arlene y Kollinzas, G. (2005), *Habla signada para alumnos no verbales*, Madrid: Alianza Editorial, p.2
- Valero Valenzuela, A., Peñalver López, I, Velasco Da Silva, M. y Gómez López, M. (2007), El niño autista en la clase de educación física: elaboración de un circuito por estaciones , *Revista digital*, vol 12, nº108, pp.1
- Woodcock R, Ortiz J.M, Bravo K, Meza D. L, Rondón W. A, (2008) Aportes del programa de equinoterapia de la fundación Sinergia a un grupo de niños en condiciones de discapacidad en la ciudad de San Juan de Pasto, *Unimar*, vol. 26, nº1,
- Zalaquett, D, Schönstedt, M, Angeli, M, Herrera, C, y Moyano, A, (2015) Fundamentos de la intervención temprana en niños con trastornos del espectro autista, *Revista chilena de pediatría*, vol. 86-2, pp. 126-131

CAPÍTULO 112. REINSERCIÓN DE PERSONAS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL DESDE UNA ORGANIZACIÓN SIN ÁNIMO DE LUCRO

Inmaculada García-Martínez

igmartinez@ugr.es

Universidad de Granada

Mohammed El Homrani

mohammed@ugr.es

Universidad de Granada

Pedro Tadeu

ptadeu@ipg.pt

UDI – Unidade de Investigaçã para o desenvolvimento do Interior.

Instituto Politécnico de Guarda (Portugal)

Introducción, justificación o estado de la cuestión

Nuestro proyecto de intervención social se va a llevar a cabo en la Fundación Prolibertas, cuyo origen data en el año 2001. Sin ánimo de lucro, esta Fundación es patrocinada por la Orden de la Santísima Trinidad Provincia España-Sur. Actualmente, la sede central de Prolibertas se sitúa en .Antequera (Málaga) y dispone de cuatro delegaciones, Córdoba, Sevilla, Madrid y Algeciras (Cádiz) y un programa de intervención social en los centros penitenciarios de Alhaurín de la Torre (Málaga) y Algeciras (Cádiz).

El principal objetivo que Prolibertas plantea es la lucha contra la marginación y la exclusión social, atendiendo y ayudando a aquellas personas que corren el riesgo de ser excluidos debido a sus características y que carecen de los medios necesarios para subsanar sus problemas. El ámbito de actuación de Prolibertas, se extiende en todo el territorio nacional, así como a otras localidades y territorios de Europa y países en vía de desarrollo, donde pueda ejercer su actividad de acuerdo a sus fines.

En particular, este trabajo se centra en la casa de acogida “Marcos Criado”, que atiende a personas procedentes de centros penitenciarios (en adelante C. P.), ya sean reclusas o ex-reclusas. La casa se encuentra situada en la provincia de Cádiz, concretamente en la ciudad de Algeciras, la cual ofrecerá sus servicios a usuarios que puedan desarrollar su inserción en la sociedad tanto laboral como social, cumpliendo una serie de requisitos básicos por los que pueden participar de dicho programa: *“Realizar una acción verdaderamente liberadora y que*

contribuya a la reinserción y normalización social de los usuarios... La Fundación Prolibertas pretende con el programa "Marcos Criado", la acogida, promoción y reinserción socio-laboral de personas reclusas y ex-reclusas, para contribuir a la normalización y la reinserción social de estos usuarios, reconciliándolos con su familia y con la sociedad, ayudándoles a confiar en sí mismo y en los demás, promoviendo la autoestima y los valores, despertando y promoviendo los hábitos saludables y la motivación de ser útiles a los demás.

En cuanto a los usuarios a los que da servicios, se trata de personas que se encuentran en régimen de segundo y tercer grado penitenciario, libertad condicional y libertad total, siempre y cuando cada una de estas personas cumpla con los requisitos básicos que la casa exige.

Antes de adentrarnos en la intervención que se ha realizado en la casa, hay unos factores que han de ser tenidos en cuenta, sobre todo, si pretendemos ofrecer un servicio integral a este tipo de usuarios. Entre ellos, destacamos los factores de tipo estructural y personal. Respecto a los primeros cabe indicar: la insuficiencia de políticas de vivienda y empleo, el paro de larga duración, crisis de los modelos educativos, el fracaso escolar, las migraciones masivas, los procesos de urbanización, los liderazgos de los valores sociales basados en el consumo, competitividad y de insolidaridad que se traducen en un mayor individualismo, desencanto y narcicismo. Todo esto unido a la toma de decisiones personales, muchas veces inadecuadas, produce una progresiva fragilización del individuo, que llega en ocasiones a una situación de total abandono y desestructuración, dependiendo en el mejor de los casos de las instituciones sociales y/o benéficas para poder subsistir, como es el caso del 90 % de los usuarios atendidos a diario desde Prolibertas.

Fundamentación teórica

El artículo 25.2 de la Constitución Española (CE), dispone que las penas privativas de libertad y las medidas de seguridad están orientadas hacia la reeducación y reinserción social y no podrán consistir en trabajos forzados (Consejería para la igualdad y bienestar social, 2008).

Este trabajo se basa en personas que están sometidas a penas privativas de libertad en régimen abierto (centros de inserción social, asociaciones...), por lo que nos hemos basado en la Ley Orgánica 15/2003, de 25 de noviembre, del Código Penal, y que ésta expone:

Entre los diferentes establecimientos de régimen abierto que existen como medida de cumplimiento se encuentran:

- El centro abierto, es un establecimiento penitenciario, que únicamente atiende a personas en régimen de tercer grado de penitenciaría.
- La Sección Abierta depende administrativamente de un Establecimiento penitenciario polivalente, del que constituye la parte destinada a internos clasificados en tercer grado de tratamiento.
- Las Unidades Dependientes, se tratan de instalaciones residenciales situadas fuera de los recintos penitenciarios e incorporadas funcionalmente a la Administración Penitenciaria, mediante la colaboración de las entidades públicas o privadas, para facilitar el logro de objetivos específicos de tratamiento penitenciario de internos clasificados en tercer grado (artículo 80 del Decreto 190/1996)

La puesta en marcha del programa individualizado de tratamiento, será el que acordará el destino concreto del interno, a Centros o Secciones Abiertas o Centros de Inserción Social, siempre teniendo en cuenta que poco a poco están consiguiendo una recuperación adecuada y van avanzando.

Aquellos internos que se adapten a los objetivos del programa, podrán ser dirigidos a las Unidades Dependientes por el Centro Directivo a propuesta de la Junta de Tratamiento (artículo 81 del Decreto 190/1996)

Aquellas personas clasificadas en régimen de tercer grado penitenciario, con una trayectoria delictiva concreta, personalidad anómala y otras características relevantes, la Junta de Tratamiento se encargará de establecer medidas especiales en función de las situaciones de cada uno. (Artículo 82 del Decreto 190/1996).

El principal objetivo que se pretende conseguir con las personas que se encuentran en régimen abierto, es por un lado, fomentar las capacidades y habilidades de los internos en tercer grado de inserción social y laboral positiva, asesorándoles y proporcionándoles ayuda necesaria para favorecer su incorporación al medio social.(artículo 83 del Decreto 190/1996).

El procedimiento a seguir cuando un interno ingresa en un establecimiento de régimen abierto es el siguiente: en primer lugar, un profesional que esté en ese momento presente, mantendrá una reunión individualizada con el interno, en donde le informará de las actividades que allí se realizan, los horarios de salidas y entradas del recinto, los

recursos disponibles... Y en segundo lugar, también se reunirá de forma individualizada con el interno todo el Equipo Técnico, de manera que tomarán decisiones que ayuden a el usuario en su desarrollo del programa de tratamiento elaborado por la Junta de tratamiento. (artículo 85 del Decreto 190/1996)

En cuanto a las salidas del establecimiento, los internos podrán gozar de las salidas, siempre y cuando éstas sean para desempeñar algunas actividades formativas, laborales, familiares..., que éstas sean aquellas que les faciliten y sean necesarias para su integración en la sociedad. El tiempo que deben estar fuera para realizar las actividades, dependerá del tipo de actividad que realicen. (Artículo 86 del Decreto 190/1996).

En general, el funcionamiento de estos Centros estará basado en el principio de confianza en el interno y en la aceptación voluntaria por el mismo de los programas de tratamiento (Artículo 164 del Decreto 190/1996 del Reglamento Penitenciario).

Análisis y priorización de necesidades

Tras la observación en la casa de acogida “Marcos Criado”, hemos detectado: escasa educación básica o insuficiente (ni acreditada), analfabetismo (lectura y escritura), la mayoría carecen de vínculos familiares y sociales cercanos, no disponen de recursos económicos (a excepción de los que estén cobrando el subsidio por excarcelación o tengan un trabajo remunerado dentro de prisión), falta de afecto, necesidad de superar ciertas adicciones (alcohol o droga)...

Objetivos

Objetivo general:

- Reinsertar social y laboralmente a los usuarios de la casa “Marcos Criado”.

Objetivos específicos:

- Dinamizar las relaciones de convivencia entre las personas acogidas en el centro.
- Proporcionar a las mujeres con hijos e hijas acogidas en la casa, las herramientas necesarias, para educar “adecuadamente” tanto a los menores como a ellas, a través del modelamiento.

- Establecer un ambiente en el que los miembros de la casa colaboren en las tareas, se establezcan relaciones comunicativas entre ellos de forma respetuosa y tolerante en los distintos momentos de convivencia.

Población a la que va a ir dirigida la intervención

La población a la que va a ir dirigida nuestro proyecto de intervención social va a ser un grupo formado por catorce personas, siendo tres de ellos mujeres (dos de ellas con hijos) y la parte restante varones, con edades comprendidas entre los dieciocho hasta los cincuenta años de edad. Estas personas, presentan un perfil determinado. Los rasgos generales que presentan el perfil son: carecer de red de apoyo normalizada, carecer de medios económicos suficientes y no tienen impedimento físico ni psíquico que afecten a la inserción socio-laboral.

Metodología

La metodología de este proyecto de intervención social será activa y participativa. Su diseño consta de un conjunto de actividades, relacionadas con los objetivos propuestos, destinadas a que los miembros participantes de esta intervención, consigan una adecuada reinserción tanto laboral como social, a través de la ayuda de los diferentes profesionales presente en esta institución y por supuesto, a través de su participación, compromiso, voluntad e integración en dichas actividades.

Temporalización

La duración de la intervención será de tres meses y medio (del 19 de febrero de 2017 a 6 de junio de 2017). A continuación, se expone el horario que seguiremos:

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
10:00-13:00		Visita a Prisión			
13:00-13:30					

13:30-14:00	Educadora presente en el almuerzo	Educadora presente en el almuerzo.	Educadora presente en el almuerzo	Educadora presente en el almuerzo	Educadora presente en el almuerzo
14:00-15:00					
15:00-16:00				PII	PII
16:00-17:00	Proporcionar herramientas a las madres con hijos		Taller de Inserción laboral	PII	PII

Recursos: humanos, materiales y financieros

a) **Humanos.** El equipo formativo de esta intervención está compuesto por un grupo de profesionales integrados por:

- Profesional bajo la titulación de Educación Social, con más de cinco años de experiencia en el campo y conocimiento de la temática en cuestión.
- Profesional bajo la titulación de Psicología, con más de diez años de experiencia laboral.
- Profesional bajo la titulación de Trabajo Social, con más de dos años de experiencia con este colectivo.
- Directora del programa que se lleva a cabo dentro de la casa.
- Delegado de la Fundación.
- Coordinador del voluntariado.

b) **Materiales.** Los materiales que se han utilizado para llevar a cabo este proyecto de intervención social han sido folios, ordenadores, autobús, furgoneta, aulas, despacho, bolígrafos, fotocopias, sillas, mesas.

- c) **Financieros.** Todos los gastos que han sido necesarios para la puesta en marcha de nuestro proyecto de intervención social, han sido facilitados por la casa de acogida “Marcos Criado” (Fundación Prolibertas).

Diseño de la intervención

Como se ha mencionado en el apartado de metodología, nuestra intervención se va a desarrollar en torno al diseño de una serie de actividades que favorezcan el logro de los objetivos propuestos. Las actividades a desarrollar son las siguientes:

- **Excursiones o salidas al exterior.** Estas actividades se desarrollarán con la finalidad de crear un ambiente positivo entre los usuarios y respecto a los profesionales que trabajan con ellos, reforzando especialmente aquellas conductas deseables, que son necesarias para su reinserción social.
- **Taller de inserción laboral.** El objetivo de estas actividades es la dotación a los usuarios de aquellos recursos, técnicas de búsqueda de empleo y herramientas que van a necesitar para encontrar un trabajo (reinserción laboral).
- **Herramientas para las madres con hijos.** Esta actividad está diseñada especialmente para las dos usuarias que tienen hijos. La finalidad de la misma, es concienciar en primera instancia a las mujeres sobre la importancia que tiene la transmisión de determinados valores y pautas de comportamiento a sus hijos, resaltando el valor de la escuela y el estudio.
- **Actividad de carácter individual: PII (Proyecto de intervención individual).** Durante la misma se abordará una intervención más personalizada de los usuarios, de acuerdo a sus características personales, circunstancias individuales y necesidades. Para ello, será primordial hacerles ver en qué situación se encuentran, así como cuáles son sus opciones para mejorar su calidad de vida y lograr su reinserción social y laboral, de manera duradera.
- **Visita a prisión.** Los destinatarios de esta actividad serán reclusos que aún están en prisión y que cumplen con los requisitos establecidos por la Fundación Prolibertas. La finalidad principal es darles la oportunidad de alojarse en la casa, durante sus permisos penitenciarios. Estos requisitos son: ser hombre o mujer mayor de edad, carecer de medios económicos suficientes, carecer de cualquier red de apoyo normalizada, familiar o social, proceder de un centro penitenciario,

no padecer ninguna enfermedad mental u otra que necesite de cuidados o condiciones especiales, no ser toxicómano o alcohólico activo y no haber cometido delitos contra la vida ni delitos contra la libertad e indemnidad sexual. Una vez que la casa acepta al interno o interna correspondiente, se les comenta cual es el funcionamiento de la casa y las normas que en ella hay que seguir. Para las personas que se encuentran en tercer grado de penitenciaría, libertad condicional y libertad total, se sigue el mismo procedimiento para la acogida.

- Figura educativa y de autoridad en las horas del almuerzo. La finalidad de esta actividad es que los usuarios vayan asumiendo gradualmente las responsabilidades que caracterizan a cualquier ciudadano reinsertado en la sociedad, mediante la realización de las labores domésticas. Al mismo tiempo, fortalecerá los vínculos entre los usuarios, así como sus habilidades comunicativas.

Diseño de la evaluación

Para la evaluación del proyecto de intervención social, utilizaremos distintos tipos de evaluación, con la finalidad de valorar de manera global todo el proceso: evaluación inicial, evaluación continua y evaluación final.

En primer lugar, realizamos una evaluación inicial a través de la observación, que nos permita conocer ciertos aspectos (recursos, institución, profesionales, usuarios...) para tener conocimiento de donde se va a llevar a cabo nuestro proyecto de intervención social.

En cuanto a la evaluación continua, la realizamos, a través de una plantilla previamente elaborada. Hemos establecido un seguimiento rutinario individualizado con cada uno de los miembros que integran la casa, de manera que, anotando diariamente aquellas cuestiones que consideramos de importancia, podemos eliminar en cualquier momento aquellas aspectos que creemos convenientes y que pueden ser perjudiciales para nuestro proyecto de intervención y mejorar aquello que todavía aún puede enriquecerse.

En cuanto a la evaluación final, será necesario que estén presentes todos los profesionales que han participado a lo largo del proceso de intervención, así como los propios usuarios. Esta evaluación va a centrar en aspectos variados, como son: si se han

alcanzado o no los objetivos, el impacto que ha tenido, se evalúan los recursos de los que han podido gozar los participantes implicados en nuestro proyecto, para de esta forma conocer si han sido los correctos, de cara a la mejora del proyecto en un futuro y por último, se evalúa si las actividades han estado bien organizadas y consecuentes con los objetivos. Por ello, se realiza unos días antes de la finalización de prácticas una sesión con todos los chicos/as de la casa y con todos los profesionales, de manera que, utilizamos como técnica evaluativa, la lluvia de ideas donde; tanto los chicos/as de la casa como los profesionales aseguran haber conseguido los objetivos propuestos al principio de la puesta en marcha del proyecto, afirman el haber estado implicado en todas las actividades, motivados y opinan que el profesional ha mostrado compromiso hacia el trabajo que estaba realizando. Por otro lado, tanto el profesional, como los sujetos opinan que ha habido escasez de recursos, y han puesto el ejemplo del taller de inserción laboral, donde había una gran cantidad de personas para un número reducido de ordenadores y espacio. Y por último, añaden que se han sentido satisfechos, realizados, algunos han llegado hasta la meta que se propusieron y ya tienen su trabajo, casa, su propio sueldo..., otros todavía siguen luchando.

Conclusiones

Este proyecto de intervención social se planteó para lograr la reinserción social y laboral de reclusos y ex reclusos vinculados con la Fundación Prolibertas, específicamente, aquellos que se encontraban ubicados en la casa de acogida “Marcos Criado”. Para el diseño del mismo, se tuvo especial cuidado en lograr una inclusión real de estos usuarios, atendiendo a las peculiaridades que les rodeaban.

La inclusión real de grupos vulnerables, como los presidiarios o expresidiarios, no es tarea fácil. Además de las adicciones y los comportamientos poco socializadores que les suelen acompañar, han de cargar también con esa etiqueta tan aversiva para un gran sector de la sociedad. Trabajar con ellos de manera individualizada, proporcionándoles las herramientas, recursos al tiempo que les enseñábamos habilidades sociales y conductas socialmente aceptadas, es un gran reto. En la mayoría de los casos, ellos no son conscientes de cuál es su situación, presentando un autoconcepto deformado e incluso una autoestima muy minada por su trayectoria de vida. El primer paso, por tanto, y el más complicado es hacerles ver cuál es su situación, mostrándoles su necesidad de evolucionar si quieren reinsertarse social y laboralmente, como un ciudadano más.

Al mismo tiempo, las actividades grupales planteadas contribuyeron positivamente en la adquisición y mejora de sus habilidades sociales y comunicativas, fortaleciendo

vínculos con sus compañeros y adoptando comportamientos básicos para la convivencia.

Aunque aún queda mucho camino de recorrer, es importante la realización de proyectos como éste para lograr la inclusión de todos los colectivos en riesgo de exclusión social, pues todos no dejamos de ser ciudadanos y como tales, merecemos vivir en un mundo donde predomine la igualdad de oportunidades, se fomente la justicia social y se de una segunda oportunidad a aquellas personas que quieren redireccionar sus vidas.

Referencias bibliográficas

Consejería para la igualdad y Bienestar Social (2008) *Grupo de expertas y expertos sobre intervención social con personas reclusas en Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía.

Fundación Prolibertas, Casa de Acogida “Marcos Criado” Página web oficial de la fundación: <http://www.prolibertas.org> (Consultado el 10 de febrero de 2017).

http://www.academia.edu/2032317/El_Regimen_abierto_en_Espana (Consultado el 1 de Marzo de 2017)

Ley Orgánica 15/2003, de 25 de noviembre, del Código Penal (Artículos del 80 al 87 del Decreto 190/1996)

Proyecto Educativo Casa de Acogida “Marcos Criado” (Documento cedido por la Fundación Prolibertas). Inédito.

CAPÍTULO 113. ACERCAMIENTO AL ALUMNADO CON SOBREDOTACIÓN INTELECTUAL

María Jesús Fernández Rodríguez

mgonfer15@gmail.com

Universidad de Granada, España.

Cuando hablamos de un niño o niña con altas capacidades intelectuales, solemos recordar a los grandes hitos de la historia, sin embargo estamos empezando a ser más conscientes de lo que realmente implica este término. Son muy capaces intelectualmente, muy creativos y con una sed de conocimientos poco común, alcanzando hitos evolutivos cognitivos de forma precoz, presentan un gran nivel de actividad... aunque no debemos olvidar que siguen siendo niños

El principal problema que nos vamos a encontrar en la intervención con estos alumnos y alumnas son las *desincronías* ((falta de sincronización en el desarrollo intelectual, social, afectivo y motor). *Efecto Pigmalion Negativo*, esta problemática aparece cuando se sienten culpables por sus habilidades intelectuales e intentan igualarse a sus compañeros para así ser aceptado, por lo que su rendimiento intelectual decrece.

Con lo cual , precisan de una estimulación cognitiva, aprendizaje de habilidades sociales, trabajando conjuntamente con sus padres y madres llevando a cabo una intervención que tenga como objetivo, un desarrollo y un bienestar óptimos en estos niños y niñas y que su talento no decrezca con el tiempo.

Pautas de intervención para dar respuesta educativa a los alumnos y alumnas con sobredotación.

Ateniéndonos a la legislación vigente y a las características particulares de los alumnos y alumnas en cuestión voy a elaborar unas pautas de intervención, las cuales seguirán los siguientes principios generales y los cuales han de estar plasmados en el Proyecto Educativo:

- Principio de normalización e inclusión, según la legislación orgánica LOMNCE, LOE y LEA.

- Partir del nivel de desarrollo de los alumnos y alumnas que habrá de partir de una evaluación inicial que nos proporcione los datos necesarios.
- Asegurar que los aprendizajes adquiridos sean significativos y funcionales.

Por todo esto, se elaboraran unos objetivos generales también plasmados en dicho Proyecto Educativo:

- Integrar a los alumnos y alumnas en la organización del centro, el acceso a la información y a los diferentes servicios que la comunidad social y educativa ofrece.
- Potenciar al máximo el desarrollo de los alumnos y alumnas.
- Coordinar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como los agentes profesionales que intervienen en el mismo.
- Dotar a los alumnos de los recursos tanto materiales, como personales de los que el centro disponga.
- Mejorar la integración del alumnado dotándolos de una buena capacidad lingüística y cultural.

Para la elaboración de una adecuada respuesta educativa, hemos de seguir unas pautas, en las cuales, la evaluación inicial de los alumnos y alumnas arrancan dicho proceso, para adecuar a sus características personales dicha respuesta. Esto es:

Evaluación Inicial:

Aquí se recopila toda información con referente al alumno y a la alumna y al contexto que le envuelve, de esta manera se verán aspectos como:

- a) Nivel de desarrollo general e historia de aprendizaje

Son niños y niñas dotados intelectualmente con un coeficiente intelectual de 165 en la escala WISC-R.

- Su rendimiento académico es excelente en todas las materias curriculares, sobresaliendo en las áreas de Lengua Castellana y Literatura (fluidez verbal, comprensión y expresión), Lenguas Extranjeras (Inglés, manteniendo conversaciones sencillas de la vida cotidiana) y Matemáticas (razonamiento y resolución de problemas).

En el área de Educación Física posee el nivel medio de sus compañeros de clase. No obstante, la alumna no manifiesta talentos específicos en ninguna actividad concreta.

- Tienen adquiridas técnicas de trabajo intelectual.
- Poseen hábitos de lectura y estudio
- Usan un lenguaje muy rico.
- Trabajan bien con sus compañeros y coopera en clase.
- Tienen adquiridas y desarrolladas habilidades sociales.
- Mantienen conversaciones de cierto nivel con padres y profesores.
- En gran medida, coinciden en gustos e intereses con sus compañeros de clase.
- Su nivel emocional es acorde con la edad cronológica.
- Son conscientes de ser muy capaces.
- Les crea ansiedad poder fallar ante las altas expectativas que despierta en los adultos.

b) Nivel de competencia curricular.

Hace referencia al dominio de los elementos del currículo de un nivel educativo y de un área que los alumnos y alumnas tienen. Su nivel de competencia curricular será mayor al curso en el que se encuentren.

c) Estilo de aprendizaje y motivación para aprender.

- Son muy rápidos en la realización de tareas.
- Muestran seguridad.
- Ordenado en la utilización y recogida de los materiales.
- Muestran un alto nivel de energía, actividad y concentración.

- Su motivación intrínseca es muy alta, es decir, están motivados por el contenido de la tarea (no por refuerzos externos), por lo que su fuerza de voluntad, compromiso y persistencia con la misma es muy alto.
- Tienen una gran amplitud y variedad de intereses.
- Se interesan, cuestionan y preocupan por problemas de la vida real y por temas inusuales de su edad, como cuestiones filosóficas, morales, éticas, sociales (injusticias, sufrimiento, ecología, temas trascendentes, el bien y el mal,

d) Contexto Escolar

Los aspectos que favorecen el desarrollo integral de este tipo de alumnos y alumnas son:

- Centro de integración, preferentemente de sordos; ello implica que tanto en el PEC como en el PCE se toman decisiones al respecto.
- Como sistema de comunicación, se utiliza el lenguaje de signos (en total cuatro sordos escolarizados en otros cursos, dos de ellos hijos de padres sordos).
- La adecuada y positiva relación de la AMPA con la Asociación de Sordos y otras entidades referidas a la misma deficiencia.

Aspectos que dificultan:

- La escasa coordinación entre el tutor y el logopeda.

e) Contexto socio-familiar

Aspectos que favorecen:

- Buena disposición de los padres a colaborar con el centro.
- Adecuada interacción con el niño.

Aspectos que dificultan:

- Ansiedad familiar ante la situación de su hijo.

- Sobreprotección.

Una vez que se han detallado los datos en relación con el alumno, habrá que realizar un minucioso análisis de las NEE que presentan los alumnos y las alumnas:

- Un entorno afectivo de seguridad donde ser aceptados como son, como niños con aciertos y errores, y sin una presión externa que les obligue a triunfar en todas las áreas y a tener las mejores notas.
- Poder conocerse a sí mismos, con nuestra ayuda, para saber las ventajas y desventajas de tener altas capacidades.
- Un ambiente social de respeto y comprensión, que les acepte y estimule. Un entorno enriquecedor, estimulante, dinámico y flexible, tanto en la familia como en el centro educativo, en el que se motiven, en el que puedan desarrollar y compartir sus inquietudes y su curiosidad y que les permita aprender y expresarse, imaginar y crear.

Habiendo expuesto todo lo anteriormente citado, llega el momento de la toma de decisiones con respecto a las adaptaciones que serán necesarias. Éstas, incumben tanto a nivel de centro, como ciclo y aula así como las adaptaciones individuales, por lo que a continuación desarrollaré las siguientes pautas a seguir identificando los diferentes niveles.

1. A nivel de centro:

Dentro del Proyecto Educativo de Centro y en relación con los objetivos/contenidos:

- Dar oportunidades, de manera que puedan profundizar o complementar el currículo ordinario, ofreciéndoles mayores matizaciones o nuevos planteamientos en relación con ciertos contenidos.
- Desarrollar el aprendizaje autónomo, ayudándoles a organizar su propio plan de trabajo (actividades, recursos, distribución del tiempo, etc.).
- Potenciar la autocrítica y la autoevaluación, de manera que el alumno pueda responsabilizarse de su aprendizaje, sistematizando sus descubrimientos y siendo realista en la evaluación de sus actividades.

- Potenciar todos y cada uno de los factores que configuran el pensamiento divergente.

INCLUSIÓN

- Centro abierto, participativo o innovador: alumnado, familias, instituciones, cultura, empresa...
- Cultura inclusiva: fomento de valores de colaboración, trabajo en equipo, formación integral, tolerancia y convivencia.
- Comunidad: Pedagogías constructivistas e implicación de todo el centro.
- Consideración de las diferencias como un recurso de apoyo.
- Formación del profesorado.

2. Decisiones de ciclo/aula:

- Dotación suficiente de profesorado que conozca sus peculiaridades.
- Flexibilización de espacios y tiempo.

INCLUSIÓN

- Recursos basados en el principio de normalización.
- Busca el desarrollo de las capacidades, enseña a pensar.
- Emplea los métodos, recursos técnicos (TIC) y estrategias más adecuadas a las NEEA.
- Evitar la exclusión sistemática del ACNEAE en las actividades de clase (cuidar las horas que el alumno sale de clase, fomentar su participación, pequeño grupo).

3. Intervención con el alumno y alumna con sobredotación.

Los alumnos y alumnas se pueden encontrar desmotivados hacia las tareas escolares, y ante esta situación y el miedo al fracaso académico realizamos adaptaciones de enriquecimiento aleatorio de cada una de las unidades trabajadas en el aula ordinaria.

El/la profesor/a de aula, en colaboración con el/la especialista de PT, acuerdan diseñar unidades didácticas coherentes con las decisiones a nivel de centro. Una de ellas es la que denominaremos “La tierra y el universo”.

A través de esta unidad pretendemos que el alumno y alumna a partir de sus motivaciones escoja los contenidos que prefiera y así trabajarlos paralelamente al aula ordinaria

Por lo tanto establecemos como *objetivos generales* de nuestra unidad didáctica los siguientes:

- Generar un ambiente propicio en el aula: cuidar el clima afectivo del aula, tener expectativas sobre las posibilidades de los alumnos y alumnas...
- Generar estrategias participativas: plantear dudas, presentar aprendizajes funcionales con finalidad...
- Motivar hacia el objeto de aprendizaje: dar a conocer los objetivos de aprendizaje,
- Favorecer la comunicación oral o escrita de lo aprendido: comunicar lo aprendido, impulsar la interacción entre iguales para construir el conocimiento...
- Impulsar la funcionalidad de lo aprendido fuera del ámbito escolar: favorecer la relación entre las diferentes materias, utilizar metodologías globales...

Objetivos didácticos

- Conocer y diferenciar entre sí: astro, cometa, planeta y satélite.
- Conocer las características de algún planeta que les genere más interés.
- Entender los mecanismos que generan el día y la noche.
- Aprender curiosidades sobre: cometas, meteoritos...

Contenidos

- Los astros: planetas, satélites y cometas.
- Movimiento de rotación de la tierra.

- Historia de la astronomía.

Evaluación.

- La unidad didáctica se inicia con la evaluación de los conocimientos previos de nuestro alumno.
- Para evaluar su competencia curricular utilizaremos: Código de comunicación compartido. Entrevista y situaciones problema. Dibujos.
- Grado de participación en el aula.
- Valoración de contenidos actitudinales.
- Valoración de la implicación familiar a través de la apreciación del niño y entrevista con la familia.
- Grado de satisfacción que presenta el alumno y alumna a lo largo del proceso.

Propuesta de actividades y metodología

Se seguirá una metodología guiada por el principio de actividad y eminentemente participativa. Adoptando estrategias y actuaciones centradas en sus características individuales, nivel de conocimiento y ritmo de trabajo.

Su distribución será de 2 sesiones semanales distribuidas en las siguientes actividades:

1. Curiosidades

Comenzaremos con una explicación previa de la unidad a tratar viendo los contenidos previstos para su aula ordinaria. Posteriormente se le entregará un folio con una serie de preguntas referentes a la unidad para que puedan indagar en enciclopedias, bibliotecas...

2. Preparamos un mural

Con las preguntas del ejercicio anterior seleccionamos las más motivadoras para nuestros alumnos y alumnas y las plasmamos en un mural con sus respectivos dibujos.

3. Realizar fichas de personajes célebres

Realizar fichas de personajes célebres relacionados con la técnica como: Valentina Tereshkova, Halley, Galileo Galilei o Marie Curie.

4. Vemos documentales

Visualizar DVD relacionados con la vida en el espacio y los fenómenos que nos aguardan como en el cosmos : los asteroides, los agujeros negros.. Al finalizar debatimos que película es la que más les ha gustado.

5. Elaboración de un microscopio

Para construirlo seguiremos los siguientes pasos:

1. Enrollar dos cartulinas en forma de tubo. Luego enrollar otra cartulina más pequeña en forma de cucurucho y ponerla encima de la otra.
2. Después colocar un lente, como la de las gafas en cada extremo de distintos tamaños. La lente más grande es el objetivo y la pequeña el ocular.
3. Por último se mueve uno de los tubos para acercar y alejar objetos para conseguir las imágenes más nítidas.

6. Stellarium

Utilizamos el programa educativo Stellarium en el ordenador de forma lúdica. Es un excelente simulador del Sistema Solar a tiempo real.

INCLUSIÓN

- Aprendizajes: cooperativo, colaborativo y dialógico.
- Aprendizaje multinivel.

Conclusión

En conclusión, debemos disponer de las herramientas básicas para poder planificar y desarrollar respuestas educativas adecuadas a las necesidades específicas que presentan los alumnos y alumnas con altas capacidades, lo que favorece la calidad de la respuesta educativa de los propios centros educativos, y, por consiguiente, ofrece mayores garantías para encauzar el desarrollo armónico de las capacidades y de la personalidad de estos alumnos y alumnas.

Referencias bibliográficas

Acereda, A. y Sastre, S. (1998). *La superdotación*. Madrid: Síntesis.

Benito, Mate, Y. (1994). *Problemática del niño superdotado*. Salamanca: Amarú.

Garder, H. (1998). *Mentes Creativas*. Barcelona: Paidós.

Porto, A. M. (1990). *Diseño curricular. Desarrollo y preparación de programas para el estudiante muy capacitado e n problemática del niño superdotado*. Salamanca: Amarú.

Prieto Sánchez, M.^a D. (1997). *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Málaga: Aljibe.

Wallace, B. (1998). *La educación de los niños más capaces. Programas y recursos didácticos para la escuela*. Madrid: Visor.

CAPÍTULO 114. UNA APROXIMACIÓN HACIA NUESTRO ALUMNADO CON SÍNDROME DE DOWN

Melany Lendínez Extremera

Mle00005@red.ujaen.es

Universidad de Jaén, España

1. Evolución del concepto de Síndrome de Down.

El Síndrome de Down se debe a una alteración genética que se produce debido a la presencia de un cromosoma extra o una estructura de él. Las células que forman nuestro cuerpo humano tienen 46 cromosomas distribuidos en 23 pares, uno de estos pares es el que determina el sexo de nuestro niño o niña. Los otros 22 restantes, se numeran del 1 al 22 según su tamaño decreciente. Los individuos con Síndrome de Down, tienen 3 cromosomas en el par 21 en lugar de dos, por ello, también es conocido como Trisomía 21.

Este síndrome fue descrito por primera vez con sus características por John Langdon Down en 1838, haciendo referencia a un grupo de pacientes que presentaban discapacidad intelectual. En 1932 Waardenburg estableció la probabilidad de producirse un reparto anormal de los cromosomas, pero fue en 1956 cuando Jerome Lejuene descubrió la existencia de un material genético extra en el cromosoma 21. En 2000 un grupo internacional de científicos, identificaron y categorizaron cada uno de los 329 genes, aproximadamente, que se encuentran en el cromosoma 21, lo que abrió la puerta a grandes avances en la investigación sobre el Síndrome de Down.

1.1. Tipología del alumnado con Síndrome de Down

No podemos determinar si un niño o niña con Síndrome de Down presentará un retraso de mayor o de menor grado, todo ello dependerá de factores como sus genes, la estimulación que reciba o el ambiente en el que crezca. Pero si podemos diferenciar tres tipos de Síndromes de Down:

1. Trisomía 21: generalmente, el Síndrome de Down suele ser causado por una división celular denominada no disyunción. Este da como consecuencia un embrión con tres copias del cromosoma 21 en lugar de las dos habituales. Como el cromosoma se va desarrollando, se va produciendo réplicas del cromosoma extra en cada una de las células del cuerpo. Este tipo de Síndrome de Down suele ser el más común, representando un 95% de los casos.
2. Traslocación: se caracteriza porque durante la división celular el cromosoma 21 se rompe y se conecta a otro cromosoma, normalmente suele conectarse al cromosoma 14. La presencia de una pieza extra del cromosoma 21 causa Síndrome de Down. Suele presentar, aproximadamente, el 4% de los casos.
3. Trisomía en mosaico: ocurre cuando la no disyunción del cromosoma 21 se produce en uno en las divisiones de células iniciales después de producirse la fecundación. Cuando esto ocurre, se produce una mezcla de dos tipos de células algunas conteniendo los cromosomas 46 y otras conteniendo los cromosomas 47. Representa aproximadamente el 1% de los casos con Síndrome de Down.

1.2. Características del alumnado con Síndrome de Down.

Cuando un niño o niña nace, el médico puede sospechar de la presencia de Síndrome de Down por la presencia de alguna de las siguientes características:

- Su cabeza y cara suelen ser redondas y pequeñas.
- Los ojos presentan inclinación hacia arriba y hacia fuera, con un pliegue en el ángulo interno.
- Las orejas son pequeñas y su contorno parece doblado.
- El tono muscular está disminuido, en estado de reposo, lo que provoca que la lengua tienda a salirse hacia fuera.
- Presentan discapacidad intelectual, aunque el grado varía en cada individuo. Oscila entre 25-50.
- Sus extremidades son cortas, pies y manos anchos y dedos cortos y gruesos.
- Su estatura es menor y peso mayor en correspondencia a su edad.

- Es frecuente la presencia de estrabismo, mal posición dental y caries.
- Predisposición alta en leucemia, infecciones, disfunción tiroidea, envejecimiento prematuro y signos de Alzheimer entre los 35-40 años.

2. Diagnóstico del alumnado Síndrome de Down.

Aproximadamente el 95% de los casos de Síndrome de Down, presenta una disposición materna, donde la edad de la madre juega un papel fundamental ya que la probabilidad de alteración genética aumenta a partir de los 45 años de edad, provocada porque la mujer nace con una dotación establecida de ovocitos, siendo estos susceptibles a las influencias y atresias ambientales de carácter nocivo que llegan a modificar genéticamente su estructura.

2.1. Diagnóstico durante el embarazo.

Existen dos categorías de pruebas que pueden ser utilizadas para diagnosticar la presencia de Síndrome de Down antes de que el bebe nazca: de detección y diagnósticas. Las pruebas de detección prenatales estiman la probabilidad de que el feto pueda poseer Síndrome de Down, la mayoría de estas pruebas suelen aportar solamente una probabilidad. Las pruebas de diagnóstico, pueden aportar una información más definitiva con casi el 100% de probabilidad de precisión.

Las pruebas de detección incluyen un examen de sangre y una ecografía. Las pruebas de sangre miden las cantidades de diversas sustancias en la sangre de la madre. Los resultados obtenidos, juntos con la edad de la madre, se utilizan para estimar la probabilidad de tener un niño o niña con Síndrome de Down. Estas pruebas a menudo suelen complementarse con una ecografía detallada para verificar características que algunos investigadores determinan que pueden tener una asociación significativa con Síndrome de Down. Actualmente, las nuevas detecciones prenatales más avanzadas son capaces de detectar material cromosómico en el feto. Estas pruebas no son invasoras, pero aportan unos resultados de precisión más altos.

Las pruebas de diagnóstico disponibles son muestras de vellosidades coriónicas (CVS) y amniocentesis. Estos procedimientos contienen un 1% de causar una determinación espontánea, pero su precisión sobre el diagnóstico de Síndrome de Down son 100%.

2.2. *Diagnóstico al nacer.*

El Síndrome de Down frecuentemente se identifica al nacer por la presencia de determinadas características físicas como: bajo tono muscular, pliegue profundo único a través de la palma de la mano, perfil facial ligeramente aplastado, inclinación hacia arriba de los ojos. Debemos de tener en cuenta que estas características también pueden estar presentes en bebés sin Síndrome de Down, por ello para determinar dicho Síndrome se realiza un análisis cromosómico llamado cariotipo, con el fin de confirmar el diagnóstico. Para la obtención de un cariotipo, los médicos extraen una muestra de sangre para analizar las células del bebé que utilizan unas herramientas determinadas para fotografiar los cromosomas y más tarde agruparlos por forma, tamaño y número. Estudiando el cariotipo, los médicos pueden diagnosticar el Síndrome de Down.

3. Intervención Educativa en alumnos y alumnas con Síndrome de Down

Seleccionar la respuesta educativa más coherente en función de las necesidades y características de nuestro alumno y alumna debe ser una de nuestras principales funciones como docentes. Nuestro alumnado con Síndrome de Down suele presentar las siguientes características:

1. Limitaciones funcionales en los diversos aspectos cognitivos: atención, Memoria a Largo Plazo (MLP), Memoria a Corto Plazo (MCP), expresión, comprensión, razonamiento verbal y no verbal, seguimiento de instrucciones, metacognición.
2. Limitaciones en los procesos de transferencia de unas situaciones a otras.
3. Deficiente sistema del “yo”: problemas de autoconcepto y relaciones sociales.
4. Limitaciones en el proceso de aprender.

Todas estas características implican una serie de necesidades en nuestros alumnos y alumnas, en las cuales debemos de centrar nuestra respuesta educativa a la hora de ejercer nuestra labor como docentes. Estas se basarán en:

1. Desarrollo cognitivo.
2. Generalización de lo aprendido a otros conceptos.

3. Motivación y refuerzo.

4. Mediación en el aprendizaje.

Para poder trabajar dichas necesidades, será necesario establecer una serie de medidas centradas en nuestro alumnado con el fin conseguir el máximo desarrollo posible de sus capacidades. Estas medidas deberán ser trabajadas por toda la comunidad educativa en todas sus vertientes. Además, toda nuestra labor docente deberá de centrarse en el principio de inclusión a través del cual conseguiremos que nuestro alumno sea aceptado por toda la comunidad educativa como un alumno más.

A continuación, presentaremos algunas de las repuestas educativas que podemos llevar a cabo con nuestro alumno/a con Síndrome de Down a nivel de aula, centro e individual.

3.1.- Respuesta educativa a nivel de centro.

A nivel de centro, debemos de establecer una serie de medidas para conseguir una verdadera integración y sobre todo inclusión de nuestro alumnado con Síndrome de Down. Estas medidas deberán de estar presentes en el Plan de Centro dentro del Proyecto Educativo establecido por el centro.

A nivel de integración, será fundamental trabajar principios generales en sus notas de identidad de enseñanza no discriminatoria, como son: la aceptación, el respeto a las diferencias, criterios metodológicos y organización dentro del centro.

Para conseguir una verdadera inclusión, es relevante que se produzca una colaboración entre todo el profesorado del centro en la resolución de problemas, comunicación y confianza entre todos los agentes que forman el centro. Además, debemos de fomentar una cultura inclusiva dentro del centro con medidas como el aumento de la participación de nuestro alumnado en actividades extraescolares, el fomento de valores inclusivos como el respeto, libertad, equidad, etc. y la consideración de las diferencias del alumnado como recursos de apoyo.

3.2.- Respuestas educativa a nivel de aula e individual.

A nivel de aula e individual, podemos utilizar una serie de recursos y programaciones para promover el máximo desarrollo de nuestros alumnos y alumnas con Síndrome de Down. Estos son los siguientes:

1. Recursos:

- Maestros: Profesorado de apoyo a la integración y profesorado de audición y lenguaje.
- Materiales: utilización de recursos y materiales sensoriales.
- Especialistas y temporales: flexibilidad.

2. Programación:

- Debemos basarnos en la priorización de objetivos y contenidos centrados en hábitos básicos, socialización y áreas instrumentales.
- En función de las características y necesidades de nuestro alumno o alumna con Síndrome de Down podemos realizar adaptaciones curriculares individuales significativas o no significativas.
- Priorización de los contenidos procedimentales.
- Utilización de estrategias metodológicas, indicadores, estándares y competencias adaptadas.
- Utilización del aprendizaje cooperativo, colaborativo y dialógico.

Para fomentar la inclusión de nuestro alumno o alumna con Síndrome de Down a nivel de aula será fundamental establecer una serie de medidas como la eliminación de barreras físicas, ejercer una docencia compartida en un mismo grupo de clase, fomentar equipos de trabajo cooperativo entre alumnos y alumnas, establecer medidas educativas para evitarla inclusión de nuestro alumnado dentro del aula, para ello es relevante la colaboración del alumno/a en el grupo de clase ordinario cuidando las horas que el alumno/a sale fuera de clase y formando pequeños grupos que fomenten la participación.

A nivel de aula, es fundamental seleccionar unos criterios y procedimientos de evaluación flexibles que partan de los conocimientos de nuestro alumnado y promueva

un aprendizaje significativo con contenidos relevantes que ayuden a nuestro niño/a a mejorar su calidad de vida y a desarrollarse en un día a día.

4. Colaboración entre el centro educativo y la familia

La colaboración entre las familias y el centro educativo es fundamental para poder adquirir el máximo desarrollo de nuestros alumnos y alumnas. Por ello, a lo largo de todo el curso educativo podemos realizar diferentes tareas las cuales permitirán a los familiares poder llevar a cabo un seguimiento continuo de sus niños y niñas. Una técnica bastante eficaz es la realización de tutorías con los familiares (mínimo una vez por trimestre), con el fin de informar sobre el progreso de nuestro alumnado y aquellos puntos que se deben mejorar. Así conseguiremos que los familiares estén continuamente informados sobre la situación actual de su niño o niña y además, fomentaremos los lazos entre el centro educativo y la familia.

Además, otra de las medidas que podemos utilizar se basa en una técnica denominada “El semáforo”, mediante la cual informaremos a los familiares del comportamiento diario de nuestro alumnos y alumnas mediante la señalización en la agenda de círculos de distintos colores según el comportamiento diario: verde (comportamiento adecuado), amarillo (comportamiento a mejorar) y rojo (comportamiento inadecuado), además el día que sea necesario irá acompañado de una nota informativa con el fin de informar a los familiares del día a día de nuestro alumnado.

5- Conclusión

El Síndrome de Down es una de las discapacidades más conocidas en nuestra sociedad. Este Síndrome presenta una serie de características y necesidades propias como hemos podido observar a lo largo del artículo. Nuestra principal labor como docentes es el conocimiento de estas características con el fin de poder ofrecer los recursos materiales y personales más coherentes en función de las necesidades de nuestro alumno y alumna y de este modo ofrecer una respuesta educativa de calidad que ayude a nuestro niño/a a desarrollarse y saber desenvolverse en su vida cotidiana y de este modo mejorar sus relaciones sociales con el mundo exterior.

No debemos de olvidar que la respuesta educativa hacia el alumnado con discapacidad debe basarse siempre en el principio de normalización, aportando una respuesta

educativa de calidad centra siempre en las necesidades de nuestro alumnado y acercándose siempre a una educación lo más normalizada posible.

Uno de nuestros principales objetivos debe basarse en perseguir la plena inclusión de nuestro alumnado dentro del centro educativo, ya que trabajando dentro del centro conseguiremos el desarrollo de valores y actitudes morales a través de los cuales formaremos ciudadanos más democráticos. Para ello, será fundamental la colaboración de todos los agentes que conforman el centro profesorado, alumnado y familia, ya que trabajando entre todos conseguiremos un sistema educativo de calidad que parta y responda a las necesidades de nuestro alumnado.

Referencias bibliográficas

Asociación Síndrome de Down (1994). *El futuro empieza hoy*. Madrid: Pirámide.

Bautista, R. (1993). *Necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe.

Casanova, M.^a A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Praxis Escuela Española.

Labrador, F. J. (2008). *Técnicas de modificación de conducta*. Madrid: Pirámide.

López Melero, M. (2000). *Aprendiendo a conocer a las personas con Síndrome de Down*. Málaga: Aljibe.

Perera, J. (1984). *Síndrome de Down. Programa de acción educativa*. Madrid: Cepe.

Red Nacional de Educación de Down España (2013). *Orientaciones para el apoyo a la inclusión educativa*. Madrid: Down España.

Verdugo, M. A. (1995). *Personas con Discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI.

CAPÍTULO 115. ACOSO ESCOLAR VIRTUAL: EL CASO DE UN A ESCUELA DEL SURESTE MEXICANO

Galo Emanuel López Gamboa

galo.lopez@correo.uady.mx

Universidad Autónoma de Yucatán

Norma Graciella Heredia Soberanis

nheredia@correo.uady.mx

Universidad Autónoma de Yucatán

Ángel Martín Aguilar Riveroll

aguilarr@correo.uady.mx

Universidad Autónoma de Yucatán

Introducción

El acoso escolar es ante todo un problema de inclusión, es parte de no saber aceptar – por diferentes circunstancias- a las personas alrededor y ocasionar en ellas un malestar físico, psicológico o emocional. Cabe aclarar que el acoso escolar como fenómeno social, no puede ser reducido una sola causa, debe comprenderse que es multifactorial para abordarlo con propiedad.

No obstante, precisamente por tratarse de una patología social, también es preciso estudiarlo desde lo que sociológica y antropológicamente representa; al menos desde lo que las personas dicen que es y de cómo se manifiesta. En ese sentido generalmente es cuando se pregunta si somos inclusivos, la respuesta socialmente obligada es un rotundo sí aunque en la realidad, el hecho es que las categorías creadas para segregar y/o señalar al diferente, dicen lo contrario.

Asimismo, las plataformas tecnológicas han creado maneras diferentes de interactuar con los demás incluyendo elementos como inmediatez, transversalidad, acceso a la información personal, que se conjugan en nuevo panorama que día a día enfrentan diferentes sectores sociales y coetáneos, que incluso pueden llegar a desarrollar una personalidad diferente en la red y en persona. De hecho, “este fenómeno puede llegar a ser preocupante, ya que en algunos casos las personas alcanzan un nivel de desinhibición tal que llegan a desarrollar conductas de acoso hacia otros individuos” (Universidad de Talca, 2013, párr. 2). Cervera (2009) citado en Luengo (2011) añadirá

que “el desarrollo del fenómeno a través de comunicaciones virtuales permite que el acoso en la red pueda llevarse a efecto de una forma más sistemática y estable, y en ocasiones, incluso anónima”.

El presente trabajo es el resultado de un proyecto en curso que aborda el fenómeno del acoso escolar desde múltiples perspectivas y empleando técnicas de colecta de datos diversos, por tanto, se presenta un primer acercamiento cuantitativo desde lo que adolescentes entre los 13 y los 17 años, señalan como cotidiano en su quehacer escolar y social.

El acoso escolar: pasado, presente y futuro.

Entre las muchas preocupaciones que podría derivar este tema, una de las que llama la atención es que los estudios acerca de violencia y acoso escolar, se remontan a los 60's con Dan Olweus, quien es uno de los precursores en la temática. Es decir, desde hace ya aproximadamente 50 años se ha conceptualizado el término y sus consecuencias, pero parece que aún es incipiente el avance legal y la práctica en la prevención y sanción del acoso escolar, al menos en México, la primera referencia legal apareció alrededor del año 2002, es decir, 40 años después de que la investigación internacional planteara el problema como un fenómeno social apremiante; claro, otros han sido los problemas prioritarios que han aquejado a la sociedad mexicana pero la violencia de ninguna manera puede ser objeto de normalización que demerite sus consecuencias individuales y sociales.

Como una manera de aclarar los conceptos, es preciso señalar que acoso escolar (o *bullying* en su traducción anglosajona comúnmente utilizada) “se ha empleado a menudo para definir a una persona que atormenta, hostiga o molesta a otra” (Olweus, 2006, p. 83).

El acoso escolar tiene indicios de ser un problema de carácter fundamental en las escuelas a finales de los 60 y principios de los 70, sin embargo, como se mencionó dadas las nuevas condiciones y vías para la interacción social, el fenómeno ha tomado un matiz diferente pues con los recientes avances de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), en los últimos años han emergido nuevas formas de violencia escolar, el cual “consiste en comportamientos agresivos e insultantes contra una persona a través de tecnologías interactivas, básicamente Internet y la telefonía

móvil” (Canalda citado en Luengo, 2011, pág. 9); este nuevo método de acoso es considerado de tipo indirecto.

En México, el caso más reciente fue apenas al inicio de año; en enero de 2017, en la ciudad de Monterrey, un estudiante de una secundaria privada, detonó un arma en contra de su profesora y compañeros para después quitarse la vida; todo ello motivado aparentemente por un grupo en la red social Facebook que lo incitó y se congratuló por lo ocurrido animando a más jóvenes a seguir tan atroz ejemplo.

Ahora bien, el caso mexicano no es aislado, pues países como Estados Unidos y España han enfrentado una serie de situaciones legales y sociales que han implicado desde multas hasta juicios relacionados con el acoso virtual. Cabe precisar, que para determinar si la conducta es clasificada como acoso o no, será la permanencia o repetición del acto lo que indique la pertenencia a esa categoría. Ahora bien, en la peculiaridad del ciberacoso puede distinguirse las siguientes conductas:

- 1) Remitir correos electrónicos o mensajes desagradables o amenazantes. 2) etiquetar fotos o asociar comentarios indeseables a las mismas, exponiendo a la persona implicada a una posible escalada de observaciones, expresiones y comentarios de terceros. 3) publicar postings, fotos o videos desagradables en un perfil, una página Web o en una sala de Chat. 4) suplantar la identidad a la hora de expresar manifestaciones desagradables, en un foro de mensajes, en una sala de Chat, etc. (Luengo, 2011, p. 16).

El acoso y ciberacoso escolar en México

Si bien es un fenómeno global, México es uno de los países que está entre los primeros de la lista en que se han manifestado conductas violentas reiterativas presenciales y virtuales. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública mexicana, “32% de los menores de 15 años consultados afirmaron ser víctimas de maltrato en la escuela; más de 15% aseguró ser insultado y 13% dijo ser golpeado por sus compañeros” (Secretaría de Educación Pública, 2003, p. XX).

En 2014, es decir, 11 años después Valdez (2014, párr. 3) señala que con base en un estudio de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) “México ocupa el primer lugar internacional de casos de bullying en educación básica

ya que afecta a 18 millones 781 mil 875 alumnos de primaria y secundaria tanto públicas como privadas”

Más aún, las consecuencias del acoso sea presencial o virtual, han llevado a consecuencias tales como el suicidio. De hecho, se estima que incluso ha impactado a tal nivel, que la tasa de suicidios va en aumento en 9 estados del territorio mexicano, que concentran el 59% de los casos a nivel nacional, particularmente en el grupo de 10 a 13 años de edad; lo cual coincide con el índice de un 60% de estudiantes de educación básica que señalan haber sido víctimas de acoso (Instituto Politécnico Nacional en Valadez, 2014).

Así pues, dada la relevancia del tema y la vigencia de la cada vez más alarmante situación, el presente, reporta los avances parciales de un proyecto macro cuyo objetivo es relacionar el impacto académico del acoso presencial o escolar. En esta revisión, se da cuenta de los primeros hallazgos con adolescentes de un bachillerato público del sureste de México, que representa una parte de la muestra aleatoria que abarca el estudio macro.

Metodología

Aunque, como se ha señalado, el proyecto incluye diversas técnicas para la colecta y análisis de los datos, los primeros resultados están basado en la administración de un instrumento de corte cuantitativo, con 22 ítems con tres opciones de respuesta, además de un apartado con datos sociodemográficos y otras interrogantes relacionadas con la temática. Para que un ítem fuera considerado como particularmente importante, se decidió que la incidencia debía ser de al menos el 25%, considerando que la cuarta parte de la población lo ha vivido o ejecutado por lo que fue señalada a partir de la segunda opción de respuesta (entre 34 y 67% de ocurrencia), es decir que su repetición condujo al participante a señalarla como acoso escolar virtual, partiendo de la definición del concepto mismo.

Fueron encuestados, para la primera etapa 74 participantes del primer año de uno de los bachilleratos con mayor demanda a nivel estatal.

Resultados preliminares

De los encuestados, existe un balance entre hombres y mujeres como puede apreciarse en la tabla 1.

Tabla 1.

Frecuencia de sexo y porcentaje.

Sexo	Frecuencia	Porcentaje válido
hombre	40	54,1
mujer	34	45,9
Total	74	100,0

Tabla 2.

Datos Estadísticos descriptivos.

Edades	Frecuencia	Porcentaje (%)
14	1	1.4
15	37	50.0
16	28	37.8
17	5	6.8
18	3	4.0
Total	74	100

Forma en la cual tienen acceso a internet

Como bien se sabe, existen muchas alternativas para acceder a internet en la actualidad. Los jóvenes de hoy en día tienen al alcance las nuevas y diferentes tecnologías que hacen la vida cotidiana más sencilla. No obstante, algunos de estos adolescentes usan estas herramientas para llevar a cabo acciones de acoso e intimidación hacia los demás.

A través de cinco vías propuestas (celular, computadora, tableta, consola de videojuegos o IPod), se solicitó a los estudiantes que enlistasen a escala de 1 al 5, estas cinco opciones de acuerdo con la frecuencia de mayor (1) a menor uso (5). El estudio reveló que 89.2 % de los encuestados marcó el teléfono celular como primera opción, y tan sólo el 4.1% lo registró como su última alternativa, indicando así su fundamental importancia para acceder a la web, entre los adolescentes de esta época.

La computadora, en contraste, fue marcada por el 70.3% de los estudiantes como la segunda opción para ingresar a internet, y solamente el 5.4% lo registró como su

primera opción, por lo cual sigue siendo una manera principal para acceder a la red, aunque su uso empiece a disminuir gracias a la utilización frecuente de los celulares.

De igual manera, los participantes fueron encuestados al respecto de cómo accedían a internet, por lo que se plantearon tres redes virtuales que posiblemente serían de gran uso en estos días; Twitter, Facebook, y YouTube, además de la música y videojuegos en línea. De igual manera que en el listado anterior, se solicitó a los alumnos de bachillerato que marcaran a escala de 1 al 5, el sitio web de mayor utilidad en sus vidas actuales.

El estudio reveló que el 64.9 % de los alumnos encuestados, enlistó a Facebook como su primera opción en cuanto a la más utilizada para mantenerse conectados, y tan sólo el 5.4% la marcó como la menos utilizada. De esta manera, Facebook es el sitio web más popular entre los jóvenes de hoy, para estar en contacto y darse a conocer.

YouTube de igual forma, es un sitio muy popular para ver contenido. De acuerdo con la encuesta, el 56.8% de los estudiantes registraron a esta página como segunda opción al acceder a internet, y el 20.3% la marcó como primera. A pesar de ser una red virtual en la que usuarios no tienen contacto directo con otros, este sitio es un atractivo principal para los jóvenes debido a la posibilidad de compartir y observar videos de cualquier temática, a escala mundial. Cabe señalar que en un estudio previo realizado con estudiantes de secundaria, estos señalaron que en realidad YouTube era la red social que empleaban, incluso más frecuentemente que Facebook.

Ahora bien, una vez aclaradas las vías de acceso, los participantes fueron cuestionados al respecto de las conductas que ellos han presenciado o realizado empleando justamente dichos medios de acceso. A continuación se presentan los resultados.

Tabla 3.

Conductas como víctimas de acoso escolar virtual

Conductas cometidas hacia su persona	Ninguna o pocas veces (0-35)		Medianamente (34-67%)		Frecuentemente (68-100%)	
	f	%	f	%	f	%
Insultos o palabras ofensivas	60	81.1	11	14.9	3	4.1
Mensajes de tipo sexual	52	70.3	19	25.7	3	4.1
Amenazas	66	89.2	5	6.8	3	4.1
Burlas u ofensas (fotografías reales)	60	81.1	12	16.2	2	2.7
Burlas u ofensas (Videos reales)	68	91.9	5	6.8	1	1.4
Burlas u ofensas (fotomontaje)	60	81.1	11	14.9	3	4.1
Burlas u ofensas (Video fotomontado)	66	89.2	6	8.1	2	2.7

Suplantación de identidad	65	87.8	8	10.8	1	1.4
---------------------------	----	------	---	------	---	-----

Como puede observarse en la tabla 3, desde la perspectiva de los participantes únicamente el recibir mensajes con contenido sexual es una conducta que se ha presentado casi en un 30% de los participantes, considerando a aquellos que marcaron a partir de mediana y muy frecuentemente (en suma 29.8%). Dicha práctica sin duda se ha generalizado y categorizado como *sexting*, conducta que incluye el envío y recepción de texto, imágenes o vídeos cuyo contenido es de índole sexual. Este reporte coincide con otros estudios, particularmente el de Aguilar, Cisneros y Álvarez (2016) quienes señalan que el ámbito educativo es uno de los más propicios para estas conductas dado el punto de convergencia e intercambio que representan. Asimismo, indican que

En Yucatán, los casos de sexting aún están en proceso de documentación y sanción pero de acuerdo con cifras del Módulo sobre Disponibilidad y Uso de las Tecnologías de la Información en los Hogares, con fecha de actualización, 27 de noviembre del 2013 indica que en Yucatán, se conectan diariamente 336 mil 364 personas (46.1 por ciento de la población)” (Ricárdez, 2014, s.p.) esto ha ubicado a Yucatán como uno de los Estados cuyo índice de participación es alto, de hecho, con base en dicha cifra fue que la entidad fue sede del “IV Encuentro Nacional de Secretarios y Directores Estatales de Juventud” con el propósito de sentar las bases para un proyecto sobre seguridad de los jóvenes en temas de ciberbullying y sexting en beneficio tanto del Estado como del Resto de la República (Aguilar, Cisneros y Álvarez, 2016, p. 292).

En ese sentido, es un problema que va en aumento y cuyas cifras siguen indicando atención inmediata. Ahora bien, con respecto a lo que ésta conducta (*sexting*) y otras ocasionan en la salud emocional de los adolescentes, fueron interrogados al respecto de qué sentimientos genera en ellos y sus respuestas aparecen en la tabla 4.

Tabla 4.

Sentimientos experimentados al ser acosados

Sentimiento	Sí		No	
	f	%	f	%
Miedo	19	25.7%	55	74.3%
Desconfianza	22	29.7%	52	70.3%
Tristeza	8	10.8%	66	89.2%
Enojo	23	31.1%	51	68.9%

Es interesante observar cómo el primer sentimiento generado es el enojo ante ser víctimas de alguna de las conductas señaladas anteriormente, lo cual también refuerza la necesidad de seguir recogiendo información por diversas vías ya que aun cuando solo una conducta fue indicada como predominante, parece que otras que -aparentemente no

son tan frecuentes- sí provocan molestia y desconfianza en los usuarios. Cabe también señalar que en el estudio realizado con adolescentes más jóvenes de secundaria el sentimiento predominante fue la desconfianza, es decir, sienten más inseguridad con respecto a su integridad física que los chicos de bachillerato que tienen una actitud más reactiva de enojo ante la situación.

De igual forma, fueron cuestionados al respecto de las conductas que ellos realizan usando las redes sociales y sus respuestas aparecen en la tabla siguiente.

Tabla 5.

Conductas como acosadores virtuales

Conductas cometidas hacia las persona	Ninguna o pocas veces (0-33)		Medianamente (34-67%)		Frecuentemente (68-100%)	
	f	%	f	%	f	%
Escribo insultos	61	82.4	9	12.2	4	5.4
Envío mensajes de tipo sexual	65	87.8	8	10.8	1	1.4
Difundo fotografías reales	64	86.5	9	12.2	1	1.4
Difundo videos reales	64	86.5	5	6.8	5	6.8
Difundo fotografías (fotomontaje)	61	82.4	13	17.6	0	0
Difundo videos fotomontados	70	94.6	4	5.4	0	0
Amenazo	61	82.4	13	17.6	0	0
Suplanto la identidad	62	83.8	9	12.2	3	4.1

Es interesante observar cómo la autopercepción se modifica con respecto a las conductas que ellos ejecutan, en donde ninguna fue señalada por más del 25% los participantes, siendo la más alta la difusión de fotomontajes, sin embargo, la difusión de vídeos reales y escritura de insultos o palabras ofensivas fueron las indicadas con mayor frecuencia por algunos de los participantes. Estos resultados definitivamente abren nuevas posibilidades de estudio en cuanto a la normalización de las conductas de acoso, ya que por un lado sí perciben alguna vez haber sido increpados en las redes sociales pero no a sí mismos como posibles perpetradores de conductas o al menos, no consideradas como de acoso escolar, sino muchas veces como parte de la dinámica grupal cotidiana.

Tabla 6.

Sentimientos expresados al ser acosadores.

Sentimiento	Sí		No	
	f	%	f	%
Alegría	15	20.3%	59	79.7%
Placer	16	21.6%	58	78.4%
Enojo	10	13.5%	64	86.5%
Vergüenza	12	16.2%	62	83.8%

En cuanto a los sentimientos, realizar conductas de acoso genera en ellos placer y alegría y en menor medida, vergüenza. A diferencia del estudio con chicos de secundaria en el que el placer fue el primer sentimiento seguido de cerca por la vergüenza, es decir, sabían que la conducta realizada no era apropiada. Los encuestados del bachillerato, por el contrario, parece que no visibilizan las repercusiones que su conducta puede tener en otras personas; por supuesto hay que señalar que dado que ellos mismos indicaron no llevar a cabo ninguna actividad de acoso pues evidentemente no pueden expresar propiamente un sentimiento generado.

Conclusión

Más allá de los resultados cuantitativos de esta primera etapa, sin duda, el acoso escolar virtual es un fenómeno que existe, que no es normal (y no debe ser normalizado) y que es en corto el reflejo de toda una sociedad que tiende a hacer de menos problemas en crecimiento, como en espera de que sea una crisis social para darle atención reactiva más que preventiva.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, M., Cisneros, E. y Álvarez, J. (2016) Políticas y legislación para la atención y sanción del sexting. El caso de Yucatán en Prieto, M. y Pech, S. (2016) *La tecnología como instrumento para potenciar el aprendizaje*. USA: CIATA-UNAD.
- Luengo, J.A. (2011) *Cyberbullying guía de recursos para centros educativos la intervención en los centros educativos: materiales para equipos directivos y acción tutorial en casos de ciberacoso*. España: Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid.
- Universidad de Talca (2013) *Las relaciones sociales en tiempos de redes sociales*. Chile. Autor. Recuperado de <http://www.otalca.cl/link.cgi/SalaPrensa/RSU/6624>
- Valadez, B. (23 de mayo de 2014) México es el primer lugar de bullying a nivel internacional. *Milenio*, recuperado de http://www.milenio.com/politica/Mexico-primer-bullying-escala-internacional_0_304169593.html

CAPÍTULO 116. TENSIONES EN EL SIGNIFICADO DE CONVIVENCIA ESCOLAR EN SEIS ESCUELAS PÚBLICAS CHILENAS

Paula Ascorra Costa
Paula.Ascorra@pucv.cl
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Ignacio Pizarro Espinosa
Ignaciopizarroe@gmail.com
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Claudia Carrasco Aguilar
Claudia.Carrasco@upla.cl
Universidad de Playa Ancha

La ambigüedad del constructo de Convivencia Escolar en Chile

Antecedentes previos

El constructo School Climate (de ahora en adelante clima escolar), deriva del constructo Clima Organizacional, el cual se instala en las empresas en la década del 60. Desde sus orígenes, el clima organizacional estuvo vinculado con variables de efectividad, tales como reducción de la rotación, del ausentismo, de las licencias médicas y, aumento de la productividad, calidad de vida y bienestar organizacional (Robbins, 2009; Zulling, Koopman, Patton y Ubbes, 2010). Transferido al mundo de la educación, el constructo de clima escolar estuvo, desde sus inicios, asociado a la dimensión de enseñanza y aprendizaje, en el entendido que mejores climas escolares posibilitarían mejores ambientes para el aprendizaje. De acuerdo a Thapa, Cohen, Guffey y Higgins-D'Alessandro (2013), la dimensión de enseñanza y aprendizaje es la más prominente en los estudios de clima escolar a nivel internacional. Ya en 1963 Hapin y Croft desarrollaron estudios que vinculaban el clima escolar con el aprendizaje de los estudiantes. En la década de los 80, el clima escolar fue considerado una de las variables más importantes en los estudios de efectividad escolar (Anderson, 1982). Es interesante destacar que dado su legado de la tradición organizacional, el constructo de clima escolar se articula en una racionalidad económica (Argyris 1958); es decir, pone en relación los costos como inversión en dinero y en tiempo en función de los beneficios que la escuela obtiene. Investigaciones han puesto en evidencia que el clima escolar está asociado positivamente y es un buen predictor del aprendizaje y los logros escolares (Cohen, McCaben, Michelli & Pickeral, 2009), previene y disminuye la violencia (Karcher, 2002a, 2002b) y potencia el bienestar y la vida saludables, promoviendo

competencias de participación, ciudadanía y respeto por la diversidad (Berkowitz & Bier, 2005; Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, & Hawkins, 2004)

Se entiende por clima escolar “(...) la calidad y las características que toma la vida en la escuela. El clima escolar está basado en los patrones experienciales de la vida en la escuela y se ve reflejado en norma, objetivos, valores, relaciones interpersonales, procesos de enseñanza y aprendizaje y estructura organizacional.” (Cohen et al., 2009, p. 182). A su vez el Mineduc (2015) define el clima escolar como el ambiente donde se producen las interrelaciones, la enseñanza y los aprendizajes en la escuela y “contiene una serie de variables (infraestructura, orden, reglas y normas, tiempos, rutinas, planificación de la clase, etc.) necesarias para la apropiación de los conocimientos, habilidades y actitudes” (Mineduc, 2015, p. 26). Estas definiciones ponen de relieve que el clima escolar es un constructo multidimensional, idea que es ampliamente aceptado por la literatura especializada (Wang & Degol, 2015; Thapa et al., 2013; Córdoba, 2014; Godas, 2008). No existe un acuerdo respecto de cuáles son las dimensiones que deberían ser consideradas en la evaluación del clima escolar (Cohen et al, 2009); no obstante, las revisiones más recientes, concuerdan que serían 4: seguridad, académica, comunidad y medio ambiente institucional (Wang & Degol, 2015; Thapa, et al., 2013; Zulling et al. 2010; Cohen, et al., 2009).

El constructo de Convivencia Escolar, usado ampliamente en Latinoamérica tiene un origen histórico y político distinto al clima escolar. De hecho, no existe una traducción de convivencia escolar al inglés. De acuerdo a Carbajal (2013), el constructo se utilizó por primera vez en 1900, para caracterizar la “Edad de Oro” española, donde judíos, musulmanes y católicos convivían pacíficamente en el mismo territorio. Así, desde el comienzo el constructo se orientó a la organización de una forma de vida pacífica que atendiera la diferencia.

De acuerdo a Ortega Ruiz (2013), el término hace referencia a la interrelación permanente entre grupos sociales diferentes (ej. mestizos e indoamericanos; mulatos, etc.) en un contexto de creciente preocupación, por oleadas de inmigrantes en Europa que comienzan en la década de los 80 y que se acentúan en nuestros días, y por procesos dictatoriales, de insurrecciones y guerra civiles en América Latina que aún no consiguen la plena paz del continente. No debemos olvidar la presencia de dictaduras militares en Chile, Argentina, Bolivia, Brasil, Uruguay y Paraguay, durante los ´70 y los ´80.

Procesos de violencia e insurrección en El Salvador, Colombia, México y Nicaragua. En este contexto de violencia, el ideario de una convivencia escolar pacífica y participativa otorgaba las garantías para que niños y jóvenes garantizaran sus derechos fundamentales, desarrollaran capacidades de cohesión y relaciones para una ciudadanía democrática (Rodino, 2013).

Investigadores latinoamericanos han argumentado que el clima escolar es un constructo opuesto al de convivencia escolar dado que: a) el primero ofrece una fotografía que representa la percepción de los estudiantes en un minuto específico de la comunidad escolar. En contraposición a esto la convivencia escolar se refiere a prácticas concretas situadas de manera global y diaria en la escuela, por lo tanto, no ocurre en un momento específico, sino que se concibe como un constructo global y transversal de la organización; b) el clima escolar se entiende como una condición de la calidad de vida en la escuela vinculada a la conformación de normas, orden de vestimenta entre otros, en cambio la convivencia está vinculada a la promoción de espacios de participación y encuentro de toda la comunidad escolar; c) El clima escolar se comprende como una variable menos modificable que la convivencia escolar, dado que esta última esencialmente se aprende a través de las prácticas cotidianas de la escuela (Fierro & Chaparro, 2015; Figueroa, 2016; Yáñez, 2015).

Política nacional de Convivencia Escolar

El año 2000, se publica por primera vez una política educativa respecto a la convivencia escolar, la que tiene por nombre “Política de convivencia escolar hacia una educación de calidad para todos” (Mineduc, 2002). Atendiendo a lo que ya hemos señalado con anterioridad, esta primera política adheriría a una perspectiva amplia, cuyo objetivo fue la “formación en valores de convivencia: respeto por la diversidad; participación activa en la comunidad; colaboración; autonomía y solidaridad” (Mineduc, 2002, p. 23). Es decir, desde sus inicios, Chile apostó por una convivencia inclusiva, tema que se materializa actualmente con mayor fuerza y claridad en nuestro país a raíz de la ley 20.845 bajo el título de “Ley de inclusión escolar”. En los años 2004 y 2005, se reformula la política de convivencia escolar, estipulándose que esta se debe expresar de manera transversal al currículum, esto es la convivencia es una manifestación de la forma de las metodologías y enfoques pedagógicos que adoptan profesores al interior del aula. Lo anterior se corrobora en los documentos publicados por el Mineduc

titulados “Convivencia Escolar: Metodologías de trabajo para las escuelas y liceos” y en “Comprometidos por la calidad de la educación” (Mineduc 2004, 2005, respectivamente).

El año 2008, se promulga en Chile la Ley 20.248 de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP), que tiene por principal objetivo otorgar mayor equidad a estudiantes de escuelas vulnerables. El espíritu de la ley es aportar mayores recursos a estas escuelas con el objeto de aproximarse a una perspectiva de mayor igualdad de oportunidades, junto con dar cuenta de los recursos entregados para este cometido. En este sentido, esta ley adhiere a los principios del New Public Management (NPM), que demandan la instalación de normas y medidas de desempeño explícitas, la instalación de resultados más que de procesos y la transparencia en la asignación y uso de los recursos (Gewirtz & Ball, 2000; Wittmann, 2008). Entre los indicadores de desempeño que estipuló la ley, destaca la categorización por escuelas en función del desempeño de los estudiantes en el Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (Simce). Toda escuela que adhiere a la ley debe suscribir un convenio de igualdad de oportunidades y excelencia educativa, en el que se compromete a llevar a cabo un plan de mejoramiento educativo (PME). De acuerdo a García-Huidobro & Bellei (2006) esta ley podría ser considerada una política en sí misma, ya que busca crear cambios profundos en las escuelas que celebran el convenio.

El año 2011 se promulga la ley n° 20.529 denominada “Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización” (Ley SNAC) cuyo objetivo principal fue ampliar la concepción de la calidad de la educación, incorporando 8 nuevos indicadores para su medición²². Si bien la Ley propone ampliar la noción de calidad, incorporando “indicadores de desarrollo personal y social”, al momento de la categorización de escuelas, se consideran solamente los resultados en la prueba SIMCE. La Ley estipula que las escuelas con malos resultados que no mejoran en el tiempo, arriesgan ser cerradas por el Mineduc. Recién el año 2016 se entregan los primeros resultados por parte de la Agencia de Calidad de la Educación de Chile que dan por cuenta de la entrada en vigencia de la ley. La agencia estipuló las siguientes categorías Alta, Media, Media-Baja e insuficiente.

²² Autoestima Académica y motivación - Clima y convivencia – Participación y formación ciudadana – Hábitos de vida saludable – Asistencia – Retención – Equidad de género – Titulación TP

Las escuelas categorizadas como insuficientes serán apoyadas por el Mineduc y deberán mejorar sus resultados en un plazo de 5 años. Aquellas escuelas que no logran mejorar serán cerradas. El otro gran aporte que trajo la ley fue la creación de una nueva arquitectura educacional, creándose la Agencia de la calidad de la educación, cuyo objetivo es evaluar la educación y la Superintendencia de Educación, cuyo objetivo es fiscalizar. Estas reformas profundizan la perspectiva de rendición de cuentas, generan tensión en la escuela y sobrecarga de trabajo para los profesores (Assael, 2011, Cornejo, 2008 y 2009).

En el mismo año 2011 se promulga en Chile la Ley N° 20.536 sobre Violencia Escolar, que introduce modificaciones a la Ley N° 20.370 Ley General de Educación (LGE), se establece la creación de Comités de Convivencia Escolar, además del establecimiento de un encargado de convivencia escolar por institución. Se define la convivencia escolar como la coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que permite un clima propicio para el desarrollo de los estudiantes.

Sólo a partir del año 2015 es que el Mineduc, establece una solución a la tensión conceptual establecida por su propia política, a partir de la publicación de la “Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018” en la cual se hace una separación definitiva entre los conceptos de “Convivencia Escolar” y “Clima de Convivencia”, en el cuál el primero es abordado como un concepto ligado la comprensión de una visión integradora y sistémica que se desarrolla formativamente, como parte esencial de los aprendizajes que apuntan a la formación ciudadana (Mineduc, 2015), mientras que el segundo concepto es entendido como “El ambiente o contexto donde se producen las interrelaciones, la enseñanza y los aprendizajes en el espacio escolar y contiene una serie de variables (infraestructura, orden, reglas y normas, tiempos, rutinas, planificación de la clase, etc.) necesarias para la apropiación de los conocimientos, habilidades y actitudes establecidas en el currículum, por tanto, sus énfasis, características y dinámicas posibilitan -o dificultan- el aprendizaje” (Mineduc, 2015, p. 26)

Así, es la misma política pública quien se encarga de establecer las diferencias definitivas entre ambos conceptos: “Por tanto, clima y Convivencia Escolar son conceptos distintos, pero complementarios entre sí, los que deben formar parte del quehacer cotidiano de la escuela/liceo abordándolos como un aprendizaje que debe ser

gestionado y planificado desde la forma de enseñar y aprender, hasta el contenido de lo que se enseña y aprende.” (Mineduc, 2015, p. 27)

Si bien se puede dar cuenta de un cambio en los paradigmas sobre los cuales se despliega la política de Convivencia Escolar, es necesario destacar que, es el carácter híbrido el que ha determinado el desarrollo de las escuelas respecto de esta política pública. Es posible, en orden a lo expuesto anteriormente, que en las escuelas existan tensiones respecto de la forma en que la Política de convivencia escolar es significada, dada las dos racionalidades reunidas para dar origen al constructo de “Clima de Convivencia Escolar”

Metodología

Esta investigación se realizó desde una perspectiva cualitativa de corte etnográfico (Rodríguez Gómez, Gil Flores, & García Jiménez, 1996). El diseño de investigación adhiere a un estudio de casos múltiples (Stake, 2007).

Participantes

Participaron seis escuelas municipales, vulnerables y no selectivas. La elección de los casos respetó los siguientes atributos a) ser una escuela municipal con un IVE (Índice de Vulnerabilidad Escolar) sobre el 75%, por cuanto la política educativa se manifiesta con más fuerza en este tipo de escuelas al ser ellas receptoras de programas de apoyo y b) Presentar resultados en las pruebas SIMCE de lenguaje y matemáticas y en ICE (Índice de Convivencia Escolar) para los años y 2011 y 2013, que se ubicara sobre el 75% de escuelas homologables, dado que este tipo de escuelas, a pesar de sus dificultades han logrado resultados mejores que escuelas con similares características. Se debe mencionar que los resultados SIMCE de estas escuelas no son de excelencia; sin embargo, son sobresalientes en referencia a su grupo de comparación. El ICE se construyó realizando un análisis secundario del cuestionario que acompañó a la prueba SIMCE 2011 y 2013

Para la selección de las escuelas, se procedió aplicando un primer filtro que permitió seleccionar a las escuelas con un IVE sobre 75%. Posteriormente se aplicó un segundo filtro por puntaje SIMCE. Se realizó un promedio del puntaje obtenido por escuela

lenguaje y matemáticas para los años 2011 y 2013. Con este promedio se realizó un ranking de escuela. Finalmente, a las escuelas que obtenían un promedio SIMCE sobre 75%, se las filtró por ICE. Al aplicar todas las variables anteriores, se obtuvo un total de 30 escuelas que cumplían con estos criterios. Sobre esas escuelas se escogieron de forma aleatoria, dos escuelas de la zona norte del país, dos escuelas de la zona centro y dos escuelas de la zona sur. Se tomó en cuenta la variable de ubicación geográfica ya que los análisis preliminares mostraban diferencias por esta variable, siendo el norte del país el que presentaba los peores resultados tanto en SIMCE 2011, 2013 como en ICE. Estos análisis han sido ratificados por Carlos Henríquez, secretario ejecutivo de la Agencia de Calidad de la Educación de Chile, quien ha señalado que la distribución territorial de las escuelas según desempeño SIMCE no es uniforme, siendo los estudiantes del norte del país quienes obtienen resultados que están bajo el promedio nacional (El Mercurio, 2016).

Tabla 1

Características de las escuelas

Escuelas /Características	1	2	3	4	5	6
Promedio IVE 2011-2013	78.83	80.67	80.64	90.28	86.94	83.17
Promedio Simce 2011-2013	253	243	241	241	246	244
Promedio ICE 2011-2013	1,27	0.95	0.94	1.38	1.37	1.17
Zona Geográfica	Norte	Norte	Centro	Centro	Sur	Sur

Técnica de recolección de datos

Se realizaron entrevistas grupales participativas (Holstein & Gubrium, 2006) a los equipos directivos, a profesores y a los equipos de convivencia escolar. Los temas abordados en estas entrevistas fueron las significaciones otorgadas a la convivencia escolar al interior de la escuela y en la vinculación del establecimiento con la comunidad. Se realizaron entrevistas activo participativas individuales (Holstein & Gubrium, 2006) al director/a, profesor/a de lenguaje y matemática de 8vo. Año básico, jefes de Unidad Técnico Pedagógica e inspector general. Los participantes y el número de entrevistas variaron por escuela, dependiendo de la organización y recursos de cada una de ellas. Los temas abordados en estas entrevistas fueron las significaciones otorgadas a la convivencia escolar al interior del aula y de la escuela.

Las entrevistas tomaron como referencia el modelo social ecológico (Bronfenbrenenn, 1979) que señala que las variables como la convivencia escolar adquirirían su calidad y significado de acuerdo a la interacción de procesos que ocurren en distintos niveles de una organización (aula, Escuela, comunidad). Se optó por conocer las significaciones de los docentes y directivos pues son ellos los llamados a ejecutar la política pública.

Todas las entrevistas fueron realizadas al interior de las escuelas y durante la jornada escolar, grabadas en audio y transcritas para su posterior análisis. Cada entrevista tuvo una duración entre 25 y 45 minutos.

Análisis de la información

Se realizó un análisis de contenido categorial utilizando la perspectiva bottom-up que recomienda la teoría fundamentada desde los datos (Glaser & Strauss, 1967). Con la ayuda del software Atlas.ti (Muñoz, 2003) cada investigador realizó una codificación abierta de los datos por escuela. En este proceso participaron dos investigadores. Posteriormente, se avanzó a una categorización inter escuelas. Finalmente, se avanzó a una categorización axial. Las categorías fueron consensuadas y definidas conceptualmente de manera colectiva (Strauss, 1987). Se utilizó como criterio de rigor la triangulación intersubjetiva (Krause, 1995), con el objeto de trabajar únicamente con aquellas categorías que fueran conceptual y metodológicamente consistentes y robustas.

Análisis y conclusiones de la investigación

Postulamos, que en las significaciones de convivencia escolar que desarrollan los adultos de escuelas vulnerables de Chile, se presentan tensiones que estarían aludiendo a dos formas distintas de comprender la convivencia escolar: en primer término, y correspondiente a las escuelas 3, 5 y 6, se presenta una convivencia donde se promueven ambientes altamente organizados, controlados y regulados. Por otra parte, es posible identificar una concepción de convivencia escolar que toma como centro los procesos discursivos, y entiende dicha convivencia como un fenómeno en curso, jamás acabado y siempre en construcción (escuelas 1, 2 y 4). Ambas formas de comprensión, son interpretadas como buena convivencia. Esto, se puede asociar a la tensión histórica entre clima escolar y convivencia escolar, en la cual bajo la definición de “Clima de convivencia escolar”, se han generado distintas miradas sobre lo que debe ser

desarrollado al interior de las escuelas, tanto desde miradas punitivas y reaccionarias, como de posiciones comprensivas y promotoras de espacios de encuentro.

Respecto de los datos, es posible sostener que en todas las escuelas están presentes las tres tensiones identificadas, con los seis discursos ya expuestos. Sin embargo, es posible destacar que el discurso que presentan mayor número de citas y se satura con mayor rapidez es el discurso administrativo. Relacionamos este fenómeno con el impacto de la política pública, que ha acentuado una perspectiva managerialista sobre la educación, donde la rendición de cuentas se hace un objetivo primordial (Louis, 2013). En contraposición a lo anterior, el discurso que presenta menor presencia es el referido a aprendizaje. Asociamos esta ausencia a la política pública, donde la dimensión de aprendizaje ha estado ausente a lo largo de toda la historia de nuestro país. Basta con ver la definición propuesta por la Agencia de Calidad en la Educación, para evaluar el constructo que ellos denominan de Clima de Convivencia Escolar, donde las subdimensiones son clima de respeto, clima organizado y clima de seguridad, quedando en ausencia la dimensión referida a aprendizaje (Mineduc, 2014).

En un análisis general de todos los discursos, la mayor tensión del estudio es la administrativa - cultural. Esta tensión muestra los efectos producidos por la instalación de la política pública educativa en las últimas décadas, en la cual si bien por un lado han existido avances en la comprensión de la convivencia escolar como un constructo dinámico para la promoción de la participación y encuentro de todos (Mineduc, 2015), esta sigue sujeta a las demandas de la rendición de cuentas. De esta forma es posible observar que aquellas escuelas que construyeron e integraron un proyecto educativo fuerte, utilizan las instancias administrativas para concretar su visión, por otro lado, las escuelas con proyectos educativos débiles, poseen discursos eminentemente administrativos, en el cuál el ejercicio permanente de rendir cuentas pasa a ser una suerte de proyecto educativo en sí.

Otra característica que presenta el discurso administrativo es que se encuentra naturalizado, mostrando una capacidad de permear a los otros discursos, principalmente al discurso disciplinario, en el cual las sanciones son concebidas como procedimientos administrativos, donde a tal o cual conducta tipificada, existe una sanción determinada.

Es interesante relevar, que es posible ver como las posiciones médicas sobre el control de la conducta de los estudiantes, a pesar de tener un espacio importante como discurso,

han comenzado a cuestionar su importancia y rol, especialmente sobre el desempeñado por profesionales del área de la salud, como psicólogos y psiquiatras. El esfuerzo por parte de las escuelas por problematizar y comprender los fenómenos que se dan al interior de ellas, crea una acción reflexiva con la cual disminuye la derivación de los estudiantes a profesionales externos a la escuela, esto, en la medida en que se privilegia el entendimiento y construcción de una respuesta comunitaria a una demanda.

Pese a esta diversidad en las funciones, en los discursos analizados se identifica una profunda preocupación por una en particular: el control de la conducta. De ahí, que los temas más frecuentemente abordados sean los relativos al orden y disciplina, como la presentación personal, asistencia, puntualidad y la prohibición de conductas consideradas no permitidas. Esto también se percibe en la destacada presencia de normas de tipo procedimental, que indican a los destinatarios cómo hacer ciertas cosas (permisos, ausencias, control de acceso, uso de espacios, cuidado del mobiliario, entre otros), por sobre aquellas que implican asumir compromisos o ejercer derechos. Ambas tendencias se fortalecen conforme avanza la edad de los estudiantes. Este énfasis en la disciplina y el control, no es ajeno a las complejas condiciones de organización de una escuela y la necesidad real de establecer límites y marcar pautas básicas para el desarrollo de su tarea formativa. Tampoco es lejano a la existencia de necesidades específicas, como combatir el ausentismo, evitar la violencia, prevenir adicciones o incluso remediar la ausencia de hábitos mínimos de higiene. En ese sentido, cabe reconocer que los documentos normativos sí requieren contener aspectos básicos en términos de orden y disciplina como una condición central para que lo demás (la convivencia, el aprendizaje) ocurran. En sí misma, la presencia de normas de este tipo no contraviene los principios de los derechos humanos y la educación; sin embargo, éstos sí entran en tensión cuando el control disciplinario se vuelve la razón de ser más importante de los reglamentos analizados, cuando éste se acompaña de un enfoque puramente restrictivo sobre las normas, y cuando no se observa un mínimo reconocimiento de derechos. En estos casos se genera un desequilibrio que deja en desventaja los propósitos centrales de la educación (aprender a conocer, hacer, ser, vivir juntos) y coloca como un fin en sí mismo aquello que debiera ser un medio o recurso.

Referencias bibliográficas

- Alvesson, M & Willmott, H (1996). *Making Sense of Management*. London,
- Anderson, C. (1982). The search for school climate: a review of the research. *Review of Educational Research*, 52, 368–420.
- Argyris, C. (1958). *Personality and Organization*. New York: Harper and Row.
- Assaél, J., Edwards, A., López, G., & Adduard, V. (1989). *Alumnos, padres y maestros: la representación de la escuela. Estudio etnográfico en escuelas urbano-populares*. Santiago, Chile: PIIE.
- Berkowitz, M. & Bier M. (2005). “What works in character education. A research-driven guide for educators”, Character Education Partnership. Universidad de Missouri, St. Louis, EE.UU.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Cambridge, Harvard University Press. (Trad. Cast.: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Ediciones Paidós, 1987).
- Carrasco, C., López, V. y Estay, C. (2012). Análisis crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile. *Psicoperspectivas*, 11(2), 31-55. Recuperado el 14 de enero de 2016 desde <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 13-35. Recuperado el 27 de Julio de 2016 desde www.rinace.net/riee/numeros/vol6-num2/art01.pdf
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Annals of the American Academy of Political & Social Science*, 591(1), 98–124
- Cohen, J., McCabe, E., Michilli, N. & Pickeral, Terry (2009) *School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education*. Teachers College Record Vol. 111, Nº 1, pp. 180 – 213. New York.
- Cohen, D.K. and Moffitt, Susan L. (2009). *The Ordeal Of Equality: Can Federal Regulation Fix The Schools?* Cambridge: Harvard University Press.

Córdoba, F (2013) El constructo convivencia escolar en educación primaria: Naturaleza y dinámicas. Tesis para optar al grado de doctor. Córdoba: Universidad de Córdoba.

Cornejo, R. y Redondo, J. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual. *Revista Estudios Pedagógicos*, 33(2).

Cornejo, R. (2009). El clima escolar percibido por los estudiantes: un estudio descriptivo y de factores asociados. En: Redondo, J., Muñoz, L. (Eds). *Juventud y Enseñanza Media en Chile: Antecedentes de la revolución pingüina*. Santiago: OPECH.

Denzin, N. (2001): "The reflexive interview and a performative social science". *Qualitative Research*. Vol. 1 N° 1; 23-46

Díaz-Aguado, M. J. (2005) Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47

García-Huidobro, J.E. y Bellei, C. (2006). ¿Remedio para la inequidad? La Subvención escolar preferencial. *Revista Mensaje*, marzo-abril, Santiago.

Gewirtz, S., & Ball, S. J. (2000). From "Welfarism" to "New Managerialism": Shifting discourses of school headship in the education marketplace. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 21(3), 253–268

Glaser, B. y A. Strauss (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company

Godás, A., Santos, M. A., y Lorenzo, M. M. (2008). Convivir en los centros educativos. ¿Cómo lo ven los alumnos, padres y profesores? *Bordón. Revista de pedagogía*, 60 (1), 41–58.

Herrera, J (18 de diciembre de 2016) Educación reorganiza el sistema y clasifica a los colegios en cuatro niveles de desempeño. *El Mercurio*, C8.

Holstein, J., y Gubrium, J. (1995). *The active Interview*. SAGE University Paper. California

Kaplan, C. (2016). Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talión. *Pensamiento Psicológico*, vol. 14(1), 119-130.

Karcher, M. J. (2002a). Connectedness and school violence: A framework for developmental interventions. In E. Gerler (Ed.), *Handbook of school violence* (7–40). Binghamton, NY: Haworth.

Karcher, M. J. (2002b). The cycle of violence and disconnection among rural middle school students: Teacher disconnectedness as a consequence of violence. *Journal of School Violence*, 1(1), 35–51. DOI:10.1300/J202v01n01_03

Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, 7, 19-39. Recuperado el 20 de diciembre de 2016 desde <https://investiga-aprende-2.wikispaces.com/file/view/Inv-cualitat-Krause.pdf>

Ley N° 20.529, Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización (2011). Ministerio de Educación, Gobierno de Chile

Louis, K. S. (2013). Districts, local education authorities, and the context of policy analysis. *Journal of Educational Administration*, 51(4), 550-555.

Madgenzo, A., Toledo, M., y Gutierrez, V (2013). Descripción y análisis de la ley sobre Convivencia Escolar (N° 20.536): dos paradigmas antagónicos. *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXIX, núm. 1, 2013, pp. 377-391. Universidad Austral, Valdivia.

Ministerio de Educación [MINEDUC] (2002). *Política de convivencia escolar hacia una educación de calidad para todos*. Santiago: Gobierno de Chile. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf>

MINEDUC (2004). *Convivencia Escolar: Metodologías de trabajo para las escuelas y liceos*. Santiago: Gobierno de Chile. Recuperado de http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201104251146320.Convivencia_Escolar_Metodologia_de_Trabajo_para_las_Escuelas_y_Liceos_comprometidos_con_la_calidad_de_la_Educacion.pdf

MINEDUC (2005). *Comprometidos por la calidad de la educación*. Santiago: Gobierno de Chile.

MINEDUC (2011). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Santiago: Unidad de Apoyo a la Transversalidad. División de Educación General.

MINEDUC (2014). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores*. Santiago: Gobierno de Chile.

MINEDUC (2015). *Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018*. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf>

Muñoz, J. (2003). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS/ti*. Barcelona, España: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado el 10 de diciembre de 2016 desde <https://is.gd/Gec7kf>

Naciones Unidas, Asamblea General “Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz”, A/53/L.79 (9 de octubre de 1999), Recuperado el 3 de enero de 2017 desde http://www3.unesco.org/iycp/kits/sp_res243.pdf

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

Ortega, R., Del Rey, R, & Casas, J (2013) La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91-102.

Pérez Serrano, G. (1994) *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. España, La Muralla.

PNUD (2009) *Desarrollo Humano en Chile: La manera de hacer las cosas*. Santiago de Chile.

Portillos, E. L., González, J. C. y Peguero, A. A. (2012). Crime Control strategies in school: Chicanas/os' perceptions and criminalization. *Urban Review*, 44(2), 171-188.

Robbins, S., & Judge, T. (2009) *Comportamiento organizacional*. Decimotercera edición. Ciudad de Mexico: Person Education.

Rodino, A. M. (2013). La institucionalización de la educación en derechos humanos en América Latina: avances, desafíos y una propuesta de prioridades. *Sociedad e Cultura*, 16(2), 257-274.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga, España: Aljibe.

Scherer, A. G. (2009). Critical Theory and its Contribution to Critical Management Studies. In M. Alvesson, T. Bridgman, & H. Willmott (Eds.), *The Oxford Handbook of Critical Management Studies*. Oxford: Oxford University Press.

Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. New York: Cambridge University Press.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* Ciudad de Mexico: Paidós.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. y Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. AERA. Recuperado el 15 de abril de 2016 desde <http://ww.ijvs.org/files/Publications/A%20Review%20of%20School%20Climate%20Research.pdf>

Wang, T. y Degol, J. (2016) School Climate: A Review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educ Psychol* 28: 315 – 352.

Willmott, H (1998) Re-cognizing the Other: Reflections on a “New Sensibility” in Social and Organization Studies, in R. Chia (ed), *In the Realm of Organization: Essays for Robert Cooper*. London: Reutledge. Pp 213-41.

Wittman, E. (2008). Align, don't necessarily follow. *Educational management administration and leadership*, 36(1), 33-54.

Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, & school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28, 139 – 152.

CAPÍTULO 117. LA DISCAPACIDAD MOTRIZ EN EDUCACIÓN. IDENTIFICACIÓN E INTERVENCIÓN

Sonia Marín Valdivia

sonmarval@gmail.es

Universidad de Granada, España

Introducción

La educación de los alumnos y alumnas con problemas motores debe entenderse desde la óptica de la diversidad. Es por ello que requieren una educación acorde con sus características y necesidades, dentro de los principios, finalidades y recursos que el sistema educativo proporciona al resto de los alumnos y alumnas. En este marco la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de Diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa, al igual que la Ley Orgánica 2/2006 del 3 de Mayo de educación asume los principios de normalización e inclusión, en la educación, lo que supone asumir un modelo inclusivo que valora y aprende de las diferencias (Ainscow, 2001), de alumnos y alumnas incluidos los que presentan necesidades específicas de apoyo educativo.

La identificación de las necesidades educativas especiales de estos alumnos y alumnas de manera general, va a estar relacionada con la comunicación, motivación y movilidad siendo la intervención de los discapacitados motores lo que implica cambios en todo el centro educativo en el que se escolaricen y en toda su comunidad escolar.

Esos cambios deben comenzar por los niveles que afectan a todo el centro, nos estamos refiriendo al Proyecto de Centro en el que deben reflejarse cambios en el material que irán desde la eliminación de barreras arquitectónicas para facilitar el acceso al centro, pasando por la adaptación personalizada de los materiales escolares habituales, hasta la introducción de materiales más específicos descendiendo así a la Programación de Aula.

Decisiones que pasan por el análisis previo tanto de las características y necesidades que presentan los alumno/as con discapacidad motriz, como la evaluación de las condiciones actuales del contexto para responder a ellas. La atención educativa especializada es competencia de los maestros especialistas de educación especial y del maestro de audición y lenguaje en su caso.

Siguiendo a Hernández y De Barros (2016) utilizaremos preferiblemente el término discapacidad en lugar de deficiencia, aunque preferimos el de diversidad funcional motriz. Siguiendo las Instrucciones 22 de junio de 2015 seguiremos la denominación de discapacidad para los alumnos y alumnas con problemas motrices.

1. Las necesidades educativas especiales de alumnos y alumnas con discapacidad motriz

En cuanto al concepto de la discapacidad motriz, se puede decir que abarca todas las alteraciones o discapacidades orgánicas del aparato motor o de su funcionamiento que afectan al sistema óseo, articular, nervioso y/o muscular. Estas personas presentan una clara desventaja en su aparato motor en relación con el promedio en la población que se va a manifestaren posturas, desplazamientos, coordinaciones y manipulación. Sin tener en cuenta el mayor o menor número de trastornos asociados con que se puede cursar, el niño/niña deficiente motriz se puede ver afectado desde su nacimiento o a partir de un traumatismo o a partir de un traumatismo o lesión postnatal. No obstante, su inteligencia en la mayoría de los casos está conservada.

En el momento de tratar educativamente con un alumno/a deficiente motor interesa recoger diferentes aspectos de su desarrollo tales como: etiología y momento de aparición, grado de afectación, nivel de desarrollo intelectual y orientación multiprofesional y técnicas específicas de intervención: logopedia y/o fisioterapia.

2. Clasificación de las discapacidades motrices

2.1 Transmisión genética: Duchene de Boulogne y la enfermedad de Werdnig Hoffmann.

2.2 Infecciones microbianas: Tuberculosis óseas, poliomiелitis anterior aguda.

2.3 Accidentes: En el embarazo o parto: parálisis cerebral. A lo largo de la vida: coma por traumatismo craneal, paraplejia post-traumática, amputaciones, quemaduras.

2.4 Origen desconocido: Espina bífida, tumores, escoliosis ideopática.

2.5 Atendiendo a la localización topográfica.

2.5.1 Parálisis: monoplejia: parálisis de un solo miembro, ya sea brazo o pierna, hemiplejia: parálisis de un lado del cuerpo, derecho o izquierdo, paraplejia: parálisis de las dos piernas, diplejia: parálisis que afecta a partes iguales a cada lado del cuerpo, tetraplejia: parálisis de los cuatro miembros.

2.5.2 Paresia: monoparesia: parálisis ligera o incompleta de un solo miembro, hemiparesia: parálisis ligera o incompleta de un lado del cuerpo, derecho o izquierdo, paraparesia: parálisis ligera o incompleta de las dos piernas, tetraparesia: parálisis ligera o incompleta de los cuatro miembros.

2.6 Atendiendo a su origen.

2.6.1 Referidas al Sistema Nervioso: Parálisis cerebral, traumatismos craneoencefálicos, tumores, espina bífida, poliomiелitis anterior aguda. Lesiones

medulares degenerativas: Enfermedad de Werding-Hoffmann, Ataxia de Friedreich...Traumatismos medulares.

2.6.2 Referidas al sistema muscular: miopatías. Distrofias musculares progresivas caracterizadas por una disminución de la fuerza muscular voluntaria.

2.6.3 Referidas al sistema óseo articular: malformaciones congénitas, luxación congénita de caderas, artrogriposis, distróficas: osteogénesis imperfecta (huesos de cristal). Microbianas: osteomielitis aguda. Furunculosis en huesos largos. Reumatismos de la infancia, lesiones osteoarticulares cifosis, lordosis y escoliosis.

3. Aspectos diferenciales en las distintas áreas del desarrollo

3.1. Aspectos diferenciales del desarrollo de la comunicación y del lenguaje.

En algunos casos, las disfunciones motóricas pueden ir acompañadas de dificultad en la presión oral y escrita, e incluso incapacidad para expresar sus deseos a través de expresiones faciales o gestos. Estas dificultades pueden presentar diferentes características o niveles: emisión de sonidos guturales, emisión de sonidos diferenciados, producción de algunas palabras, enunciados o frases, habla inteligible en ciertos contextos o condiciones, etc.

A la vez, estas dificultades pueden darse en distintos momentos del proceso evolutivo de la persona: en un proceso inicial del desarrollo del lenguaje, en situación de perfeccionamiento de competencias en el uso, forma y contenido del lenguaje, o en condiciones avanzadas de habilidades comunicativas.

Estas características pueden presentarse de forma aislada o en distintas combinaciones. El niño con déficit motor (Parálisis Cerebral fundamentalmente) suele presentar desórdenes del movimiento de los órganos que se utilizan en la fonación y articulación. Más que trastornos del lenguaje, tendremos que hablar de dificultades del habla, pues es la actuación lingüística la que está alterada, y no el lenguaje, que puede estar estructurado y establecido en su vertiente comprensiva. El habla es por tanto una actividad básicamente neurofisiológica que puede ser afectada por cualquier trastorno del sistema neuromuscular. En el caso del niño con P.C., las probabilidades de que se produzcan trastornos del habla son casi totales, ya que la causa de su enfermedad es una lesión cerebral localizada en las áreas motrices, dando lugar a trastornos del habla por estar perturbados los órganos motrices de la expresión. En este caso el niño recibe la información del exterior y llega a comprender el lenguaje que se le habla, sin embargo la expresión es incorrecta.

El niño deficiente motor, sobre todo con P.C., puede presentar los siguientes síntomas: el escape de saliva (sialorrea) es muy frecuente y dificulta la correcta articulación, la deformación de la cara y la boca es también habitual, trastornos motores, corporales; a veces la cabeza cae hacia delante, atrás o hacia los lados, lo que representa una

dificultad para el habla. La boca queda ampliamente abierta o bloqueada, el trastorno que se da con mayor frecuencia en el niño con P.C. es la Disartria, pudiéndose definir como una alteración de la articulación propia de lesiones en el Sistema Nervioso Central (S.N.C.), así como de enfermedades de los nervios o de los músculos de la lengua, faringe y laringe, responsables del habla.

Las diferentes formas clínicas de la PC en relación a las dificultades para el habla se caracterizan por las siguientes alteraciones: espasticidad: hipertonía de la lengua. Escasa agilidad articularia, mal control respiratorio, difícil control del babeo; atetosis: problemas auditivos, bajo tono muscular de los labios, dificultad para mantener la postura corporal, atáxicos: voz monótona, débil y vacilante.

Con las aportaciones educativas que podemos ofrecer se puede conseguir un cambio importante en el desarrollo de los procesos de comunicación y del lenguaje, y por consiguiente, en la mejora de las condiciones para el aprendizaje.

3.2. Ámbito motor y autonomía personal.

La autonomía personal se alcanza de manera casi natural en los 10 años de vida. En el caso de los niños con una discapacidad motriz, este aprendizaje se entorpece y prolonga debido a una serie de causas: generalmente, sufren muchas hospitalizaciones, sobreprotección familiar excesiva, las barreras arquitectónicas son un problema para desarrollo completo de la autonomía, problemas psicológicos que dificultan el desarrollo personal, como deficiente organización, problemas espaciales, deficiente concentración, falta de motivación, etc.

Desde el punto de vista educativo, debemos considerar algunos aspectos a la hora de elaborar un programa de autonomía personal: es necesario que también sea autónomo en el desplazamiento, por lo que tendrá que aprender el manejo y dominio de los aparatos que le favorecen la deambulación, hay que enseñarle poco a poco a vestirse, autonomía en el baño y aseo. Esta independencia le aportará mayor grado de autonomía, socialización y felicidad.

3.3. Desarrollo intelectual y educación.

El desarrollo intelectual y cognitivo de un sujeto es fruto de factores genéticos, ambientales y la interacción de las personas de su entorno. Por lo tanto estos alumnos/as puede mostrar un retraso debido, sobre todo, a las dificultades que tiene para relacionarse con el mundo que le rodea, junto a los problemas que suele presentar de comunicación y falta de motivación por la dificultad de recibir experiencias externas.

3.4. Socialización.

El autoconcepto que el alumno/a pueda tener está estrechamente vinculado a las ideas previas que sobre él y sus posibilidades tengan las personas que le rodean, familia y entorno más cercano. El desarrollo social del niño, por tanto, depende de las iniciativas que le proporcionemos, de evitar conductas de sobreprotección o culpabilidad;

mejoraremos así, en la medida de lo posible, las relaciones interpersonales con los adultos y sus iguales, ayudándole y proporcionándole todas las experiencias posibles para el desenvolvimiento de la forma más autónoma posible en su medio y su sociedad.

4. Identificación de las necesidades educativas especiales

En cualquier caso, antes de empezar el trabajo con cualquier alumno/a con discapacidad motriz hemos de recoger información relacionada de aspectos: historial del parto, desarrollo del niño, intervenciones quirúrgicas, nivel de regresión funcional que haya tenido, nutrición (incluyendo los problemas que presente para comer, masticar y deglutir), salud en general, etc..., estudio de la anamnesis.

Posteriormente, el equipo de orientación educativa será el encargado de elaborar un diagnóstico; es un dato importante de cara a la intervención y tratamiento el estudio de la capacidad intelectual, personalidad, nivel de comunicación, capacidad motriz, nivel de aprendizaje etc...

La exploración psicopedagógica y médica es difícil debido a que las pruebas estándar existentes están muy saturadas de componentes verbales y manipulativos, por tanto no están al alcance de estos alumno/as. Debemos recurrir, por tanto, a escalas de observación, adaptaciones de pruebas estándar y pruebas no convencionales para obtener indicadores válidos. Una vez realizada la evaluación, el alumno/a asistirá al centro escolar, donde se debe estudiar el emplazamiento del aula atendiendo a su edad, madurez socioafectiva y nivel de desarrollo-aprendizaje. Se deben analizar las adaptaciones que se requieran de infraestructura, de aula y material didáctico. Finalmente, estos alumno/as deberán seguir el currículo ordinario introduciendo las adaptaciones necesarias según las necesidades individuales de cada caso estudiado ya previamente en la identificación de sus necesidades. El maestro especialista en Audición y Lenguaje será el responsable de determinar cuál es el nivel comunicativo-lingüístico de los alumno/as discapacidad motórica (fonética y semántica)

Las estrategias de evaluación para alumno/as con discapacidad motórica más apropiadas son las técnicas de observación y registro. Algunos instrumentos pueden ser: Registro Fonológico Inducido (1989), Plon (1990) de Aguinaga, Peabody (1969), Gardner....

4.1 N.e.e. de comunicación, movilidad y motivación.

Con respecto a la comunicación, los trastornos motores impiden el habla o la hacen poco inteligible. Podemos encontrar alumno/as con un nivel elevado de comprensión del lenguaje hablado, pero carentes de un adecuado medio de expresión. Tienen dificultades, por ello, para participar en las actividades académicas a las que podrían acceder por su nivel intelectual normal.

Con respecto a la motivación, la incapacidad de influir de forma eficaz sobre los objetos, acontecimientos y personas del entorno, conlleva a que la mayor parte de las experiencias están fuera de su control. Por otra parte, las personas significativas de su entorno tienden a protegerlos, adelantándose a sus necesidades y deseos sin esperar que ellos realicen ningún esfuerzo. La primera consecuencia que se deriva es que se debilita la motivación para iniciar respuestas destinadas a obtener recompensas.

Con respecto a la movilidad, los niños con discapacidad motriz presentan dificultades para controlar sus movimientos globales y finos, que van a incidir sobre sus posibilidades de explorar, manipular e intercambiar experiencias con objetos y personas del entorno. Debemos facilitarle al niño su acceso en el contexto educativo, teniendo como último objetivo ofrecerle el mayor nivel de autonomía en sus actividades.

5. La intervención del maestro de audición y lenguaje con los alumno/as con discapacidad motriz

El maestro de audición y lenguaje debe intervenir con los alumno/as con discapacidad motriz desde el área de la comunicación y el lenguaje intentando dar respuesta a las necesidades educativas especiales derivadas de sus características. La evaluación inicial deberá abarcar los siguientes aspectos: intencionalidad comunicativa, modalidad expresiva, comprensión verbal, elementos corporales, reflejos basales: succión, masticación, deglución, respiración y soplo, órganos articulatorios y praxias, fonación, coordinación fonoarticulatoria-respiratoria, evaluación del lenguaje: forma, contenido, uso; destrezas en la adquisición del lenguaje: atención, memoria, discriminación y percepción.

Los principales aspectos que se van a trabajar en la intervención del lenguaje en el alumno discapacitado motor son los siguientes: relajación general: es importante que tenga un tono muscular adecuado ya que el trabajo con los músculos es anterior a la articulación. La relajación tiene importancia sobre la intervención con los músculos de la respiración y los órganos articulatorios.

Control bucal, postural y de alimentación: Son unos aspectos a estimular desde los primeros momentos de vida del sujeto. La postura es un elemento básico del habla, de manera que una falta de control de la posición dificulta el habla. Si es necesario se recurrirá a determinados aparatos para mejorarla. La intervención en la zona oral se realizará estimulando la cara del sujeto, teniendo en cuenta que la estimulación es mayor si hacemos menos presión. Trabajaremos los músculos faciales con la boca cerrada mediante ligeras vibraciones en las mejillas, según se encuentren flácidas o hipertensas. Trabajaremos también la motilidad de la lengua: si es hipertónica haremos movimientos laterales; si es hipotónica se le pueden realizar presiones para subir el tono. Dentro de la alimentación hay actividades muy importantes que deben ser trabajadas como la succión, la deglución y la masticación. Respiración y fonación: Se trata de controlar la respiración y de que el sujeto tome conciencia de los dos momentos

de la misma: inspiración y espiración. Siempre además será necesario realizar estas actividades de forma lúdica. Por otra parte los niños disártricos presentan respiraciones superficiales y rápidas; no saben respirar profundamente. La fonación trataremos de trabajarla conjuntamente con la respiración, con actividades de emisión de sonidos sostenidos, aislados y combinados, variaciones tonales y de intensidad, etc.

Praxias bucolinguales: Deberán trabajarse junto con el control motor general antes de empezar la articulación. Para ello debemos tener en cuenta la importancia que la postura, el tono y la fuerza muscular representan para el habla. El aumento de la fuerza se consigue con la ejecución de actividades repetitivas de mandíbula, lengua, labios y paladar. Articulación: En este caso el reeducador se puede ayudar de depresores o guía lenguas. Los ejercicios articulatorios nunca los propondremos como corrección a lo que pronunciaba mal, sino que trataremos de enseñarle sonidos nuevos, creando nuevas asociaciones motrices que vayan destruyendo las defectuosas.

Lenguaje oral: Lo que más nos interesa no es conseguir una correcta articulación, sino el establecimiento de una comunicación. El vocabulario debe importar más que la fonética, sobre todo en sujetos que hablan muy poco. Para intervenir la comprensión y la producción oral los sujetos han de poder atender, imitar y seguir instrucciones. Estos prerrequisitos son básicos para cualquier aprendizaje.

Como podemos comprobar el grueso de nuestra intervención se centra en la Fonética ya que por definición es la dimensión más afectada en estos niños y por tanto la que precisa de una mayor atención, sin descuidar el resto de aspectos y estudiando siempre el caso particular que nos ocupa.

6. Criterios para la elaboración de adaptaciones curriculares

Las AC nos van a servir como estrategias de solución de problemas que se presentan al alumnado con discapacidad motórica, con la finalidad de facilitar una atención educativa adecuada y contrarrestar las dificultades. Se pretende, a través de las adaptaciones que a continuación presentamos, paliar estos problemas en la medida de lo posible. Para ello se efectuarán dos tipos de adaptaciones, por un lado aquellas relacionadas con el acceso al currículum (personales, materiales y de organización) y por otra parte los elementos básicos del currículum (evaluación, metodología y actividades, objetivos y contenidos)

Procurando que la A. C. sea lo menos significativas posibles, debemos tener en cuenta en su elaboración: partir de la detección y valoración de las necesidades educativas especiales (información del desarrollo evolutivo, nivel de competencia curricular, estilo de aprendizaje, contexto de centro y de aula). Tender a que la A.C., aparten lo menos posible al alumno de los planteamientos comunes.

Conclusión

Conocer las características e identificar las necesidades de los alumnos y alumnas con discapacidad motriz en el ámbito educativo, nos ayudará a conseguir una intervención de calidad favoreciendo al mismo tiempo la inclusión de estos niños/as en los centros y más concretamente en las aulas.

Referencias bibliográficas

Bobath, K. (1973). Desarrollo motor en distintos tipos de P.C. Buenos Aires: Médica Panamericana.

Busto, M.^a C. (1984). Reeducción del habla y del lenguaje en el paralítico cerebral. Madrid: CEPE.

Puyuelo, M. (1983). “El tratamiento de los problemas de lenguaje en la parálisis cerebral”. *Revistas Logopedia y Fonoaudiología*, Vol. II, pp. 215-235.

Puyuelo, M. (1999). Casos clínicos de logopedia 2. Barcelona: Masson.

Puyuelo, M. y Arriba de la Fuente, J. Á. (2000). Parálisis Cerebral Infantil. Aspectos comunicativos y psicopedagógicos, Orientaciones al profesorado y a la familia. Málaga: Aljibe.

Verdugo, M. Á. (1995). Personas con Discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras. Madrid: Siglo XXI.