

FORMACIÓN Y TRANSFORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD

Pablo García Sempere, Maricela Pinargote Ortega
Vicente Véliz Briones, Agustín de la Herrán Gascón, Balbino Montiano Benítez
(Coords.)



eug

FORMACIÓN Y TRANSFORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD

ACTAS DEL I CONGRESO INTERNACIONAL VIRTUAL
DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD
06-08 de junio de 2016



UNIVERSIDAD
TÉCNICA DE MANABÍ



Facultad de Formación
de Profesorado y Educación



UNIVERSIDAD
DE GRANADA



FORMACIÓN Y TRANSFORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD

Pablo José García Sempere
Maricela Pinargote Ortega
Vicente Véliz Briones
Agustín de la Herrán Gascón
Balbino Montiano Benítez
(coords.)

eug

TÍTULO

Formación y transformación para la educación inclusiva en la universidad

COORDINACIÓN

Pablo José García Sempere
Maricela Pinargote Ortega
Vicente Véliz Briones
Agustín de la Herrán Gascón
Balbino Montiano Benítez

CITACIÓN (APA)

García-Sempere, P., Pinargote, M., Véliz, V., Herrán, A., y Montiano, B. (coords.) (2017). *Formación y transformación para la educación inclusiva en la universidad*. Granada: Editorial Universidad de Granada.



Este libro y cada uno de los capítulos que contiene, si no se indica lo contrario, se encuentran bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Unported. Puede ver una copia de esta licencia en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/> . Esto significa que Ud. es libre de reproducir y distribuir esta obra, siempre que cite la autoría, que no se use con fines comerciales o lucrativos y que no haga ninguna obra derivada. Si quiere hacer alguna de las cosas que aparecen como no permitidas, contacte con el autor del libro: a coordinadores del libro o con el autor del capítulo correspondiente.

Los coordinadores del libro, así como el Comité Organizador y Científico del I Congreso Internacional Virtual de Educación Inclusiva en la Universidad, no se responsabilizan de las opiniones, juicios o comentarios, expuestos por los autores en este libro; así como de los posibles conflictos de autoría que aparezcan en los trabajos. Dicha responsabilidad recae exclusivamente sobre los autores de los trabajos.

© DEL TEXTO: LOS AUTORES.

© DE ESTA EDICIÓN: UNIVERSIDAD DE GRANADA.

FORMACIÓN Y TRANSFORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD.

ISBN: 978-84-338-6035-4

Depósito Legal. GR./418-2017

Edita: Editorial Universidad de Granada.

Campus Universitario de Cartuja. Granada.

Diseño e ilustración de Portada: Ayelén Ruscica.

Printed in Spain

Impreso en España

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	xiii
ORGANIZACIÓN DEL CONGRESO	xv
CAPÍTULO I. POLÍTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN SISTEMAS INTERNACIONALES, NACIONALES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y ORGANIZACIÓN, GESTIÓN Y LIDERAZGO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA UNIVERSITARIA	01
EDUCACIÓN INCLUSIVA: POLÍTICAS PARA EDUCAR EN IGUALDAD	03
Juan Carlos Sánchez Huete <i>CES Don Bosco adscrito a la Universidad Complutense de Madrid (España)</i>	
LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO ECUATORIANO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: ESTADO DE LA CUESTIÓN	27
Bianca F. Serrano Manzano Johanna Elizabeth Molina Proaño Gina Venegas Álvarez <i>Universidad Técnica de Cotopaxi (Ecuador)</i>	
CAPÍTULO II. FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INCLUSIVA DE DIRECTIVOS, PROFESORES, TRABAJADORES, VIGILANTES DE LA UNIVERSIDAD E INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN INCLUSIVA UNIVERSITARIA	53
ANÁLISIS DEL FACTOR ANTIGÜEDAD DOCENTE PARA LA MEJORA DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	55
Ángela Montes Benítez Carmen Sabán Vera <i>Universidad Complutense de Madrid (España)</i>	
INDICADORES DEL BUEN DOCENTE EN BASE A LA INTELIGENCIA EMOCIONAL. LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA	63
Juan Carlos Varo-Millán Vicente J. Llorent Inmaculada Ruiz-Calzado <i>Universidad de Córdoba (España)</i>	
ÉTICA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	65
Pablo Rodríguez Herrero Sandra Ruiz Ambit <i>Universidad Autónoma de Madrid (España)</i>	

PERCEPCIÓN Y FORMACIÓN SOBRE EDUCACIÓN INTERCULTURAL E INCLUSIVA DE LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO DE CASTELLÓN Y TUCUMÁN	77
M^a Paola Ruiz Bernardo	
Alicia Benet Gil	
Aida Sanahuja Ribés	
<i>Universitat Jaume I (España)</i>	
RESILIENCIA COMO PROPUESTA EN LAS PRÁCTICAS DE INTERVENCIÓN EN CONTEXTOS DIFÍCILES	93
María del Carmen Lara Nieto	
<i>Universidad de Granada (España)</i>	
EL CONCEPTO DE DIVERSIDAD BAJO LA ÓPTICA DE LOS FUTUROS DOCENTES	97
Antonio-Manuel Rodríguez-García	
<i>Universidad de Granada (España),</i>	
Miriam Ágreda Montoro	
<i>Universidad Internacional de La Rioja (España)</i>	
Santiago Alonso García	
<i>Universidad Nacional de Educación (Ecuador)</i>	
PÓSTER: ANÁLISIS DEL FACTOR ANTIGÜEDAD DOCENTE PARA LA MEJORA DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	99
Ángela Montes Benitez	
M^a Carmen Saban Vera	
<i>Universidad Complutense de Madrid (España)</i>	
PÓSTER: NECESIDADES DE LAS FAMILIAS EN LA ATENCIÓN A PERSONAS CON DISCAPACIDAD	101
Inmaculada Ruiz-Calzado	
Vicente J. Llorent	
Juan Carlos Varo-Millán	
<i>Universidad de Córdoba (España)</i>	
PÓSTER: EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL	103
Sofía Díaz de Greñu Domingo	
<i>Universidad de Valladolid (España)</i>	
PÓSTER: ACCESIBILIDAD EN E-LEARNING	105
Christian Oyola	
Irma Cuzco	
Ines Yambay Aulla	
Paola Ingavelez	
Vladimir Robles	
<i>Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador)</i>	

CAPÍTULO III. EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS INCLUSIVAS, METODOLOGÍA DIDÁCTICA Y PROYECTOS DE INNOVACIÓN DOCENTES Y RECURSOS DIDÁCTICOS, TIC Y ADAPTACIONES CURRICULARES INCLUSIVAS	107
ACTITUDES HACIA LA INCLUSIÓN Y LA INTERCULTURALIDAD DE LOS FUTUROS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	109
Olga María Alegre de la Rosa <i>Universidad de La Laguna (España)</i>	
Luis Miguel Villar Angulo <i>Universidad de Sevilla (España)</i>	
INCLUSIÓN DE LAS CULTURAS BANTÚ EN EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DEL ARTE NEGROAFRICANO	121
Alfonso Revilla Carrasco	
Ana Cadena González	
Daniel Laliena Cantero	
Isabel Lapuente Melendo <i>Universidad de Zaragoza (España)</i>	
EDUCACIÓN PLÁSTICA ASOCIADA AL CONOCIMIENTO A TRAVÉS DE LA FOTOGRAFÍA CON JÓVENES CON SÍNDROME DOWN	131
Alfonso Revilla Carrasco	
Patricia Marco López	
María Martínez Yzuel	
Mireia Moreno Martínez <i>Universidad de Zaragoza (España)</i>	
INCLUSIÓN Y CONCIENCIACIÓN DEL AUTISMO DESDE EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA	143
Daniel Muñoz Rivera	
Carolina C. Velasco García <i>Consejería de Educación Junta de Andalucía (España)</i>	
IMPACTO TECNOLÓGICO EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE ECUADOR	153
Andrés García Umaña	
Evelyn Córdoba Pillajo <i>Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Santo Domingo (Ecuador)</i>	
IDENTIDADES EN MOVIMIENTO, EL RECONOCIMIENTO DE SÍ Y DEL OTRO. UNA EXPERIENCIA FORMATIVA	163
Laura Eugenia Romero Silva <i>Benemérita Escuela Nacional de Maestros (México)</i>	
ANÁLISIS DE LA CREATIVIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA EDUCATIVA EN DEFICIENCIA VISUAL	165
José Enrique Llamazares de Prado	
Ana Rosa Arias Gago	
María Antonia Melcón Álvarez <i>Universidad de León (España)</i>	

LA DIVERSIDAD FUNCIONAL VISUAL Y LA CREATIVIDAD DESDE EL PARADIGMA PSICOLÓGICO	167
José Enrique Llamazares de Prado Ana Rosa Arias Gago Antonia Melcón Álvarez <i>Universidad de León (España)</i>	
ARTE Y EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS INCLUSIVAS CON PERSONAS QUE PADECEN DEMENCIA TEMPRANA	173
Lorena López Méndez <i>Universidad Internacional de la Rioja (España)</i>	
LA EXPOSICIÓN DOCENTE EN LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN. IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO	191
Víctor Ferrón Zarraute Agustín de la Herrán Gascón <i>Universidad Autónoma de Madrid (España)</i>	
EDUCACIÓN MUSICAL INCLUSIVA. EL SÍNDROME X FRÁGIL	199
Manuel Ricardo Vicente Bújez M ^a Clara Contreras Sánchez <i>Universidad de Granada (España)</i>	
EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS INCLUSIVAS EN LA UNIVERSIDAD A TRAVÉS DEL POLIESTIRENO EXPANDIDO	217
Balbino Montiano Benítez Nuria Garay Amaro <i>Universidad de Granada (España)</i>	
INCLUIR EN EL COLEGIO A NIÑ@S CON AUTISMO ¿ES POSIBLE? EXPERIENCIAS PRÁCTICAS. LA INCLUSIÓN NO ES UNA UTOPIÍA	219
Carolina C. Velasco García Daniel Muñoz Rivera <i>Consejería de Educación Junta de Andalucía (España)</i>	
APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS MULTISENSORIALES PARA DESARROLLAR HABILIDADES COGNITIVAS EN ESTUDIANTES CON DEFICIENCIA INTELECTUAL LEVE	243
Patricia Arellano Gualle <i>Colegio Nacional Alangasí (Ecuador)</i>	
LA ACCESIBILIDAD A LA INFORMACIÓN Y LA INCLUSIÓN SOCIAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL DE LA PROVINCIA DE TUNGURAHUA	259
Carlos Alberto Martínez Bonilla, Ricardo Silva Silva Byron Naranjo Gamboa <i>Universidad Técnica de Ambato (Ecuador)</i>	
MÚSICA Y LENGUAJE, UNA PROPUESTA EDUCATIVA PARA LA REHABILITACIÓN DE LA DISLALIA	277
Elena Gómez Requena Alejandro Vicente Bújez <i>Universidad de Granada (España)</i>	

RENDIMIENTO ACADÉMICO Y APRENDIZAJE ACTIVO-COLABORATIVO. LA EXPERIENCIA DE UNA WIKIPEDIA	289
Gema Sánchez Medero	
<i>Universidad Complutense de Madrid (España)</i>	
ROL DE LOS ESTUDIANTES DE PSICOPEDAGOGÍA EN UN PROCESO DE PREDETECCIÓN DE ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES	307
Juan Carlos Torrego Seijo	
Mercedes Lorena Pedrajas López	
Carlos Monge López	
<i>Universidad de Alcalá (España)</i>	
INTERVENCIÓN CON TIC EN TDAH, PROPUESTA DE UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA INCLUSIVA	319
M^a Esther Martínez-Figueira	
Isabel Fernández Menor	
<i>Universidad de Vigo (España)</i>	
ANÁLISIS SEMIÓTICO DEL MATERIAL DIDÁCTICO EMPLEADO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA	343
Andrés García Umaña	
Ana Katherine Martínez	
Fernando Robles,	
<i>Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Santo Domingo (Ecuador)</i>	
EMOCIONES Y TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA). UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	351
Emilio Crisol Moya	
Raquel Martín García	
Yessica Sánchez Hernández	
<i>Universidad de Granada (España)</i>	
INTERVENCIÓN ANTE LA HIGIENE CON PERSONAS CON INTELIGENCIA LÍMITE O BORDERLINE	367
Emilio Crisol Moya	
Noelia Martínez Quesada	
Yessica Sánchez Hernández	
<i>Universidad de Granada (España)</i>	
REPENSAR LA FORMACIÓN DOCENTE, PEDAGOGÍA INCLUSIVA APOYADA EN LAS TIC	383
Guillermina Gavaldón Hernández,	
Andrés Calderón Becerra	
<i>Universidad de Alcalá (España)</i>	
PROPUESTA DE UN SISTEMA DE ALERTA UTILIZANDO TECNOLOGÍA RFID PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL	395
Marely del Rosario Cruz Felipe	
Maricela Pinargote Ortega	
Gabriel Demera Ureta	
<i>Universidad Técnica de Manabí (Ecuador)</i>	

INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON EL SÍNDROME DE TREACHER COLLINS, UNA EXPERIENCIA EN LA PUCES SD Teresa Zambrano Ortega Rodolfo Córdova Gálvez Yullio Cano de la Cruz <i>Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Santo Domingo (Ecuador)</i> Lianet Delgado Mendoza <i>Hospital SALUDESA (Ecuador)</i>	403
LA ESCUELA SUEÑA. LUCHANDO POR CONSEGUIR UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA Elena Gómez Requena <i>Universidad de Granada (España)</i>	421
ACCESIBILIDAD WEB EN LA UNIDAD DE INCLUSIÓN, EQUIDAD SOCIAL Y GÉNERO DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MANABÍ Maricela Pinargote Ortega Marely del Rosario Cruz Felipe Gabriel Demera Ureta <i>Universidad Técnica de Manabí (Ecuador)</i>	433
SEGURIDAD Y CONFIANZA EN UNO MISMO. EL PARATAEKWONDO EN EL CENTRO EDUCATIVO Alejandro Gómez Serrano <i>Federación Andaluza de Taekwondo (España)</i> Alberto Romero Nogales <i>CEEE Jean Piaget (España)</i> Pablo García Sempere <i>CEEE Jean Piaget (España)</i> <i>Laboratorio de Investigación en Formación y Profesionalización, SEJ 059</i>	441
PÓSTER: APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS MULTISENSORIALES PARA DESARROLLAR HABILIDADES COGNITIVAS EN ESTUDIANTES CON DEFICIENCIA INTELECTUAL LEVE Patricia Arellano Gualle <i>Colegio Nacional Alangasí (Ecuador)</i>	451
PÓSTER: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA LITERARIA E INCLUSIVA A PARTIR DE LA “MEMORIA Y ESPERANZA” DE MARIO BENEDETTI Almudena Cantero Sandoval <i>Universidad Internacional de la Rioja (Ecuador)</i>	453
CAPÍTULO IV. EXPERIENCIAS INSTITUCIONALES DE UNIVERSIDADES NACIONALES E INTERNACIONALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	455
FORMACIÓN DOCENTE EN EL AMBITO INTERCULTURAL BILINGÜE COMO GARANTÍA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA DE COLECTIVOS INDÍGENAS VENEZOLANOS Yuraima Rodríguez Blanco <i>Universidad Alfonso X El Sabio (España)</i>	457

ORIENTACIÓN VOCACIONAL PARA ALUMNOS CON DISCAPACIDAD EN EL CENTRO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE LA UNAM Sandra Pilar García Sánchez <i>Universidad Nacional Autónoma de México (México)</i>	
LIDERAZGO INCLUSIVO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS M^a José León Guerreo Emilio Crisol Moya M^a Asunción Romero López Rubén Moreno Arrebola <i>Universidad de Granada (España)</i>	481
IPC, UN PROYECTO INTERNACIONAL PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO María Isabel Rodríguez Peralta Juan José Medina Rodríguez <i>Centro Universitario de Magisterio La Inmaculada, adscrito a la Universidad de Granada (España)</i>	493
ANÁLISIS DEL PROCESO DE INCLUSIÓN DE PERSONAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE COTOPAXI Wilma Ceiro Catasú Johana Paola Trávez Cantuña <i>Universidad Técnica de Cotopaxi (Ecuador)</i>	511
EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR EN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL, PERIODO 2012-2015 Isabel Betancourth Unuzungo <i>Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador</i>	521
PÓSTER: LA EXPERIENCIA DE LA INCLUSIÓN UNIVERSITARIA Y LABORAL EN UN PROGRAMA PIONERO EN ESPAÑA Y EUROPA Laura Serrano Fernández Dolores Izuzquiza Gasset <i>Universidad Autónoma de Madrid (España)</i>	539
CAPÍTULO V. EXPERIENCIAS EMPRESARIALES DE Y CON PERSONAS CON DISCAPACIDAD O DE ATENCIÓN PRIORITARIA	541
INCIDENCIA DEL BURNOUT EN LOS PROFESIONALES QUE TRABAJAN CON PERSONAS CON DISCAPACIDAD Inmaculada Ruiz-Calzado Vicente J. Llorent Juan Carlos Varo-Millán <i>Universidad de Córdoba (España)</i>	543

CAPÍTULO VI. EXPERIENCIAS PERSONALES ESTUDIANTILES (DE INGRESO, DE PROCESO, DE EGRESO Y DE INSERCIÓN LABORAL), DOCENTES Y PROFESIONALES DE PERSONAS DE ATENCIÓN PRIORITARIA	559
MUJERES, DISCURSOS Y PARTICIPACIÓN COMUNITARIA EN SANTO DOMINGO DE LOS TSÁCHILAS (ECUADOR)	561
Valeria Alexandra Mesías Rodríguez María Cristina Ulloa Boada <i>Pontificia Universidad Católica del Ecuador sede Santo Domingo, (Ecuador)</i>	
EDUCAR LA MIRADA PARA CONECTAR CON LA INCLUSIÓN. NARRACIÓN EXPERIENCIAL DE UN PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO	583
Héctor Saiz Fernández Isabel María Gallardo Fernández <i>Universitat de Valencia (España)</i>	
LA UNIVERSIDAD AL SERVICIO DE LA ATENCIÓN INCLUSIVA DEL ALUMNADO ¿EXPECTATIVA O REALIDAD?	595
Antonio-Manuel Rodríguez-García <i>Universidad de Granada (España)</i> Santiago Alonso García <i>Universidad Nacional de Educación (Ecuador)</i> Miriam Ágreda Montoro <i>Universidad Internacional de La Rioja (España)</i>	
PÓSTER: INCLUSIÓN DEL ALUMNO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL 30 AÑOS DESPUÉS. VALORACIÓN ÉTICA DE LOS DOCENTES	603
Ernesto J. Cañabate Reyes Dolores Izuzquiza Gasset Agustín de la Herrán Gascón Carlos Manuel Leal Leal <i>Universidad Autónoma de Madrid (España)</i> Denisse Cristina Rodríguez Moreno <i>Universidad EAM de Bogotá. Colegio Sta María Bogotá (Colombia)</i>	

PRESENTACIÓN

En este libro de actas se reúnen los trabajos presentados en el I Congreso Internacional Virtual de Educación Inclusiva en la Universidad, celebrado del 6 al 8 de junio de 2016 y organizado por la Universidad Técnica de Manabí-Ecuador, el Departamento de Escultura de la Universidad de Granada-España y la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid-España. El evento tuvo la finalidad de crear un espacio de intercambio de ideas, experiencias, reflexiones e investigaciones entre profesionales de diferentes países, en el ámbito de la inclusión educativa, para el fortalecimiento de la enseñanza superior y de otros niveles educativos.

Las comunicaciones se han ordenado por capítulos, de acuerdo con las áreas de trabajo del congreso y con el propósito de atender aquellas personas interesadas en favorecer y promover experiencias e investigaciones en el campo de la educación inclusiva.

Muchas de las experiencias presentadas emprenden esperanzas de cimentar una educación integral para estudiantes con atención prioritaria. Se incluyen propuestas de intervención de directivos en ejecución de acciones, formación de profesores en estrategias educativas encaminadas a la inclusión, aplicación de TICs accesibles y diseño de currículo flexible, entre otras. Por ello, valoramos y apoyamos la necesidad de tener abierta esta línea de investigación, formación y desempeño profesional. Animémonos a seguir avanzado por este sendero.

Proponemos estas actas como un documento de trabajo que motive a seguir investigando y ejecutando nuevos proyectos en prácticas de educación inclusiva.

Un agradecimiento infinito a las instituciones colaboradoras: Ministerio Coordinador de Conocimiento y Talento Humano, Secretaría Técnica del Sistema Nacional de Cualificaciones y Capacitación Profesional, Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades, Secretaría Técnica para la Gestión Inclusiva en Discapacidades, Asociación Familia Lugar de Encuentro, CICREART, Fundación José Luis Tejada, Oficina de Software Libre de la Universidad de Granada, Fundación Prodis, Medialab UGR, CPEE Jean Piaget (Ogíjares), Pontificia Universidad Católica del Ecuador-Sede Santo Domingo y Universidad San Gregorio de Portoviejo. Así mismo, reconocemos sus contribuciones a los conferenciantes, al secretario del congreso, al comité de honor, organizador, científico y profesional, y la participación de todas las personas e instituciones que nos apoyaron para que este evento solidario se efectuara y se cristalizara la donación de la totalidad de los fondos recaudados al proyecto “Juntos por ti, vivienda para la esperanza y la accesibilidad”, destinado en la compra de terrenos para la construcción de viviendas accesibles para personas con discapacidad y sus familias afectadas por el terremoto ocurrido el 16 de abril de 2016 en la zona norte de Ecuador.

Coordinadores

Pablo García Sempere, Maricela Pinargote Ortega, Vicente Véliz Briones
Agustín de la Herrán Gascón, Balbino Montiano Benítez

ORGANIZACIÓN DEL I CONGRESO INTERNACIONAL VIRTUAL DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD

Comité de Honor

- D. Lenin Moreno, Enviado Especial del Secretario General en Discapacidad y Accesibilidad en Naciones Unidas
- D. Vicente Véliz Briones, Rector de la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador.
- Dña. Teresa M^a Ortega López, Vicerrectora de Responsabilidad Social, Igualdad e Inclusión de la Universidad de Granada, España
- D. Manuel Álvaro Dueñas, Decano de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, España

Coordinación

- Pablo García Sempere, Universidad de Granada, España
- Maricela Pinargote Ortega, Universidad Técnica de Manabí, Ecuador

Secretario del Congreso

- Balbino Montiano Benítez, Universidad de Granada, España

Secretaría Técnica

- Irvin Villavicencio Cevallos, Universidad Técnica de Manabí, Ecuador

Comité Organizador

- Presidenta: Maricela Pinargote Ortega, Universidad Técnica de Manabí, Ecuador
- Vicepresidenta: Vicenta Aveiga, Universidad Técnica de Manabí, Ecuador
- Diego Arcentales, Universidad Técnica de Manabí, Ecuador
- Santiago Atrio Cerezo, Universidad Autónoma de Madrid, España
- Emilio Cedeño Palma, Universidad Técnica de Manabí, Ecuador
- Irvin Cevallos, Universidad Técnica de Manabí, Ecuador
- Agustín de la Herrán Gascon, Universidad Autónoma de Madrid, España
- Iliana Fernández Fernández, Universidad Técnica de Manabí, Ecuador
- Pablo García Sempere, Universidad de Granada, España
- Zoraida Gorozabel Lucas, Universidad Técnica de Manabí, Ecuador
- Lenin Manzaba Moreira, Universidad Técnica de Manabí, Ecuador
- Pablo Martínez Estrella, Universidad Técnica de Manabí, Ecuador
- Antonio Martínez Villa, Universidad de Granada, España
- José Luis Molina Molina, Universidad Técnica de Manabí, Ecuador
- Balbino Montiano Benítez, Universidad de Granada, España
- Rodolfo Pedroso Sosa, Universidad Técnica de Manabí, Ecuador
- Norberto Pelegrín, Universidad Técnica de Manabí, Ecuador
- Yovir Ponce Morrillo, Universidad Técnica de Manabí, Ecuador
- Cesar Plúa, Universidad Técnica de Manabí, Ecuador
- Kepler Rivadeneira Aroca, Universidad Técnica de Manabí, Ecuador
- Monserrate Ruiz Cedeño, Universidad Técnica de Manabí, Ecuador
- Gustavo Sánchez Canales, Universidad Autónoma de Madrid, España
- Roberto Santos, Universidad Técnica de Manabí, Ecuador
- Cirilo Solórzano Zamora, Universidad Técnica de Manabí, Ecuador
- Lourdes Solórzano Zamora, Universidad Técnica de Manabí, Ecuador

- Cirilo Solórzano Zamora, Universidad Técnica de Manabí, Ecuador
- Lourdes Solórzano Zamora, Universidad Técnica de Manabí, Ecuador
- Irvin Villavicencio, Universidad Técnica de Manabí, Ecuador

Comité Científico

- Presidente: Agustín de la Herrán Gascón, Universidad Autónoma de Madrid, España
- Vicepresidente: Pablo José García Sempere, Universidad de Granada, España
- Jesús Manuel Aguilera Gómez, Universidad de Granada, España
- Juan Antonio Alarcón Aguilera, Fundación del Magisterio de la Araucanía, Chile
- Olga María Alegre de la Rosa, Universidad de La Laguna, España
- Santiago Alonso García, Universidad Nacional de Educación, Ecuador
- Nivia Álvarez Aguilar, Universidad Autónoma de Nuevo León, México
- Ana Amaro Agudo, Centro de Magisterio La Inmaculada, adscrito a la Universidad de Granada, España
- Santiago Atrio Cerezo, Universidad Autónoma de Madrid, España
- María del Carmen Bellido Márquez, Universidad de Granada, España
- Jessica Cabrera Cuevas, Universidad Autónoma de Madrid, España
- Rosa Campusano Varas, Centro Educativo Escuela Francia, Chile
- Guillermo Cano Rojas, Grupo de Investigación Hum. 736. Tradición y modernidad en la cultura contemporánea, España
- Antonio Collados Alcaide, Universidad de Granada, España
- M^a Teresa Castilla Mesa, Universidad de Málaga, España
- Jaime Arturo Castillo Elizondo, Universidad Autónoma de Nuevo León, México
- Alfonso Del Río Almagro, Universidad de Granada, España
- M^a Teresa Díaz Mohedo, Universidad de Granada, España
- Manuel Santiago Fernández Prieto, Universidad Autónoma de Madrid, España
- Ángel García Roldán, Universidad de Granada, España
- Angel Pablo Hinojosa Gutiérrez, Universidad de Granada, España
- José Luis Hernández Huerta, Universidad de Valladolid, España
- José Ignacio Herrera Rodríguez, Universidad Nacional de Educación, Ecuador
- Verónica Juárez Ramos, Universidad Nacional de Educación, Ecuador
- Fernando Lara Lara, Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Santo Domingo, Ecuador
- M^a Carmen Lara Nieto, Universidad de Granada, España
- Eloy López Meneses, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España
- Elizaberta López Pérez, Universidad de Granada, España
- Pedro Carlos Martínez Suárez, Universidad Nacional de Educación, Ecuador
- Juan José Medina Rodríguez, Centro de Magisterio La Inmaculada, adscrito a la Universidad de Granada, España
- JJ Merelo, Universidad de Granada, España
- M^a Luisa Montánchez Torres, Universidad Nacional de Educación, Ecuador
- Lilian Parada Alfonso, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia
- Consuelo Pérez Colodrero, Universidad de Granada, España
- Carlota Pérez Sancho, Universidad Internacional de la Rioja, España
- Yuraima Rodríguez Blanco, Universidad Alfonso X El Sabio, España
- Pablo Rodríguez Herrero, Universidad Autónoma de Madrid, España
- José Javier Romero Díaz de la Guardia, Universidad de Granada, España

- Sandra Ruiz Ambit, Fundación Prodis, España
- José Manuel Salum Tomé, Universidad Católica de Temuco, Chile
- Gustavo Sánchez Canales, Universidad Autónoma de Madrid, España
- Juan Carlos Sánchez Huete, CES Don Bosco, España
- Marcos Andrés Santibáñez Bravo, Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Santo Domingo, Ecuador
- Bianca Serrano Manzano, Universidad Técnica de Cotopaxi, Ecuador
- Pablo Tejada Romero, Centro de Magisterio La Inmaculada, adscrito a la Universidad de Granada, España
- Juan Carlos Torrego Seijo, Universidad de Alcalá, España
- Pedro Valdivia Moral, Universidad de Granada, España
- Alejandro Vicente Búñez, Universidad de Granada, España
- Manuel Ricardo Vicente Búñez, Universidad de Granada, España
- José Luis Zamora Manzano, Universidad de las Palmas de Gran Canaria, España
- Felix Zurita Ortega, Universidad de Granada, España

Comité Profesional

- Elisa Alcalá Morales, Junta de Andalucía, España
- Arantzazu Blazquez García, Universidad Autónoma de Madrid, España
- Miguel Ángel Fernández Pereda, Servicio Andaluz de Salud, España
- Víctor Ferrón Zarrate, Universidad Autónoma de Madrid, España
- Freddy Neptalí Jaramillo Ortiz, Universidad Nacional de Educación, Ecuador
- Nuria López Huertas, Junta de Comunidades de Castilla La Mancha, España
- Daniel Muñoz Rivera, Junta de Andalucía, España
- Paula Ortega Gómez, Universidad Autónoma de Madrid, España
- Manuela Pedregal Valle, Universidad Autónoma de Madrid, España
- José Roig Calatayud, Junta de Andalucía, España
- Isabel M^a Valverde Moreno, Junta de Andalucía, España
- Carolina Velasco García, Junta de Andalucía, España
- Neiva Viera Trevisan, Universidad Autónoma de Madrid, España
- Inmaculada Zambrano Puente, Junta de Andalucía, España

CAPÍTULO I

**POLÍTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA
EN SISTEMAS INTERNACIONALES, NACIONALES
E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR
Y ORGANIZACIÓN, GESTIÓN Y LIDERAZGO
DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA UNIVERSITARIA**

EDUCACIÓN INCLUSIVA: POLÍTICAS PARA EDUCAR EN IGUALDAD

Juan Carlos Sánchez Huete
jcshuete@cesdonbosco.com

*CES Don Bosco
adscrito a la Universidad Complutense de Madrid (España)*

Resumen

Dentro de las políticas de educación inclusiva en sistemas educativos, todo aquello que se realice en las etapas anteriores a la educación superior tendrá un efecto muy positivo sobre la organización, gestión y liderazgo de la educación inclusiva universitaria. En cualquier escenario se requiere dar respuesta al impulso de sociedades de educación y aprendizaje que fomenten un modelo de educación, que sea inclusiva, para estudiantes con dificultades relativas a cualquier ámbito del desarrollo personal. La educación inclusiva garantiza el aprendizaje con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, a través de la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje. Esto supone la intervención de políticas y de instituciones con un alto grado de compromiso, tanto en la cultura de llevarlo a cabo como en la práctica de su ejecución. Dos son los ejes principales sobre los que se articula la educación inclusiva: el derecho universal a la educación que toda persona tiene; la dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje inclusivo en la formación del profesorado, que oriente en nuevas prácticas docentes adecuadas a la educación inclusiva.

Palabras clave

Educación, inclusiva, igualdad.

1. El escenario

Nos situamos en un escenario, ya sea local, regional, continental, intercontinental, mundial... ¡qué más da!, donde se quiere dar respuesta al impulso de sociedades de educación y aprendizaje que fomenten un modelo de educación, que sea inclusiva, para estudiantes¹ con dificultades relativas a cualquier ámbito del desarrollo personal.

Para ello debemos centrarnos en transformar aquellas partes de cualquier proceso educativo que son las más cercanas entre sí: docente y aprendiz. Al primero para aumentar su competencia en un modelo sistémico y estructurado que, considerando el entorno cultural y familiar, se centre en la adquisición de una formación adecuada a las aspiraciones académicas del estudiante, de forma que provea al segundo actor, el alumno, de nuevas competencias y de nuevos conocimientos en tres sentidos amplios: académico, social y tecnológico. Sólo así se conseguirá un doble objetivo clave: realizar la completa inclusión sin tener en cuenta el nivel de desarrollo y, en segundo lugar, hacer las instituciones educativas más efectivas a la hora de ofrecer respuesta a una diversidad de necesidades.

Por eso la importancia de promover el desarrollo cognitivo de los estudiantes proporcionando instrumentos conceptuales de pensamiento para estructurar y comprender mejor la realidad, para adquirir nuevos conocimientos, hacer frente a la información desconocida y pensar y razonar de manera crítica.

La educación inclusiva garantiza el aprendizaje con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, a través de la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos. Esto supone la intervención de políticas y de instituciones con un alto grado de compromiso, tanto en la cultura de llevarlo a cabo como en la práctica de su ejecución.

La participación de los estudiantes en su propio aprendizaje posee un efecto positivo sobre la autoestima y la propia comprensión de las metas que se le

¹ **Importante.**- Puede que la lectora y el lector encuentre términos que los autores y las autoras empleamos siempre de manera inclusiva (“alumno”, “profesor”,...), así como otras palabras empleadas para referirse a mujeres y hombres. Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto a cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a”, “los/las”, la arroba (@). Aunque encontremos alguna excepción, como por ejemplo “estudiante”.

Ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión del texto. Advertimos a las lectoras y lectores que a partir de este momento se empleará el genérico masculino a modo de inclusión de unos y otras.

proponen. Si los centros educativos adoptan prácticas inclusivas en sus planteamientos didácticos, han de prestar atención a esa forma en la que los estudiantes participan, pues activan el rol de alumno implicado ante un mayor abanico de oportunidades.

Para promover la inclusión es clave una mayor comprensión de los diferentes estilos de aprendizaje y la capacidad de adaptar los enfoques de enseñanza a las diferencias. Read (2003) suscribe que “la mayoría de los profesores reconocen que tienen un estilo particular de enseñar que es el que encuentran más natural y cómodo, aunque los mejores profesores desarrollan también sus habilidades para el empleo de otros estilos” (p. 181).

Marvin (2003) señala que “el análisis de los enfoques de enseñanza y de los estilos de aprendizaje es un requisito necesario para el profesor que desea tener un aula inclusiva” (p. 193).

Los profesores deben familiarizarse con un conjunto de estrategias de enseñanza y estilos de aprender que se dirijan hacia un uso efectivo de todos los recursos, humanos y materiales, que además requieren una organización y planificación que considere las necesidades del alumno, todas sus necesidades. Sólo así se procura el acceso efectivo al currículum de todos los alumnos.

2. Los objetivos

Dos son los ejes principales sobre los que se articula la educación inclusiva.

El primer eje es la inclusión educativa como tal, apoyado en el derecho universal a la educación que toda persona tiene y que apuesta porque sea entendida y desarrollada desde la diversidad y la diferencia.

Este derecho universal está recogido en intenciones de diversos organismos y en carta magna de países desarrollados.

La Asamblea de las Naciones Unidas (2014a) en el artículo 26 de su Declaración Universal de los Derechos Humanos manifiesta:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos

los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

La Constitución Española de 1978, en su artículo 27, recoge este inalienable derecho:

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.

El segundo eje es la dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje inclusivo en la formación del profesorado, que oriente en nuevas prácticas docentes, adecuadas a la educación inclusiva

Es interesante detenerse en algunas características del concepto inclusión que animan y alimentan estos dos ejes. Escribano y Martínez (2013, pp. 15-16) plantean ciertas consideraciones interesantes sobre este término:

- La inclusión subraya la igualdad por encima de la diferencia.
- Supone unos nuevos valores basados en la igualdad de oportunidades para todos.

Martínez Domínguez (2014) presenta un concepto desde distintos significados e implicaciones, según los marcos teóricos y prácticos. Por eso considera que “lejos de reducirse a un asunto exclusivamente escolar y pedagógico, es una cuestión de derecho, directamente conectada con la democracia, la justicia y la equidad” (p. 185).

El Informe Delors (1996) fijaba como objetivo de la educación en el siglo XXI una educación para la inclusión consistente en “proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y al mismo tiempo la brújula para poder navegar por él” (p. 95).

La inclusión educativa es, sin duda, el mayor desafío de cualquier sistema educativo, de todos los sistemas educativos, pues se trata de ofrecer una educación digna a todos los niños y jóvenes del mundo. El dato de 2008 de la UNESCO de 72 millones de niños que no van a la escuela primaria (por otro lado, uno de los objetivos del milenio para 2015, que todos los niños estén escolariza

3. El enfoque

Spratt y Florian (2013) nos describen como las exigencias políticas de inclusión se han cumplido a menudo en forma de respuestas teóricas por las que los estudiantes asisten en un aula, en el mismo edificio, pero aquellos identificados como con "necesidades especiales" continúan recibiendo una educación "presencial" por separado. Con frecuencia, dichas divisiones son también evidentes dentro de aulas con grupos heterogéneos en capacidad, donde los profesores diferencian el trabajo conforme a la percepción de las capacidades del alumno o alumna (Hamilton y O'Hara, 2011).

Estos enfoques perpetúan las etiquetas de "necesidades especiales" (Riddell, 2007) y se ha demostrado que constituyen un techo a las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes considerados menos capaces (Hart, Dixon, Drummond y McIntyre, 2004).

Una visión alternativa sostiene que la inclusión social y educativa sólo se podrá lograr cuando se interrumpan estas prácticas y se sustituyan por otros enfoques de enseñanza y aprendizaje más participativos (Ainscow, Booth y Dyson, 2006).

Numerosos analistas, a menudo movidos por una perspectiva sociocultural del aprendizaje, han sugerido que la inclusión implica que los estudiantes aprendan juntos, en un contexto donde cada individuo sea valorado y se involucre activamente en la enseñanza y el aprendizaje, en ambos procesos. Por tanto la inclusión no es un concepto pasivo, sino que es un proceso dinámico que involucra a todos los estudiantes en la vida y en el aprendizaje de la institución educativa a la que se adscribe.

El papel de los profesores es crucial para posibilitar este cambio de enfoque (Forlin, 2001).

Rouse (2009) sugiere que dependerá de lo que el profesorado "sepa" (sobre cuestiones teóricas, políticas y legislativas), "haga" (pasar de los conocimientos a la acción) y "crea" (en su capacidad de apoyar a los estudiantes).

Es por eso nuestro convencimiento de entender la educación inclusiva como un fenómeno estructural, multidimensional y dinámico, que tiene que ver con transformaciones profundas de la educación, no con cambios parciales o superficiales: lo que se cuestiona es la garantía de que cualquier estudiante, todos los estudiantes, tendrán derecho de acceso, permanencia y participación en la educación. Sólo de esta forma, la consecución de los aprendizajes estará

cubierta, sin excepciones de tipo alguno, pensando en proyectos de vida sin riesgos de exclusión (Booth y Ainscow, 2013).

La educación inclusiva hace referencia, además de a la aplicación de técnicas, métodos o estrategias didácticas incluyentes, a la cultura, a las políticas, a las prácticas, a discursos pedagógicos que han de funcionar como puntos de apoyo para el cambio, donde la importancia de los sistemas escolares y los diferentes agentes socioeducativos implicados en ellos juegan un papel fundamental (Herzog, 2011).

Este tipo de educación, la inclusiva, demanda criterios sobre igualdad, justicia y eq-uidad. Todo alumno en potencia es destinatario, pero especialmente aquellas personas y colectivos que se exponen a mayores riesgos de ser excluidos y quedar privados del sagrado derecho a la educación (UNESCO, 2010).

El verdadero desafío de la educación inclusiva supone un trabajo que parte del reconocimiento a la diversidad humana, a la singularidad de cada individuo y su pertenencia a una cultura. En materia de formación, quizás los Derechos Humanos sea una asignatura pendiente de los sistemas educativos, pero no solamente de ellos, pues hay otros ámbitos donde se deben inculcar y trabajar. Por eso la inclusión educativa va de la mano de la inclusión social, con discursos y políticas sociales que ayuden a comprender y afrontar las realidades y que contribuyan a garantizar los derechos de la ciudadanía (Escudero, 2012).

4. Las primeras intenciones, claves para el futuro estudiante universitario

En clara referencia a cómo se actúa en la escuela primaria, o en la secundaria, estas primeras intenciones se convierten en el sustrato donde se asientan las claves del éxito del futuro estudiante de enseñanza superior.

Es evidente que las actuaciones e intervenciones didácticas, realizadas en aquellos años iniciáticos, pueden resolver situaciones complejas al enfrentarse a estudios más complejos. Por desgracia, no siempre los buenos propósitos recogidos en la legislación educativa resuelven con éxito tantas y tantas situaciones que se dan en las aulas. Las causas se identifican en diversos aspectos: la falta de voluntad de las administraciones públicas para resolver con políticas acertadas las carencias del sistema educativo en materia de dificultades del aprendizaje; por falta de la intencionalidad de los propios centros educativos por no suplir lo anterior con iniciativas propias; las carencias mostradas en la preparación académica del profesorado en este factor tan

determinante como lo son las dificultades del aprendizaje; y, por último, la desidia y el desinterés de las familias, cuya ayuda es inestimable en estas cuestiones, pero que prefieren delegar su responsabilidad en el centro educativo.

Revisemos la legislación educativa para comprobar que si realmente se cumpliera, es probable que el escenario fuera otro.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), artículo 74, manifiesta sobre la escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales que se regirá por los principios de normalización e inclusión, pudiendo introducirse medidas de flexibilización cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.

Ahora bien, quizás sea necesaria una perspectiva de profundidad que recorra la legislación de nuestro país desde 1990, con la promulgación de la primera ley educativa que, en democracia, reformaba nuestro sistema educativo.

La L.O.G.S.E., Ley 1/1990 de 3 de Octubre (B.O.E. de 4 de Octubre de 1990), en su capítulo quinto, “De la Educación Especial”, Artículo 36 punto 3, recogía que

La atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización y de integración escolar”. En el Artículo 37, punto 2: “La atención a los alumnos con necesidades educativas especiales se iniciará desde el momento de su detección. A tal fin, existirán los servicios educativos precisos para estimular y favorecer el mejor desarrollo de estos alumnos, y las Administraciones educativas competentes garantizarán su escolarización.

Vemos la pusilanimidad y tibieza con la que la administración garantiza la escolarización... ¿qué escolarización y dónde? ¿En qué condiciones?

La LOCE, Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, en su Capítulo VII, “De la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas” realizaba una clasificación diferente a la anterior ley: de los alumnos extranjeros, de alumnos superdotados intelectualmente y de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Los alumnos extranjeros tendrán los mismos derechos y los mismos deberes que los alumnos españoles.

Ese reconocimiento que implica: ¿quizás mejor preparación del profesorado para acoger a este tipo de alumno? ¿Apoyos y recursos materiales y humanos para su atención?

Una investigación reciente (Solís Casco, 2016) corrobora que este tipo de alumnos extranjeros están condenados irremediablemente al fracaso escolar, a pesar de los esfuerzos de las políticas implementadas, y que muchos de ellos no llegan a la educación superior.

De hecho, preocupa la visión profética del profesorado del aula de enlace y de otros profesores, sobre los alumnos que pasan por estas aulas: es un alumnado que, en la mayoría de los casos, repiten curso y/o entran en las filas del fracaso escolar (Solís Casco, 2016, p. 20). Lo que nos hace preguntar si esta corriente de pensamiento es producto de una indefensión del profesorado ante la falta de medios, recursos, preparación, o bien es simplemente que el profesorado se preocupa más de acabar su programa de la asignatura y de que el alumno consiga afianzar unos contenidos mínimos. ¿O estamos ante un profesorado, el de secundaria, que necesita más preparación psicopedagógica? Porque se constata el desconocimiento de los distintos programas específicos de atención educativa.

Lo que conduce a la interpelación de si esto es también fruto de una política educativa determinada o es simplemente algo derivado de las propias condiciones de las aulas de enlace. Porque es indudable la necesidad de que este alumnado que pasa por las aulas de enlace adquiera la competencia lingüística y comunicativa, pero no se menciona sobre la competencia básica e imprescindible en un contexto escolar: la cognitivo-académica. (Solís Casco, 2016, p. 309).

Lo que es evidente es la ausencia de una regulación de las aulas de enlace y, lo más grave, la ausencia de un currículo de español como segunda lengua, lo que condena al fracaso la política educativa sobre estos alumnos (Solís Casco, 2016, pp. 317-318).

Esta investigación plantea finalmente la percepción del profesorado sobre la diversidad y su identificación con dificultad de aprendizaje. Además refrenda en sus conclusiones que:

- Existe precipitación en el diseño y puesta en marcha de las aulas de enlace.
- Falta formación del profesorado.
- Hay ausencia de currículo oficial.

Después nos hallamos ante el grupo de los alumnos superdotados intelectualmente, los cuales serán objeto de una atención específica por parte de las Administraciones educativas.

Volvemos de nuevo a una manifestación de forma vaga y genérica... Y de todos modos, ¿por qué los alumnos superdotados obtendrán esa atención específica y no todo alumno del sistema educativo?

Los alumnos con necesidades educativas especiales que requieran, en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y en particular en lo que se refiere a la evaluación, determinados apoyos y atenciones educativas específicas (por padecer discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales, o por manifestar graves trastornos de la personalidad o de conducta), tendrán una atención especializada, con arreglo a los principios de no discriminación y normalización educativa, y con la finalidad de conseguir su integración. A tal efecto, las Administraciones educativas dotarán a estos alumnos del apoyo preciso desde el momento de su escolarización o de la detección de su necesidad.

De nuevo las intenciones notorias de los técnicos educativos quedan reflejadas en eso: un catálogo de intenciones... Hagamos que sea para todos igual.

El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.

Y llega el controvertido Artículo 45, “Valoración de necesidades”:

Los alumnos con necesidades educativas especiales serán escolarizados en función de sus características, integrándolos en grupos ordinarios, en aulas especializadas en centros ordinarios, en centros de educación especial o en escolarización combinada.

Y aquí es donde quizás nos encontremos con esa realidad dual: exclusión-inclusión, dentro pero fuera...

Y donde surgen, como luego veremos con algún caso, los problemas con la interpretación que ha de hacerse con la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales, que ha de incluir la orientación a los padres para la necesaria cooperación entre la escuela y la familia.

La LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su Título II, “Equidad en la Educación”, Capítulo I, “Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”, vuelve a cambiar la tipología de este alumnado: alumnado que presenta necesidades educativas especiales, alumnado con altas capacidades intelectuales y alumnos con integración tardía en el sistema educativo español.

En esta ley se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales aquel que requiere, por un periodo de su escolarización o a lo largo

de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.

Su escolarización 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.

Es la primera vez que aparece el término inclusión... Pero que queda difuminado cuando la ley expresa que la escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios. Lo que supone el concepto antagonista: exclusión.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, ha ampliado el espectro de este alumnado *con necesidades específicas de apoyo educativo* al alumnado que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, para que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

La escolarización del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje se regirá por los principios de normalización e **inclusión** y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo.

Vuelve a subrayarse el concepto inclusión y también se indica el papel de las Administraciones educativas, que establecerán las condiciones de accesibilidad y recursos de apoyo para favorecer el acceso al currículo a este alumnado, adaptando instrumentos tiempos y apoyos que aseguren su correcta evaluación.

Es evidente que las leyes educativas, pueden convertirse en una colección de buenas intenciones que se quedan en el camino si no existe la voluntad de políticos, de técnicos en educación, de profesionales de la educación... implicados en su desarrollo y cumplimiento.

5. Los hechos

Entonces si la ley establece lo que establece, cómo podemos leer titulares de prensa tales como: “Imputan por abandono a los padres de un niño con síndrome de Down por educarle en casa”, recriminación que encima se realiza a instancias de la Fiscalía y por una denuncia de absentismo escolar.

La familia optó por educar en casa a su hijo después de que la Administración le derivara de un colegio ordinario a un centro especial, cuando los padres argumentaban que querían fuera a un colegio normal.

Y además, y lo hemos expuesto en el recorrido legal que hemos realizado en el punto anterior, estos padres argumentaban, con todas las de la ley, y nunca mejor dicho, que es el derecho de su hijo, no su capricho como padres. ¿Hemos perdido el rumbo?

Esta noticia salta en 2013 y es el caso de un niño de 14 años, síndrome de Down, que desde hacía tres cursos estaba sin escolarizar.

No va al colegio y de lunes a viernes recibe tutorías de logopedia, que alterna con clases de socialización y de apoyo escolar en una ludoteca, y con sesiones de piscina terapéutica.

Es lo que decidieron sus progenitores, cuando la delegación provincial de Educación de León decidió su traslado obligatorio a un centro público especial para alumnos discapacitados, negándole la posibilidad de continuar en el colegio público al que asistía.

Esta decisión, pensada para que su hijo no fuera excluido y sí incluido en un colegio de características normales, les hizo acabar en el juzgado en calidad de imputados por un delito de abandono familiar.

Lo más paradójico es que la Fiscalía actuaba de oficio, en defensa de los derechos del menor y ante la denuncia de la comisión local de absentismo escolar.

Los padres no se sienten culpables de delito alguno. Defienden que es la Administración la que ha abandonado a su hijo al no poder garantizar "su derecho a una educación inclusiva, tal y como viene recogido en la Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad", o como dice nuestra legislación. No querían para su hijo la segregación de un centro especial para discapacitados.

El niño empezó a ir a la escuela pública cuando tenía dos años, estando ocho cursos escolarizado e integrado, hasta que en cuarto de primaria comenzó su odisea. Estaba integrado con sus compañeros, y con apoyo iba aprendiendo y

avanzando. Hasta que llegó un nuevo profesor. El niño empezó a estar raro, arisco, lo que les alertó. Otros padres contaron lo que sus hijos les decían: que el profesor atacaba al pequeño, le insultaba y agredía. Con el apoyo de muchos padres consiguieron que la Dirección Provincial de Educación cambiase al profesor. Y aunque la familia denunció al tutor por malos tratos, vejaciones y discriminación, ninguna instancia judicial ha ratificado ese acoso.

El centro educativo y la administración provincial optaron por trasladar al menor a otro colegio público, esta vez de educación especial. La LOE establece que los niños con discapacidad pueden ser trasladados a centros especiales cuando sus necesidades no puedan ser atendidas.

Pero surge el problema porque los padres se oponen frontalmente al modelo educativo del centro especial para discapacitados, pues consideran que su hijo perderá autonomía e independencia. Estará más inhibido, apartado y segregado.

Por eso escogieron la educación en casa, batallando judicialmente por la admisión de su hijo en un colegio público normal.

Sin embargo, sucesivas sentencias avalan el cambio a un centro especial. Una de ellas cita que se *“había llegado a un punto en el que la evolución educativa, de aprendizaje y conductual del menor que no puede ser abordado con garantías por los medios de los que dispone la Administración que son los que son y no otros”*. Cómo se puede argumentar a unos padres que *“los medios son los que son y no otros”*. Reconocemos entonces que algo no funciona.

La familia sí ha contado con el firme apoyo, terapéutico y letrado, de la asociación Solcom, que lucha por la inclusión social de las personas con discapacidad funcional.

La cruzada principal de esta asociación es la defensa del derecho a que el 100% de los niños puedan estar escolarizados en escuelas ordinarias, con los apoyos especiales que requieren, tal y como recomienda Naciones Unidas.

La asociación considera un descaro la denuncia de abandono familiar contra los padres del menor "porque llevan toda la vida luchando por la educación inclusiva y es el sistema actual el que los ha expulsado a ellos".

Y después de la imputación, ¿QUÉ?

FORMACIÓN Y TRANSFORMACIÓN
PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD

Este es el intercambio de correos que mantuvimos con el padre imputado:

30 de abril de 2016:

Muy señor mío.

Mi nombre es Juan Carlos Sánchez Huete y soy profesor universitario.

La asociación Solcom (<https://asociacionsolcom.org/>) me facilitó su correo electrónico y le escribo porque leí en su momento la noticia que les afectaba, sobre la escolarización de su hijo, y los problemas judiciales que han tenido a raíz de ello.

Suelo comentar con mis estudiantes universitarios esta situación, por el enfoque que tanto la justicia como la administración educativa hacen del caso.

Desde luego mi apoyo y solidaridad con ustedes.

En estos momentos desarrollo una ponencia para un congreso sobre educación inclusiva y me interesaba conocer cuál fue la decisión de la justicia acerca de la escolarización de su hijo.

Muchas gracias y saludos cordiales.

30 de abril de 2016: (PADRE)

Hola Juan Carlos,

Ha pasado un año desde el juicio que tuvimos por la acusación que nos hizo la fiscalía de menores de abandono de familia y del que salimos absueltos. Estamos a la espera que se pronuncie el TEDH (Tribunal Europeo de Derechos Humanos) de Estrasburgo por la discriminación que supone para nuestros hijos la segregación y exclusión de su derecho a la educación inclusiva y de nuestro derecho como padres para elegir el modelo de escolarización. Actualmente Rubén está cursando un módulo de FP básica: Auxiliar administrativo, tras la sentencia absolutoria.

Te adjunto la sentencia y una conferencia que tuve el placer de impartir en la Universidad de Málaga hace un año además del enlace con casi toda la información del asunto que nos ocupa. Si necesitas cualquier aclaración o colaboración ya sabes dónde estamos.

Un abrazo y gracias por tu interés. Seguimos...

<https://www.youtube.com/watch?v=lmEeQZLzSWg>

<http://asociacionsolcom.org/tag/ruben/>

2 de mayo de 2016 (**PROFESOR**)

Muchas gracias, Alejandro, por compartir este material tan valioso.

He leído la sentencia y, efectivamente, os absuelve, pero... ¿repara los daños morales que ha supuesto todo este proceso? ¿Vuestro hijo está en el modelo que deseáis? ¿Y los años de sufrimiento y desescolarización sufridos?

Bueno son muchas preguntas que seguro hago desde una reflexión, no desde la calma... sino desde la indignación.

He sido maestro durante catorce años y una de las cosas que peor llevé en esa etapa era precisamente la del corporativismo profesional. Al escuchar el relato que haces sobre cómo ese "profesor" (¿?) de cuarto trató a Rubén, pienso que no sólo él fue culpable... y seguro que seguirá "educando". En fin...

Te adjunto una ponencia que hice hace dos años en un congreso, donde por primera vez relaté vuestro caso por lo que leí del mismo. Ya te dije que es algo que me sirve en mis clases de formación de educadores (maestros y profesores de secundaria) como ejemplo de lo que no debe hacerse, y si de cómo debe abordarse el tema de la diversidad y la inclusión.

Seguiré con interés los estudios de Rubén, al que le deseo lo mejor (aunque ya lo tiene: vosotros).

3 de mayo de 2016 (**PADRE**)

Hola Juan Carlos,

Evidentemente la sentencia no repara los daños sufridos durante todo este proceso y al final el gran perdedor siempre es el menor. Actualmente la escolarización de Rubén no es la que nosotros deseáramos pero dadas las circunstancias es la mejor para él. Queremos seguir educando a Rubén para la vida y que esté, participe en una sociedad inclusiva por eso seguimos y seguiremos...

Siempre tendremos que agradecer a Rubén por quitarnos el miedo que nos esclaviza como sociedad y hacer que no nos importe el qué dirán. Nos hace mejores como padres y como personas.

3 de mayo de 2016 (**PADRE**)

Poco a poco vamos haciendo camino al andar...

<https://www.evernote.com/shard/s299/sh/41236b9f-daad-431d-8ac1-83d6a3c82b7b/30742ca18833db49/res/4cb54bfd-e3be-4a50-9034-7b05eac5a951/sentencia%20Ciudad%20Real.pdf>

Envía otra sentencia sobre otro caso en Ciudad Real...

Desde luego conviene leer la sentencia y, con un poco de tiempo, ver algo de la conferencia del padre en la universidad de Málaga. Los ocho minutos iniciales son de presentaciones (se pueden saltar) y después ver al menos hasta que escuchar el relato de cómo el “profesor” (¿?) del chico decide que ya no puede seguir en aula ordinaria:

<https://www.youtube.com/watch?v=ImEeQZLzSWg>

Recordemos el titular que fundamentaba este debate: *“Imputan por abandono a los padres de un niño con síndrome de Down por educarle en casa”*; La Fiscalía General del Estado absuelve a mediados de 2015 a los padres de Rubén, el menor leonés con síndrome de Down, de un delito de abandono por negarse a llevar a su hijo a un centro de educación especial y exigir continuar en un colegio que pudiera garantizarle una educación inclusiva.

Los padres del joven de 16 años han batallando en los juzgados más de cuatro años para conseguir que su hijo opte a una educación inclusiva, un derecho fundamental.

El psicólogo de Rubén manifiesta que la sentencia absuelve pero no resuelve, y aunque los padres quedaron libres de culpa del delito de abandono, el chico seguía sin colegio a punto de cumplir los 16 años.

El letrado de la asociación Solcom, que defendió el caso, subrayó que la sentencia demuestra que existe una insuficiente efectividad y garantía del derecho a la educación inclusiva. La denuncia nunca debió producirse, porque Rubén no sólo fue discriminado en el ejercicio del derecho y fue objeto de malos tratos físicos y morales, ante los que no actuó la fiscalía.

Para el padre de Rubén, la sentencia es satisfactoria y avala su larga lucha por la inclusión educativa protegiendo y defendiendo al menor, y espera que la dirección provincial de Educación responda a su solicitud para que Rubén pueda ser escolarizado el curso que viene.

¿Y ahora qué pasa con Rubén? Esa es la pregunta a la Administración. ¿Rubén puede volver a su Colegio? (del que nunca le tenían que haber echado). Puede que la Administración vuelva a tratar como un criminal a algún padre y/o madre y sentarle en el banquillo por defender el Derecho de la Educación Inclusiva.

Esta sentencia es sin duda un paso muy importante para que el derecho a una educación inclusiva pueda garantizarse y que beneficie a otros casos similares que se encuentran en estos momentos en los juzgados.

Y para que las dudas se disipen, el Tribunal Constitucional, en sentencia de 27 de enero de 2014, se pronunció por primera vez sobre el derecho a la educación inclusiva, defendiendo el principio general de que la educación debe ser inclusiva; es decir, *se debe promover la escolarización de los menores en un centro de educación ordinaria. Y que la Administración está obligada a proporcionar los apoyos necesarios para su integración en el sistema educativo si padecen algún tipo de discapacidad.* Añade la sentencia que la Administración educativa debe tender a la educación inclusiva de las personas discapacitadas y tan sólo cuando los ajustes que deba realizar para dicha inclusión sean desproporcionados o no razonables, podrá disponer la escolarización de estos alumnos en centros de educación especial. En el último supuesto, la Administración deberá exteriorizar los motivos por los que ha seguido esta opción, es decir, porqué ha acordado la escolarización del alumno en un centro de educación especial por ser inviable la educación del alumno en un centro ordinario.

Si la educación inclusiva según el Tribunal Constitucional es un derecho fundamental, como tal no puede estar sujeto a las interpretaciones o decisiones administrativas, y a unos informes psicopedagógicos que no están en línea con la Convención de la Derechos Humanos y, en todo caso, ha de garantizarse el derecho de los padres a elegir el tipo de educación para sus hijos.

Lo más triste de esta situación es que quien está ejerciendo un derecho, como es este caso, no puede estar cometiendo un delito. No se puede criminalizar a los padres que ejercitan un derecho reconocido en la Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad, que en su artículo 24 apuesta por la educación inclusiva.

La ley educativa vigente de nuestro país impone una restricción a ese derecho en su articulado, al admitir que cuando las necesidades de los niños no puedan ser atendidas en los centros públicos ordinarios se permitirá su traslado a un centro de educación especial.

Hay una discrepancia entre la convención internacional y la ley estatal que aunque se ha llevado ante distintos tribunales, actualmente está siendo considerada en el Tribunal Constitucional, que examina si se ha vulnerado el derecho fundamental de otro menor autista, un niño de ocho años cuyos padres también fueron denunciados por abandono familiar después de que la administración lo derivara a un centro educativo especial para discapacitados.

Deberían ser las familias las que tomasen la decisión de dónde deben ser educados sus hijos.

Actualmente, los padres de alumnos con discapacidad piden la opción educativa que prefieren, pero es la comisión de escolarización la que con los dictámenes de los equipos de evaluación psicopedagógica, decide a qué centro debe acudir cada niño.

En torno a un 75% de los menores con discapacidad acuden a centros ordinarios, pero hay otro 25% que siguen acudiendo a centros educativos especiales.

Y como expresa Ledesma Marín:

Algunos de los propósitos que han venido apareciendo en las leyes, apenas ocupan una línea en la agenda de nuestros políticos y tampoco son preocupación en los debates públicos de los medios de comunicación. En éstos, y en el discurso dominante, los problemas de los centros educativos son el fracaso escolar, el descenso del nivel de conocimientos, el bullying, el poco esfuerzo del alumnado, la falta de respeto al profesorado... (p. 18).

Existen diversas formas y manifestaciones de exclusión que se pueden observar:

- Estar privado de las necesidades básicas para aprender (vivir en condiciones improcedentes para la salud y el bienestar, como carecer de vivienda, no tener una alimentación y vestimenta adecuadas, o por condiciones de desprotección o inseguridad).
- Ser excluido de una escuela o de un programa educativo (por no poder pagar los gastos de escolaridad; o por no cumplir con los criterios exigidos para el ingreso; o vestir de forma considerada inadmisibles por la escuela).
- No poder asistir a la escuela o a un programa educativo (porque la escuela está demasiado lejos de su casa; o porque es imposible sufragar la participación; o por no tener tiempo para asistir debido al trabajo infantil o por sufrir enfermedades).
- Estar postergado de experiencias relevantes de aprendizaje (porque el proceso de enseñanza-aprendizaje no corresponde con las necesidades educativas del educando ni con su forma de aprender; porque la lengua de instrucción y los materiales didácticos no son comprensibles; o porque el educando pasa por experiencias negativas como discriminación, prejuicios, amenazas o violencia).
- No reconocer el aprendizaje realizado (porque no se da razón del saber adquirido de manera experiencial a la hora de ingresar en un programa formal; o porque no se considera admisible el aprendizaje realizado para titularse o acceder al siguiente nivel educativo).

- Estar incapacitado para contribuir con el aprendizaje realizado al desarrollo de la comunidad (porque se piensa que el saber adquirido reviste escaso interés; o porque la escuela a la que se ha asistido posee escaso reconocimiento social; o porque disminuyen las oportunidades de empleo en el campo del saber correspondiente; o porque la sociedad discrimina a personas por diferencias sociales, con independencia del saber adquirido).

6. El desenlace deseado

¿Cómo conciliar la igualdad ante la educación con el reconocimiento de la diversidad de opciones y de modelos de escuela?

Se traduciría en una propuesta para fortalecer la educación inclusiva en las escuelas... en todas las escuelas.

La educación inclusiva garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los alumnos, a través de la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos, DE TODOS los alumnos.

La educación inclusiva hace referencia al término contrapuesto: que nadie sea excluido.

La educación inclusiva representa un salto cualitativo, una evolución del discurso en beneficio de la diferencia. Bajo esta nueva perspectiva, es el sistema educativo el que se adapta al alumnado y a sus necesidades y no al contrario: se cuestiona el currículum, se revisa la relación pedagógica, los procesos de enseñanza-aprendizaje, la evaluación.

El derecho a la educación alerta de la necesaria inclusión de todos; no sólo de quienes pueden permitirse una educación dilatada.

Nos cuestionamos algunos interrogantes que quizás sean clave para entender la inclusión.

- ¿Qué currículum requiere la inclusión educativa?

La existencia de un currículum ha supuesto un beneficio para los sistemas educativos, pero en especial a los alumnos con necesidades educativas especiales; lo único que ocurre es que cuando lo interpretamos en términos más concretos y específicos puede convertirse en un factor restrictivo que inhibe la práctica de la inclusión.

Rose (2003) habla del currículum y de su influencia y advierte que “no debe ser visto como un fin en sí mismo, sino como un vehículo para el aprendizaje que nos va a permitir dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos” (p. 61).

- ¿Hay distancia entre el discurso y la práctica?

Florian manifiesta:

...hay un gran trecho o separación entre lo que es la teoría y la puesta en práctica de la misma, hecho que no ha de obviarse. (...) La cultura en sí explica algunas de esas diferencias (...) Al parecer las causas están más *dentro* de la cultura que *entre* las diferentes culturas (2003, p. 44).

No debiera, pero las hay. No obstante dejemos claro que, el desarrollo de la inclusión, dependerá en gran medida de las estrategias que los profesores adoptemos para hacer que, todos los alumnos, participen plenamente en el aprendizaje tanto tiempo como sea posible. Un docente no comprometido con los principios de la inclusión adquiere el potencial de debilitar el desarrollo de la misma escuela.

- ¿Cuál es la responsabilidad social del profesorado?

Los cambios en la actitud no son fáciles de conseguir a nivel individual. Por eso es necesario cambiar el clima del centro como medio de influir en las actitudes de los profesores. La inclusión tendrá más éxito en aquellos centros que definan una cultura para el desarrollo escolar compartido y valorado por toda la comunidad educativa. El desafío está en pretender un modelo inclusivo donde, quien trabaje en él, acoja las diferencias no con el fin de absorberlas dentro de un supuesto de homogeneidad, ni de resaltar esas diferencias, sino en convertirse en agentes del desarrollo personal, sin más.

Es importante se produzca el debate sobre la inclusión educativa y que se avance en una perspectiva extensa de la inclusión relativa a procesos de enseñanza y aprendizaje en el sistema formal, en el no formal y en el informal, así como a las alternativas entre ellos.

Debemos atajar aquellos problemas que dificultan atender a los fines educativos deseables. Entre otros, destacar:

- Los recortes presupuestarios en educación.
- La falta de compromiso y apoyo con la escuela pública, que acoge a un alumnado “más diverso” (cultura y etnia, procedencia familiar, clase social...) que cualquier otro tipo de centro por culpa de la falsa libertad en la elección de centro (por parte de las familias) y la selección (“negada” por los centros) que realizan bastantes centros concertados.

- La machacona insistencia en la excelencia en el rendimiento académico, que lo único que asegura es segregar al alumnado.
- El desencuentro entre docente y familia (por causas múltiples).

7. Conclusión

En consonancia con todo lo expuesto anteriormente, y con las ideas a favor y en contra que ello haya suscitado, sentemos la base de la educación inclusiva como proceso que va más allá de la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad.

La educación inclusiva hace referencia a que todos los niños y los jóvenes estudien en los mismos centros educativos sin que alguien sea excluido por la razón que sea.

Que en consonancia con planteamientos mundiales, todos tengan la oportunidad de un lugar para el estudio y que consigan alcanzar los aprendizajes programados.

Que a pesar de las diferentes lenguas, culturas o características, las personas estudien y aprendan juntas.

Una escuela inclusiva que se precie ha de ser capaz de responder, desde su organización, a las necesidades específicas de un alumno en riesgo de exclusión. Debe procurar suprimir las barreras que dificulten la participación plena y el aprendizaje de los alumnos en riesgo de exclusión.

Con viento soplando en sus velas

Historia de Ruth: “el reto de una escuela inclusiva”

Ruth, que dibujó la niña de la portada para los cuadernos del Proyecto Europeo INSIDE (“Aprender a pensar juntos”), fue diagnosticada cuando tenía 5-6 años *de severas dificultades de aprendizaje, desorden de espectro autista y un cociente de inteligencia inferior a 70*. Se aconsejó a sus padres la llevaran a una escuela especial. Rehusaron y la escolarizaron en una escuela ordinaria. La escuela correspondiente a la guardería a la que asistía no quiso admitirla.

Encontraron otra escuela que sí la aceptó. Como no había apoyo para los niños con necesidades especiales en las escuelas públicas belgas en aquella época, su madre actuó como mediadora entre profesor, currículo, director y su

hija. La ayudó en el aprendizaje de la lectura, de la escritura y del cálculo. Los compañeros la aceptaron como si fuera una más de la clase.

Este equipo profesor-madre-niña-compañeros funcionó bien hasta que cursó cuarto, donde la profesora comenzó a quejarse de lagunas en el aprendizaje, recurriendo a especialistas que volvieron a diagnosticar un cociente intelectual bajo, instando a los padres de Ruth para que la llevaran a una escuela especial.

Declinaron de nuevo y la cambiaron a la escuela donde estaban sus hermanas, la misma que no la admitió cuando pasó de infantil. Durante ese tiempo había cambiado de dirección y la profesora de quinto era nueva. Aceptó el reto, sin saber demasiado qué hacer o cómo enseñar a una niña con tantas necesidades especiales, pero con el convencimiento de que éste era el mejor camino.

Sin apoyo especial, salvo las reuniones regulares y la colaboración de madre y compañeros, esta nueva profesora, sin ningún tipo de experiencia en inclusión, no sólo consiguió enseñar a Ruth de una manera efectiva sino que la hizo sentirse bien formando parte del grupo clase.

Al finalizar la escuela primaria, Ruth era capaz de leer con mayor o menor fluidez, incluso libros; escribía bien; era capaz de hacer operaciones matemáticas básicas y sabía utilizarlas de forma pertinente; estudiaba historia, geografía y hasta una segunda lengua.

Y lo más importante, era muy independiente, capaz de tomar un autobús al centro de la ciudad y hallar su camino a través del tráfico con su bicicleta. Y, por encima de todo, era una niña feliz.

El dibujo de la portada al que hacíamos mención al principio de esta historia es una niña volando con una especie de paracaídas. Lo realizó cuando tenía alrededor de 9 años y simboliza cómo se sentía: con viento soplando en sus velas.

La perseverancia de unos padres, la implicación de una madre, la paciencia de una profesora no suficientemente preparada, la ayuda de los compañeros... cuatro pilares básicos de mayor eficacia que cualquier política educativa.

Para finalizar, después de la exposición de este trabajo, se reafirman ciertas tendencias que parecen instalarse en nuestro sistema educativo, ya de forma frecuente, para cifrar el estado en el que se halla la educación... Y ya lo dijo Dumas en el siglo XIX, cuando decía que como puede ser que siendo tan inteligentes los niños, los adultos sean tan estúpidos. Afirmaba que quizás fuera por culpa de la educación.

Pero es que esa estupidez no sólo se refleja en el resultado; está en los procesos: fallan los presupuestos, fallan los planes de estudio, falla la investigación, falla la innovación, falla ¡casi todo!

Referencias bibliográficas

- 20 minutos (2013). Imputan por abandono a los padres de un niño con síndrome de Down por educarle en casa. Recuperado de <http://www.20minutos.es/noticia/1960465/0/ruben/sindrome-de-down/educacion-inclusiva/#xtor=AD-15&xts=467263>
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Asamblea de las Naciones Unidas (2014a). Declaración Universal de los Derechos Humanos. [Consulta: 08/05/2014]. Recuperado de <http://www.un.org/es/millenniumgoals/education.shtml>
- BOE (1978). Constitución Española. Nº 311, de 29/12/1978. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/1978/12/29/pdfs/A29313-29424.pdf>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2013). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Chisvert Tarazona, M^a. J., Ros Garrido, A. y Horcas López, V. (coords.) (2013). *A propósito de la inclusión educativa: una mirada ampliada de lo escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación en el siglo XXI*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Escribano González, A. y Martínez Cano, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid: Narcea.
- Escudero, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho, En *Educatio Siglo XXI*, 30 (2), 109-128.
- Florian, L. (2003). Prácticas inclusivas. ¿Qué prácticas son inclusivas, por qué y cómo? En C. Tilstone, L. Florian y R. Rose (coord.), *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. Madrid: EOS.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. En *Educational Research*, 43 (3), 235-245.
- Hamilton, L. y O'Hara, P. (2011). The tyranny of setting (ability grouping). Challenges to inclusion in Scottish primary schools. En *Teaching and Teacher Education*, 27, 712-721.

- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. J. y McIntyre, D. (2004). *Learning without limits*. Maidenhead: Open University Press.
- Herzog, B. (2011). Exclusión discursiva: hacia un nuevo concepto de exclusión social. En *Revista Internacional de Sociología*, 69 (3), 607-626.
- Ledesma Marín, N. (2013). Introducción. Una escuela inclusiva cada vez más necesaria, también en tiempos de crisis. En M^a. J. Chisvert Tarazona, A. Ros Garrido y V. Horcas López (coords.) (2013). *A propósito de la inclusión educativa: una mirada ampliada de lo escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez Domínguez, B. (2014). Aprendizaje–Servicio y Educación Inclusiva. En *Educación y Futuro*, 30, pp. 183-206.
- Marvin, C. (2003). Enseñanza individual y colectiva. En C. Tilstone, L. Florian y R. Rose (coord.), *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*, pp. 193-214. Madrid: EOS.
- Read, G. (2003). Promoviendo la inclusión a través de los estilos de aprendizaje. En C. Tilstone, L. Florian y R. Rose (coord.), *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*, pp. 181-192. Madrid: EOS.
- Riddell, S. (2007). A sociology of special education. En L. Florian (ed). *The Sage Handbook of Special Education*, pp. 34-45. London: Sage.
- Rose, R. (2003). El currículum. ¿Un vehículo para la inclusión o una palabra para la exclusión? En C. Tilstone, L. Florian y R. Rose (coord.), *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas* pp. 59-72. Madrid: EOS.
- Rouse, M. (2009). Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education. *Education in the North*, 16, 6-13.
- Solís Casco, I. M^a (2016) *Aulas de enlace: un análisis de las políticas lingüísticas educativas en la Comunidad de Madrid*. Tesis doctoral. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en educación (MIDE I). Facultad de Educación. UNED.
- Spratt, J. y Florian, L. (2013). Aplicar los principios de la pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado: de una asignatura en la Universidad a la acción en el aula. En *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), pp. 141-149.
- Tilstone, C., Florian, L. y Rose, R. (coord.) (2003). *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. Madrid: EOS.
- UNESCO. (2008). *Educación para todos en 2015. ¿Alcanzaremos la meta?* París: UNESCO.
- UNESCO. (2010). *Llegar a los marginados. Informe de seguimiento de la EPT mundial*. París: UNESCO.

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO ECUATORIANO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: ESTADO DE LA CUESTIÓN

Bianca F. Serrano Manzano
bianca.serrano@utc.edu.ec

Johanna Elizabeth Molina Proaño
molinaelizabeth1985@gmail.com

Gina Venegas Álvarez
gina.venegas@utc.edu.ec

Universidad Técnica de Cotopaxi (Ecuador)

Resumen

En este artículo se recogen algunas de las principales aportaciones que reflejan el estado actual de la educación inclusiva en el contexto ecuatoriano de Educación Superior, tomando en cuenta los avances en estos últimos años, en el ámbito de la discapacidad. El objetivo del presente trabajo, es llevar a cabo una primera aproximación de la literatura existente sobre educación inclusiva en Ecuador, diferenciando tres tipos de fuentes principales: políticas, investigaciones y prácticas educativas. Para describir el momento actual se establecen cuatro categorías que permitan observar el fenómeno desde diferentes ángulos: población, legislación, investigación y buenas prácticas. Se concluye identificando los logros alcanzados y los retos a los que debe hacer frente la Educación Superior ecuatoriana para garantizar el acceso en igualdad de oportunidades y condiciones de las personas con discapacidad a las Instituciones de Educación Superior.

Palabras clave

Educación Superior, Discapacidad, Inclusión.

1. Introducción

La Convención sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad, aprobada en diciembre de 2006 en la Sede de las Naciones Unidas, comienza por explicar sus postulados formulándose la siguiente pregunta ¿por qué es necesaria una Convención? La respuesta que manifiesta la ONU es la siguiente:

En un mundo perfecto, los derechos enumerados en la Declaración Universal de Derechos Humanos serían suficientes para proteger a todos. Pero en la práctica, a ciertos grupos, como las mujeres, los niños y los refugiados, les ha ido mucho peor que a otros y las convenciones internacionales tienen por objeto proteger y promover los derechos humanos de tales grupos. Del mismo modo, los 650 millones de personas con discapacidad —alrededor del 10% de la población mundial— carecen de las oportunidades que tiene la población en general. Se enfrentan a un cúmulo de obstáculos físicos y sociales que: les impiden recibir educación; les impiden conseguir empleo, incluso cuando están bien cualificados; les impiden tener acceso a la información; les impiden obtener el adecuado cuidado médico y sanitario; les impiden desplazarse; les impiden integrarse en la sociedad y ser aceptados (ONU, 2006).

Según datos proporcionados por el Banco Mundial, en América Latina y el Caribe, existen al menos 50 millones de personas con alguna discapacidad, aproximadamente el 10% de la región. A este respecto, en el Informe Regional de las Américas denominado, *Monitoreo internacional de los Derechos de Personas con Discapacidad* (2004) llevado a cabo por la Federación Iberoamericana de Ombudsmen (FIO), se analizaron diversas cuestiones relativas a la discapacidad teniendo en cuenta la realidad de los 25 países que componen la región latinoamericana y en el cual llamaron la atención sobre algunos de los siguientes datos obtenidos:

- En Honduras, la tasa de analfabetismo entre los discapacitados es de 51%, mientras que para la población en general el indicador alcanza al 19%
- En Ecuador, el 84% de las personas con discapacidad carecen de prestaciones de seguro.
- En Argentina, se calcula que la tasa de desempleo de los discapacitados es cercana al 91%.

Esta investigación (2015-2017) se lleva a cabo con el fin último de visibilizar, en una primera fase, y dar voz, en una segunda, a las personas con discapacidad ya que se observa el hecho que las personas discapacitadas son escondidas por la sociedad debido al prejuicio y las concepciones erróneas existentes en la población, acerca de la discapacidad (CONADIS, 2000). Por tanto, se busca recoger, escuchar y ser sensible a lo que los jóvenes con discapacidad sienten ante las Instituciones de Educación Superior (IES) ya que ello, puede facilitar el cambio de concepciones, actitudes y prácticas, aunque no es por sí mismo garantía de que se produzca (Ainscow, 2005). Desde la perspectiva de los

derechos humanos y el principio de participación, realizar investigaciones sobre inclusión educativa debería implicar la escucha de los actores directos, recoger sus expectativas, su percepción sobre la calidad de los servicios que reciben, sus requerimientos y necesidades. En esta primera fase del presente estudio, se realiza una aproximación a diversas fuentes bibliográficas. Se debe destacar que en el equipo investigador, participa una estudiante de maestría con discapacidad física. Se busca, por tanto, incluir las voces de las personas objeto de estudio, desde el propio diseño de la investigación. Sin embargo, en este artículo se presentan los resultados obtenidos únicamente de la revisión documental ya que, actualmente el equipo investigador se encuentra en la fase de análisis de resultados.

Para Galarza (2008), los estudios producidos en el área de discapacidades en Ecuador, se concentran en el análisis de la deficiencia como causa de la discapacidad y afirma que el acercamiento que generalmente se realiza es puramente médico y burocrático. Este tipo de investigaciones no refleja, y en muchas ocasiones contradice, el ambiente social que circunda a las personas con discapacidad. Es por ello que, el objetivo principal del presente trabajo es el de comprender e interpretar el marco cultural, político y práctico de la atención educativa a las personas con discapacidad en el contexto ecuatoriano de Educación Superior, como primera fase de un proyecto de investigación más amplio. Como ya se ha mencionado, es importante destacar que la investigación tienen una orientación inclusiva ya que busca la participación de las personas con discapacidad desde el primer momento en la investigación, proporcionando relevancia al diálogo igualitario como eje estructurador de las relaciones entre persona investigadora e investigada. Así pues, se establece un espacio de trabajo igualitario que tiene como intención epistemológica, no sólo la de conocer la realidad de lo que se está investigando sino también detectar y potenciar los elementos que sirven para transformarla (Sordé, Flecha & Mircea, 2013). El fin último que se pretende a largo plazo, es el de contribuir a la transformación gradual de la Universidad Técnica de Cotopaxi (Ecuador) en una universidades inclusiva, que busque la mejora de la calidad y la excelencia de su educación.

2. Metodología de Investigación

Para la realización de este trabajo, se han consultado las principales publicaciones en Ecuador que abordan la temática de inclusión y educación superior y que han visto la luz en forma de: políticas de educación inclusiva, investigaciones sobre discapacidad e inclusión y prácticas educativas inclusivas en el contexto de Educación Superior de Ecuador.

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO ECUATORIANO DE EDUCACIÓN
SUPERIOR: ESTADO DE LA CUESTIÓN

El procedimiento de revisión permitió seleccionar más de 60 documentos resultantes de la búsqueda en bases de datos nacionales e internacionales y catálogos de difusión científica especializados en ciencias sociales y humanas. Se rescataron las principales políticas en materia de inclusión y los informes sobre discapacidad e inclusión realizados en Ecuador. Por otro lado, se realizó una revisión pormenorizada, indagando sobre prácticas educativas que se hayan llevado a cabo en universidades de Ecuador, con el fin de tener una visión actualizada sobre inclusión en las IES.

El análisis de estas contribuciones se desarrolló utilizando la técnica del análisis de contenido (Andréu, 2000; Piñuel, 2002) a partir del establecimiento de diferentes categorías que se resumen en la figura que aparece a continuación. Las categorías utilizadas fueron sintetizadas en las siguientes cuatro: a) población con discapacidad b) legislación y organismos vigentes c) investigación y d) prácticas educativas inclusivas en espacios de Educación Superior de Ecuador. En opinión de Bartolomé (1981) la categorización hace referencia claramente a los valores que la variable estudiada puede adoptar a través del análisis de contenido. Las categorías son epígrafes o etiquetas semánticas que reúnen a un grupo de elementos (unidades de registro) bajo un título genérico, en razón de los caracteres comunes de estos elementos (Bartolomé, 1983). En la presente investigación el criterio de categorización ha sido semántico, estableciendo cuatro temáticas como se muestra a continuación:

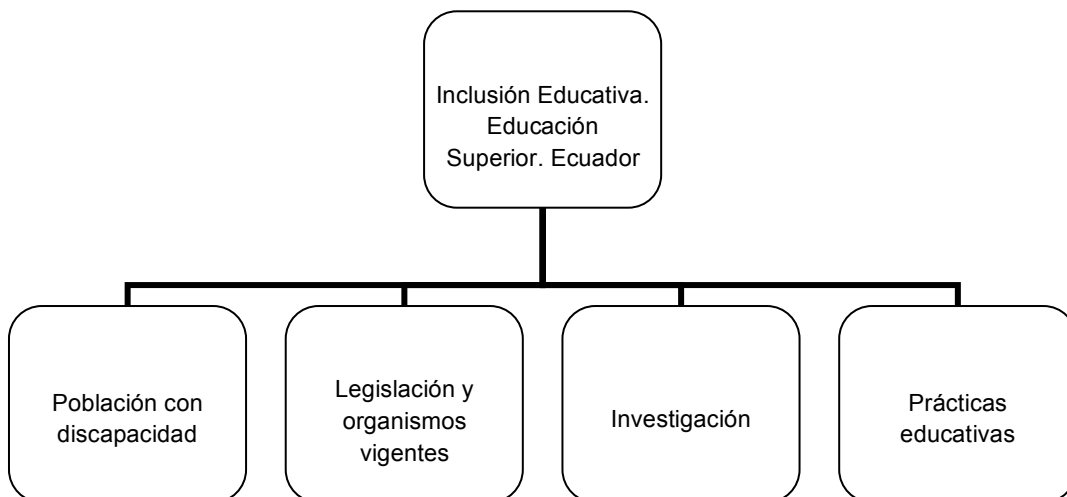


Figura 1. Categorías de análisis.

Elaboración propia

Para Espín (2002) las categorías en el análisis de contenido deben reunir una serie de cualidades para asegurar la validez del análisis. Estas cualidades son:

- La homogeneidad. Las categorías deben responder a un solo criterio de clasificación. No se deben mezclar diferentes niveles de análisis.
- La exhaustividad. El conjunto de contenido a analizar debe poderse clasificar entero. Las categorías deben permitir la clasificación de todos los elementos del texto a analizar.
- La exclusividad. Esta cualidad hace referencia a que los mismos elementos no deben poder pertenecer a varias categorías.
- La objetividad o replicabilidad. Las categorías deben estar lo suficiente bien definidas y precisados los fundamentos lógicos que las rigen
- La adecuación y pertinencia. Las categorías deben ser congruentes con el contenido de la comunicación y con el objetivo que se pretende.
- Claras, concretas y consistentes consigo mismas. Las categorías se deben expresar con términos directos y sencillos, de forma que su intención sea clara y no dé lugar a varias Interpretaciones ni a duda a la hora de incluir

Estas cuatro categorías permitieron sistematizar la información en los siguientes resultados sintetizados a continuación.

3. Jóvenes con discapacidad en la Universidad

Desde la Organización Panamericana de la Salud (OPS) se afirma que en América Latina hay 85 millones de personas con discapacidad, de las cuales sólo un 2% encuentran respuestas a sus necesidades. Es evidente que son imperativas acciones de promoción de la salud, prevención, recuperación, integración, rehabilitación e inclusión (Amate y Vásquez, 2006).

Según un estudio elaborado por el Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (INESAL) en el año 2004, el acceso a la educación superior de las personas con discapacidad en Ecuador era poco significativo, se señala apenas el 1,8% de la totalidad de la población con discapacidad ha accedido a la educación superior. Este porcentaje está distribuido de la siguiente manera, a nivel nacional:

- El 80% de este porcentaje reside en el sector urbano, y el 20% restante reside en el sector rural, evidenciando así la falta de un sistema educativo de educativo en el sector rural.

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO ECUATORIANO DE EDUCACIÓN
SUPERIOR: ESTADO DE LA CUESTIÓN

- El 57,1% de la población con discapacidad que ha accedido a la educación superior reside en la región de la Costa, el 40% en la Sierra y el 2,9% restante en el Oriente ecuatoriano.
- Los hombres con discapacidad (62,9%) ingresan en mayor porcentaje que las mujeres: 37%.

De acuerdo al INEC, (2010):

El último Censo de Población y Vivienda, muestra que en la entidad existen poco más de 56 mil personas que presentan algún tipo de discapacidad permanente o de largo plazo, que representa casi el 2 por ciento de la población total estatal, destacando el 48 por ciento con discapacidad neuromotora, el 19.1 visual y las auditivas e intelectuales con poco más del 14 por ciento cada una. En este marco, si una democracia bien entendida tiene como objetivo fundamental igualar condiciones para que todos puedan participar en la vida común, es innegable que el poder público debe formular y aplicar programas, recursos, políticas y acciones orientados a atemperar las desigualdades físicas o morales de la discapacidad y lograr que ésta se convierta en capacidad (p. 29).

Uno de los fines del gobierno ecuatoriano es lograr la igualdad de condiciones de las personas con capacidades diferentes o discapacidades. Sin embargo, a pesar de las diferentes normativas que existen todavía existe mucho camino por recorrer en este sentido. Así pues, según el análisis estadístico de la *Discapacidad en el Ecuador en Cifras (2010)* se puede analizar lo siguiente:

- El 5,64% de ecuatorianas y ecuatorianos viven con discapacidad, lo que significa 816.156 personas. Es decir 6 de cada 100 personas o 1 de cada 18 presentan esta condición.
- En las zonas urbanas se concentran el 60% de las personas con discapacidad y en las zonas rurales el 40%. Aunque en términos absolutos hay más personas con discapacidad en las zonas urbanas que en las rurales, en términos relativo la situación es diferente. En el medio rural la tasa de prevalencia de discapacidad es de 5,99%, con un 0,35% y 0,57% más alta que la prevalencia nacional y la prevalencia en el medio urbano, respectivamente.

A continuación según el análisis estadístico, se detalla los tipos de discapacidad y el número de personas existentes en el país:

103.767 personas presentan dificultades para aprender a niveles esperados y funcionar normalmente en la vida cotidiana.

- 343.714 personas presentan discapacidad físicomotora.
- 186.117 personas presentan discapacidad visual.
- 118.812 personas presentan discapacidad auditiva.
- 59.211 personas presentan discapacidad mental.

Otro estudio realizado por encargo del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte de España (MEPSYD), la Fundación ONCE para la Solidaridad con Personas Ciegas de América Latina (FOAL) y el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) sobre la situación actual del acceso a servicios educativos de las personas con discapacidad en Latinoamérica identifica que las posibilidades de real integración en el currículo educativo ordinario y, en particular, el acceso a la educación superior no son en nada comparables a las de quienes no padecen ninguna discapacidad. La población total de personas con discapacidad en el Ecuador, es de 816.156, de la cual el 18% de la población con discapacidad no tiene ningún nivel de instrucción, de ellos el 40% reside en el área rural. El 54% de la población con discapacidad ha cursado la educación primaria, de ellos el 60% vive en el área urbana.

El 8% de las personas con discapacidad han cursado algún nivel de educación superior; 230.000 personas con discapacidad entre 41 años y más sin ningún nivel de instrucción. En cuanto a educación especial del total de personas con discapacidad con limitación grave, el 89.7% no ha recibido ningún servicio de educación especial.

Por otro lado, 2.018 personas se inscribieron en el último Examen Nacional para la Educación Superior, ENES, rindieron 1.465, y aprobaron 1.075, es decir el 73%", según Ramírez, titular de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación.

Siguiendo a Galarza (2008) existe un sin número de contradicciones entre leyes, terminología e implementación acerca del término discapacidad en Ecuador. En esta investigación, se evidencia la ausencia de estudios sociológicos y antropológicos acerca del área de la discapacidad en el Ecuador, moviéndose prácticamente en el ámbito estadístico. Así pues, la Agencia Nacional para la Igualdad en Discapacidades (2013-2017) elaborada por el CONADIS, identifica un serie de investigaciones, desde el año 1981, que reflejan el gran inconveniente que ha supuesto para los estudios de corte estadístico, definir con precisión lo que se entiende por una persona con discapacidad y que ha provocado que la información no proporcione la exactitud deseable. Entre ellos se destacan los siguientes:

- "Los impedidos en el Ecuador", diagnóstico realizado por el INNFA (Instituto Nacional del niño y la familia, actualmente denominado INFA) determinó que existía en el país un 12.8% de población con discapacidad (1981).
- En el estudio "Situación actual de las personas con discapacidad en el Ecuador", desarrollado por el CONADIS y la Universidad Central (1996),

se señaló que el 13.2% de la población presenta algún tipo de discapacidad.

- “Ecuador: la discapacidad en cifras”, estudio efectuado por el CONADIS y el INEC (realizado en 2004 y publicado en 2005), estableció que existía un 12.14% de población con discapacidad.
- En el VI Censo de Población y Vivienda (INEC, 2001), se incluyó la variable de discapacidad, señalando una tasa de discapacidad de 4.7%. En el VII Censo de Población y VI de Vivienda (INEC, 2010), el 5.6% de la población afirmó tener algún tipo de discapacidad.
- En 2010, el estudio bio-psicosocial-clínico genético denominado “Misión Solidaria Manuela Espejo”, implementado por la Vicepresidencia de la República, determinó que 294.803 personas con discapacidad se encuentran en situación crítica. Se utilizó una metodología aplicada en Cuba y Venezuela para registrar un conjunto de variables de tipo socioeconómico-sanitario y un análisis médico de la discapacidad.

4. Legislación vigente y organismos reguladores de la inclusión en Ecuador

En este apartado se revisa el marco normativo y legal que regula la inclusión educativa en Ecuador tomando como referencia los últimos años. Según un estudio comparativo entre los diferentes marcos legislativos en la región de América Latina y el Caribe, se identifica que son escasos los países que desarrollan de manera extensa y bien fundamentada el derecho a la educación de las personas con discapacidad. Sin embargo, entre los que sí lo hacen nombran a Ecuador, Paraguay y Venezuela

A este respecto, Cotrina, García, Gutiérrez, Samaniego & Serón (2010) afirman que Ecuador se encuentra en la vanguardia de las disposiciones normativas respecto a la atención a las personas con discapacidad en el ámbito educativo. De acuerdo al reporte del *Centre for International Rehabilitation* (CIR) acerca de la situación de las personas con discapacidad en América Latina (IDRM, 2004), confirman que Ecuador, ha desarrollado una de las legislaciones más progresistas en la Región. Sin embargo, la implementación de la misma resulta conflictiva, debido en gran parte a que detrás del concepto hegemónico de discapacidad existente, se desarrolla otro simbólicamente mediado y negociado (Klotz, 2001) y que probablemente está construido en la esfera privada de la familia. Para García, Gutiérrez, Serón y Porrás (2010) la complejidad de las leyes sobre inclusión educativa que regulan en el Ecuador también lo es en su aplicación.

Según Payá Rico (2010) las políticas sobre Educación Inclusiva en América Latina se centran en los siguientes aspectos:

- Niveles educativos, unos países las conciben desde una mayor globalidad y extensión que otros. En Ecuador la educación inclusiva es propia de los primeros niveles educativos. (infantil y básica).
- Alfabetización, la capacidad de emplear la lecto-escritura, acceder a la educación y la cultura es una de las grandes preocupaciones de América Latina, pretendiendo la erradicación del analfabetismo, el cual representa uno de los mayores pilares para lograr una educación de calidad y equitativa para todos y todas. En Ecuador, la Educación Intercultural Bilingüe EIB.
- Formación docente, una de las claves para lograr la inclusión educativa está en la formación del Docente el cual juega un papel determinante. En Ecuador, la Capacitación a docentes parvularios en estrategias metodológicas de trabajo.
- Retención y prevención del abandono, pasa por la disminución de la deserción escolar mediante distintas acciones.
- Educación especial y discapacidad, en la gran mayoría de países de Latino-américa todavía se asocia la educación inclusiva con la educación especial o la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Población rural e indígena, existe un colectivo especialmente vulnerable y hacia el cual los países de América Latina prestan atención.
- En la mayoría de países de América Latina extienden becas esta es una política necesaria y esencial para que la educación inclusiva sea una realidad.
- Utilización y acceso a las TIC, la eliminación de la brecha digital que origina exclusión y desconexión en una sociedad globalizada.
- Otras políticas inclusivas más minoritarias y que solamente ponen en marcha algunos países van dirigidas a la educación permanente.

A partir de Octubre 2010, según la reforma de la Ley Orgánica de Educación Superior, inicia a funcionar la SENESCYT, donde la Constitución de la República 2008, ratifica al Consejo de Educación Superior (CES) y Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), como dos organismos públicos que se fortalecerán de acuerdo a los tiempos y procesos; con esto, se inició la categorización de las

universidades conforme a los parámetros del Consejo Educación Superior, e inherente a este proceso se instituye la Educación Inclusiva como un eje, para que las personas o estudiantes con necesidades educativas especiales puedan insertarse en el ámbito educativo y obtener una profesión. La esencia de las universidades que no han dejado de funcionar tras la categorización, tienen la tarea de trabajar y cumplir con los estándares de Calidad de Educación Superior.

En la actualidad, la Educación Superior ecuatoriana, se encuentra en un momento en el que se está debatiendo y replanteando fórmulas que permitan la inserción de personas/estudiantes con necesidades educativas especiales o capacidades diferentes en el campo educativo. Es así que la administración del gobierno del Eco. Rafael Correa, juntamente con la Ex-Vicepresidencia del Lic. Lenin Moreno, desde el año 2007, hasta la actual fecha, ha venido ejecutando varios proyectos para esta población vulnerable entre los que destaca el programa de la “Misión Solidaria Manuela Espejo”, el cual fue el primer estudio bio-psicosocial clínico y genético sobre las discapacidades en el Ecuador. A través de esta investigación, se busca dotar al Ecuador de una base científica sobre la cual delinear políticas de atención y prevención a este sector, establecer planes y programas adecuados a la realidad nacional. El programa se inició en la provincia de Cotopaxi, en Julio del 2009, como programa piloto y definido como un estudio integral de las causas de las discapacidades de las personas que habitan la provincia. El estudio pretende fortalecer las acciones que ya se han emprendido, potenciarlas, promover la elaboración y puesta en marcha de leyes y medidas administrativas que aseguren los derechos de las personas con necesidades educativas especiales o capacidades diferentes; e igualmente, la eliminación de normas, reglamentos, costumbres y prácticas discriminatorias.

En Ecuador, las personas con discapacidad y sus familias están amparadas por normativas nacionales e internacionales: como la Constitución de la República (2008), Ley Orgánica de Discapacidades (2012) y su Reglamento; Ley Orgánica de Educación Superior (2012) la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU-2006) y la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (OEA-1999), establecen un marco normativo amplio y suficiente para la garantía y ejercicio de sus derechos.

Por otro lado, los derechos de las personas con discapacidad han sido considerados al momento de construir los instrumentos de planificación nacional; el Plan Nacional del Buen Vivir 2014-2017 ubica en su objetivo número 2, el auspiciar la igualdad, la cohesión, la inclusión y la equidad social y territorial en la diversidad; que guarda relación con el trabajo de los grupos de

atención prioritaria entre los cuales están contempladas las personas con discapacidad.

Además del Plan Nacional del Buen Vivir, se han generado instrumentos de planificación específicos que permitan brindar lineamientos para el trabajo concreto con grupos diversos, es así como a través de talleres participativos, fue construida la Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades (ANID 2014-2017), con la participación de organismos y entidades del Estado, sector privado y la sociedad civil y el aval de la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES), a través de sus Direcciones de Políticas Públicas y Reforma Democrática del Estado.

En este marco, cabe resaltar la existencia del Consejo Nacional para la Igualdad de las Discapacidades (CONADIS) cuya misión es la de realizar la formulación de políticas públicas y herramientas de gestión pública para erradicar la desigualdad y la discriminación que afectan la vida de las personas con discapacidad y sus familias, en coordinación con las entidades rectoras y ejecutoras del Estado, sector privado y sociedad civil. Entre sus funciones se encuentra el realizar la transversalización de las políticas públicas y el principio de igualdad y no discriminación en discapacidades en la planificación institucional de los organismos y entidades del Estado para garantizar el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad y sus familias.

Por otro lado, como ya se dijo anteriormente, la LOES determina en sus artículos 71,74, 75 y 77 que las personas con discapacidad tienen derecho al acceso, permanencia y egreso del sistema de educación superior en las mismas condiciones que cualquier otro ciudadano.

Por último, para cerrar la revisión documental del ámbito normativo y como reconocimiento internacional a los esfuerzos que está realizando el país en este campo, cabe subrayar el premio que recibió Ecuador el 10 de marzo 2015, por su política diseñada para las personas con discapacidad por la Secretaria Técnica para la Gestión Inclusiva en Discapacidad (SETEDIS). La fundación “Design for all”, organización sin fines de lucro, dedicada a la promoción de las investigaciones científicas, generación del conocimiento y aplicación de diseños de inclusión para todas las personas, fue la encargada de entregar el premio a la “Metodología Ecuatoriana para el Desarrollo de Accesibilidad Universal”.

4.1. Organizaciones dedicadas a la protección y promoción de los derechos y atención de las personas con discapacidad

En el Ecuador existen cinco federaciones que trabajan en la temática de las discapacidades. A continuación se enumeran las siguientes, ya que se considera que en virtud de algunas experiencias de interacción y convenios entre las IES y dichas instituciones, este proceso podría constituirse como un factor propulsor y facilitador de cambios en la realidad cotidiana del sistema educativo y de sus actores. Al mismo tiempo, la generación de alianzas estratégicas entre organizaciones dedicadas a proteger los derechos de las personas con discapacidad y las IES tiene el potencial de abrir las puertas para incidir en la transformación de las universidades hacia la inclusión educativa:

La Federación Nacional de ONG's: Organismos no Gubernamentales para la Discapacidad, que agrupa a 120 organizaciones a nivel nacional, registradas oficialmente en el CONADIS.

La Federación Nacional de Ciegos del Ecuador "FENCE"; esta Federación agrupa a 25 instituciones de y para ciegos a nivel nacional, ha generado 150 puestos de trabajo a través de la instalación de 135 quioscos con líneas telefónicas. Sus objetivos son fortalecer la educación, inserción laboral e integración social de las personas ciegas de nuestra patria.

La Federación Nacional de Sordos del Ecuador "FENASEC"; esta Federación agrupa a 15 asociaciones y 2 pre-asociaciones de personas sordas, y los proyectos y acciones están orientados a promover se efectivicen los derechos a la salud, educación, formación profesional, al trabajo a la información, a la comunicación, a la cultura.

La Federación Nacional de ecuatorianos con Discapacidad Física "FENEDIF". Esta Federación agrupa a 35 asociaciones a nivel nacional; su objetivo fundamental es defender los intereses de las asociaciones que integran la Federación, supervisando el cumplimiento de las normativas, políticas y leyes existentes a favor de las personas con discapacidad; impulsar la mejora de la situación e socioeconómica, cultural y de salud de las personas con discapacidad físicas, ofreciendo apoyo institucional y capacitación a las asociaciones miembros.

La Federación Ecuatoriana Pro Atención a la Persona con Deficiencia Mental "FEPAPDEM". Esta Federación está organizada a base de núcleos regionales en Quito, Guayaquil y Cuenca, y está constituida fundamentalmente por Fundaciones o instituciones que atienden a personas con deficiencia mental, síndrome de Down, parálisis cerebral y autismo.

Las cinco ONG's, de y para personas con discapacidad del Ecuador, realizan sus acciones a nivel nacional enmarcadas en los principios de normalización, integración y equiparación de oportunidades. Participar y fomentar espacios de diálogo y coordinación interuniversitarios y con instituciones especializadas en sectores de población con discapacidad, podría convertirse en una de las fortalezas que permitan avanzar en el proceso de inclusión educativa. Sin embargo, en el contexto ecuatoriano de educación superior se constatan pocas redes y alianzas en este ámbito.

5. Discapacidad e inclusión educativa: revisión de investigaciones

A continuación se recogen las principales tendencias en la investigación desarrollada en el país ecuatoriano, desde los años ochenta hasta la actualidad. Para la realización de este apartado se han consultado las principales publicaciones en Ecuador que abordan la temática de la discapacidad y la inclusión y que han salido a la luz, en forma de informes técnicos, artículos científicos, tesis de grado o maestría y proyectos cofinanciados de investigación sobre educación inclusiva.

La investigación sobre inclusión educativa en el espacio de Educación Superior Ecuatoriana no es muy abundante y señala la necesidad de analizar los procesos de inclusión e investigar sobre cómo los principales actores de la comunidad universitaria, docentes y estudiantes, viven la inclusión en las aulas. Coincidiendo con Esteves y Santos (2014) en el Ecuador son pocos los trabajos sobre educación superior y discapacidad, ya que en su mayoría los estudios sobre personas con discapacidad se centran en los niveles inferiores de educación.

En el año 2004, el IESALC de la UNESCO realiza un estudio sobre la Integración de las Personas con Discapacidad en la Educación Superior en Ecuador (Rodríguez, 2014), en el que señalan la existencia de importantes restricciones que dificultan el acceso, permanencia y egreso de la población con discapacidad a la Universidad. Entre sus resultados demuestran que no existe ninguna información oficial sobre los siguientes aspectos: formación y capacitación, programas de sensibilización a la comunidad universitaria, eliminación de barreras arquitectónicas, urbanísticas y de accesibilidad al transporte, adaptaciones tecnológicas y adaptaciones curriculares. En este estudio se demostró que el acceso a la educación superior de éstas personas era insignificante, señalándose que apenas el 1,8% de la totalidad de la población discapacitada accedía a la educación superior y señalaba que persistían barreras que imposibilitan la integración en el nivel universitario a pesar de contarse con un marco legal integral, que en teoría, debía facilitar el

acceso a todos los niveles, incluido el universitario (Espinosa, Gómez & Cañedo, 2012).

En esta misma línea, algunos trabajos se han centrado en analizar los procesos de inclusión en las IES ecuatorianas (Espinosa, Gómez & Cañedo, 2012; Sandoval, 2014) evidenciando que un gran número de universidades no poseen registro de implementación de programas, sistemas de apoyo y sensibilización, adaptaciones curriculares, tecnológicas, informacionales y arquitectónicas, que faciliten el acceso de las personas con discapacidad a la universidad. Se mantiene la ausencia de programa o proyectos gubernamentales, liderados desde la Subsecretaría de Educación Superior del Ecuador, que regule y coordine esfuerzos en relación a la integración educativa superior de personas con discapacidad.

Paralelamente, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, con Sede Ecuador, conjuntamente con 11 universidades latinoamericanas y cuatro europeas ha desarrollado el proyecto “Medidas para la Inclusión social y equidad en instituciones de Educación Superior en América Latina” (MISEAL).

El objetivo de esta iniciativa es mejorar los mecanismos de acceso a las instituciones de Educación Superior, incidir en la formación de especialistas en inclusión social y equidad a través de la creación de un programa de posgrado transnacional y establecer una red de intercambio y consulta entre universidades europeas y latinoamericanas. En el marco de este proyecto, se encuentra el III Congreso MISEAL, celebrado en Barcelona (2014) y donde FLACSO-Ecuador como miembro integrante, publicó los resultados de un estudio sobre las personas con discapacidad y su experiencia en la IES. Es la única investigación de corte cualitativo que se ha encontrado en la revisión bibliográfica, realizando una indagación exploratoria en base a entrevistas semi-estructuradas tanto a estudiantes como a personal del área administrativa que presentaba alguna discapacidad. Los principales resultados revelan las barreras de acceso al currículo, que guardan relación con las dificultades de acceso a los materiales de clase, a recursos de aprendizaje, a aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje aún no han sido superadas. En cuanto a los principales logros, se evidencia un avance en cuanto al desarrollo de acciones concretas para atender las necesidades de estudiantes con discapacidad: la accesibilidad física, que ha permitido eliminar numerosas barreras arquitectónicas, y en el plano comunicacional gracias a diversos talleres de sensibilización sobre la temática de las discapacidades y la elaboración conjunta (representantes de estudiantes, personal administrativo y docentes, con el apoyo de una asesora externa) de un Manual de inclusión de personas con discapacidad. También se ha potenciado la investigación sobre

discapacidades, con la participación de docentes y maestrantes con y sin discapacidad (Esteves y Santos, 2014).

Entre los últimos estudios sobre inclusión en Educación Superior en Ecuador, se encuentra la investigación elaborada por Herdoíza (2015): *Construyendo Igualdad en la Educación Superior: fundamentación y lineamientos para la transversalización de los ejes de igualdad*. Este documento cristaliza el trabajo participativo liderado por la Subsecretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación y la Coordinación de Saberes Ancestrales, en colaboración con la academia, instituciones públicas, organismos internacionales y de la sociedad civil, quienes debatieron el sustento normativo, el contexto histórico y actual de los ejes de igualdad de género; pueblos, nacionalidades e interculturalidad; discapacidad; y ambiente en mesas de trabajo especializadas. El trabajo se sustenta sobre cuatro ejes: género, interculturalidad, discapacidad y ambiente y está dirigido a los servidores públicos de las IES como a los miembros administrativos y académicos de la comunidad universitaria ya que ofrece, herramientas conceptuales y pasos definidos que contribuyan al abordaje de la inclusión educativa para así fortalecer y acelerar el movimiento de la educación superior en la construcción de la igualdad (Herdoíza, 2015).

6. Una revisión sobre prácticas educativas inclusivas.

En este apartado se realiza un resumen de aquellas prácticas situadas en el ámbito de la Educación Superior y que se centran en fomentar la inclusión educativa a través de diversos organismos y estrategias, así como los procesos de planificación que tienen lugar en algunas IES, haciendo especial hincapié en la revisión de las acciones inclusivas llevadas a cabo por dos universidades ecuatorianas: la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador y la Universidad Técnica Equinoccial, así como se destacan otras iniciativas interesantes a nivel superior. En la línea de Booth y Ainscow (2000) los cuales conciben la inclusión: “como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado”, no se busca catalogar las instituciones u organismos de inclusivas o no, sino más bien, constatar procesos que busquen fomentar la igualdad de oportunidades y propicien el debate y la reflexión entre la comunidad universitaria.

6.1. Programas, proyectos y estrategias interinstitucionales

Con el fin de colaborar con los diferentes Estados Iberoamericanos que componen la región latinoamericana, la OEI establece entre sus fines, el alcanzar que los sistemas educativos cumplan con un triple cometido: humanista, desarrollando la formación ética, integral y armónica de las nuevas generaciones; de democratización, asegurando la igualdad de oportunidades educativas y la equidad social; y productivo, preparando para la vida del trabajo y favoreciendo la inserción laboral (OEI, 2016). Dado el papel central que este organismo juega en el campo de la educación, la cultura, la ciencia y la tecnología en el contexto de desarrollo integral regional, diseñan un conjunto de programas, proyectos y estrategias con el objetivo de contribuir a fortalecer la solidaridad y paz entre los pueblos, incidiendo en los ámbitos anteriormente citados. De esta forma, se han desarrollado un conjunto de esfuerzos por parte de los países miembros y que se sistematizan en el proyecto: “*La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Metas Educativas 2021*”. Dicho proyecto, comprende once metas educativas, entre las que destaca, en el marco de esta investigación, la meta general segunda: “lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación en la educación” y que pretende que en los países de América Latina se garantice el acceso y la permanencia de todos y todas al sistema educativo.

Para ir alcanzando esta segunda meta, se busca apoyar a la inclusión educativa del estudiantado con necesidades educativas especiales, mediante las adaptaciones y las ayudas precisas (meta específica 5). Como una estrategia a favor del fomento de las buenas prácticas inclusivas en Ecuador, en el año 2012 se celebró en Ecuador el *Primer concurso de buenas prácticas de educación inclusiva* convocado por la OEI, la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SENESCYT) y el Ministerio de Educación del Ecuador. En este contexto, se invitó a inscribirse a las instituciones educativas de todo el estado ecuatoriano que desarrollan prácticas inclusivas en los niveles Inicial, General Básica, Bachillerato y Superior, sean de sostenimiento fiscal, fiscomisional, particular y municipal, que desarrollan un sistema operativo innovador en el proceso de inclusión educativa. En el año 2014 se llevó a cabo el segundo concurso.

En la memoria final, se encuentra un interesante aporte sobre el marco de la educación inclusiva en Ecuador y se recogen las principales experiencias ganadoras del concurso. En el último punto de este apartado, se referenciarán los principales elementos de las experiencias ganadoras entre las IES. Paralelamente, la OEI junto con el Ministerio de Educación (MinEduc) organizaron entre el 4 y 6 de junio 2014, el *Primer Encuentro Mundial de Educación Inclusiva*, en la ciudad de Quito. Cerca de 350 participantes, entre

directivos, docentes y profesionales de instituciones educativas, se capacitaron a través de conferencias magistrales y talleres prácticos a cargo de especialistas internacionales y nacionales en el tema de inclusión educativa.

Por otro lado, son varias las universidades del Ecuador que participaron en el año 2015 en la elaboración de una *Guía didáctica para la inclusión de estudiantes con discapacidad* en las IES de la zona 1 y 2 bajo la coordinación de la Secretaria de Educación Superior, Ciencia Tecnología e Innovación, SENESCYT: “la Guía es un aporte del Comité Regional Consultivo para la Planificación de la Educación Superior de la Zona 1, a través de la Subcomisión Técnica de Inclusión con la articulación de procesos entre las IES y un esfuerzo por estandarizar mecanismos estructurales encaminados hacia la universalización de las acciones afirmativas de inclusión”.

Por último, y como una iniciativa reciente desde la SENESCYT, se ha diseñado el curso virtual para docentes del país: *Construyendo igualdad en Educación Superior* y que se presentó en la Escuela Politécnica Nacional. Este encuentro tuvo como objetivo sensibilizar y generar competencias en la comunidad politécnica para la aplicación integral de los fundamentos, estándares y lineamientos en la transversalización del enfoque de género, interculturalidad, discapacidad y ambiente desde la educación superior. Según la SENESCYT, el proceso de capacitación diseñado tiene como propósito ofrecer a las IES pautas claras que faciliten sus iniciativas académico-administrativas para cumplir con la normativa vigente y aplicar los estándares de igualdad y ambiente con pertinencia desde sus contextos particulares. Es así que, sustentados en el andamiaje conceptual, los lineamientos de aplicación sugeridos incluyen las cuatro áreas básicas del quehacer institucional de las IES: Formación, Investigación, Vinculación con la Comunidad, e Institucionalización (SENESCYT, 2016).

6.2. Prácticas educativas inclusivas en las IES del Ecuador

Algunas IES del Ecuador están realizando un salto cualitativo, buscando integrar procesos en el currículum, la organización académica, la infraestructura accesible y las adaptaciones curriculares que les permita apostar por un modelo de formación que se aleje de la exclusión e integre a personas diversas, con diferentes capacidades y que sea capaz de ofrecerles las mismas oportunidades. En una primera revisión, destacan dos universidades por encima de otras. Sin embargo, se percibe un interés creciente en las IES por modificar e integrar estructuras más flexibles que promuevan la igualdad de acceso a los estudios de educación superior, en este marco.

En primer lugar, se encuentra la Universidad Técnica Equinoccial (UTE) la cual fue la ganadora del *Primer Concurso de Buenas Prácticas de Educación Inclusiva en Ecuador*. En el año 2007, el CONESUP y el CONADIS, invitaron a las universidades y escuelas politécnicas del país a presentar trabajos relacionados con el Proyecto *Universidad para Todos*. En esta ocasión, la UTE demostró ser la única universidad que había logrado desarrollar el proceso de formación académica de estudiantes en condiciones de discapacidad, implementando para ello distintas líneas de acción y estrategias metodológicas (OEI, 2012):

- Sensibilización a la comunidad UTE.
- Capacitación docente.
- Adecuación de espacios.
- Inclusión en las aulas.

Las líneas de instrumentación escogidas por la IES, fueron dirigidas en dos perspectivas articuladas entre sí: el respeto a la diferencia e igualdad de oportunidades y la participación activa en la dinámica social de nuestra comunidad, de acuerdo a las posibilidades reales de realización individual.

Así pues, entre el año 2002- 2007 se graduaron al menos 7 personas con algún tipo de discapacidad y además, 32 trabajadores con discapacidad prestaron y prestan funciones en el área administrativa.

Por otro lado, se encuentra la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) la cual, con motivo del concurso anteriormente citado, procedió a sistematizar la experiencia de inclusión educativa desarrollada por la universidad desde hace años y que le supuso obtener un reconocimiento nacional a través de una mención de honor. Entre las acciones que ha implementado la UPS para promover la inclusión educativa, cabe señalar: gestiones administrativas, académicas, investigativas y ha destacado por crear la Maestría en Educación Especial con Mención en Educación de las Personas con Discapacidad Visual, implementando, por tanto, la línea de investigación de Educación Inclusiva. Además, otra acción positiva es la que manifiesta en cuanto a convenios y colaboraciones con otras instituciones:

- CBM International (Christian Blind Mission) cuyo objetivo comprende mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad en las comunidades más pobres del mundo.
- Federación Nacional de Ciegos de Ecuador
- Miembro de la “Comisión nacional de la campaña mundial de educación para todos los niños niñas con discapacidad visual del mundo, capítulo Ecuador” (EFAVI).

Según datos proporcionados por el Departamento de Bienestar Estudiantil de la UPS, en el periodo 2011-2012, la UPS incluyó a 370 estudiantes con algún tipo de discapacidad. En el período 2011-2012, fueron matriculados 18.364 estudiantes en las tres sedes de la UPS, de los cuales 370 (2,01%) presentan algún tipo de discapacidad. La discapacidad visual es la que predomina, alcanzando el 45,1% de los 370 alumnos. Una posible razón sería que la discapacidad visual no implica dificultades de orden cognitivo, pues los estudiantes llegan al conocimiento por otros canales sensoriales (Gallegos, 2011).

En el año 2012, la Pontificia Universidad Católica de Ecuador, realizó por primera vez el *Festival de Cine Sordo*, iniciativa desde la sociedad civil cuyo objetivo fue sensibilizar al público en general ante la sordera y ofrecer un programa diverso y de alta calidad para ser visionado por la comunidad sorda. La motivación surgió desde artistas, cineastas y profesionales vinculados a esta temática por razones personales o familiares, quienes se articulan en una red de apoyo para concretar la iniciativa. Una línea de acción adicional es la realización de un ciclo de conferencias de alto nivel en las que se presentan avances conceptuales, discusiones, sistematización de experiencias y propuestas relacionadas

Por último, también se resaltan los esfuerzos de la Universidad Técnica Particular de Loja, la cual viene trabajando en un programa para el acceso, permanencia y graduación universitaria de los estudiantes con discapacidad.

El programa cuenta con un equipo multidisciplinario para la atención a estudiantes, el mismo que realiza campañas de sensibilización y formación a toda la comunidad universitaria. Además se formalizarán procesos y reglamentos así como las políticas que le permitan atender a las personas con discapacidad que deseen ingresar a la universidad, a fin de que puedan lograr una autonomía personal y profesional.

En la actualidad, la Universidad tiene estudiantes con discapacidad de lenguaje, físicas, auditivas, visuales, y psicológicas; por ello el programa está ejecutando algunas actividades, de acompañamiento tanto académico como psicológico y dando pequeños pasos en la sensibilización a la comunidad universitaria.

Otra Universidad que está destacando en el país por sus prácticas inclusivas, es la Universidad Técnica de Manabí (UTM). Destaca por haber constituido en su estructura institucional, la Unidad de Inclusión, Equidad Social y Género y su Comisión, creada en 2014. Su percepción de inclusión prioriza la discapacidad, de modo que se propone y comparte con directivos y profesores

la idea de que la UTM pueda ser “una universidad amigable para las personas con discapacidad” (Véliz Briones, 2014).

Siguiendo a De la Herrán, Pinargote y Véliz (2016) la UTM ha realizado avances significativos en cuestiones de inclusión universitaria de personas con discapacidad, así como en la incorporación en las mallas curriculares de asignaturas como “perspectivas de género” o “Educación sexual”. Además ha sido la única universidad en el país en tener un proyecto aprobado por la SENESCYT sobre “Educación sexual integral”, dirigido por Penna Tosso, pionera en aspectos como homofobia y sexismo (Penna Tosso, 2013, 2014). Ejemplo de ello, es la celebración, en mayo 2016, del I Congreso de Educación Inclusiva: “La universidad inclusiva hacia un desarrollo sostenible” cuyo objetivo es proporcionar una formación compartida y contribuir al proceso de transformación gradual de las universidades participantes, en “universidades inclusivas”.

En definitiva, todas las experiencias citadas tienen como objetivo promover la inclusión educativa, sin embargo las IES del Ecuador tienen un largo recorrido que realizar si pretenden alcanzar este objetivo. Una de las expresiones de estas dificultades es el porcentaje extremadamente bajo de personas en situación de discapacidad que logra vencer los obstáculos para culminar sus estudios de tercer nivel (solo el 6%) y de cuarto nivel (0,5%) (INEC, 2010).

7. Conclusiones

El análisis realizado hasta el momento permite señalar algunas de las características fundamentales acerca del estado en el que se encuentra la inclusión educativa en las IES del Ecuador. En primer lugar, se destaca que los aspectos que están emergiendo con más fuerza en los últimos años en Ecuador sobre este tema son el de identificar cuántas, dónde y cómo están las personas con discapacidad, ya que se constataba bastante confusión al respecto. Se observa, sin embargo, una menor presencia de estudios con enfoque cualitativo, sin presencia de trabajos centrados en analizar el estado de las instituciones universitarias y la experiencia tanto de docentes como de estudiantes con necesidades educativas especiales.

En segundo lugar, se confirma que el concepto de discapacidad ha ido variando a lo largo de los años incorporándose, progresivamente, una visión menos asistencialista (rehabilitadora) y más posibilitadora e inclusiva de la situación de las personas con discapacidad en la marco de los derechos humanos. Según Valarezo (2013), desde este paradigma consigue romperse con la relación de dependencia y subordinación, colocando en un papel más

activo a las personas con discapacidad. Este punto de vista, permite que tome fuerza la filosofía: “Vida Independiente” que aboga por el ejercicio pleno de los derechos que las personas con discapacidad ostentan así como la auto representación, independencia e igualdad de oportunidades bajo la eliminación de barreras físicas y sociales.

Los resultados alcanzados coinciden con lo establecido por la Agencia Nacional para la Igualdad en Discapacidades, al afirmar que la limitada inclusión de las personas con discapacidad en el nivel superior se debe a falencias estructurales y metodológicas. Entre las que se encuentra, la inexistencia de adaptaciones curriculares, programas de apoyo, así como la escasa o nula aplicación de nuevas tecnologías.

Coincidiendo con Galarza (2008), la principal característica del análisis de la discapacidad en Ecuador es el énfasis depositado en un acercamiento médico, psicológico y burocrático. Hay una ausencia de teorización que ayude a estar conscientes de las representaciones sociales y culturales de la discapacidad.

Para Farrell (2000), la inclusión y la exclusión deben ser abordadas desde modelos de investigación, contextualizados y locales que permitan captar el complejo entramado de las mismas y que ilustren la forma en que se van configurando esos procesos, no solo sus resultados. En este sentido, se extrae la conclusión que existe mucho campo que explorar en este terreno.

El estudio del comportamiento de la problemática de la inclusión educativa a nivel regional a partir de una muestra de universidades de la provincia del Guayas (Espinosa, Gómez y Cañedo, 2012), asegura que la inclusión del estudiantado con discapacidad en la educación superior es una tarea que se muestra aún inconclusa en las universidades ecuatorianas, y que los planteamientos hacia la sociedad inclusiva se reafirman como una demanda generalizada. Así pues, se observa que existen experiencias de buenas prácticas educativas pero que ocupando éstas un papel minoritario en el contexto ecuatoriano de Educación Superior.

Siguiendo a De la Herrán, Pinargote y Véliz (2016): “una universidad inclusiva sería aquella que pudiera dar respuesta educativa a las personas de atención prioritaria –y no sólo con discapacidad-, precisamente por tener directivos y profesores excepcionalmente preparados para desarrollar una enseñanza inclusiva”. Sin embargo, los programas, seminarios o talleres acerca de educación inclusiva en educación universitaria en Ecuador son escasos o muy incipientes en la actualidad.

Por último, si bien podemos considerar que la andadura de la investigación, políticas y prácticas con perspectiva de inclusión no es muy larga en Ecuador,

y menos en el ámbito de la Educación Superior, su corta trayectoria está generando una apuesta institucional de la discapacidad hacia modelos más sociales (Verdugo, 1995).

Es importante, no obstante, seguir consolidando esta línea y abordar las nuevas problemáticas sobre educación inclusiva, teniendo en cuenta la perspectiva de las propias personas con discapacidad, dado que esto proporcionará una visión más realista y compleja del proceso de inclusión.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2005) Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*. 6, 109-124.
- Amate, E. Alicia & Vásquez, Armando J., ed. (2006). *Discapacidad. Lo que todos debemos saber*. Washington: Organización Panamericana de la Salud,
- Andréu, J. (2000). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Recuperado de: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Bartolomé, M. (1981): *Estudio crítico del método de análisis de contenido aplicado a la Investigación educativa*. Documento policopiado. Barcelona, Universidad de Barcelona.
- Bartolomé, M. (1983). Educación en valores y madurez personal. *Revista de Investigación Educativa*, 1, 1; pp. 45-63.
- CEAACES. (2014). *Material para el taller de capacitación sobre Acreditación y Categorización de las Universidades y Escuelas Politécnicas*. Quito: CEAACES. Recuperado de: <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2014/01/Revisión-Evaluación-Institucional.pdf>
- CONADIS. (2014). *Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades 2013-2017*. Quito: CONADIS
- CONADIS/INEC. (2005). *Ecuador: la discapacidad en cifras*. Quito: CONADIS/INEC.
- CONADIS/UCE. (1996). *Situación de actual de las personas con discapacidad en el Ecuador*. Quito: CONADIS/UCE
- Constitución de la República del Ecuador, en Registro Oficial, Suplemento No. 449. Quito, 20 de octubre, 2008. Asamblea Nacional, Ecuador
- Cotrina, M., García, M., Gutiérrez, C., Samaniego, P. & Serón, J.M. (2010). *Inclusión, discapacidad y empleo*. Madrid: Ediciones Cinca.

- De la Herrán, A. Pinargote, M. & Véliz, V. (2016). Génesis de una universidad incluisiva en Ecuador. La Universidad Técnica de Manabí. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 70, núm. 2 (15/03/16), pp. 167-194.
- Espín, J. (2002). El análisis de contenido: una técnica para explorar y sistematizar información. *Revista de Educación*, 4: pp. 95-105. Universidad de Huelva
- Espinosa, C., Gómez, V. y Cañedo, C. (2012). ¿Integración o inclusión? La educación superior ecuatoriana y el pleno acceso de estudiantes con discapacidad. *Ciencia y Sociedad*. Volumen XXXVII, Número 3.
- Esteves, A. y Santos, D. (comps.). (2013). *Construyendo un sistema de indicadores interseccionales. Procesos de armonización en instituciones de educación superior de América Latina*. Quito: MISEAL/FLACSO.
- Esteves, A. y Santos, D. (2014). *Una mirada a la inclusión social de las personas con discapacidad: Experiencia FLACSO-Ecuador*, 233-251. En M. Rifá Valls et al. (Eds.), *Nuevos desafíos para la inclusión social y la equidad en instituciones de educación superior*. Berlín: MISEAL/Universidad de Berlín. Recuperado de: <http://www.miseal.org/>
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4 (2), pp. 153-162.
- Galarza, H. (2008). Discapacidad intelectual: demanda por un análisis cultural y social crítico en Ecuador. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*. Vol. 2
- Gallegos, M. (2011). La inclusión educativa en la Universidad Politécnica Salesiana. *Alteridad. Revista de Educación*. 6(2), pp. 118-126
- Herdoíza, M. (2015). *Construyendo Igualdad en la Educación Superior. Fundamentación y lineamientos para transversalizar los ejes de igualdad y ambiente*. Quito: SENESCYT/UNESCO
- IDRM. (2004). *Informe Monitoreo internacional de los Derechos de Personas con Discapacidad*. Recuperado de: <http://www.larediberoamericana.com/onitoreo-internacional-de-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-2004-informe-regional-de-las-americas/>.
- INNFA. (1981). *Los impedidos en el Ecuador*. Quito: INNFA
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (21 de Mayo de 2010). INEC. Recuperado de: <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/wpcontent/descargas/Manual-lateral/Resultados-provinciales/pichincha.pdf>
- Ley Orgánica de Educación Superior, en Registro Oficial, Suplemento No. 298. Quito, 12 de octubre, 2012. Asamblea Nacional, Ecuador
- Ley Orgánica de Discapacidades, en Registro Oficial, Suplemento No. 796. Quito, 25 de septiembre, 2012. Asamblea Nacional, Ecuador.

- Ley Orgánica de los Consejos Nacionales para la Igualdad, en Registro Oficial, Suplemento No. 283. Quito, 7 de julio, 2014. Asamblea Nacional, Ecuador.
- MRL/CONADIS. (2013). *Manual de buenas prácticas para la inclusión laboral de personas con discapacidad*. Quito: MRL/ CONADIS
- OEA. (1999). Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad.
- OEI. (2012). *Buenas prácticas en educación inclusiva*. Quito: Vicepresidencia de la República de Ecuador/MINEDUC/SENESCYT/OEI/Santillana.
- OMS. (2011). *Informe Mundial de la Discapacidad*. Washington: OMS
- Payá Rico (2010) Políticas de educación inclusiva en América Latina Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista de Educación Inclusiva*, Vol.3, N.2, pp. 125- 142
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística* 3(1),pp. 1-42.
- SENESCYT. (2015). Construyendo Igualdad en Educación Superior. Recuperado de: http://ecuadoruniversitario.com/noticias_destacadas/senescyt-presenta-plataforma-de-capacitacion-virtual-construyendo-igualdad-en-la-educacion-superior/
- Sandoval, E. (2014). *Discapacidad e inclusión social: Diseño de un plan estratégico situacional para garantizar el uso de los accesos externos por parte de las personas con discapacidad que acuden al centro de información integral de la Universidad Central del Ecuador*. Quito: Trabajo de grado previo a la obtención del título de comunicador social.
- Sordé, T., Flecha, R. & Mircea, T. (2013). El pueblo gitano: una identidad global sin territorio. *Scripta Nova*, 17(427).
- UNESCO. (2006). *Convención sobre los Derechos Humanos de las personas con Discapacidad*. Recuperado de: <http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/newsroom.html>
- UNESCO-IESALC (2004). *Integración de las personas con discapacidad en la Educación Superior en Ecuador*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001404/140488s.pdf>
- UNESCO-IESALC (2006). Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005: La metamorfosis de la educación superior. Recuperado de: <http://www.iesalc.unesco.org.ve>.
- Valarezo, C. (2013). *Propuesta de atención integral para personas con discapacidad*. Quito: MIES. Recuperado de: <http://www.inclusion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/11/Modelo-de-Atenci%C3%B3n-de-Discapacidades.pdf>

FORMACIÓN Y TRANSFORMACIÓN
PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD

Verdugo, M.A. (1995). Personas con deficiencias, discapacidades y minusvalías. En M. A. Verdugo (Comp.), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (pp. 1-35). Madrid: Siglo Veintiuno

Vicepresidencia de la República. (2012). *Misión Solidaria Manuela Espejo*. Quito: Vicepresidencia de la República.

CAPÍTULO II

**FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INCLUSIVA
DE DIRECTIVOS, PROFESORES, TRABAJADORES,
VIGILANTES DE LA UNIVERSIDAD E INVESTIGACIÓN
EN EDUCACIÓN INCLUSIVA UNIVERSITARIA**

ANÁLISIS DEL FACTOR ANTIGÜEDAD DOCENTE PARA LA MEJORA DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Ángela Montes Benítez

angemont@ucm.es

Carmen Sabán Vera

msaban@ucm.es

Universidad Complutense de Madrid (España)

Resumen

En la búsqueda de situaciones que favorezcan el desarrollo integral de los alumnos, se hacen imprescindibles escenarios que permitan indagar sobre qué causas y qué necesidades son prioritarias, en educación secundaria obligatoria, para que la implementación, de medidas inclusivas de atención a la diversidad se materialice. Se analiza la antigüedad en el centro donde imparten docencia los profesores de educación secundaria y el grado en el que atienden a los estudiantes de manera inclusiva que parecen estar relacionados, entendiendo que los docentes con una antigüedad menor en el centro (escala de 0-5 años) consideran que el grado de atención mencionado, se situaría en grado medio-bajo, mientras que los docentes cuyas antigüedades superan los 6 años de docencia, en el mismo centro educativo, consideran situarse en un grado alto de dicha atención. El presente artículo es resultado de una investigación más extensa que implementó un proyecto de organización escolar en educación secundaria en La Comunidad de Madrid. Es de desatacar que bajo una percepción docente, de la muestra analizada, se puede llegar a determinar que cuanto más tiempo imparta docencia, en un mismo centro, un profesor de educación secundaria, su nivel inclusivo de atención a la diversidad es percibido como una mejora. Como resultado general del proceso se observa que la mejora del grado inclusivo de atención a la diversidad, depende de las percepciones de los profesores en relación a la antigüedad que mantienen en un mismo centro educativo.

Palabras clave

Antigüedad docente, atención a la diversidad, educación inclusiva, educación secundaria.

1. Introducción

En la actualidad nos encontramos con cambios importantes a nivel internacional, en lo que se refiere a la atención a la diversidad o educación inclusiva.

En España, el sistema educativo, también ha realizado cambios en el intento de adaptar las enseñanzas a la diversidad de los estudiantes, aunque dichos cambios, aún, no están siendo ajustados desde el terreno práctico con toda la diligencia esperada.

Desde hace casi treinta años el sistema educativo español ha sido un devenir de diferentes legislaciones, lo que ha facilitado el desarrollo de la educación.

También es cierto, que dichos cambios no son suficientes, por el momento, para asumir las exigencias de nuestras sociedades cambiantes y los entornos internacionales.

Hasta ahora, en España, seguimos hablando en el terreno práctico, en los centros escolares, de integración educativa, cuando sería más adecuado, porque así nos lo muestran las investigaciones en otros países, que la integración implica un término centrado en que los esfuerzos parten, únicamente, del alumno, quien debe integrarse en el sistema. En los tiempos actuales es más adecuado centrar la atención, de dichos alumnos, en términos de educación inclusiva, educación personalizada e incluso diversidad funcional, que implica no únicamente los esfuerzos del discente, tanto como los esfuerzos a nivel de comunidad educativa para hacer más adaptados los entornos escolares, permitiendo que el sistema y las escuelas se adapten a las peculiaridades de cada individuo.

En Educación Secundaria Obligatoria, dada la organización de dicha etapa con respecto a etapas anteriores, se observa la existencia de unas perspectivas sobre la integración escolar, diferentes a otras etapas. Los profesores de educación secundaria obligatoria, según Marchesi y otros (2003), revelaron en un 43.6%, no creer que la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales, en sus clases, hubiera influido positivamente en su trabajo, porcentaje elevado si atendemos a que cualquier situación que nos acontezca debería tomarse como una oportunidad de crecimiento y cambio positivo.

El trabajo que se presenta a continuación pone su énfasis en revertir el concepto de integración escolar en los centros de educación secundaria por el concepto de atención a la diversidad desde perspectivas inclusivas, abiertas y flexibles que se ajuste a las nuevas concepciones (Ainscow, Arnaiz, Booth,

Echeita, Parrilla, Slee, Stainback y Stainback)¹, que se advierten a nivel internacional.

Por este motivo, es importante identificar necesidades y causas que puedan determinar indicios en aras del cambio.

El objetivo del artículo se presenta a modo de interrogante: ¿Es posible determinar necesidades y causas en relación a la atención a la diversidad conociendo cómo expresan los profesores de educación secundaria, de la Comunidad de Madrid, el grado con el que se atiende a la diversidad de los estudiantes en dicha etapa educativa?

Para ello se hace imprescindible atender a variables generales (antigüedad docente en el mismo centro educativo) en relación con variables específicas (grado de atención a la diversidad de manera inclusiva) que nos haga incidir en la visión docente, como expresan McKown; Gregory y Weinstein (2010), traducido: “En ese caso, una expectativa interpersonal, no es amenaza del estereotipo, sino que proporciona forma a los logros de los estudiantes.” (p.260)², en donde expectativas y logros van de la mano.

2. Materiales y métodos

2.1. Participantes

En la investigación participaron 103 profesores, de educación secundaria obligatoria pertenecientes a distintos departamentos didácticos, seleccionados de 14 centros, de la misma etapa educativa, que aceptaron colaborar en la investigación.

Todos los centros seleccionados fueron de titularidad pública y todos los participantes eran funcionarios de carrera o interinos de los cuerpos de Secundaria o Primaria, pero todos ellos ejercían en la etapa señalada. Los centros se encontraban enmarcados en 3 Direcciones de Área Territorial de La Comunidad de Madrid (Este, Sur y Capital).

¹ Ainscow, 2001; Arnaiz, 2002; Booth, 2002; Echeita y otros, 1995; Parrilla, 2002; Slee, 2012; Stainback y Staninback, 1999.

² “In that case, an interpersonal expectation, not stereotype threat, shapes the student's achievement”.

2.2. Instrumentos

Se realizó una extensa investigación sobre la atención a la diversidad en educación secundaria, en donde se realizó y llevó a cabo una propuesta de un modelo de organización docente en La Comunidad de Madrid, lo que originó un proyecto longitudinal de implementación de medidas de atención a la diversidad en la mencionada etapa educativa. Para el mismo, se determinó la elaboración de un instrumento propio, que recogiera aquellos aspectos necesarios para llegar a las conclusiones que se pretendían.

Por ello, se realizó un cuestionario de atención de necesidades y mejora docente para la atención a la diversidad, dirigido a profesores de educación secundaria obligatoria, compuesto por 7 ítems abiertos y 85 ítems cerrados, escala tipo Likert de valoraciones 1 a 5, formulado a partir de preguntas de elección múltiple, cualitativas y cuantitativas, diseminadas en 6 dimensiones o bloques de contenidos, entre los que se destacan las dimensiones de Comunidad, proceso, Actitud, Inserción Activa y Modo.

2.3. Procedimiento

En la necesidad de emprender el trabajo de investigación planteado, se contó con la colaboración de los equipos directivos de 14 centros de educación secundaria obligatoria de la Comunidad de Madrid, en donde, en primer lugar, se les hizo llegar en formato digital, para su mayor comodidad, el cuestionario, y denotando que el resultado, de ésta vía de participación, no fue todo lo esperado, se decidió entregar en mano un total de 650 cuestionarios, de los cuales fueron recuperados 103.

3. Resultados

Se realizó una validación del instrumento en base a la herramienta estadística SPSS. V. 15., a través del cálculo Alfa de Cronbach, que resultó de una fiabilidad del 92%.

Por otro lado, se realizó, igualmente, un análisis cuantitativo, a través de la prueba chi o ji cuadrado, de las dimensiones de los bloques anteriormente señalados, para averiguar el nivel de confianza en sus relaciones, lo que produjo unos datos del 95% de dicha confianza, concluyendo que se rechazaba la hipótesis nula y relacionándolas entre sí en grado de intensidad.

Se tradujeron las respuestas, de cada dimensión, en tres grados, resultado de la adición de las respuestas mínimas y máximas de cada dimensión planteada,

FORMACIÓN Y TRANSFORMACIÓN
PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD

en aras de favorecer la homogenización de los mismos. Como resultado, quedaron fraccionados de la siguiente forma:

- Dimensión 1 (Comunidad): Bajo de 18-42, medio de 43-66 y alto de 67-90.
- Dimensión 2 (Proceso): Bajo de 17-39, medio de 40-62 y alto de 63-85
- Dimensión 3 (Actitud): Bajo de 17-39, medio de 40-62 y alto de 63-85
- Dimensión 4 (Inserción Activa): Bajo de 19-43, medio de 44-69 y alto de 70-95.
- Dimensión 5 (Modo): Bajo de 14-32, medio de 33-51 y alto de 52-70.

Se validaron las preguntas, relacionando las respuestas de los participantes, en grado de atención inclusiva a la diversidad de los estudiantes con la antigüedad en el centro, de los profesores, en donde impartían docencia, revelando los siguientes resultados:

- 0-5 años de antigüedad: Grado de atención a la diversidad, de manera inclusiva medio-bajo 68 % de los participantes.
- 6-10 años de antigüedad: Grado de atención a la diversidad, de manera inclusiva, alto 61 % de los participantes
- 11-15 años de antigüedad: Grado de atención a la diversidad, de manera inclusiva, alto 57 % de los participantes.

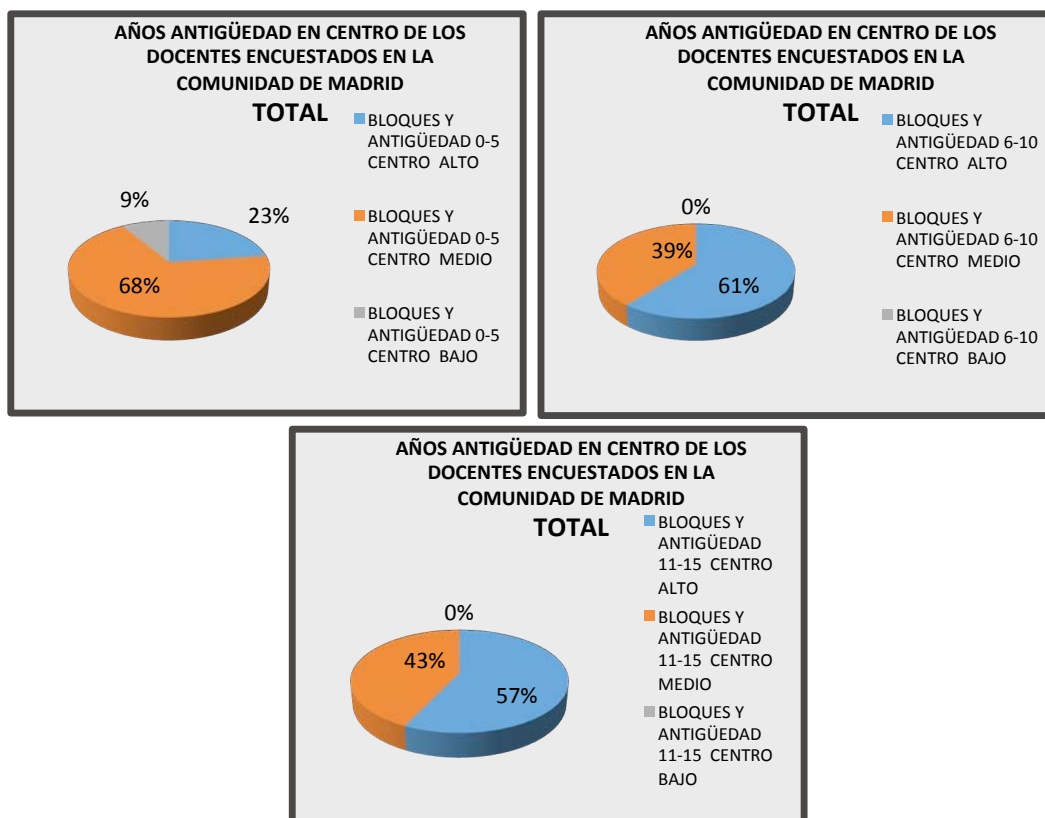


Figura 1. Variable categórica antigüedad centro y específicas (Bloques 1, 2, 3, 4 y

4. Discusión y conclusiones

Del análisis de los datos seleccionados, se puede extraer que el grado en el que los profesores atienden, de manera inclusiva, a la diversidad de sus estudiantes aumenta en función de la antigüedad que el profesor haya acumulado en el mismo centro educativo.

Por lo tanto, según las percepciones de los profesores, los mismos, consideran estar más preparados para atender a la diversidad de sus estudiantes, de manera inclusiva, en función de la acumulación de años de docencia en el mismo centro educativo.

En conclusión para mejorar la implementación de la atención, que reciben los estudiantes en educación secundaria, de manera inclusiva, los profesores señalan la necesidad, como un requisito que avala dicha percepción, del mantenimiento de sus funciones docentes en al menos más de 6 años, en el mismo centro educativo, lo que arroja algunas claves que hacen repensar las directrices de los enfoques formativos y de organización del profesorado.-

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades. *Siglo Cero*, 30 (1), 181, 37-48.
- (2001a). *Crear condiciones del trabajo en el aula: manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Arnaiz, P. (2002). Hacia una escuela eficaz para todos: la educación inclusiva. *Educación en el 2000*, 5. 15-19.
- Araque, N., & Barrio, J. L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma Social, Revista de Ciencias Sociales*, 4, 1-37.
- Avramidis, E. y Norwich, B. (2004). Las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión: revisión de la bibliografía sobre la materia. *Entre dos mundos: Revista de traducción sobre discapacidad visual*, 25, 25-44.
- Barrio, Ó. S. (1990). Actitudes de los profesores ante la integración del niño discapacitado en la escuela ordinaria: Una visión desde la literatura científica¹. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8, 135-150.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. y Shaw, L. (2002). *Index for inclusion*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

- Casanova, M. A. (2011). Evaluación para la inclusión educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa (RIEE)*, 4 (1), art.4.
- Echeita, G.; Duk, C. y Blanco, R. (1995). Necesidades especiales en el aula. Formación docente en el ámbito de la integración escolar. *Boletín España*, (36), 53-60.
- Echeita, G.(2004) ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 30-42.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of psychology*, 140, 44-53.
- Marchesi, A., Martín, E., Echeita, G., Babío, M., Galán, M., Aguilera, M. J. y Pérez, E. (2003): Situación del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid. Madrid: Informe de Investigación presentado al Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- Mon, M., Pañeda, P. C., Martino, E. Á., & Hernández, M. Á. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas.
- Monclús, A. (2011). La educación entre la complejidad y la organización. Granada: GEU.
- Monclús, A., y Sabán, C. (2012). La inclusión, la desigualdad y la brecha digital, como problemas y retos para las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*, (60/2), 17(4), 601-606.
- Parrilla Latas, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- UNESCO (2008): La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Documento de referencia. Ginebra: UNESCO. Recuperado de [Http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_IC E/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_IC E/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf)



TRABAJO SELECCIONADO PARA PUBLICACIÓN
REVISTA SONDA, INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN ARTES Y LETRAS

<http://revistasonda.blogspot.com.es/>

INDICADORES DEL BUEN DOCENTE EN BASE A LA INTELIGENCIA EMOCIONAL. LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

Juan Carlos Varo-Millán

lf2vamij@uco.es

Vicente J. Llorent

vjllorent@uco.es

Inmaculada Ruiz-Calzado

m62rucai@uco.es

Universidad de Córdoba (España)

Resumen

En este artículo plantea como un elemento de relevancia la identificación de aquellas características que mide la Inteligencia Emocional como los indicadores que se consideran más importantes para el “buen docente”. Proponemos una metodología cuantitativa, para medir cuáles son los indicadores que se destacan por un lado desde la perspectiva del alumnado y por otro del profesorado. Acotando el estudio a una visión desde la etapa de formación universitaria. Mostrando qué elementos es necesario desarrollar en la formación del docente para conseguir una educación inclusiva.

Palabras clave

Indicadores, inteligencia emocional, buen docente, educación inclusiva.

ÉTICA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Pablo Rodríguez Herrero

pablo.rodriguez@uam.es

Sandra Ruiz Ambit

sandraruiz@fundacionprodis.org

Universidad Autónoma de Madrid (España)

Resumen

En esta comunicación se aborda una cuestión de primer orden para impulsar una educación inclusiva: la ética. Como constructo esencial de la ética en la educación inclusiva, se propone la ejemplaridad, que puede llevarse al ámbito personal y docente, al institucional y a la investigación inclusiva. A lo largo de la comunicación, se reflexiona sobre la ética profesional en la educación inclusiva, la ética institucional, la redefinición de prioridades educativas y la pertinencia de una investigación inclusiva.

Palabras clave

Educación inclusiva; ética profesional; ética institucional; investigación inclusiva.

1. Introducción

Hacer más inclusiva una sociedad exige de sus ciudadanos planteamientos a todos los niveles, también en aquellos más profundos y que atañen a la propia naturaleza humana. No es suficiente cuestionarse “lo que hacer”, sino también “lo que se debe hacer”. Y esta última exigencia, planteada no solo desde la valoración de criterios externos, como pueden ser el qué se debe hacer según la normativa, la conveniencia de los demás, etc., sino también y quizá más relevante desde lo que se debe hacer siguiendo los criterios éticos personales. En verdad la ética se orienta por el consenso social sobre determinadas normas morales, si bien no puede limitarse a seguir estos criterios, porque si no se deshumaniza y se convierte en un proceso administrativo, mecánico y automatizado; en definitiva, poco razonado: “Es desde esa dimensión de todo ser humano llamada vida moral desde la que se decide todo lo demás, una dimensión que es personal e intransferible, pero tiene que ser también razonable” (A. Cortina, 2012). Porque en realidad toda sociedad ha convenido sus normas morales de convivencia, incluidas aquellas que han violado gravemente los derechos humanos y más perjuicios han causado a la humanidad.

Razonar la inclusión educativa y social es reflexionar sobre la relación con el otro, sobre nuestra posición en el mundo y posible contribución a su desarrollo, nuestros valores, sobre el sentido que le damos a las cosas... es decir, sobre la vida y sobre cómo se vive. La opción de vivir incluidos e incluyendo sería, en este sentido, una opción filosófica como forma de vivir. Nuestro modo de ver el mundo será nuestra forma de vernos en él y de ver a los demás, y por tanto implicará una u otra concepción acerca de la diversidad y su posible valor en la sociedad.

No se puede desligar, desde estas premisas, la idea de un profesional acerca de la inclusión educativa de lo que piense acerca de cómo debería ser una sociedad, aunque sea con un cierto sentido utópico. Nos parece que en la formación de profesorado separar la parte más técnica de la inclusión - organización para llevarla a cabo, metodologías didácticas, formas de evaluar, etc.- de su fundamentación pedagógica y social, y del desarrollo personal de los docentes en formación o en activo, puede dar lugar a profesores superficialmente inclusivos (Clough, 1999), que carezcan de las necesarias raíces para fundamentar su práctica educativa. Coincidimos por consiguiente con A. Cortina (2012), cuando afirma que “Un buen profesional no es el simple técnico, el que domina técnicas sin cuento, sino el que, dominándolas, sabe ponerlas al servicio de las metas y los valores de su profesión, un asunto que hay que tratar desde la reflexión y el compromiso éticos”.

En cualquier ámbito social, pero mucho más si cabe en la educación, hablar de ética es hacerlo de ejemplaridad. También lo es en el caso de la inclusión educativa, como práctica inherente a todos los procesos educativos, en los que la ejemplaridad será una cualidad docente imprescindible para incluir y enseñar inclusión: “La inclusión supone una nueva ética, unos valores basados en la igualdad de oportunidades para todos” (Escribano y Martínez, 2011, p. 16).

Por todo ello hablaremos de ética de la inclusión educativa en instituciones y profesionales de la educación, poniendo especial énfasis en el valor del ejemplo en las prácticas inclusivas.

2. La ética desde los profesionales

La inclusión requiere de profesionales educativos éticos, cuya búsqueda por una mayor integridad moral sea un referente de desarrollo personal y profesional permanente. El profesional de la educación se muestra a sus alumnos por lo que es. Es un ejemplo, y como tal es público y modelo para otros (Gomá, 2013). Claro que el ejemplo puede ser también negativo, pero cuando es positivo tiene una especial fuerza formativa.

Para ilustrar la importancia de la búsqueda de la integridad en la enseñanza inclusiva, nos iremos a un ejemplo que, a pesar de situarse fuera del ámbito educativo formal, puede ayudarnos a entender cómo la búsqueda de la ejemplaridad puede transformar sociedades excluyentes. El caso que se expone es el del ex presidente de Sudáfrica (1994-1999) y Premio Nobel de la Paz (1993), Nelson Mandela (1918-2013). El análisis socio-pedagógico que realizamos se apoya en los trabajos de uno de los periodistas que mejor le conoció, el inglés John Carlin (2009, 2013), y en su propia autobiografía (2013).

Posiblemente conozca el lector las aportaciones de Mandela en la lucha contra la exclusión racial en la época del *apartheid* en Sudáfrica. Tras 27 años en la cárcel, Mandela alcanzó la libertad en un sistema que promovía la supremacía de la raza blanca sobre la negra o las personas mestizas o indias. Salió de la cárcel en 1990. Diez años después, Sudáfrica sería un país en el que, a pesar de seguir con índices de criminalidad muy elevados o existir una significativa desigualdad social, se habían eliminado todas las políticas del *apartheid* y, lo que es más importante, se habían transformado las conciencias de muchos de sus ciudadanos, que entendieron que todas las personas, independientemente de sus características, tienen los mismos derechos humanos y pueden convivir en una sociedad inclusiva. No solo fue Mandela quien contribuyó a impulsar esta magnífica transformación, pero sí tuvo un papel esencial y necesario, de

forma que sin su figura difícilmente Sudáfrica podría haber emprendido estos cambios a nivel social (Carlin, 2013).

¿Cómo consiguió Mandela liderar este movimiento hacia la inclusión social? Principalmente, a través de su ejemplaridad y búsqueda de la integridad moral. Demostrando a sus seguidores que, si su líder, que había pasado buena parte de su vida en la cárcel y privado de su libertad, era capaz de perdonar a sus opresores e incluirles en la construcción de una nueva Sudáfrica, también ellos podían y debían pasar página. Y, respecto a la población blanca minoritaria, les ayudó a disipar los miedos que tenían a ser rechazados por un eventual gobierno mayoritario, en el que toda la población, independientemente de su color de piel, eligiese las personas que considerasen para gobernar el país. En definitiva, Mandela demostró que el ejemplo es un referente de deber moral, que tiene una fuerza difícil de igualar como eje orientador de la vida social y de la formación personal (Gomá, 2013):

El ejemplo positivo posee una doble fuerza. Por un lado, *vis directiva* en cuanto dicho ejemplo personifica una regla moral llamada a generalizarse y se ofrece como modelo excelente digno de imitación. Por otro, *vis atractiva* en la medida en que, como dice el adagio, *exemplo trahant*, esto es, los ejemplos no solo presentan un modelo ideal sino que transmiten al observador el deseo de seguirlo. He aquí el elemento carismático de la ejemplaridad cuando ésta se visualiza en un ejemplo concreto de la experiencia (p. 258)

¿Cuál es la aplicación de esta historia de humanismo político en la práctica educativa? El docente puede transformar a sus alumnos en personas más respetuosas y sensibles hacia la diversidad y potenciar su valor en la construcción de una sociedad mejor, si él o ella también se muestran personas inclusivas y que respetan la diversidad humana.

De forma que el papel del docente será el de enseñar, a través de las metodologías didácticas inclusivas que empeñe, pero sobre todo mediante su propia presencia como ejemplo ante los alumnos, que cualquier persona, independientemente de sus características, circunstancias, origen, etc., es y debe ser un ser humano profundamente respetado y considerado como ciudadano que puede contribuir, desde sus cualidades, a la construcción de una sociedad mejor. En la búsqueda de una enseñanza más ética, la comodidad parece un mal aliado, como manifestaba I. Kant en su librito sobre pedagogía (1983): “La inclinación a la comodidad es para el hombre peor, que todos los males de la vida” (p. 63). Su antítesis sería la inquietud por ser cada vez mejor persona y docente.

Desde esta perspectiva de la enseñanza inclusiva, la relación profesor-alumno pasa por transformarse de un modelo tradicional y autoritario a otro en el que la

igualdad en la relación sea un aspecto esencial. En este sentido, Fielding (2001) propone la *colegialidad radical* como modelo de relación profesor-alumno caracterizado por el respeto mutuo, la autoridad simbólica y otorgada por el alumno, y la búsqueda del crecimiento y la formación del otro (Susinos, 2009). Esta forma de relacionarse con el alumno orienta la ética profesional del docente.

3. La ética desde la institución

Cada institución es un ejemplo ante la sociedad, por lo que cabe hablar de ejemplaridad institucional, así como de ética de las organizaciones o instituciones educativas.

La enseñanza y práctica de la inclusión educativa no se limita tan solo a incluir alumnos con capacidades y circunstancias diferentes en el aula; debe ir más allá y asumir la inclusión como principio y valor orientativo para la institución. Por ejemplo, sería incoherente, en cierta forma, plantear un plan de acogida a alumnos procedentes de otros sistemas educativos, cuando no se prevé con la entrada de profesores que se incorporan por primera vez al centro educativo. O fomentar por un lado la participación activa de alumnos en riesgo de exclusión social en actividades extraescolares, a la vez que no se favorece la conciliación laboral de los trabajadores de la institución. Estos son, entre otros muchos, algunos ejemplos de cómo la inclusión puede vivirse periféricamente, como conjunto de prácticas educativas aisladas, y no como referente esencial para la transformación organizativa y metodológica de toda la institución.

Hace falta una ética institucional profunda, basada en la ejemplaridad organizativa, pues difícilmente se puede incluir y enseñar inclusión si no se vive inclusivamente. Cada organización o institución es un ejemplo, en tanto en cuanto es un referente moral para las personas que participan en ella: “La ejemplaridad es una realidad moral cotidiana: todos vivimos en una red de influencias mutuas, somos ejemplo para los demás y los demás lo son para nosotros” (Gomá, 2004).

Desde esta perspectiva, en la escuela inclusiva no es posible la discriminación (Moriña, 2010), pues contradice sus propios principios. Y, al decir que no es posible, nos referimos a todos los ámbitos y niveles de gestión y organización de la escuela. Pero, ¿cómo fomentar una INCLUSIÓN con mayúsculas, profunda, ética, comprometida y ejemplar?

En nuestra opinión, el posicionamiento propio de la *cultura del cuidado* que propone entre otros Weiss no puede ser suficiente para una enseñanza inclusiva y formativa. Afirma Weiss (2007) que “el desarrollo de la cultura del

cuidado se construye en el marco de una concepción educativa basada en la ética del cuidado, una moral por la que el sujeto asume responsabilidad por el otro, y se halla dispuesto a actuar por él” (p. 48). De acuerdo con la argumentación anterior en cuanto a la relación profesor-alumno en la escuela inclusiva, este modelo acentúa la desigualdad entre el docente y el alumnado, y por tanto no promueve la participación activa y así la inclusión educativa. La institución educativa debe ir más allá del cuidado, y su responsabilidad no es para *actuar por el alumno*, sino para favorecer que sus profesionales fomenten el aprendizaje formativo de los alumnos.

¿Cuál es el papel de la institución en la educación inclusiva? Hacer visible y activo el principio de inclusión en todas y cada una de sus actuaciones y en todos sus niveles. De forma que, al igual que el profesional, enseñe inclusión a través de prácticas inclusivas. Para ello, se parte de la necesidad de centros educativos críticos y disconformes, en una búsqueda permanente por encontrar todos aquellos factores que pueden generar desigualdad y exclusión.

La integridad institucional, en una cultura organizacional ética, crítica e inclusiva, se puede fomentar a través de buenas prácticas, por ejemplo:

- El trato inclusivo a toda la comunidad educativa, no solo a los alumnos (familias, profesionales, etc.).
- La puesta en marcha de procesos de investigación-acción sobre mala praxis docente (Herrán y González, 2002) en la enseñanza inclusiva.
- La promoción de la formación permanente del profesorado en inclusión educativa.
- El fomento de la participación real y efectiva en las decisiones del centro por parte de toda la comunidad educativa, respetando las opiniones de todos, incluidos aquellos cuyas voces suelen estar silenciadas (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011).
- La práctica de experiencias que sitúen la institución educativa como epicentro de la inclusión en su comunidad y en la sociedad, demostrándose ejemplo ante otras organizaciones en cuanto a participación ciudadana, desarrollo democrático o acceso universal.

4. Hacia una investigación inclusiva

La investigación puede tener un alto impacto en la transformación social. También puede, por el contrario, fomentar prácticas exclusivas y que limitan el progreso de una sociedad. Que sea de una u otra forma depende, en gran parte, de la asunción que tomen respecto a la investigación los propios investigadores, de la naturaleza de las finalidades que establezcan en sus estudios. En definitiva, del respeto y la búsqueda de una ética de la investigación reflexionada y crítica. Por ello, nos parece pertinente realizar un breve análisis acerca de cómo la investigación puede contribuir a una mayor inclusión educativa y social, desde la base de los trabajos de investigadores que han estudiado ampliamente la ética de la investigación inclusiva.

Llevando la inclusión a la investigación, es importante diferenciar entre la investigación sobre inclusión y la investigación inclusiva (Walmsey, citado en Parrilla, 2009).

La investigación sobre inclusión hace referencia a aquella en la que el foco de estudio se sitúa en los procesos inclusivos. Mientras que la investigación inclusiva se caracteriza por el fomento de la participación activa de todos los agentes implicados en la investigación, independientemente de la temática de la investigación. La investigación inclusiva plantea que no se puede investigar de espaldas a las voces de los protagonistas (Parrilla, 2010). Si es así, puede que el conocimiento que se obtenga de la investigación sea parcial, sesgado y poco transparente respecto a los fenómenos sociales que pretende reflejar o transformar.

La investigación inclusiva se enmarca en un campo más amplio, que es la ética de la investigación. En las últimas décadas las universidades y otras instituciones están publicando decálogos de normas de actuación éticas en los procesos de investigación (Opazo y Rodríguez, 2011). Este es un avance importante, pero como se ha manifestado anteriormente, la ética no puede regirse tan solo por normas morales consensuadas; es preciso ir más allá, y que los planteamientos, en este caso respecto a la realización de una investigación, partan de un profundo compromiso por el respeto de los derechos humanos y la transformación social. Es decir, construir, cada uno y conjuntamente, una cultura ética basada en la reflexión y el compromiso social (Parrilla, 2007).

Se puede dar el caso, incluso, de que la investigación sobre inclusión no sea una investigación inclusiva, como afirma Parrilla (2009). Por ello, es necesario ir más allá de los decálogos de buenas prácticas en investigación, y fomentar no solo la participación activa de todos los implicados en una investigación, desde un enfoque igualitario entre investigadores, participantes, comunidad,

etc., sino también la transformación personal y social a la que puede dar lugar la investigación inclusiva.

En este sentido, Parrilla (2009) propone una serie de reflexiones que impulsen la investigación inclusiva:

- La investigación inclusiva supone una construcción inclusiva del conocimiento, en la que se tiene en cuenta a las personas en riesgo de exclusión, investigadores, participantes, comunidad, etc.
- Los caminos narrativos como caminos inclusivos: La investigación biográfico-narrativa, como diseño de investigación inclusivo, asume el significado que cada persona da a sus vivencias.
- La investigación inclusiva propone una mirada social sobre los procesos de exclusión e inclusión: Se cambia el foco de las dificultades de los individuos a las barreras que pone la sociedad.
- La investigación inclusiva se interesa y está comprometida con la transformación de la sociedad.
- La investigación inclusiva exige la creación de comunidades de investigación inclusivas.

Tiene sentido, desde este enfoque de investigación inclusiva, volver a reseñar el constructo clave que venimos definiendo en este capítulo sobre ética de la educación inclusiva: la ejemplaridad como principio pedagógico esencial para la inclusión educativa. Es así también, como se aprecia, en la investigación inclusiva, pues es coherente y ejemplar que, quien investiga sobre inclusión educativa, asuma que sus investigaciones sean inclusivas y fomenten la participación real y efectiva de los protagonistas.

Conclusión. Más allá de la inclusión. Redefinición de prioridades educativas

Una ética de la inclusión exige que el principio orientador, en nuestro caso la inclusión, sea reflexionado y relativizado a cada ocasión. De forma que creamos conveniente reflexionar si la inclusión debe ser o no una finalidad educativa. Poco se discuten en la actualidad este tipo de cuestiones, cuando pensar para qué educamos debiera ser un planteamiento de base, que nos ayude a poner rumbo a la cotidianeidad educativa.

Por ello, y a pesar de que parece una finalidad consolidada y poco discutible, merece la pena al menos plantearse si la inclusión debe ser una meta educativa para cualquier alumno y en cualquier situación.

La experiencia profesional nos señala que, a priori, la inclusión es una finalidad deseable de la sociedad y de la educación. Una sociedad no inclusiva es una sociedad que excluye, por consiguiente que no permite participar en igualdad de condiciones y derechos en la construcción social y en los servicios que esta dispone para el desarrollo de cada individuo. Y una educación no inclusiva es una educación incoherente con el modelo de una educación democrática.

La inclusión no solo favorece una construcción social y democrática, sino también, en general, el bienestar y la evolución personal de los ciudadanos que conforman la sociedad. El hombre es un ser social, necesita compartir y participar en comunidad para desarrollarse de forma sana. Y necesita hacerlo en una comunidad que respete sus diferencias y en la que éstas no sean un impedimento.

Desafortunadamente, la complejidad que rige el funcionamiento social hace que, en ocasiones y a pesar del esfuerzo de muchas instituciones y profesionales, no se pueda asegurar que todo proceso educativo sea inclusivo. Pueden quedar recovecos por explorar en los procesos inclusivos que, paradójicamente, resulten en experiencias subjetivas de exclusión. Nos referimos, por ejemplo, a casos de alumnos con discapacidad que han sido escolarizados en centros educativos ordinarios, en los que algunos factores pueden haber desencaminado experiencias de exclusión, como pueden ser la poca sensibilidad de sus compañeros hacia la discapacidad, apoyos fuera del aula que, en vez de favorecer el aprendizaje del niño, hacen que se sienta diferente ante los demás, etc. Esto no quiere decir que la inclusión educativa no sea un derecho y principio educativo deseable y prioritario, sino que su compleja realidad exige un análisis profundo de todos los factores contextuales que pueden hacer que la inclusión sea un éxito o un fracaso.

Algunas investigaciones han puesto el acento en la experiencia subjetiva de jóvenes que han participado en procesos educativos inclusivos; estos relatos dan cuenta de las barreras que en ocasiones pueden existir y de que, en ciertas ocasiones, puede que haya otras prioridades educativas más importantes que la inclusión. Una de estas investigaciones es la coordinada por A. Parrilla y T. Susinos, entre 2004 y 2007, cuyos resultados se han publicado en diferentes trabajos (Susinos y Parrilla, 2004, 2008; Susinos, 2007; Morña, 2010). A partir de estos resultados los investigadores participantes concluyen:

- Que para los jóvenes con discapacidad entrevistados las experiencias educativas en contextos ordinarios no han promovido el aprendizaje y la participación social.
- Que son más las barreras encontradas que los apoyos recibidos.
- Que el modelo de integración física en contextos ordinarios no ha fomentado el bienestar personal de los estudiantes.
- Que es en los contextos de educación especial donde los jóvenes se han sentido integrados, lo que ha favorecido una mejor autoestima y autoconcepto.

Estas investigaciones relatan las limitaciones del modelo de integración escolar y los perjuicios que para algunos alumnos ha traído, principalmente a su bienestar social y emocional. Desde su valoración personal, incluso la escolarización en centros especiales parece haberles hecho más bien que su integración en centros ordinarios. Estas y otras investigaciones han llevado a cuestionar el modelo de integración educativa e impulsado la búsqueda por una educación inclusiva de calidad.

Sus conclusiones nos invitan, por una parte, a promover permanentemente procesos de participación e inclusión educativa y, por otra, a estudiar cada caso de forma particular, pues, en ocasiones, si las circunstancias no son favorables, la integración en contextos ordinarios puede llevar a graves consecuencias para el desarrollo personal de un individuo. El reto es que, cada vez, sean menos los factores que fomentan la exclusión educativa y mayores los niveles de participación real. Pero, dada la complejidad de estos procesos, se hace necesario analizar profundamente cada caso y asegurar siempre el respeto por la dignidad -en su raíz kantiana, el valor intrínseco de cualquier ser humano-, la felicidad personal o el cumplimiento de los derechos humanos.

Por fortuna el ser humano posee cualidades que le hacen poder superar hechos traumáticos y complicados, e incluso transformarlos en experiencias que hacen madurar y crecer al individuo. Nos referimos a la resiliencia, cuyo término tiene su origen el latín *resilio*, que significa la capacidad de volver atrás y recobrar la forma original ante las presiones externas. En palabras de Grotberg (citado en Muñoz y Pedro, 2005, p. 112), es “La capacidad humana universal para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas e incluso ser transformado positivamente por ellas”. Dar la oportunidad a jóvenes que han vivido experiencias subjetivas de exclusión educativa y social, puede favorecer el desarrollo de la resiliencia. En muchas ocasiones, cuando a estas personas, excluidas de poder participar en sus entornos y ser tratados con dignidad, se les da la oportunidad de contribuir, aportar, ser tenidos en cuenta,

escuchados, etc., demuestran ser capaces de afrontar con resiliencia estas experiencias difíciles.

Por otra parte, la educación inclusiva tiene un importante papel en la educación de la resiliencia, desde una perspectiva previa o preventiva. Educar alumnos que se sientan incluidos en una sociedad y que sean conscientes de lo que pueden aportar a su desarrollo, les aporta cualidades que les permiten afrontar futuras dificultades con madurez y mayor estabilidad y seguridad emocional.

Referencias bibliográficas

- Carlin, J. (2009). *El factor humano*. Madrid: Seix Barral.
- Carlin, J. (2013). *La sonrisa de Mandela*. Barcelona: Debate.
- Clough, P. (1999). Exclusive tendencies: concepts, consciousness and curriculum in the project of inclusion. *Journal of Inclusive Education*, 2 (3).
- Cortina, A. (2012). Ética en la escuela. *El País*, 2 de diciembre.
- Escribano, A. y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2, pp. 123-141.
- Gomá, J. (2004). El ejemplo como categoría pública. *El País*, 11 de diciembre.
- Gomá, J. (2013). *Necesario pero imposible*. Madrid: Taurus.
- Herrán, A. de la y González, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Editorial Universitas.
- Kant, I. (1983). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Mandela, N. (2013). *El largo camino hacia la libertad* (3ª ed.). Madrid: Aguilar.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- Moriña, A. (2010). Vulnerables al silencio. Historias de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación*, 353, Septiembre-Diciembre, pp. 667-690.
- Muñoz, V. y Pedro, F. De (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*, 16 (1), pp. 107-124.
- Opazo, H. y Rodríguez Herrero, P. (2011). Ética de la investigación educativa en colectivos vulnerables: Reflexiones para buenas conductas en investigación. En A. Diestro, A. de Juanas y J. Manso (Coords.),

Vanguardias e innovaciones pedagógicas (pp. 361-370). Salamanca: Hergar Ediciones y AJITHE.

Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, pp. 101-117.

Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista Educación Inclusiva*, 3 (1), pp. 165-174.

Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, Mayo-Agosto, pp. 119-136.

Susinos, T. y Parrilla, A. (2004). Barreras para la inclusión educativa y social. En J. López et al. (Eds.), *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Susinos, T. y Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE*, 6 (2), pp. 157-171.

Weiss, R. (2007). *Programa de formación ética: Desarrollo de una cultura del cuidado*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

PERCEPCIÓN Y FORMACIÓN SOBRE EDUCACIÓN INTERCULTURAL E INCLUSIVA DE LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO DE CASTELLÓN Y TUCUMÁN¹

M^a Paola Ruiz Bernardo

ruizma@uji.es

Alicia Benet Gil

abenet@uji.es

Aida Sanahuja Ribés

asanahuj@uji.es

Universitat Jaume I (España)

Resumen

En esta comunicación presentamos un trabajo de investigación acerca de la percepción y la formación sobre educación intercultural e inclusiva que tienen los estudiantes de magisterio de Castellón (España) y de Tucumán (Argentina). El diseño metodológico que hemos utilizado consiste en un diseño de tipo descriptivo, que utiliza el método de encuesta y como instrumento el cuestionario. La muestra está formada por 70 estudiantes de magisterio: 28 son de Tucumán y 42 de Castellón. Los resultados nos muestran que existe una sensibilización del estudiantado hacia la importancia de trabajar en el aula desde el enfoque intercultural inclusivo. Entendemos que se trata de un estudio del cual no se pueden generalizar los resultados, pero que sí nos permite explorar a través de las percepciones, propuestas de intervención a nivel académico para mejorar los planes de estudio, para proponer especialidades o postgrados que ayuden a dicha formación.

Palabras clave

Educación Intercultural, Educación Inclusiva, Educación Superior, Formación del Profesorado.

¹ Esta investigación se ha realizado con la ayuda otorgada por el Plan de Promoción de la Investigación (2013), de la Universitat Jaume I de Castellón

1. Introducción

Las nuevas generaciones en edad escolar forman la base de una nueva sociedad multicultural, plurilingüe y mestiza (García y Gonzalo, 2014), es por ello que es de vital importancia formar a los futuros docentes en materia de diversidad cultural, interculturalidad e inclusión. En nuestro contexto sociocultural y político, la educación debe procurar que todos y cada uno de los ciudadanos sean competentes para comprender el mundo, convivir juntos y actuar con criterio (Martínez, 2010). La educación de calidad es un derecho de todos los niños, es por ello que alcanzarla se constituye en una sólida base para el desarrollo sostenible, el avance democrático y la igualdad social. La educación de calidad lleva altos niveles de aprendizaje para todos los estudiantes, sin ningún tipo de exclusión (UNESCO, 2008). El propósito que persigue el modelo intercultural e inclusivo, *"consiste en hacer efectivo el derecho a la no discriminación y a la participación de todos los estudiantes, independientemente de su condición social o cultural, de su género o de sus características personales"* (Sales, Ferrández y Moliner, 2012: 154).

1.1. La formación del docente sobre la interculturalidad y la inclusión

Está claro que la inmigración está siendo un hecho en la mayoría de países Europeos, en el caso de los países Latinoamericanos, ésta realidad viene determinada, además, por la integración de las culturas autóctonas o aborígenes. Por este motivo, negar la necesidad de contar con un ambiente intercultural no es razonable.

En España, éstos últimos años, la inmigración ha estado muy presente en nuestras aulas:

Los últimos datos que nos ofrece el Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación hablan por sí solos: en el curso escolar 1994/1995, el alumnado inmigrante se situaba en 53.213 alumnos, mientras que el curso 2006/2007, son ya 591.560 los que están escolarizados en el sistema educativo español, representando un 8,35% de la población total de alumnado. (Olivencia, 2008:1).

En América Latina, especialmente en Argentina, nos encontramos con una situación particular pues al mismo tiempo que debe conjugar el reconocimiento de los pueblos originarios tiene que reconocer que ha sido y sigue siendo receptora de inmigración pues es un destino que atrae a chinos, árabes, judíos y como no a otras personas de los países vecinos. Sin duda una verdadera mirada intercultural en la educación debe reconocer todas las voces otorgándoles una participación igualitaria tanto a los pueblos originarios, como a los inmigrantes y a los criollos. Lograr el justo equilibrio entre estas voces es

un desafío que la interpela y al mismo tiempo la coloca en los causes de la globalización (Ruiz Bernardo y Ferreiro, 2014).

Ante esta realidad, ¿cuál es la opinión, de aquellos que trabajan en educación, sobre los efectos de la interculturalidad en nuestro sistema educativo? Mayoritariamente, los especialistas e investigadores tienen una concepción positiva sobre la interculturalidad. *“La mayoría de autores y especialistas en educación intercultural coinciden en destacar que los conflictos derivados del multiculturalismo escolar son positivos para la propia escuela”* (Olivencia, 2008: 2).

En un estudio realizado en Málaga (España), se comprobó que por parte del profesorado, también se valora de una manera positiva el reto que supone enfrentarse a situaciones de interculturalidad en el aula:

Podemos afirmar que la valoración que hace el profesorado respecto al conflicto como instrumento de aprendizaje es claramente positiva. De hecho, una gran mayoría de profesores, el 75%, valora los conflictos como oportunidades para el aprendizaje en su aula y en su centro educativo. (Olivencia, 2008:8).

A pesar de los resultados mencionados, se ha de señalar, que los estudios demuestran que la unión de diferentes culturas en el aula está suponiendo un hándicap. Tras un estudio realizado en la Universidad de León (España) se muestra como con relación a la convivencia: Un 22% de los profesionales entrevistados considera que, en sus centros, existen problemas entre los alumnos, especialmente entre los inmigrantes procedentes de distintas culturas”(Salas, Urbano, Esteban, Palomar, Suárez, Zapico, Guatierra y Díez, 2010: 6).

Ante esta realidad, los profesionales de la enseñanza reclaman más formación para poder abordar mejor este tema, siguiendo con el estudio anteriormente mencionado: “Un 35% manifestaban la necesidad de conocer más los aspectos culturales de otras etnias y culturas considerados como elementos clave en los procesos de aceptación de las realidades interculturales. (Salas, Urbano, Esteban, Palomar, Suárez, Zapico, Guatierra y Díez, 2010: 8).

Por otra parte, un estudio realizado en Albacete (España) muestra que un porcentaje elevado de profesores no conocen la cultura de los niños inmigrantes:

Un tema bastante preocupante es la valoración realizada sobre la falta de conocimiento de la cultura de los niños inmigrantes en los Centros educativos. Como puede comprobarse, un 71% del profesorado de Educación Infantil y un 81% de Educación Primaria estiman que la Escuela procura conocer la cultura de los niños inmigrantes poco o nada. (Palomares, 2006: 16).

1.2. La formación y la experiencia en la búsqueda de nuevas estrategias

Ocampo Gómez y Cid Souto (2012) introducen la necesidad de que el profesorado tenga una formación y una experiencia previa sobre la inclusión del alumnado inmigrante, concretamente remarcan que aquellos docentes que tienen menos experiencia son los que manifiestan unas actitudes más positivas hacia la inclusión del alumnado inmigrante en las aulas ordinarias. Así mismo, Merino y Ruiz (2005), explican que no hay suficiente formación sobre el tema de la interculturalidad y esto hace que el profesorado muchas veces no sepa cómo actuar ante situaciones en las que en el aula haya alumnos inmigrantes, y este desconocimiento hace que el profesorado tenga un cierto rechazo. Camilleri (1985: 90 citado por Merino 2005) lo explica claramente al exponer que *"cuando los maestros se perciben competentes, seguros (...), para enseñar a este tipo de niños, tienden a desaparecer las actitudes negativas respecto a ellos, como personas y como aprendices"* (Merino, 2005: 187). Esto mismo les ocurre a los docentes universitarios según un estudio piloto efectuado en la Universitat Jaume I de Castellón (España) en relación a la diversidad funcional en las aulas universitarias. En este caso, el profesorado manifiesta que es necesaria una formación específica para trabajar con estudiantes con diversidad funcional, que la Universidad no siempre dispone de los medios para solventar cualquier tipo de adaptación en los elementos de acceso al currículum y que resulta muy enriquecedor para toda la comunidad universitaria convivir con estudiantes con diversidad funcional (García-Molina y Sanahuja, 2015).

Un estudio realizado por Merino Mata (2002) en el Campo de Gibraltar, refleja que para tener una aceptación mutua al alumnado inmigrante es muy importante tener conocimiento de su cultura, valores y costumbres. También cabe destacar que la mayoría del profesorado en Gibraltar reconoce no haber acudido a ningún programa específico de educación intercultural. Otro dato interesante que se deriva del estudio es que los docentes menores de cuarenta años son los más implicados en la enseñanza de alumnos de culturas minoritarias y tienen actitudes más positivas que los docentes de mayor edad. Así pues, la figura del profesorado es la pieza clave para una buena educación (León del Barco, Mira y Gómez Carroza, 2007), es por ello que los docentes deben de tener una buena formación intercultural para poder enfrentarse a las diferentes realidades que se pueden encontrar en el aula. Palomero Pescador (2006) expone que en el caso de Magisterio se considera que no hay muchas asignaturas que traten este asunto sabiendo que es un tema de actualidad en las aulas. Por tanto, se añade también el papel que recae en el sistema educativo, ya que la sociedad va cambiando constantemente y es por ello que se deben impartir más asignaturas directamente relacionadas con la interculturalidad.

1.3. Estudios sobre las actitudes de los profesores

Otro aspecto a tener en cuenta son las actitudes docentes. Seguidamente presentamos algunas ideas de diferentes trabajos que abordan la temática de las actitudes que tienen los docentes cuando se enfrentan a la diversidad cultural que se encuentran en los centros educativos.

León del Barco, Mira y Gómez Carroza (2007) introducen la importancia de la actuación del profesorado dentro del aula para que su alumnado inmigrante pueda tener éxito. Los autores anteriormente citados indagan sobre las actitudes que los futuros docentes tienen con la inmigración, remarcar que el estudio, realizado con alumnado de la Universidad de Extremadura y Évora, señala que los alumnos que no conocen a inmigrantes tienden a no compartir situaciones con ellos, en cambio, los que sí los conocen son más receptivos. Así pues, vemos de nuevo como la figura del profesorado es la pieza clave para una buena educación y para ello es necesario una buena formación que permita afrontar la diversidad de la aula. Esto se refleja en las siguientes palabras: *"De ahí que la formación del profesorado sea la clave en procesos educativos caracterizados por la diversidad cultural, sin obviar que la educación multicultural afecta a todos los aspectos de funcionamiento del centro escolar"* (León et al. 2007:277).

Así pues, es importante que los educadores conozcan cada cultura ya que aquellos inmigrantes que no se sientan valorados de forma positiva les puede acarrear dificultades en el proceso enseñanza-aprendizaje. Por tanto, el profesorado ha de proporcionarles el apoyo suficiente para que el alumnado pueda llegar al máximo de sus posibilidades.

En otros trabajos hemos indagado sobre qué entienden los estudiantes de magisterio de Castellón y Tucumán con respecto a los conceptos de interculturalidad, inclusión y multiculturalidad (Ruiz, Sanahuja y Benet, 2016). Con este estudio pretendemos profundizar en la percepción y la formación que tienen los estudiantes sobre el enfoque intercultural e inclusivo, lo cual nos dará pistas para mejorar los planes de estudio.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra del estudio es de tipo no probabilística y se define como fortuita o accidental. En este trabajo han participado un total de 70 estudiantes de magisterio: 28 (40%) son de Tucumán y 42 (60%) de Castellón. Cuyas edades están comprendidas entre los 19 años y los 34 años. La muestra está compuesta de 55 (78,6%) mujeres y 14 (20%) hombres. En cuanto a los estudios de procedencia, 49 (70%) son estudiantes de primaria y 19 (27,1%) de infantil. Concretamente, 7 (10%) son estudiantes de 2º curso, 9 (12,9%) de 3º curso y 52 (74,3%) de 4º curso. Seguidamente, en la tabla 1, presentamos la muestra desglosada según su procedencia.

Tabla 1. Descripción de la muestra.

	Género		Estudiantes		TOTAL
	Masculino	Femenino	Primaria	Infantil	
TUCUMÁN	6 (21,4%)	21 (75%)	26 (92,9)	0 (0%)	28 (40%)
CASTELLÓN	8 (19%)	34 (81%)	23 (54,8%)	19 (45,2%)	42 (60%)
TOTAL	14 (20%)	55 (78,6)	49 (70%)	19 (27,1%)	70 (100%)

* Existen valores perdidos.

2.2. Instrumento

El instrumento utilizado para la recogida de datos fue un cuestionario elaborado expresamente para esta investigación. Dicho cuestionario cuenta con una primera parte de datos contextuales y una segunda parte formada por 12 preguntas (abiertas y de elección múltiples). Se han preguntado aspectos relacionados con la percepción y formación que han recibido los estudiantes de magisterio con respecto a la educación intercultural e inclusiva.

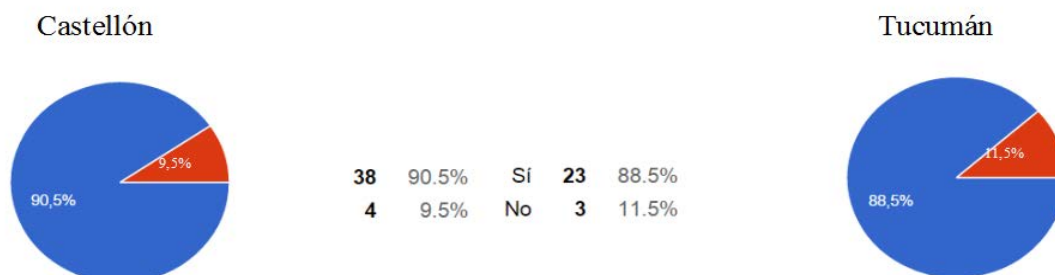
2.3. Procedimiento

Inicialmente se creó el cuestionario para efectuar la recogida de datos y se contactó con los participantes. Los estudiantes de magisterio de Tucumán contestaron los cuestionarios en papel, coincidiendo con una estancia de investigación de una de las firmantes de este trabajo, y posteriormente se procedió con la elaboración de base de datos. A los estudiantes de magisterio de Castellón se les envió un enlace del cuestionario creado en google formulario. Por lo que respecta al análisis de datos se ha utilizado el google formulario y el SPSS.

3. Resultados

Seguidamente vamos a presentar los resultados de este estudio.

En la gráfica 1 se muestra la opinión del estudiantado acerca de la existencia de la diversidad cultural en los distintos niveles del sistema educativo. Vemos como tanto en Castellón (90.5%) como en Tucumán (88.5%) sí que hay diversidad cultural en los distintos niveles del sistema educativo según los estudiantes de magisterio de ambas zonas.



Gráfica 1. Diversidad cultural en los distintos niveles del sistema educativo.

Al preguntar sobre las principales culturas que se encuentran en el aula, los estudiantes de Tucumán emiten que las principales culturas que hay son: bolivianos, asiáticos, venezolanos y pueblos originarios o aborígenes. Por lo que respecta a las respuestas de los estudiantes de Castellón las principales culturas son: musulmana, rumana, asiática y africana.

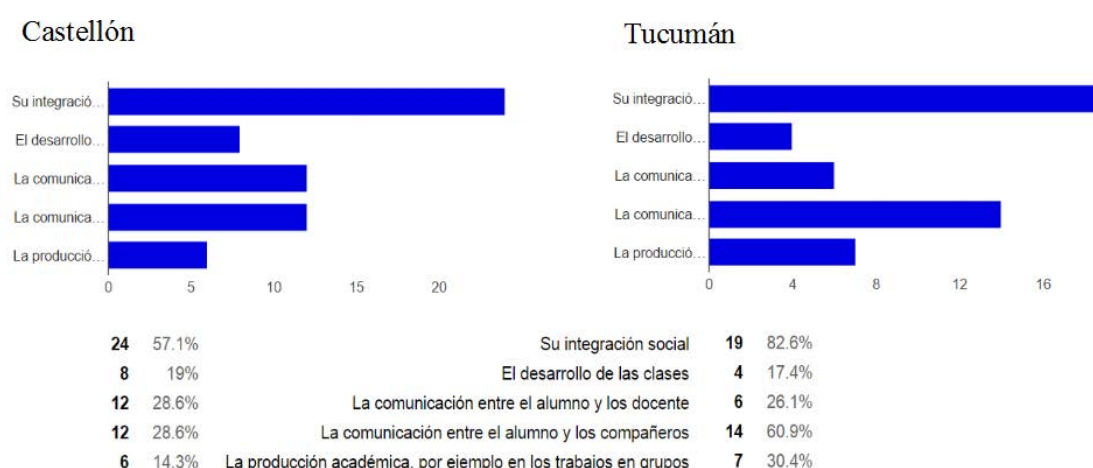
Seguidamente vemos en la gráfica 2, que para la mayoría de estudiantes, tanto de Castellón (81%) como Tucumán (84.6%), la diversidad cultural supone un desafío.

PERCEPCIÓN Y FORMACIÓN SOBRE EDUCACIÓN INTERCULTURAL E INCLUSIVA DE LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO DE CASTELLÓN Y TUCUMÁN



Gráfica 2. Percepción de diversidad cultural.

En la gráfica 3 se muestra que la pertenencia de un alumno a una cultura diferente dificulta principalmente su integración social, con un 57.1% según los estudiantes de Castellón y con un 82.6% según los estudiantes de Tucumán. Vemos como la segunda causa de dificultad según los estudiantes de Tucumán es la comunicación entre el alumno y los compañeros con un 60.9%. En el caso de los estudiantes de Castellón la causa comunicación entre el alumno y el docente tiene el mismo porcentaje que comunicación entre el alumno y los compañeros ambas con un 28.6%. La tercera causa, para los estudiantes de Tucumán, es la comunicación entre el alumno y el docente con un 26.1%. La cuarta causa, difiere entre ambas muestras: para los estudiantes de Castellón es el desarrollo de la clase con un 19% y para los estudiantes de Tucumán (30.4%) es la producción académica, por ejemplo los trabajos en grupo. La quinta causa, también es diferentes para ambas muestras, para los estudiantes de Castellón es la producción académica, por ejemplo los trabajos en grupo con un 14.3% y para los estudiantes de Tucumán es el desarrollo de la clase con un 17.4%.



Gráfica 3. Dificultades acerca de la pertenencia de un alumno a culturas diferentes.

Nota: Los estudiantes podían marcar en el cuestionario diferentes opciones.

FORMACIÓN Y TRANSFORMACIÓN
PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD

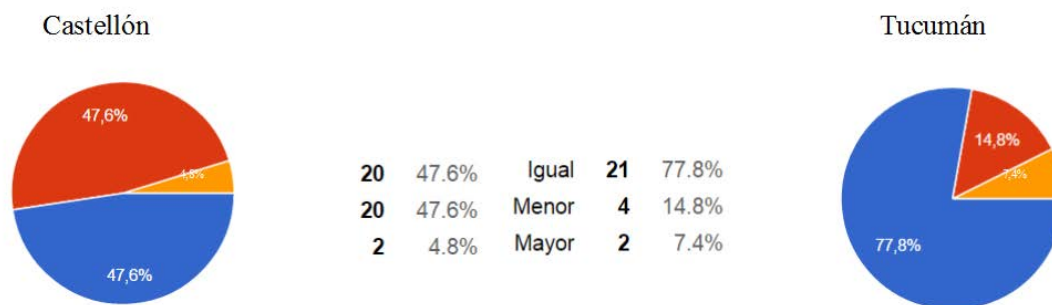
Vemos en la gráfica 4, que la principal causa que enriquece la pertenencia de un alumno a una cultura diferente es que promueve valores de respeto a lo diferente y lo diverso para ambas muestras, con un 88.1% en el caso de los estudiantes de Castellón y con un 88% en el caso de los estudiantes de Tucumán. La segunda causa es las aportaciones desde otras perspectivas, con un 76.2% en el caso de los estudiantes de Castellón y con un 64% en el caso de los estudiantes de Tucumán. Y la tercera causa es crear una atmósfera de diálogo con un 21.4% en el caso de los estudiantes de Castellón y con un 60% en el caso de los estudiantes de Tucumán.



Gráfica 4. Opiniones acerca del enriquecimiento que produce tener en el aula un alumno que pertenece a otra cultura.

Nota: Los estudiantes podían marcar en el cuestionario diferentes opciones.

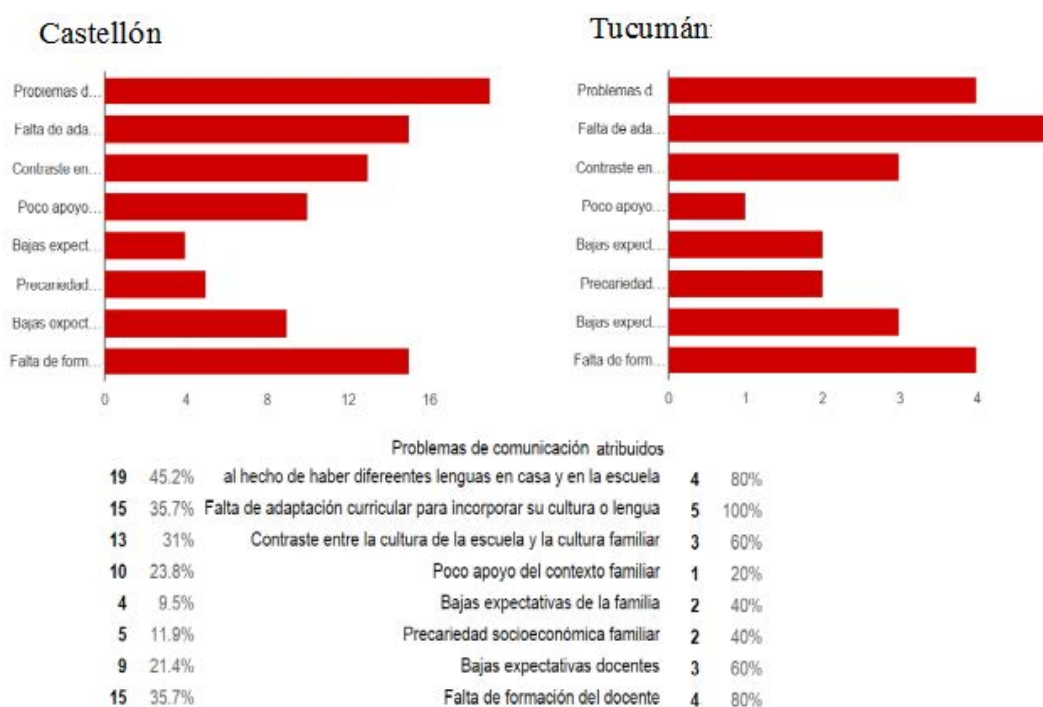
También les preguntamos acerca del rendimiento académico de los alumnos que pertenecen a una cultura diferente (Ver gráfica 5). En Tucumán existe un porcentaje muy alto (77.8%) que opina que es igual mientras que en Castellón la mitad opina que influye de manera igual en el rendimiento académico (47.6%), mientras que la otra mitad opina que es menor (47.6%). Notemos como para ambas muestras existe un porcentaje muy pequeño que considera que el rendimiento académico de los alumnos que pertenecen a una cultura diferente es mayor (4.8% en el caso de Castellón y un 7.4% en el caso de Tucumán).



Gráfica 5. Influencia de la diversidad cultural en el rendimiento académico.

PERCEPCIÓN Y FORMACIÓN SOBRE EDUCACIÓN INTERCULTURAL E INCLUSIVA DE LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO DE CASTELLÓN Y TUCUMÁN

Posteriormente, en la gráfica 6, se ha examinado la opinión que tiene el alumnado de las posibles causas que inciden en un menor rendimiento educativo del alumnado que pertenece a otras culturas. Algunas de las más relevantes son: los problemas de comunicación atribuidos al hecho de hablar diferentes lenguas en casa y en la escuela (45.2% estudiantes de Castellón y 80% estudiantes de Tucumán), la falta de adaptación curricular para incorporar su cultura o lengua (35.7% estudiantes de Castellón y 100% estudiantes de Tucumán) y la falta de formación del docente (35.7% estudiantes de Castellón y 80% estudiantes de Tucumán).

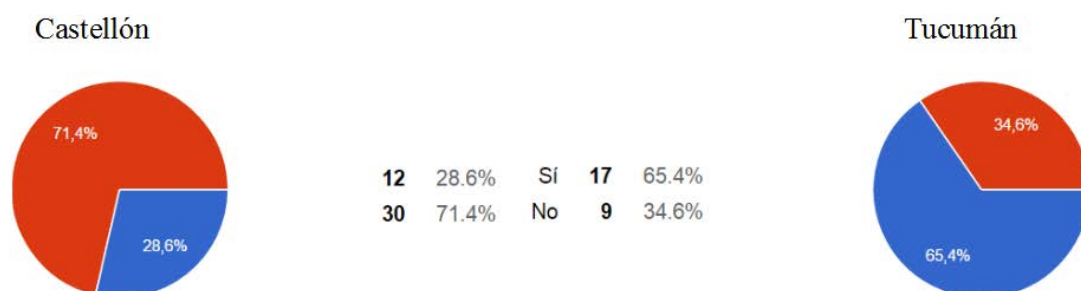


Gráfica 6. Opiniones sobre las posibles causas de un rendimiento menor de los alumnos que pertenecen a otras culturas.

Nota: Los estudiantes podían marcar en el cuestionario diferentes opciones. En el caso de Tucumán solamente han contestado esta pregunta 5 estudiantes.

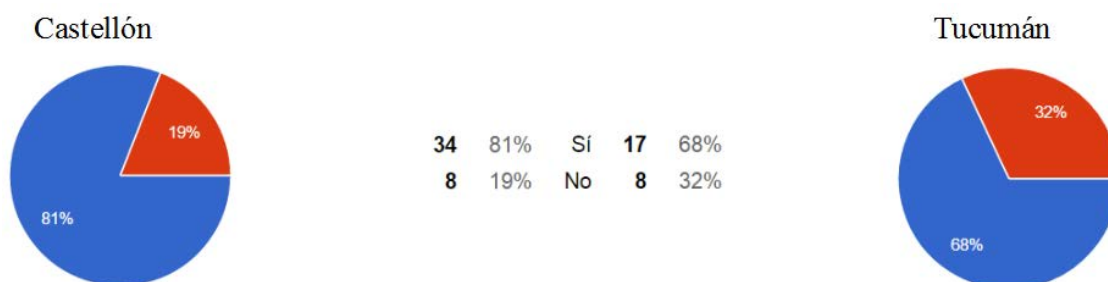
En la gráfica 7 se representa la opinión acerca de la marginación de alumnos y familiares. Como se puede observar, existen grandes diferencias entre la opinión de los estudiantes de Castellón y los de Tucumán. Vemos como en el caso de Castellón el 71.4% piensan que no hay marginación hacia el alumnado y sus familias y en el caso de Tucumán el 65.4% piensa que si que hay marginación hacia el alumnado y sus familias.

FORMACIÓN Y TRANSFORMACIÓN
PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD



Gráfica 7. Opinión acerca de la marginación del alumnado y sus familias.

Tal y como se representa, en la gráfica 8, existe una amplia mayoría en los dos grupos que afirma que sí que han recibido formación relacionada con la inclusión y la interculturalidad: un 81% en el caso de Castellón y un 68% en el caso de Tucumán.



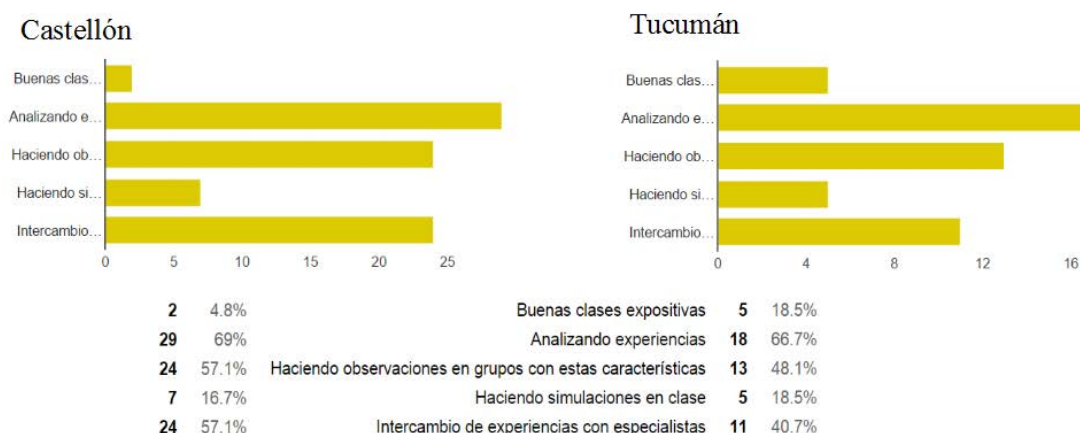
Gráfica 8. Formación en Educación Intercultural y/o Inclusiva

En el caso de los estudiantes de magisterio de Tucumán las asignaturas (más nombradas) del plan de estudio que les han aportado formación para trabajar la inclusión y/o la interculturalidad en el aula son: psicología del desarrollo, integración e inclusión educativa y las prácticas. En el caso de los estudiantes de magisterio de Castellón las asignaturas (más nombradas) del plan de estudio que han aportado dicha formación son: educación para la diversidad, sociología de la educación, dificultades de aprendizaje, teoría e historia de la educación, medio social y cultural en educación, organización y didáctica escolar y didáctica general.

La gráfica 9 representa las diferentes metodologías que se pueden utilizar desde la universidad para aprender sobre educación inclusiva y/o intercultural, predominando el análisis de experiencias (un 69% según los estudiantes de Castellón y un 66,7% según los estudiantes de Tucumán), la observación (un 57,1% según los estudiantes de Castellón y un 48,1% según los estudiantes de Tucumán) y el intercambio de experiencias con especialistas (un 57,1% según los estudiantes de Castellón y un 40,7% según los estudiantes de Tucumán).

PERCEPCIÓN Y FORMACIÓN SOBRE EDUCACIÓN INTERCULTURAL E INCLUSIVA DE LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO DE CASTELLÓN Y TUCUMÁN

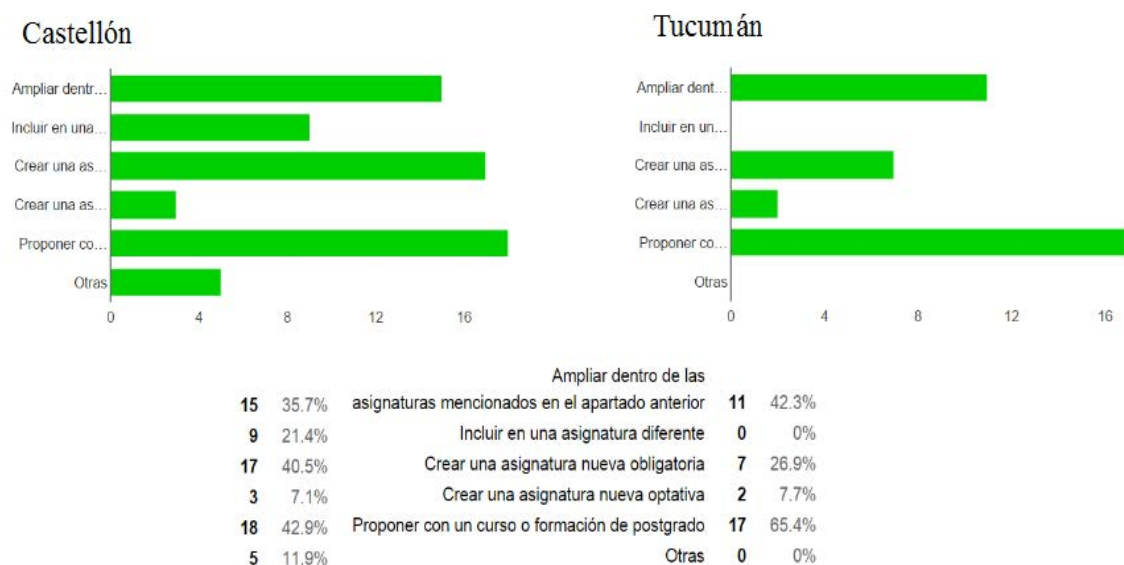
Vemos como la metodología peor valorada es la de buenas clases expositivas (un 4.8% según los estudiantes de Castellón y un 18.5% según los estudiantes de Tucumán).



Gráfica 9. Metodologías para aprender la Educación Intercultural y/o Inclusiva

Nota: Los estudiantes podían marcar en el cuestionario diferentes opciones.

En la gráfica 10 se muestra algunas de las mejoras que podrían ayudar en la formación de la educación inclusiva y/o intercultural. Las más representativas son: cursos o formación de posgrado (un 42.9% según los estudiantes de Castellón y un 65.4% según los estudiantes de Tucumán), más asignaturas relacionadas con la temática (un 35.7% según los estudiantes de Castellón y un 42.3% según los estudiantes de Tucumán) y creación de una asignatura obligatoria (un 40.5% según los estudiantes de Castellón y un 26.9% según los estudiantes de Tucumán).



Gráfica 10. Mejoras en la formación de la Educación Intercultural y/o Inclusiva

Nota: Los estudiantes podían marcar en el cuestionario diferentes opciones.

4. Conclusiones

A modo de conclusión podemos decir que el alumnado se encuentra sensibilizado con la diversidad cultural ya que considera que está presente en los distintos niveles del sistema educativo y la concibe como un desafío.

Del estudio podemos deducir como el alumnado valora positivamente el concepto de diversidad, relacionándolo con la promoción de valores y reconociendo algunas de las dificultades a los que una persona de una cultura diferente se enfrenta.

Resaltar la diferencia de opiniones acerca del rendimiento académico de los alumnos que pertenecen a una cultura diferente. Mientras que los alumnos de Tucumán en un porcentaje muy alto opinan que es igual, la mitad del alumnado de Castellón opina que influye de manera igual en el rendimiento académico. Sin embargo, coinciden en que algunas de las causas de un rendimiento menor son: los problemas de comunicación atribuidos al hecho de hablar diferentes lenguas en casa y en la escuela o la falta de adaptación curricular para incorporar su cultura o lengua.

Un aspecto llamativo es la opinión acerca de la marginación de alumnos y familiares y la diferencia que existen entre ambas muestras. Esto puede deberse al contexto en el que se enmarcan y la percepción que ambos tienen de su entorno.

Destacar que las diferentes metodologías que se pueden utilizar desde la formación de maestros para aprender sobre educación inclusiva y/o intercultural son el análisis de experiencias, la observación y el intercambio de experiencias con especialistas. Remarcar que ambas muestras coinciden en que la metodología peor valorada es la de buenas clases expositivas y sin embargo es la más predominante en la educación superior.

Como posibles mejoras en la formación de la Educación Intercultural podemos ver la necesidad que tienen los futuros docentes de un curso formativo. De ello podemos deducir que el alumnado se encuentra sensibilizado con el modelo de escuela intercultural y/o inclusiva pero considera que no tiene las herramientas necesarias para poder abordarla con garantías. Esto hace que nos replanteemos en la perspectiva inclusiva que existe actualmente en la formación del futuro docente, pues existen materias donde se trabaja la perspectiva inclusiva pero según el alumnado es insuficiente.

Entendemos que se trata de un estudio del cual no se pueden generalizar los resultados, pero sí nos permite explorar a través de las percepciones, propuestas de intervención a nivel académico para mejorar los planes de

estudio o para proponer especialidades o postgrados que ayudaren a dicha formación.

Como futuras líneas de investigación proponemos ampliar la muestra y utilizar la entrevista en profundidad para hacer un estudio más exhaustivo.

5. Referencias bibliográficas

- García Fernández, J.A. y Gonzalo San Nicolás, V. (2014). *La escuela ante la pluralidad cultural y lingüística*. En J.A.García Fernández y I Moreno Herrero (Coords.), *Escuela, diversidad cultural e inclusión* (pp.27-46). Madrid: Catarata.
- García-Molina, I. y Sanahuja Ribés, A. (2015). *Estudio piloto sobre la inclusión de los estudiantes con diversidad funcional en la Universitat Jaume I. Percepción del alumnado con o sin diversidad funcional, del PDI y del PAS*. Comunicaciones V Jornada Nacional sobre Estudios Universitarios y I Taller de Innovación Educativa. Univeristat Jaume I, Castellón.
- León del Barco, B., Ricardo Mira, A. y Gómez Carroza, T. (2007). *Evaluación de las opiniones sobre la inmigración y la multiculturalidad en la escuela de alumnos de Magisterio*, In, Islas Baleares.
- Martínez, M. (2010). *Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos*. En M. Martínez (ED.). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 11-26). Barcelona: Octaedro-ICE.
- Merino, D. (2002). *Concepciones de los profesores y autoconcepto y agresividad de los alumnos en un contexto de educación intercultural* (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga, Málaga.
- Merino, D. y C. Ruiz (2005). *Actitudes de los profesores hacia la educación intercultural*, Muralla, Alicante.
- Ocampo, C. I. y B. Cid (2012). *Formación, experiencia docente y actitudes de los profesores de infantil y primaria ante la educación escolar de hijos de personas inmigrantes en España*, Aidipe, Barcelona.
- Olivencia, J. J. L. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46. Málaga.
- Palomares, A. (2006). Educación e inmigración en España. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, pp. 339-364.
- Palomero, J. E. (2006). Formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural: una asignatura pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20, pp. 207-230.

FORMACIÓN Y TRANSFORMACIÓN
PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD

- Ruiz Bernardo y Ferrerio (2014). Diagnóstico sobre la formación en educación intercultural e inclusiva en la carrera de ciencias de la educación en una universidad de Argentina. *XI Congreso Internacional y XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva*. Castellón.
- Ruiz-Bernardo, M.P., Sanahuja Ribés, A., Benet Gil, A. (2016). *¿Qué entienden por interculturalidad, multiculturalidad e inclusión los estudiantes de magisterio de Castellón y de Tucumán?* XIII Congreso Internacional y XXXII Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva. Albacete, (724)
- Salas A., Urbano C.A., Prada E., Palomar V., Suárez N., Zapico R., Guatierri J. y Díez E. (coord.) (2012). La educación intercultural. Percepciones y actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 58 (1), pp. 1-15.
- Sales Ciges, A.; Ferrández Berruero, R.; Moliner García, O. (2012). Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación. *Revista de Educación*, 358, pp. 153-173.
- UNESCO (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe: Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

RESILIENCIA COMO PROPUESTA EN LAS PRÁCTICAS DE INTERVENCIÓN EN CONTEXTOS DIFÍCILES

María del Carmen Lara Nieto
larnieto@ugr.es

Universidad de Granada (España)

Resumen

Como defiende Osofsky (1997), algunos seres humanos nacen en situación de alto riesgo o hasta con deficiencias graves, otros encuentran adversidades en el seno de la familia, de la escuela, de la comunidad, incluyendo barreras emocionales, ansiedad, miedo, inseguridad, alegría, sorpresa, tristeza, soledad, pobreza, y varias negligencias, que actúan como obstáculos potenciales para el desarrollo y adaptación individuales. Pero *¿es un mito o una realidad la activación del desarrollo humano y la educación por la resiliencia?* Desde el punto de vista científico, la investigación sobre el tema cubre el riesgo, el déficit, la patología, sino que también incluye capacidades autorrealización (Werner y Smith, 1992), es decir, las fuerzas de los individuos, de las familias, de las escuelas y de las comunidades para promover el éxito, la salud y el desarrollo saludable. Y será que con las contribuciones de la investigación sobre el concepto de activación de la resiliencia, será lícito pensar en ayudar a los estudiantes, a los maestros, a las escuelas, a las familias y a las comunidades, *para desarrollar programas de intervención* que puedan responder con mayor eficacia a los retos que la sociedad deposita sobre ellos. Constituye, de hecho, el concepto de resiliencia como un concepto relevante *para ayudar a encontrar respuestas a algunos de los principales problemas y desafíos de la actualidad*. En este modelo, los problemas, los peligros y las adversidades son vistas como oportunidades del desarrollo.

Palabras clave

Educación, crisis, resiliencia, intervención, barreras.

1. Antecedentes

El reto educativo es la competencia de activar, o reactivar la conciencia. Es necesario un desarrollo de la lógica, la ética en valores y la estética apreciativa y creativa como pensamiento superior.

Debe plantearse la educación como una resolución de problemas, debe interiorizar una filosofía de la praxis consciente. Las situaciones de aprendizaje van más allá de la conceptualización, debiendo ser interiorizada y propia del individuo. Se vuelve significativo cuando el sujeto le ha impregnado su propio significado, y se vuelve relevante cuando el sujeto se implica en los cambios cercanos por los que consigue mover el mundo. Su mundo, y el mundo como sujeto.

La educación reclama un esfuerzo e implicación que va en contra de la instantánea comodidad. Ser responsable con la propia vida, es ser transitivamente responsable de la propia educación. Enseñar a pensar es la guía para enseñar a existir.

2. Planteamiento del problema

El conocimiento no debe ser una búsqueda en sí, sino que deben inculcarse las técnicas, instrumentos, útiles y estrategias para la racionalidad y razonabilidad del mismo. No es el *qué*, sino el *cómo*. No es el producto, es el proceso. No es el título impreso, sino la inculcación del hábito. No es el pensamiento, sino el pensar sobre el pensamiento.

3. Justificación

Cuestión *muy valiosa sería recuperar las trayectorias de vida*. Todos tenemos conciencia que la historia de vida de cualquier ser humano ya que comporta siempre múltiples determinantes de tomas de decisión que el desenvolvimiento personal y profesional exige, considerado por un conjunto de factores potenciadores de crisis, de naturaleza exógena, de los sujetos que la protagonizan.

Por ello las trayectorias de *formación requieren el estudio de los ambientes* donde los sujetos se desenvuelven en su carrera profesional ya que se concede una importancia crucial posibilitando el proceso de desarrollo como un conjunto de mudanzas significativas, de manera que estudiamos como la persona percibe el medio ambiente, del que es parte integrante, y desde la manera como se relaciona con él. Esta relación sujeto/medio que asume como

una relación bidireccional en que los sujetos han quedado afectados directa e indirectamente por el proceso de desenvolvimiento. Para el psicólogo americano *Brofenbrenner el ser humano se adapta, pero también crea las condiciones ecológicas en las que vive*. Las políticas públicas tienen el poder de afectar el desarrollo humano. Esta es la base donde se sustenta la teoría. *Convencidos de que somos los que hacemos* y que depende de nuestras interacciones entre las características personales y en los ambientes pasados y los futuros. Las fuertes interacciones entre las estructuras de personas y el ambiente y si deseamos cambiar los comportamientos, tendríamos que cambiar los ambientes. Competencia y eficacia real, como la forma o manera de que el adulto controle su trayectoria formativa y su eficacia real, dependiendo así de una variedad de factores individuales, situaciones y contextos determinados. ¿Dónde se fundamenta la resiliencia? El ejercicio de la virtud debe tener algunos frutos: La práctica de la resiliencia.

4. Objetivo

Ser resilientes ¿Cómo podemos ser más resilientes? *La resiliencia entendemos no es innata*, aunque sí puede haber una tendencia genética que puede predisponer a tener un “buen carácter”. Eso sí, se desarrollan a lo largo de la vida, personas que luchando contra situaciones adversas no se han dado por vencidas. El refrán que dice: *Que si no quieres sopa Dios te dará tres tazas*. Creo que va por ahí.

5. Conclusiones

Para las personas resilientes ante las dificultades se crecen, convierten los desafíos en soluciones. Es una manera diferente y optimista de ver el mundo. Personas que nos sorprenden su buen hacer y su humor cordial. Con una mirada misericordiosa sobre el mundo y lo que le rodea. La práctica de la virtud, contribuye a construir nuestra identidad, en los horizontes educativos de una existencia mejor, vivida y comprendida como una tarea, en la que nos jugamos nuestro propio sentido. Resiliencia en su sentido propio es la práctica de la virtud en el sentido clásico, donde no se puede confundir con resistir sino con creación y capacidad de administrar su identidad.

Referencias bibliográficas

Osofsky, J.D. (1997). *Children in a violent society*. New York, NY: Guilford Press.

Werner, E.E. y Smith, R.S. (1992). *Overcoming the Odds: Hig-Risk Children from Birth to Adulthood*. Ithaca. Nueva York: Cornell University Press.

Bibliografía

Bauman, Z. (2005). *Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. México D.F: Fondo de cultura económica.

Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona. Gedisa.

Bronfenbrenner (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

Bueno, G. (1972). *Ensayos materialistas*. Ed. Taurus.

Derrida, J. (1990). *Du droit à la philosophie*. Paris: Galilée.

Hardt, M. y Negri, A. (2002). *Imperio*. Barcelona: Paidós.

Reimer, Everett. (1975). *La escuela ha muerto*. Barcelona: Barral.

Turkle, S. (1997). *La vida en la pantalla. La construcción de la identidad en la era de internet*. Barcelona: Paidós.

Wittgenstein, L. (1984). *Tractatus Lógico-philosophicus*. Alianza Universidad.

Wyneken, G. (1992). Las antinomias centrales de la Pedagogía. En *Las ideas pedagógicas del siglo XX*. Buenos Aires: Losada.



TRABAJO SELECCIONADO PARA PUBLICACIÓN
REVISTA SONDA, INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN ARTES Y LETRAS
<http://revistasonda.blogspot.com.es/>

EL CONCEPTO DE DIVERSIDAD BAJO LA ÓPTICA DE LOS FUTUROS DOCENTES

Antonio-Manuel Rodríguez-García, arodrigu@ugr.es

Universidad de Granada (España)

Miriam Ágreda Montoro, miriam.agreda@unir.net

Universidad Internacional de La Rioja (España)

Santiago Alonso García, santiago.alonso@unae.edu.ec

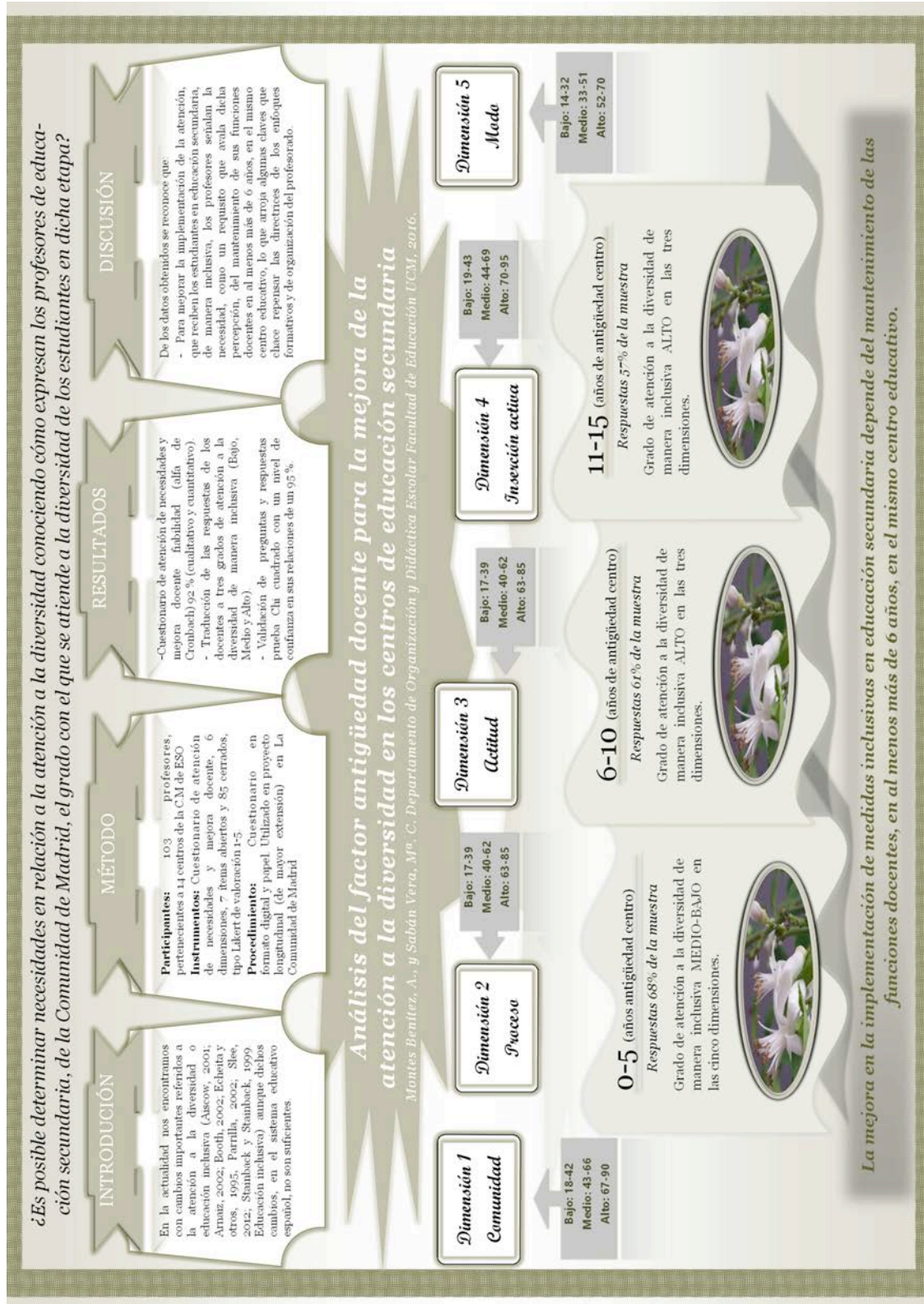
Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

Resumen

En la actualidad viene siendo común emplear el término de diversidad a la ligera, sin llegar a pensar a qué o quién nos estamos refiriendo cuando utilizamos tal concepto en el discurso. De hecho, continúan siendo muchas las prácticas e investigaciones que reducen la diversidad a dos términos fundamentales: discapacidad y multiculturalidad cuando, en realidad, la diversidad se entiende como un concepto muy polisémico y tan amplio que abarca a todo el colectivo poblacional, ya que todas las personas somos diferentes de por sí. En este sentido, este trabajo pretende analizar qué entienden los futuros docentes acerca del término “diversidad”. Para ello, se administró un cuestionario donde se señalaban diferentes opciones y acepciones del mismo, en el que debían señalar aquellos que más se asemejaban a su concepción. Como principales resultados se manifestaron evidencias que demuestran que dicho concepto se suele relacionar con discapacidad y cultura, por lo que se hace necesario promover una actitud reflexiva acerca del vocablo para que no se continúe empleando a la ligera y se llegue a comprender la polisemia del mismo y el gran grupo de personas que lo componen.

Palabras clave

Diversidad, educación, formación, maestros, inclusión.



FORMACIÓN Y TRANSFORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD



NECESIDADES DE LAS FAMILIAS EN LA ATENCIÓN A PERSONAS CON DISCAPACIDAD.

Inmaculada Ruiz-Calzado; Vicente J. LLorent; Juan Carlos Varo-Millán

Dado el elevado número de personas en España con una discapacidad psíquica, física y/o sensorial, igual o superior al 33% (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2015), la familia es un pilar fundamental para el bienestar y el cuidado de estas personas.



Debido a la importancia de la familia, es importante estudiar la calidad de vida de las que se encuentran al cuidado de algún familiar con discapacidad. Actualmente se desconocen las carencias reales de las familias con un familiar con discapacidad en proceso de envejecimiento



Esto se debe a que la mayoría de las investigaciones se centran fundamentalmente en familias de hijas con discapacidad intelectual en edad infantil, adolescente y/o adulta. Cada vez hay más personas mayores con discapacidad intelectual atendidos en casa por sus progenitores mayores (Minnes, Woodford y Passey, 2007).

Objetivo

Con este trabajo se pretende analizar las variables sociodemográficas que pueden estar asociados a la calidad de vida familiar, para determinar las necesidades de las familias de personas con discapacidad intelectual en proceso de envejecimiento de Córdoba (España).

METODOLOGÍA

Participantes

La muestra está formada por 95 familias de Córdoba y provincia. De la muestra, 70 familias (74%) viven en la capital y 25 (26%), en la provincia. El estado civil de las familias se ha dicotomizado en casadas: 76 (80 %), divorciadas 19 (20%) y monoparentales 0 (0%).

Instrumentos

1. *Escala de Calidad de Vida Familiar (ECVF)* para familias de personas con discapacidad (Verdugo, Sainz y Rodríguez, 2009). Esta escala está dividida en dos secciones que recogen información sociodemográfica y de apoyos. Es una traducción y adaptación al español, manteniendo la estructura dimensional de su versión original. Sus indicadores de calidad son: importancia y satisfacción.
 2. *Mapa de Calidad de Vida Familiar* es una escala tipo Likert de 41 ítems que determina la satisfacción de las familias con los indicadores de calidad en contraste con la importancia que le conceden a cada uno de ellos.
- Factor 1 → Interacción familiar: mide la relación entre los miembros de la familia.
Factor 2 → Rol parental: evalúa la forma de proporcionar disciplina y enseñanza a los hijos.
Factor 3 → Salud y seguridad: mide la salud física y mental de la familia y el contexto.
Factor 4 → Recursos generales familiares: cuidado familiar y habilidades para tener relaciones extrafamiliares, identidad y respeto.
Factor 5 → Apoyo para personas con discapacidad: participación de la persona con discapacidad en la educación, el trabajo y el ocio.

Método

Este estudio se ha realizado con un diseño ex-post-facto prospectivo simple en el que se han calculado una serie de correlaciones de Pearson y se ha realizado un análisis de regresión múltiple para obtener un modelo predictor de las necesidades de apoyo y calidad de vida en las familias de las personas con discapacidad a partir de los factores de la ECVF.

RESULTADOS

El análisis de los resultados muestra que la necesidad de apoyo a familias es requerida por 82 familias (84%) y sólo 13,(16%), han afirmado no necesitar apoyo. Las familias con hijos con discapacidad severa han mostrado mayores niveles de estrés. El estatus socioeconómico en este caso no ha sido una variable influyente en la calidad de vida de los cuidadores. Más del 50% de las familias encuestadas han constatado la necesidad de gran cantidad de recursos para las personas con discapacidad en edad de envejecimiento, lo que supone un incremento en la economía de la unidad familiar.

CONCLUSIONES

Las personas con discapacidad, más aún encontrándose en la etapa previa al envejecimiento, requieren de unos cuidados especiales por parte de los familiares que las atienden. Dada la relevancia de los resultados de este estudio, se va a llevar a cabo con el mayor número de familias posibles en Córdoba y provincia, para conocer y difundir las necesidades concretas de estas familias. Para ello, se elaborará un informe con las medidas y apoyos más adecuados que favorezcan una adecuada calidad de vida de las familias dedicadas a la atención directa y al cuidado de personas con discapacidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- España. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2015). Base Estatal de datos de personas con discapacidad.
Minnes, P., Woodford, L. y Passey, J. (2007). Mediators of Well-being in Ageing Family Carers of Adults with Intellectual Disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 20 (6), 539–552.
Verdugo, M. A., Rodríguez, A., y Sainz, F. (2009). *Escala de calidad de vida familiar*. Salamanca: INICO.

I CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACION INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD 6-8 DE JUNIO DE 2016 (modalidad virtual)



Título: Educación inclusiva y diversidad afectivo-sexual

Introducción

Tradicionalmente la educación para la diversidad en la escuela se ha abordado desde un punto de vista teórico y práctico teniendo en cuenta **PRINCIPIOS** de normalización, integración y educación inclusiva. Los **ENFOQUES METODOLÓGICOS** han ido variando a lo largo de la historia, se han seguido las metodologías socio-afectivas para eliminar estereotipos y el aprendizaje cooperativo. Los **DESTINATARIOS** de los programas han sido: alumnado extranjero, minorías étnicas y personas con disfuncionalidades físicas e intelectuales.

La **DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL** no se ha incluido en el tradicional concepto de diversidad. Nos encontramos, en este caso, con numerosos prejuicios heredados y desconocimiento. Las **RECOMENDACIONES** pasan por la formación (cursos, talleres), la crítica de los estereotipos, el tratamiento de la cuestión de forma transversal desde todas las asignaturas, la elaboración de protocolos contra el acoso por esta causa en los reglamentos de los centros educativos y la implicación de la comunidad educativa.

Objetivos

- Programar experiencias en esta línea para centros educativos de Primaria y Secundaria en colaboración con las asociaciones.

- Desarrollar talleres en torno a los siguientes ejes

- Transmisión de conceptos básicos: intersexualidad, homosexualidad, transexualidad...
- Nuevas leyes y familias
- Estereotipos
- Discriminación
- Función de las asociaciones
- Narración de experiencias personales

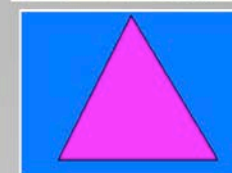
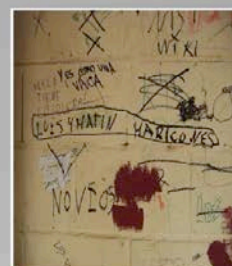
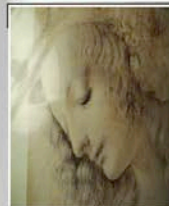
- Analizar los resultados de la puesta en práctica de los talleres.

Metodología

La investigación se ha realizado desde un enfoque fundamentalmente **CUALITATIVO-NATURALISTA**. Se han empleado instrumentos como el diario de observación, las entrevistas al profesorado, a los miembros de las asociaciones y al alumnado y se ha complementado con un instrumento de corte **CUANTITATIVO** como es la encuesta al alumnado participante

Resultados. Conclusiones

- Gran interés y valoración positiva del alumnado y profesorado
 - Desconocimiento generalizado de los conceptos intersexualidad y transexualidad
 - Pervivencia de estereotipos
 - Pudor para expresar opiniones al respecto en público
 - Impacto emocional ante la narración de experiencias de discriminación
- Los principios de la escuela inclusiva: honrar y respetar las diferencias, desarrollar un currículum más amplio, promover la enseñanza interactiva, fomentar la cooperación y la participación de la comunidad y abrir la escuela a las presiones sociales están plenamente presentes a la hora de abordar el respeto a la diversidad afectivo-sexual.



Referencias bibliográficas básicas

- Cuadernos de pedagogía (2011). *Diversidad afectivo-sexual*. Monográfico, 414.
- Parrilla Latas, Ángeles (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Pichardo Galán, J. I. (2015) (Coord.). *Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Madrid: Ministerio de educación: Instituto de la Mujer
- Sánchez Sáinz, M. (2010). *¿Cómo educar en la diversidad afectivo y sexual*. Madrid: La Catarata
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea.



Autora: Sofía Díaz de Greñu Domingo

FORMACIÓN Y TRANSFORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD



ACCESIBILIDAD EN E-LEARNING.



Autores: Christian Oyola, Irma Cuzco, Inés Yambay, Paola Ingavélez, Vladimir Robles
Grupo de Investigación en Inteligencia Artificial y Tecnologías de Asistencia - GIATA
Carrera de Ingeniería de Sistemas
Universidad Politécnica Salesiana, Calle Vieja 12-30 y Elia Liut
Cuenca-Ecuador

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, los países enfrentan el desafío de brindar una educación de calidad para todos, en la cual el enfoque de inclusión ha ido ganando terreno en los ámbitos educativo y social, cuyo principal propósito es hacer frente a los altos índices de exclusión, discriminación y desigualdad educativa. La creación de las condiciones para el desarrollo de la educación para todos, que garanticen una educación de calidad con equidad, implica transformaciones en el conjunto del sistema educativo, en sus culturas, políticas y prácticas, que involucren, de manera activa y participativa, a toda la comunidad. En el Ecuador, las necesidades de educación especial van evolucionando a partir de la suscripción de acuerdos nacionales e internacionales y cumplimiento de normativas. Es importante considerar que existe un incremento de estudiantes con discapacidad en la educación superior.

Gráfico estadístico de estudiantes cursando el Tercer año de bachillerato al 2015. Fuente: Ministerio de Educación



HIPÓTESIS

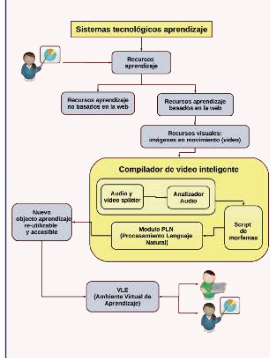
Educar en la diversidad significa ejercer los principios de igualdad y equidad a los que todo ser humano tiene derecho, lo que conlleva a desarrollar estrategias pedagógicas que personalicen la enseñanza en un marco y en una dinámica de trabajo para todos.

El uso adecuado de Entornos Virtuales de Aprendizaje (VLE) posibilita generar estrategias en el proceso educativo mediante la creación de objetos de aprendizaje accesibles que sean escalables y renovables.

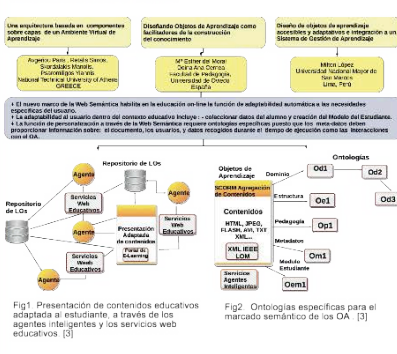
METODOLOGÍA

Con el fin de proporcionar educación y formación siguiendo el paradigma de aprendizaje abierto y a distancia, se plantea un soporte lógico que permite generar en base a un mosaico de recursos de aprendizaje en línea (basados en la web), nuevos objetos de aprendizaje accesibles y reutilizables. En primera instancia, este soporte lógico se desarrolla sobre imágenes en movimiento (Videos), aplicando conceptos de módulos inteligentes y algoritmos. Asimismo, se desarrolla un compilador inteligente capaz de procesar a partir de Videos cargados en la web. Scripts que contienen síntesis del contenido original, definiendo la idea principal, los instantes en los cuales se trata la idea y también los temas secundarios del video. Esto facilita a una persona con discapacidad visual total (ceguera) la navegación y comprensión de este recurso. De igual forma, dicho recurso se puede volver a cargar en un Entorno Virtual de Aprendizaje para su uso.

PLAN DE INVESTIGACIÓN



ESTADO DEL ARTE



CONCLUSIONES

Las nuevas tecnologías y sus aplicaciones permiten que la enseñanza se base total o parcialmente en la red, abriendo un mundo de posibilidades educativas para las personas con discapacidad, ya que posibilita su acceso a ofertas formativas de calidad, inaccesibles en entornos presenciales. Es necesario flexibilizar la formación virtual de tal manera que permita adecuarse a diversas adaptaciones tecnológicas, académicas y de gestión educativa, propias de la particularidad de todos, tengamos o no discapacidad. Ese camino implica aumentar continuamente el nivel de virtualización de la enseñanza y del aprendizaje sobre la base de que el desarrollo y uso adecuado de entornos virtuales podrán alcanzar la inclusión y la accesibilidad de todas las personas, entendiendo y aplicando el diseño universal del aprendizaje.

TRABAJO FUTURO

Con la investigación realizada y el estudio estadístico en estudiantes aspirantes a una educación superior se plantean objetivos a futuro como:

- Compilación del script de síntesis a Braille para las personas con deficiencia visual ("ceguera"), mediante un editor de texto capaz de convertir texto estándar en texto braille.
- Albergar una mayor cantidad de formatos de recursos de aprendizaje como imágenes, audios, para su posterior compilación y uso accesible en un entorno virtual de aprendizaje y así también como en un entorno físico.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a la Universidad Politécnica Salesiana y a sus autoridades: Padre Javier Herrán, Rector de la Universidad, al Econ. César Vásquez Vicerrector de la Sede Matriz Cuenca, a la Ingeniera Bertha Tacuri, directora de la Carrera de Ingeniería de Sistemas, quienes constantemente apoyan investigaciones asociadas con la temática de discapacidad, fortaleciendo nuestro compromiso profesional por una sociedad más justa y humana.

REFERENCIAS:

[1]. Iniesto, Francisco and Rodrigo, Covadonga (2013). Estándares y accesibilidad en el ciclo de creación de OERs mediante herramientas de autor. In: Actas del V Congreso Internacional sobre Aplicación de Tecnologías de la Información y Comunicaciones Avanzadas (Córdoba, Miguel Angel and Bengochea, Luis eds.), 2 - 4 October 2013, Universidad Continental (Perú), pp. 59-66.
[2]. Fresen, J.W. (2012). Factors influencing lecturer uptake of e-learning. In J. Daiziel, C. Alexander, J. Krajka & R. Kiely (Eds.), Special Edition on LAMS and Learning Design. Teaching English with Technology, 10(3), 81-97
[3]. M^a Esther del Moral, D. A. (2012). Diseñando Objetos de Aprendizaje como facilitadores. SPDECE, 10.

CAPÍTULO III

**EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS INCLUSIVAS, METODOLOGÍA
DIDÁCTICA Y PROYECTOS DE INNOVACIÓN DOCENTES Y
RECURSOS DIDÁCTICOS, TIC Y ADAPTACIONES
CURRICULARES INCLUSIVAS**

ACTITUDES HACIA LA INCLUSIÓN Y LA INTERCULTURALIDAD DE LOS FUTUROS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Olga María Alegre de la Rosa
oalegre@ull.edu.es

Universidad de La Laguna (España)

Luis Miguel Villar Angulo
mvillar@us.es

Universidad de Sevilla (España)

Resumen

Hemos analizado la importancia de las actitudes hacia la inclusión e interculturalidad en los alumnos de los grados de Maestro, Pedagogía y Máster de formación del profesorado, según variables sociodemográficas edad, género, experiencia en interculturalidad y/o discapacidad, título universitario y ciclo estudios. La muestra estuvo compuesta por 1667 estudiantes y se ha utilizado el *Cuestionario sobre Actitudes hacia la Inclusión e Interculturalidad* (CAII) validado en estudios previos de Alegre y Villar (2011) y adaptado de la Guía *Index for Inclusion* de Booth y Ainscow (2000) y compuesto por tres dimensiones: Cultura (13 ítems), Políticas (15 ítems) y Prácticas inclusivas (17 ítems) (.919 en el coeficiente alfa de Cronbach). El análisis del CAII se realizó a través del ANOVA y la t de Student por ítem. Se ha revelado la existencia de diferencias de actitudes en los encuestados influyendo variables como el género, la edad, la experiencia previa. En este contexto es importante conocer el grado de implicación de la institución universitaria en el establecimiento de un marco de cultura, política y práctica inclusiva.

Palabras clave

Inclusión, interculturalidad, integración, actitudes, universidad.

1. Introducción

La educación inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para conseguir la estrategia planteada a partir de las distintas declaraciones universales de organismos internacionales en los principios de la *Educación para Todos* (EPT). El reto de combatir actitudes de exclusión social por medio de una educación inclusiva desde programas de formación inicial del profesorado es un desafío al entendimiento de la inclusión como un concepto de diversidad que extiende el derecho de una EPT.

Aunque se hayan asumido las proclamaciones internacionales, la práctica universitaria no garantiza su implantación. Intentos académicos y empíricos han descrito y constatado las prácticas inclusivas. Uno de los autores destacados, Ainscow (2005:121-122), reveló los niveles de cambio organizativo que se deben producir en los sistemas escolares para que produzcan respuestas inclusivas a la diversidad.

Un alumno en formación del grado de Maestro, Pedagogía o Máster en Formación del Profesorado debe aprender a fomentar culturas de inclusión en el currículo, como han indicado Mayrowetz y Weinstein (1999:445): “Una variedad de individuos tiene que ayudar con contribuciones especiales a la creación de escuelas para todos los niños”. Es decir, establecimientos donde existe “un cierto grado de consenso entre los adultos a propósito de los valores de respeto por la diferencia y del compromiso de ofrecer a todos los alumnos acceso a oportunidades de aprendizaje” (Ainscow y Sandill, 2010:405).

Las respuestas flexibles a los estudiantes con necesidades especiales en “valores, sistemas y prácticas” (Poon-McBrayer y Wong, 2013:1524) sustentan una educación inclusiva que requiere profesionales comprometidos con los desafíos de la escuela. Y este compromiso es universal, como nos han reseñado esos autores tras concluir su investigación en Hong Kong.

Las actitudes inclusivas de los profesionales de la educación

A pesar de las reformas educativas, los cambios de actitudes docentes han sido lentos significando con ello las resistencias hacia la inclusión que los maestros investigados por Rajovic y Jovanovic (2013:95) en Serbia atribuían a una deficiente formación y a la escasez de recursos, recomendando estos autores que “todas las etapas del desarrollo profesional de los maestros se vincularan a un apoyo continuo al desarrollo de competencias docentes”.

Considerada España, los datos aportados por el artículo de Toboso y cols. (2012:292) confirmaban el obstáculo formativo del profesorado de educación

secundaria, para enseñar a estudiantes con necesidades especiales. Dicha materia no es otra que una educación nucleada en torno a factores que promueven la calidad de una EPT, que la UNESCO (2009:10) había sintetizado en cinco dimensiones: “características del alumno, contextos, entradas, enseñanza y aprendizaje y resultados”.

La revisión de la literatura de la educación inclusiva muestra la necesidad de prácticas internas cambiantes en los centros escolares. Así, Darretxe y cols. (2013:29) recomendaron transformaciones educativas en varios contenidos que incluían el currículo, las estructuras y el “cambio en concepciones y prácticas docentes individuales”.

Las actitudes de los agentes educativos hacia el movimiento de la inclusión en las escuelas posee tradición en países distantes. Los ingleses Avramidis y Norwich (2002) ya se habían hecho eco de estudios australianos sobre las actitudes de directores, maestros, psicólogos y administradores de centros de educación infantil y habían penetrado en detalles de estudios acerca de las actitudes de los maestros. Algunos de los factores influyentes se situaban más en las características de los estudiantes, que en las de los profesores. Destacaron que “Conviene recoger información más específica sobre la calidad de las oportunidades formativas de los maestros en la implantación de la inclusión con respecto a su duración, contenido e intensidad, así como la calidad de sus experiencias con diferentes grupos de alumnos excepcionales” (Ídem,144).

2. Planteamiento del problema

Además de la formación universitaria específica, la variable apoyos humanos aparece como un determinante de las actitudes de los maestros, que los mexicanos Mateos, Torrejón, Parra y Pérez (2008:69) refieren en su estudio con 16 maestros: “La mitad de los maestros considera importante la presencia de estos especialistas en la escuela”.

Las creencias de los estudiantes del grado de Maestro de Irlanda del Norte suponían que aquellos no tenían preparación y que no habían estado previamente en contacto con ninguna escuela de inclusión. Lambe y Bones (2006:182) encontraron que: “La reducción en el tamaño de la clase y la formación de calidad para los maestros han sido vistas como temas claves en la aplicación efectiva de la inclusión”. Mientras, los australianos Costello y Boyle (2013) sondearon a estudiantes en formación del Máster de Secundaria por medio de un cuestionario para conocer sus actitudes hacia la educación inclusiva, comprobando que eran positivas, aunque ese efecto disminuía con el

tiempo. El hallazgo de Gallavan (1998:21) destacó que: “Los graduados identificaron mas de 50 razones que justificaron el porqué los maestros no usaban prácticas eficaces de educación multicultural”, que aludían a la falta de conocimiento epistemológico o de uso, baja motivación, resistencias al aprendizaje y nula responsabilidad ante la educación multicultural. Además, como dice el americano Kim (2011), se desconocen las actitudes de los alumnos en formación hacia la inclusión comprobando el efecto positivo en las actitudes de los estudiantes cuando el grado formativo era combinado (educación especial sumergida en la formación general).

Esta revisión de la literatura abre espacios de indagación sobre los efectos de las actitudes hacia la inclusión de los futuros profesionales de la enseñanza y del asesoramiento en los centros educativos. Las actitudes están influidas por varios factores personales y contextuales pero se desconoce el nivel en que las actitudes se relacionan con algunos de los factores sociodemográficos y ambientales de los alumnos en formación de los nuevos grados de Maestro, Pedagogía y del Máster de Formación del Profesorado.

Todo ello dió lugar a la siguiente *pregunta de investigación*: ¿Qué diferencias existen en las actitudes hacia la inclusión según los factores sociodemográficos y ambientales de los estudiantes de los grados universitarios de Maestro en Educación Infantil (EI) y Educación Primaria (EP), de Pedagogía (GP) y del Máster de Formación del Profesorado (FP) medidas con el *Cuestionario sobre Actitudes hacia la Inclusión e Interculturalidad*(CAII) de Alegre y Villar (2011)?¹.

3. Materiales y Métodos

La hipótesis de partida del estudio afirma que existen diferencias en las actitudes de inclusión educativa medidas por ítems de las categorías y dimensiones del CAII de los estudiantes de grado de Maestro (EI y EP), Pedagogía (GP) y del Máster de Formación del Profesorado (FP) debidas a las variables edad, género, experiencia en interculturalidad, experiencia en discapacidad, titulación y ciclo de estudios.

3.1. Sujetos

Los participantes ($N=1,667$) pertenecían a la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna (ULL). El mayor porcentaje de participación voluntaria fue de mujeres (72.5%; $n=1,208$) frente a los hombres (27.5%;

¹ Trabajo realizado en el marco del Proyecto de I+D+I EDU2009-08109. Ministerio de Ciencia e Innovación.

$n=459$). Los participantes tenían una edad comprendida entre los 20-22 años (45.4%; $n=757$). Los participantes estaban repartidos en las titulaciones y en los niveles siendo la mayor afluencia muestral del Grado de Maestro de Educación Primaria (EP) (34.6%; $n=577$), seguida de estudiantes del Grado de Maestro de Educación Infantil (EI) (31.7%; $n=529$), sigue el Grado en Pedagogía (GP) (21.8%; $n=363$) finalizando con la contribución de los estudiantes del Máster de Formación del Profesorado (FP) (11.9%; $n=198$). Los estudiantes pertenecían al primer ciclo de uno de los grados de Maestro (39.5%; $n=658$), frente al segundo ciclo (34.6%; $n=576$). La información obtenida indicó que la mayor parte de los estudiantes no poseían experiencia en el ámbito intercultural, o que ésta era escasa, entre 0-3 años (93.6%; $n=1,561$), mientras que un porcentaje bajo de estudiantes (6.3%) había mencionado cierta experiencia en el ambiente intercultural entre 4-10 años ($n=106$). Respecto a la experiencia en discapacidad, el 98,1% contestó que había tenido una duración temporal entre 0-3 años ($n=1,631$), mientras que para un 1.9% había durado entre 4-10 años ($n=33$).

3.2. Instrumentos

En el estudio presente, utilizamos el *Cuestionario sobre Actitudes hacia la Inclusión e Interculturalidad* (CAII) que había sido usado y validado previamente por Alegre y Villar (2011, 2015) alcanzando niveles de fiabilidad por encima del .924 en el *alfa de Cronbach*, así como en las pruebas de consistencia interna y análisis factorial de ítems. El CAII mide las actitudes de los estudiantes y la conceptualización de los mismos respecto a la inclusión e interculturalidad con 45 ítems, clasificados en las tres dimensiones (Cultura, Política y Práctica inclusiva y sus dimensiones: *Construir Comunidad, Establecer Valores Inclusivos, Desarrollar una Escuela para todos, Organizar el apoyo para atender la Diversidad, Orquestrar el Proceso de Aprendizaje y Movilizar Recursos*), con respuestas de escala tipo Likert de cuatro alternativas, que oscilan desde 1(Nada importante) a 4(Muy importante), como recomendaron De Boer y cols. (2012:583) con el *Mokken scale analysis*, y como hicieron Swain y cols. (2012:76-77) con su versión adaptada del *Attitude Toward Inclusion Instrument*.

4. Resultados

4.1. Resultados de los datos demográficos

En función de la *Edad* de los sujetos, la categoría *Establecer Valores Inclusivos* de la dimensión *Cultura Inclusiva* obtuvo la puntuación media más alta para los estudiantes entre 41 o más años ($M=3.74$, $DT=.406$) y también entre 33-40 años ($M=3.64$, $DT=.348$), mientras que las más bajas las observamos en la categoría *Organizar el apoyo para atender la Diversidad* de la dimensión *Política Inclusiva* en las edades comprendidas entre 18-22 años ($M=3.32$, $DT=.456$) y entre 23-27 años ($M=3.44$, $DT=.446$). Los valores más altos se advierten en la categoría *Desarrollar una Escuela para todos* de la dimensión *Política Inclusiva* en las edades de los sujetos comprendidas por ejemplo, entre 33-40 años ($M=3.63$, $DT=.397$) o 41 años o más ($M=3.59$, $DT=.251$).

De otra parte, según *Género*, obtuvieron medias más altas en las mujeres ($M=3.60$, $DT=.386$), que en los hombres ($M=3.40$, $DT=.462$) en la categoría *Desarrollar una Escuela para todos* de la dimensión *Política Inclusiva*. En ambos, las puntuaciones medias de las actitudes fueron positivas hacia la inclusión e interculturalidad, siendo las puntuaciones medias más bajas en la categoría *Organizar el apoyo para atender la Diversidad* de la dimensión *Política Inclusiva*, tanto en hombres ($M=3.41$, $DT=.477$) como en mujeres ($M=3.24$, $DT=.441$).

Teniendo en cuenta la *Experiencia en Interculturalidad*, la muestra comprendida entre 4-10 años de experiencia era del 6.3% ($n=106$) y logró una media superior en todas las categorías, destacando los resultados obtenidos en la categoría *Movilizar Recursos* ($M=3.65$, $DT=.434$) de la dimensión *Práctica Inclusiva*. Las puntuaciones medias más bajas se ciñeron a la categoría *Organizar el apoyo para atender la Diversidad* de la dimensión *Política Inclusiva*, en la muestra de estudiantes que acumulaba una experiencia de 0-3 años ($M=3.30$, $DT=.456$), que era la mayoría con el 93.6% ($n=1,561$).

Si consideramos la variable *Experiencia en Discapacidad*, habiendo obtenido una respuesta del 98.1% de la población de estudiantes con experiencia entre 0-3 años ($n=1,667$), las puntuaciones con la media más alta se restringieron a la categoría *Construir Comunidad* ($M=3.78$, $DT=.782$) de la dimensión *Cultura Inclusiva*, y a *Movilizar recursos* ($M=3.67$, $DT=.489$) de la dimensión *Práctica Inclusiva* correspondiendo a los estudiantes con 4-10 años de experiencia, que representaban el 1.9% ($n=32$). Las puntuaciones medias más bajas se hallaron en la categoría *Organizar el apoyo para atender la Diversidad* de la dimensión *Política Inclusiva* en los estudiantes con 0-3 años de experiencia ($M=3.24$, $DT=.546$).

Atendiendo al *Título Universitario*, el Grado de Maestro de Educación Infantil (EI) constituía el 31.7% de la población ($n=529$), superado por el Grado de Maestro de Educación Primaria (EP) con el 34.6% ($n=577$) de la población. Por tamaño, el tercer grupo de estudiantes correspondía al Grado en Pedagogía (GP) con el 21.8% ($n=363$), y finalmente los estudiantes del Máster de Formación del Profesorado (FP) que constituyeron el 11.9% ($n=198$) de la población.

Finalmente, según el *Ciclo de Estudios*, los estudiantes del primer ciclo del Grado de Maestro representaron el 39.5% de la población ($n=658$), mientras que los estudiantes del segundo ciclo del Grado de Maestro simbolizaron el 34.6% ($n=576$). Los estudiantes del Grado en Pedagogía (GP) fueron el 14.2% ($n=236$) y los estudiantes del primer curso del Máster de Formación del Profesorado (FP) constituían el 11.8% ($n=197$).

4.2. Resultados de las actitudes según características de los estudiantes por medio del CAII

El test *t de Student* comparó las medias de ciertas características de los estudiantes revelándose diferencias significativas en la variable género en la dimensión *Cultura Inclusiva* (ítems 1, 2, 3, 5 y 6 categoría *Construir Comunidad*) e (ítems 8 y 11, categoría *Establecer Valores Inclusivos*) ($t=-4.639$, $p<.001$). Se hallaron diferencias significativas en la dimensión *Política Inclusiva* en: *Desarrollar una Escuela para todos* (ítems 14, 15, 16, 17, 18 y 19) y *Organizar el apoyo para atender la Diversidad* (ítems 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27 y 28). Existieron diferencias significativas en *Práctica Inclusiva: Orquestar el Proceso de Aprendizaje* (ítems 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37 y 38) y *Movilizar Recursos* (ítems 41, 42, 43 44 y 45). En la variable experiencia intercultural hallamos diferencias significativas en el ítem 9 de la categoría *Establecer valores inclusivos* ($t=2.448$, $p<.014$) de *Cultura Inclusiva*, mientras que en experiencia en discapacidad, encontramos diferencias significativas en el ítem 10 de la categoría *Establecer valores inclusivos* ($t=-3.095$, $p<.004$) de *Cultura Inclusiva*, en los ítems 16 y 18 de la categoría *Desarrollar una Escuela para todos* y en los ítems 20, 23 y 27 de la categoría *Organizar el apoyo para atender la Diversidad* de *Política Inclusiva*, y en el ítem 36 ($t=3.564$, $p<.001$) de la categoría *Orquestar el Proceso de Aprendizaje* de *Práctica Inclusiva*.

El análisis de la varianza reveló que existían diferencias, una vez rechazada la hipótesis nula mediante ANOVA de la igualdad de medias, en los análisis post hoc de Tukey establecidos al nivel .05 entre los seis grupos de la variable edad, cuatro grupos de la variable titulación y cuatro grupos de la variable ciclos de estudios. Así, hallamos diferencias en la variable edad en ítems de las

ACTITUDES HACIA LA INCLUSIÓN Y LA INTERCULTURALIDAD DE LOS FUTUROS
PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

categorías *Construir Comunidad* y *Establecer Valores Inclusivos (Cultura Inclusiva)*, *Organizar el apoyo para atender la Diversidad (Política Inclusiva)* y *Orquestar el Proceso de Aprendizaje (Práctica Inclusiva)*. Asimismo, encontramos diferencias en la variable Titulación en tres ítems de la categoría *Construir Comunidad (Cultura Inclusiva)*, el ítem 24 de la categoría *Organizar el apoyo para atender la Diversidad (Política Inclusiva)* y el ítem 40 de la categoría *Orquestar el Proceso de Aprendizaje (Práctica Inclusiva)*. Finalmente, encontramos diferencias en la variable ciclo de estudios en los ítems 5 y 6 de la categoría *Construir Comunidad (Cultura Inclusiva)*, el ítem 14 de la categoría *Desarrollar una Escuela para todos* y los ítems 20 de la categoría *Organizar el apoyo para atender la Diversidad (Política Inclusiva)*, y el ítem 42 de la categoría *Movilizar Recursos (Práctica Inclusiva)* (Tabla 1).

Tabla 1: Puntuaciones medias, desviaciones típicas, valores p (ANOVA de una vía), test Levene y test post hoc de Tukey para ítems de las categorías del CAII según edad, titulación y ciclo de estudios (elaboración propia).

Categorías e ítems	Levene	gl	F	p	Post hoc Tukey	Media	σ
EDAD							
<i>Construir Comunidad</i>							
5. Existencia de colaboración profesorado-familia.	.059	5	7.966	.000	Edad 17-19 con 23-25 Edad 17-19 con 26-28 Edad 17-19 con 29-31 Edad 17-19 con +32 Edad 20-22 con 23-25 Edad 20-22 con 26-28 Edad 20-22 con 29-31	17-19=2.75 20-22=2.94 23-25=3.12 26-28=3.21 29-31=3.48	.888 .936 .884 .920 .849
<i>Establecer valores inclusivos</i>							
8. Tener altas expectativas hacia todo el alumnado.	.411	5	2.874	.014	Edad 17-19 con 20-22 Edad 17-19 con 23-25	17-19=2.84 20-22=3.18 23-25=3.22	.934 1.495 .835
9. La comunidad educativa debe compartir una filosofía de inclusión.	.050	5	6.404	.000	Edad 17-19 con 23-25 Edad 17-19 con 26-28	17-19=3.08 23-25=3.41 26-28=3.44	.822 .733 .725
<i>Organizar el apoyo para atender la diversidad</i>							
24. El apoyo al alumnado que aprende español como segunda lengua se debe coordinar con otros tipos de apoyo pedagógico.	.391	5	2.481	.030	Edad 20-22 con 23-25	20-22=3.24 23-25=3.38	.724 .844
25. Las políticas de orientación educativa e intervención psicopedagógica se vinculan con las medidas de desarrollo curricular y de apoyo pedagógico.	.993	5	3.149	.008	Edad 20-22 con 23-25	20-22=3.27 23-25=3.50	.694 .787
<i>Orquestar el Proceso de Aprendizaje</i>							
33. Las estrategias de aprendizaje deben ser colaborativas.	.005	5	2.502	.029	Edad 20-22 con 23-25	20-22=3.44 23-25=3.57	.699 1.111
TITULACIÓN							
<i>Construir Comunidad</i>							
5. Existencia de colaboración profesorado- familia.	.005	3	11.668	.000	EI con EP EI con GP EP con GP GP con FP	EI=2.89 EP=3.08 GP=3.25 FP= 2.98	.899 .948 .873 .890
6. El profesorado y Consejo Escolar deben trabajar bien juntos.	.747	3	4.869	.002	EI con GP EI con FP	EI=3.29 GP=3.45 FP=3.44	.702 .683 .665
7. Todas las instituciones de la comunidad deben involucrarse en el centro.	.462	3	2.970	.031	EI con FP	EI=3.20 FP=3.36	.749 .690
<i>Organizar el apoyo para atender la diversidad</i>							

FORMACIÓN Y TRANSFORMACIÓN
PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD

Categorías e ítems	Levene	gl	F	p	Post hoc Tukey	Media	σ
24. El apoyo al alumnado que aprende español como segunda lengua se debe coordinar con otros tipos de apoyo pedagógico.	.782	3	3.275	.020	EI con FP	EI=3.23 FP=3.40	.750 .689
<i>Orquestrar el Proceso de Aprendizaje</i>							
40. Se debe apostar por la participación efectiva de todos los estudiantes en las actividades complementarias y extraescolares.	.697	3	5.461	.001	EI con EP EI con GP	EI=3.12 EP=3.27 GP=3.31	.818 .787 .753
CICLO DE ESTUDIOS							
<i>Construir Comunidad</i>							
5. Existencia de colaboración profesorado- familia.	.112	3	6.111	.000	1º Ciclo con GP FP con GP	1º C=2.96 FP=2.97 GP=3.24	.943 .889 .872
6. El profesorado y Consejo Escolar deben trabajar bien juntos.	.546	3	3.738	.011	1º Ciclo con 2º Ciclo	1º C=3.30 2º C=3.44	.699 .664
<i>Organizar el apoyo para atender la Diversidad</i>							
20. Coordinación de todas las formas de apoyo disponibles.	.328	3	3.749	.011	1º Ciclo con 2º Ciclo 1º Ciclo con GP	1º C=3.43 2º C=3.54 GP=3.56	.714 .609 8.94
<i>Movilizar Recursos</i>							
42. Un conocimiento y aprovechamiento óptimo de los recursos de la comunidad es esencial.	.384	3	3.083	.026	1º Ciclo con 2º Ciclo	1º C=3.37 2º C=2.48	.739 .690

5. Discusión

Los resultados vinculados a la Edad, nos llevan a afirmar, conjuntamente con la investigadora rumana Unianu (2012:903), que los “profesores con más experiencia en la escuela primaria están más convencidos de que son capaces de adaptar la actividad educativa con el fin de tomar en consideración todas las necesidades de los niños”.

También constatamos diferencias significativas entre los estudiantes de la muestra por razón de Género tal y como habíamos obtenido en estudios previo (Alegre y Villar, 2011, 2015) con medias más altas en las mujeres.

Como dijo Unianu (2012:903): “Los maestros que trabajan con niños de distinto origen étnico están más abiertos a la idea de la inclusión que quienes no trabajan con esos niños”. Por eso medimos el número de Años de Experiencia en interculturalidad y obtuvimos diferencias significativas en el ítem de la categoría *Establecer Valores Inclusivos (Cultura Inclusiva)* entre los dos grupos de experiencia en que se segmentó esa variable, siendo la media más alta en los estudiantes que tenían entre 4-10 años de experiencia.

Se advirtieron diferencias actitudinales entre los sujetos con o sin Experiencia Previa con alumnos que tienen necesidades especiales en ítems de varias categorías como *Organizar el apoyo para atender la Diversidad* y en dos ítems de *Desarrollar una Escuela para todos* de la dimensión *Política Inclusiva*. Parece que a más experiencia previa de los estudiantes, sus respuestas

actitudinales alcanzan valores tibios. Dirección congruente con otro hallazgo: “Tampoco existe un efecto interactivo entre la experiencia previa y la ganancia de autoeficacia con el paso del tiempo”, según los canadienses Peebles y Mendaglio (2014:1332).

El Título universitario marcó las más variadas diferencias significativas. Así, cuando cotejamos EI con FP la diferencia fue en cuatro ítems de tres categorías (*Construir Comunidad*, *Organizar el apoyo para atender la Diversidad* y *Orquestar el Proceso de Aprendizaje*); y cuando lo comparamos con EP se produjeron diferencias en dos ítems de las categorías *Construir Comunidad* y *Orquestar el Proceso de Aprendizaje*. Las medias de EI fueron siempre más bajas que en los restantes títulos, en particular con el título de postgrado, alineándose, de este modo con otro hallazgo australiano: “Los participantes inscritos en un curso de posgrado para la formación del profesorado fueron significativamente más positivos en sus actitudes hacia la educación inclusiva que los participantes inscritos en un curso de pregrado” (Costello y Boyle, 2013:139).

El Ciclo de estudios como variable independiente aludía a los estudiantes en sus dos primeros años de universidad en oposición al resto de los subgrupos, que tenían más años de experiencia. Algunos estudios anteriores avalan la incorporación de esta variable, como habían testimoniado Costello y Boyle (2013:138): “Los participantes informaron de una actitud más positiva hacia la inclusión en su primer año de universidad que en los años siguientes”. Los estudiantes de primer ciclo se diferenciaron de los de segundo de las titulaciones de Maestro en solo tres ítems distribuidos en tres categorías distintas: *Construir Comunidad*, *Organizar el apoyo para atender la Diversidad* y *Movilizar Recursos*, y los estudiantes de FP con los de GP en el ítem 5 de la categoría *Construir Comunidad*.

6. Conclusión

Concluimos que existen diferencias significativas en las actitudes hacia la inclusión educativa en ciertos ítems de las categorías del CAII en los estudiantes de los grados de Maestro, Pedagogía y del Máster de Formación del Profesorado debidas a las variables edad, género, experiencia en interculturalidad, experiencia en discapacidad, titulación y ciclo de estudios. Destacamos la importancia de la medición de las actitudes de estudiantes universitarios que trabajan en contextos de integración social, incluso conocer el grado de implicación de la institución universitaria en el establecimiento de un marco de cultura, política y práctica inclusiva.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change. *Journal of education Change*, 6 (2), 109-124.
- Ainscow, M. y Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (4), 401-416.
- Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2011). Tres tipos de interacción (3TI) en el aprendizaje en línea de capacidades curriculares y didácticas (CCDs) del profesorado del sistema educativo de Islas Canarias. *Educación XX1*, 14 (2), 19-42.
- Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2015). Inclusión e Interculturalidad. Un estudio en el marco de la enseñanza universitaria. *Revista Nacional e Internacional de educación inclusiva*, 8 (3), 12-29
- 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.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Boyle, Ch., Topping, K. y Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 19 (5), 527-542.
- Costello, S. y Boyle, C. (2013). Pre-service Secondary Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (4), 129- 143.
- Darretxe, L., Goikoetxea, J. y Fernández González, A. (2013). Análisis de prácticas inclusivas y exclusoras en dos centros educativos del País Vasco. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13 (2), 105-134.
- De Boer, A. A., Pijl, S. J., Minnaert, A. E. M. G. y Post, W. J. (2014). Evaluating the Effectiveness of an Intervention Program to Influence Attitudes of Students Towards Peers with Disabilities. *Journal of autism and developmental disorders*, 44 (3), 572-583.
- De Boer, A. A., Pijl, S. J., Post, W. J. y Minnaert, A. E. M. G. (2012). Which variables relate to the attitudes of teachers, parents and peers towards students with special educational needs in regular education? *Educational Studies*, 38 (4), 433-448.
- DePalma, R., Santos, M.A. y Lorenzo, M.A. (2006). Not just any direct experience will do: recasting the multicultural teaching practicum as active, collaborative and transformative. *Intercultural education*, 17 (4), 327-339.
- Gallavan, N.P. (1998). Why Aren't Teachers Using Effective Multicultural Education Practices?. *Equity and Excellence in Education*, 31 (2), 20-27.

- Kim, J-R. (2011). Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusión. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 355-377.
- Lambe, J. y Bones, R. (2006). Student teachers' perceptions about inclusive classroom teaching in Northern Ireland prior to teaching practice experience. *European Journal of Special Needs Education*, 21 (2), 167-186.
- Leiva, J.J. y Gómez, M.A. (2015). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8 (2), 185-200.
- Mateos, G., Torrejón, M., Parra, M. y Pérez, Y. (2008). Necesidades de asesoramiento de acuerdo con padres y maestros de una escuela primaria. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, enero-junio, 10 (1), 63-74.
- Mayrowetz, D. y Weinstein, C.S. (1999). Sources of Leadership for Inclusive Education: Creating Schools for All Children. *Educational Administration Quarterly*, 35 (3), 423-449.
- Mvududu, N.H. y Sink, C.H. A. (2013). Factor Analysis in Counseling Research and Practice. *Counseling Outcome Research and Evaluation*, 4 (2), 75-98.
- Peebles, J.L. y Mendaglio, S. (2014). The impact of direct experience on preservice teachers' self-efficacy for teaching in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 18 (12), 1321-1336.
- Poon-McBrayer, K. F., y Wong, P. M. (2013). Inclusive education services for children and youth with disabilities: Values, roles and challenges of school leaders. *Children and Youth Services Review*, 35 (9), 1520-1525.
- Rajovic, V. y Jovanovic, O. (2013). The Barriers to Inclusive Education: Mapping 10 years of Serbian Teacher's Attitudes Toward Inclusive Education. *Psychological and Pedagogical Survey*, 14 (3-4), 78-97.
- Swain, K.D., Nordness, P.D. y Leader-Janssen, E.M. (2012). Changes in Preservice Teacher Attitudes Toward Inclusion. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 56 (2), 75-81.
- Toboso, M., Ferreira, M.A.V., Díaz, E., Fernández-Cid, M., Villa, N. y Gómez de Esteban, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6 (1), 279-29.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.
- Unianu, E. M. (2012). Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 900-904.

INCLUSIÓN DE LAS CULTURAS *BANTÚ* EN EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DEL ARTE NEGROAFRICANO

Alfonso Revilla Carrasco
alfonsor@unizar.es

Ana Cadena González
anahuesca@gmail.com

Daniel Laliena Cantero
daniellaliena@hotmail.com

Isabel Lapuente Melendo
isabel.lapuente3@gmail.com

Universidad de Zaragoza (España)

Resumen

África, en nuestra sociedad, está vista de una manera distorsionada, negativa, que no se ajusta a la realidad. En este artículo desarrollamos un taller didáctico que trata de dar a conocer el arte escultórico africano y con más profundidad, cinco de sus principales culturas. Pretendemos que durante el taller los niños trabajen de manera autónoma, mediante procesos deductivos, fomentando así el aprendizaje por descubrimiento. La finalidad última del taller es conseguir dar a conocer los niños una cultura desconocida para muchos de ellos, como es la africana, ya que el conocimiento real de esta es el primer paso fundamental para conseguir una auténtica integración de la misma en el aula.

Palabras clave

Inclusión, África, arte africano, educación, taller.

1. Introducción

Hoy en día nos encontramos con una diversidad cultural cada vez mayor en España, entre cuyas causas destacamos una creciente migración hacia este país (Corral, 1999). Como es lógico esto se ve reflejado en las escuelas donde percibimos una interculturalidad que puede brindarnos múltiples posibilidades de enriquecimiento educativo y aportación personal al grupo. No obstante, la realidad actual de las aulas se aleja en gran medida de esta situación "ideal".

Nos topamos con alumnos que presentan un bagaje cultural muy diverso, una serie de vivencias que podrían contribuir al crecimiento personal, social y emocional del grupo-clase; sin embargo la mayoría de la sociedad cae en el error de occidentalizar a esas personas, llegando en numerosas ocasiones a generar una exclusión social.

Debemos tener clara una cosa, ¿de verdad nuestras aulas necesitan esta educación intercultural basada en la inclusión? Nuestra respuesta es un rotundo sí, debido a causas como la ya comentada acerca de la diversa composición de nuestra sociedad, así como a otras, entre las que destacamos la necesidad de una pedagogía crítica, la construcción de una ciudad planetaria; y por último la igualdad de derechos los miembros de la sociedad, independientemente de su etnia, ideología y religión.

Para comprender estas causas aportadas por Corral (1999), podemos entender la pedagogía crítica desde una necesidad de explorar las raíces económicas y sociales de la discriminación, la xenofobia y la marginación. Por otro lado, cuando hablamos de ciudad planetaria y del derecho de igualdad, nos referimos a una percepción de la ciudadanía construida sobre derechos y deberes, entre los que destacamos el derecho a la igualdad (reconoce a las personas como seres humanos más allá de las diferencias culturales que las separan) y la tolerancia, cooperación y valoración de las diferencias.

Uno de los colectivos inmigrantes más ignorados en cuanto a su cultura es el negreoaficano. En nuestros centros educativos nos encontramos a menudo con una parte del alumnado negreoaficano y no es conveniente la visión que nuestra sociedad tiene hoy en día sobre África y su cultura, una visión limitada a las pandemias, la pobreza y el hambre, las guerras y la inmigración en patera a nuestro país desde el continente africano. Partiendo de nuestra experiencia educativa, en las aulas no se ha sido capaz de integrar esta cultura como se ha hecho con muchas otras. Esto vuelve a responder a la actual tendencia etnocéntrica de nuestra sociedad, que implica una imposición de nuestras creencias y puntos de vista respecto a los de otras (Soriano, 2008).

Para conseguir acercarnos a la deseada situación de integración de la cultura de nuestros alumnos en el aula, proponemos una metodología de trabajo apoyada en el método MeTaEducArte (Método para Talleres de Educación desde el Arte), propuesto por Moreno (2013). Consideramos que con este método se facilita el aprendizaje, puesto que consigue el trabajo autónomo, así como que los niños se sientan protagonistas al participar activamente en su propio aprendizaje. En definitiva, debido a que pretendemos alcanzar un lenguaje entre culturas mediante la educación, el hecho de que este método favorezca el aprendizaje fomenta finalmente nuestro objetivo de inclusión.

Nuestra propuesta se dirige específicamente a la aportación que nos pueden brindar la cultura de los alumnos de origen negroafricano. Por lo que el objetivo del taller es acercar al alumno conceptos desconocidos sobre el arte negroafricano y mostrarles su gran valor subestimado por la cultura occidental durante años.

2. Fundamentación teórica

La ocupación de África en el siglo XIX dio lugar a la etapa colonial, durante la cual se llevaron a cabo expediciones para conseguir territorios que descubrieron el arte africano al llegar a las distintas regiones. Desde la perspectiva occidental, a este arte se le dio un valor etnológico pero nunca estético ya que no coincidía con los ideales de belleza y estética europeos (Cortés, 1992).

Sin embargo, el carácter conceptual y simbólico del arte africano es una de sus características fundamentales. Posteriormente a su descubrimiento, la simbología africana influirá en gran medida sobre el arte europeo. Desde este punto de vista, en el arte africano no existe una obsesión por la forma sino que se centran las miras en la simbología, expresividad y transmisión de la obra, así como su funcionalidad (Cortés, 1992).

Dentro del arte africano, vamos a centrarnos en la escultura tradicional, que es aquella producida por un grupo específico encuadrado en el espacio y en la historia, que se produce siguiendo los criterios determinados por dicho grupo. Puesto que el arte africano es producido por multitud de culturas, cada una de ellas presenta un desarrollo artístico particular. El arte de cada cultura permanece estable ya que son grupos cerrados y se transmite entre generaciones como un medio para conseguir fines determinados. Al ser el arte propio de cada cultura, es representativo de la misma, de esta manera, no se estudian artistas concretos, como en el arte europeo, sino regiones, culturas o grupos y su tradición artística (Cortés, 1992).

Si queremos lograr una correcta educación intercultural en nuestras escuelas y una inclusión eficiente, debemos facilitar este conocimiento e integrar diferentes culturas en el aprendizaje de los alumnos, como la negroafricana, consiguiendo despertar su interés por aspectos de culturas hasta ahora desconocidos para ellos.

3. Materiales y metodología

Nuestra propuesta didáctica consiste un taller didáctico con alumnos de colegios de Huesca, a través del cual se les dará a conocer la cultura negroafricana y su arte escultórico tradicional centrándonos en cinco de sus culturas: la chamba, la kirdi, la fang, la yoruba y la baulé.

La estructura general del taller constará de cuatro partes: recibimiento y formación de grupos por culturas, exposición de material audiovisual que presente el problema que deberán solucionar durante el taller, trabajo de los diferentes paneles por grupos y realización de encuestas. De este modo, en la sala en la que se realizará, podremos encontrar paneles didácticos con los que trabajaremos y esculturas auténticas de arte africano a las que se hará referencia con el trabajo de los paneles.

3.1. Formación de grupos

Nada más comenzar, se repartirá a cada niño un amuleto (papel plastificado con un cordón para colgarse al cuello) que corresponderá a una de las tres culturas que usaremos para hacer grupos: chamba, kirdi y yoruba. En la parte anterior del amuleto aparecerá una escultura correspondiente a dicha cultura (que se encontrará en la sala), y en la parte posterior se verá el nombre de la cultura y se desarrollará brevemente datos e información sobre dicha cultura.

Una vez repartidos, se les indicará que deben reunirse en grupo con todos aquellos que tengan el mismo amuleto que ellos. Esto, además de facilitar la formación de tres grupos que se utilizarán durante el resto del taller, les llevará a relacionarse, a poner su atención en el nombre de la cultura que aparece en su amuleto y en la imagen de la escultura y a compararlas con las de otros con el fin de encontrar semejanzas y diferencias viendo así con quién se tienen que juntar en grupo y con quién no. Es un primer punto de contacto con el conocimiento que se trata de transmitir mediante el taller.

3.2. Planteamiento del problema

Con los grupos ya configurados, procederemos a plantear el problema que los niños deberán solucionar (Moreno, 2013). La situación detonante que nos ayuda a entrar en los contenidos del taller y a partir de la cual narraremos una micro-historia es la siguiente: tres niños africanos han perdido su cultura de procedencia y nos piden ayuda para encontrarla. Se pusieron a jugar, se les hizo de noche y ahora no saben dónde están. Junto a ellos debemos adentrarnos en la cultura del arte africano para aprender lo suficiente como para saber dónde están sus familias. Esta situación se les planteará mediante una presentación Power Point acompañada de un hilo musical.

4. Análisis

Siguiendo el modelo propuesto por MetaEducArte queremos potenciar el aprendizaje autónomo, el trabajo cooperativo en grupo, la motivación en el aprendizaje, y el aprendizaje basado en problemas (Moreno, 2013). De este modo, una vez formados los grupos y presentada la temática le daremos a cada grupo una mochila con distintos materiales que necesitarán para llevar a cabo las actividades administrándoselo de manera autónoma. Este material será un rotulador de pizarra borrable, un borrador de pizarra blanca, hojas tamaño DIN A-4 de los distintos paneles para cada niño, lápiz o para cada niño, gomas de borrar, un mapa político de África con los países marcados, cinta de doble cara y una tabla de culturas con imágenes para pegar que comentaremos más adelante. Como se ha comentado, será el grupo de niños, con la ayuda del monitor acompañante cuando proceda, el que deberá determinar qué material necesitan y repartírselo de manera autónoma.

Tras lo anterior, pasamos a la parte de trabajo del arte africano mediante paneles. Ésta se dividirá en dos partes: la primera constará de tres paneles destinados a conocer los rasgos generales del arte escultórico negroafricano y la segunda trabajará cinco culturas (kirdi, fang, chamba, yoruba y baulé) mediante cinco paneles diferentes. Para cada panel, los niños llevarán en su mochila de grupo una hoja DIN A-4 con el panel para cada miembro, y lápices y gomas para completarlo. Cuando todos lo hayan hecho, saldrá uno a hacer lo mismo sobre el panel grande con un rotulador de pizarra para que entre todos veamos cuál es la solución correcta. Cuando el grupo se vaya a hacer el siguiente panel, borrarán lo escrito en el otro con el borrador de pizarra blanca que llevan en la mochila de grupo.

Los tres grupos llevaremos a cabo la primera parte realizando cada grupo una actividad y rotando para llevarlas a cabo todas. Después pasaremos a la

segunda parte y haremos lo mismo. En todo momento nuestro papel como docentes o acompañantes de grupo es el de moderarlo y estimularlo, mostrando las actividades y situaciones, y conduciendo la acción de los niños cuando sea necesario, pero permitiéndoles una cierta autonomía para realizarla, imprescindible para conseguir un aprendizaje con base autónoma (Moreno, 2013). Antes de comenzar cada uno de los paneles de las cinco culturas, se les dirá a qué país pertenece la cultura que se va a trabajar y ellos deberán buscarlo en el mapa político de África que llevan en la mochila de grupo.

Es muy importante comentar que con su paso por los paneles el grupo irá completando una tabla (que, como se ha comentado, llevan en la mochila) en la que aparecerán los nombres de las cinco culturas principales, pegando la imagen de una escultura bajo el nombre de la cultura correspondiente. De este modo, una vez superado el panel de una cultura, el equipo sacará de su mochila de grupo la tabla y las imágenes y atendiendo al panel serán capaces de saber cuál de las esculturas es la que corresponde a la cultura que acaban de trabajar y por tanto la que deben pegar bajo el nombre de esa cultura en la tabla. También se hará lo mismo cuando superen los tres primeros paneles dándoles una única imagen de un mapa de África. De nuevo es crucial el dejar al grupo avanzar en su conocimiento de forma autónoma e intuitiva (Moreno, 2013) siendo ellos los que dirigen, dentro de sus posibilidades, lo anteriormente comentado.

El contenido, procedimiento y valores se desarrollan a partir de paneles didácticos. Procedemos a continuación a desarrollar el contenido de cada uno, así como los problemas perceptivos que comporta y el aprendizaje que produce.

En el primer panel, abriendo la primera parte de paneles, que trata sobre el arte africano en general, se trabajan las manifestaciones del arte africano. Así, se da la definición de los dos principales tipos: máscara y talla y se les pide que identifiquen figuras de arte africano entre otras de arte occidental y que determinen cuántas máscaras y tallas diferentes hay en el panel. En este panel se busca que los niños aprendan a identificar el arte africano respecto a otros tipos de arte, viendo con sus ojos imágenes de estatuas de arte africano, pudiendo incluso buscarlas en la propia exposición. Se busca también que aprendan que el arte escultórico tradicional africano muestra dos tipos esenciales de manifestaciones: las tallas y las máscaras, y las diferencias que hay entre ambos. Además, se les aporta los datos sobre una talla y una máscara en particular, en el propio panel.

Los problemas perceptivos que se les plantean son tres. En primer lugar, ser capaces de discriminar, para cada fila de figuras, la que no pertenece al arte africano. Esto les hará fijarse bien en las figuras y tratar de establecer similitudes o relaciones entre las que sí pertenecen al arte africano. En segundo lugar, se les aporta información sobre la diferencia entre máscaras y tallas y deben usarla para diferenciar cuáles de las figuras de arte africano del ejercicio son de cada tipo. En tercer lugar, en el ejercicio en que se les llama a diferenciar entre máscaras y tallas se les pide que indiquen cuántas figuras diferentes hay de cada tipo. Esto provoca que, para no contar dos veces una figura repetida, deban fijarse bien en las características de cada una, seleccionando sólo las diferentes. Esto les ayudará además a familiarizarse más con las figuras de la exposición.

En el segundo panel se trabaja el tema del simbolismo en el arte africano. En el tercer panel se relaciona cada cultura de las cinco que se trabajarán después con su país y con la escultura de la sala que corresponde a dicha cultura. Esto se logra mediante un crucigrama que les plantea preguntas sobre lo comentado. También se les facilitará en el panel la imagen de las esculturas a las que se haga alusión en las preguntas del crucigrama. Por lo tanto, el problema perceptivo y cognitivo del panel es que los niños deben ser capaces de rellenar un crucigrama, con las dificultades espaciales y cognitivas que comporta, y buscar por la sala las figuras y los carteles de la exposición para encontrar información que les sirva para resolver el problema. Para las figuras, deben ser capaces de reconocer la figura de la fotografía que aparece en el panel en la sala, para lo que deberán fijarse bien en sus características.

En el cuarto panel se abre la segunda parte de paneles que consta de cinco paneles sobre cinco culturas africanas.

Una vez trabajadas todas las culturas, se reunirá a los grupos y se les dirá los rasgos de las culturas de procedencia de los niños que se habían perdido. Los alumnos, colaborando con su grupo, deben recordar lo que han trabajado durante el taller, utilizar las fichas que han ido completando e incluso mirar los datos sobre la cultura que aparecen en su amuleto de grupo para determinar la solución.

Tras esto, procederemos a concluir el taller con una reflexión en la que les preguntaremos cuántas cosas de las que han aprendido sobre África en el taller sabían antes de llevarlo a cabo, y las compararemos con lo que la sociedad en general sabe sobre África: inmigración en patera, guerras, pobreza, etc. Debemos hacerles ver que África es una cultura rica e interesante

y que está en su mano descubrir más sobre ella y no quedarse en lo poquísimo que todo el mundo sabe.

Antes de terminar se les pasará una encuesta de evaluación en la que se les preguntará sobre aspectos relacionados con la exposición y el taller. Esta encuesta se comparará con una idéntica que se les habrá pasado anteriormente para conseguir determinar qué conocimientos han adquirido tras el taller, y con ello la eficacia del mismo como material didáctico. Del mismo modo se les pasará una encuesta a los docentes de los grupos que acudan a la exposición para que nos den su opinión sobre la estructura, utilidad e interés de este material educativo (Moreno, 2013).

5. Conclusiones

En primer lugar, ha quedado claro que el trabajo de las culturas negativamente mediatizadas, como la negrafricana y su arte en tantas ocasiones no reconocido, en el aula es un primer paso fundamental para integrar estas culturas en la escuela y el alumnado y con ello alcanzar en parte el ansiado objetivo de la inclusión de los estudiantes de origen negrafricano en el grupo-clase.

En segundo lugar el taller con el que tratamos de dar a conocer este arte está enfocado a la autonomía de los niños, a su funcionamiento como grupo, muy basado en las técnicas propuestas por el MeTaEducArte (Moreno, 2013) y facilita que este aprendizaje autónomo y por descubrimiento pueda tener lugar.

La finalidad del taller es dar a conocer una realidad, proporcionar un conocimiento nuevo y mediante las encuestas utilizadas se trata de comprobar la utilidad de este material didáctico. La comprobación de su eficacia es un aspecto de gran importancia en el mismo.

Por lo tanto consideramos que se trata de una técnica activa de aprendizaje que plantea a los alumnos una serie de problemas perceptivos, cognitivos y de autonomía al mismo tiempo que aporta un conocimiento nuevo y abre camino en el aún por desarrollar ámbito de la interculturalidad. Queremos constituir la educación en base a todo lo que las culturas de nuestros alumnos puedan aportar, este lenguaje entre culturas es el mejor modo de alcanzar una inclusión efectiva por la que los alumnos se sientan (ellos y todo su pasado cultural) protagonistas activos de su aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Cortés, J. L. (1992). *Arte negro africano*. Madrid: Mundo Negro
- Soriano, E. (2008). *Ciudadanía, democracia y participación*. Almería: Taschen.
- Moreno, C. (2013). MeTaEducArte (Método para Talleres de Educación desde el Arte). El arte contemporáneo como medio de expresión en la Educación Infantil y Primaria con uso de TIC. *Estudios sobre el mensaje periodístico*.19, 339-349.
- Corral, J. (1999). Marco teórico y propuesta de unidad didáctica para la educación intercultural desde el área de educación plástica y visual. *Arte, Individuo y Sociedad*.11, 127-146.

EDUCACIÓN PLÁSTICA ASOCIADA AL CONOCIMIENTO A TRAVÉS DE LA FOTOGRAFÍA CON JÓVENES CON SÍNDROME DOWN

Alfonso Revilla Carrasco

alfonsor@unizar.es

Patricia Marco López

625566@unizar.es

María Martínez Yzuel

698139@unizar.es

Mireia Moreno Martínez

698662@unizar.es

Universidad de Zaragoza (España)

Resumen

Los cambios sociales que se han producido paulatinamente han favorecido la inclusión de las personas con discapacidad, pero la sociedad mantiene prejuicios sobre las capacidades diferentes posicionándolos en un colectivo desplazado. A priori, aunque la sociedad mantiene un discurso políticamente correcto hacia las personas con discapacidad, reconoce que la diferencia es un elemento de discriminación. Sin embargo, y aunque hay discurso conscientes del valor de “ser diferente” hoy en día, los prejuicios que se proyectan desde diferentes ámbitos sociales no coinciden con la realidad que ellos viven. En este “diálogo”, y debido a que la imagen juega un papel primordial hoy en día, consideramos la fotografía un instrumento efectivo para realizar un acercamiento a la realidad cotidiana de jóvenes con Síndrome Down.

Palabras clave

Inclusión, discapacidad, educación plástica, fotografía.

1. Introducción

La vista es el sentido que capta la realidad de forma más analítica. La imagen juega un papel fundamental en nuestra sociedad y es capaz de influir en nosotros condicionando nuestra manera de percibir la realidad.

Mediante la imagen, se nos ha mostrado a las personas con síndrome de Down con muchos prejuicios, lo que ha provocado que sus diferencias pesen más que sus capacidades.

Nuestro principal objetivo es comprobar mediante una serie de imágenes que nuestra percepción no muestra la realidad que ellos viven. Para realizar este proyecto, miembros de la Asociación Down de Huesca plasmarán su día a día realizando ellos mismos las fotografías, para así conocer su mundo desde sus ojos, y al mismo tiempo intercambiaremos miradas a través de como los autores del proyecto vemos la realidad de los jóvenes con Síndrome Down.

2. Materiales y Metodología

Este proyecto se va a llevar a cabo con ocho personas de la asociación Down Huesca (Azucena, Gonzalo, David, Nacho, Esther, Gonzalo, Rubén y José). Dado que uno de nuestros objetivos es comprender el mundo desde sus ojos, no vamos a ser las únicas en realizar las fotografías. Para ello, dedicaremos seis sesiones en las que se les enseñarán tanto contenidos teóricos como prácticos. Esto conlleva once horas de trabajo con ellos, de las cuales seis son teóricas y las cinco horas restantes se dedicarán a que ellos realicen las fotografías, ya sea en un espacio cerrado o en el exterior.

Dedicaremos unas horas de trabajo autónomo en las que nosotras realizaremos las fotografías mientras ellos llevan a cabo sus actividades del día a día (en su trabajo, la asociación o los pisos de vida independiente).

Para llevarlo a cabo, nos basamos tanto en el enfoque cualitativo como el cuantitativo ya que para extraer resultados y sacar conclusiones consideramos importante tanto comprender con profundidad el proceso de la investigación para ver como avanzan en su aprendizaje en lo referido a conceptos fotográficas. La metodología más apropiada para la investigación en cuanto a los resultados fotográficos es la descriptiva puesto que vamos a poder observar directamente al grupo con el que vamos a trabajar.

Utilizamos la metodología descriptiva ya que tenemos acceso directo a la observación de lo que queremos estudiar. Para la recogida de datos, hemos optado por la encuesta.

La encuesta estará dirigida a cien personas sin ningún tipo de discapacidad intelectual, tanto hombres como mujeres de la comunidad de Aragón, con edades comprendidas entre los quince y los noventa años. Planteamos ocho preguntas acerca de la interacción entre personas con y sin discapacidad para saber cuáles son la opinión y los prejuicios que se tienen antes de comenzar nuestro proyecto.

Dentro de la secuenciación de nuestro proyecto, es importante llevar a cabo las encuestas antes de empezar a realizar las fotografías ya que los resultados obtenidos pueden ayudarnos y darnos ideas a la hora de enfocarlos.

La sociedad es consciente de los prejuicios que tiene hacia las personas con Síndrome de Down y discapacidad intelectual. Flórez (2012, p.65), sostiene que “las actitudes y los estereotipos se usan de forma automática, y así de una forma inmediata y sin esfuerzo, sin casi darse cuenta, influyen sobre la percepción, los juicios y las acciones incluso contra las intenciones explícitas de una persona.”

El autor considera que la sociedad tiene que empezar a cambiar su mentalidad haciendo que las personas con Síndrome de Down no se sientan como un colectivo desplazado. “Pienso que debemos tomar muy en serio la necesidad de promover un vuelco significativo en nuestros más íntimos pensamientos/prejuicios. Un vuelco que no sólo se manifieste en declaración de intenciones sino en la realidad del día a día. A todos los niveles. Empezando por promover el buen entendimiento para con las personas con discapacidad desde la más temprana edad.” (Flórez, 2012, p.69)

En un intento para lograr este progreso, La asociación Down España junto a Down Huesca y Down Lleida ha desarrollado un proyecto de vida independiente destinado a jóvenes con discapacidad intelectual. Como Vived (2013, p.120) sostiene “cuando hablamos de vida independiente, nos estamos refiriendo a que la persona sea dueña de su propia vida, que decida sobre las cosas que le preocupan y le interesan.” Este proyecto consiste en guiar a estas personas hacia un mayor nivel de autonomía personal, centrándose en la inclusión social y en la autodeterminación. Su objetivo es que consigan acceder al mercado laboral y vivan de forma independiente con los apoyos precisos.

El proyecto se ha contextualizado dentro de los grandes cambios que se están produciendo en nuestra sociedad respecto a cómo son vistas las personas con discapacidad. “En este contexto de cambio, se exigen nuevos marcos de comprensión, nuevas actitudes hacia la discapacidad desde el respeto a las diferencias y la igualdad de oportunidades de todos los hombres y mujeres, nuevos enfoques organizacionales, nuevas prácticas profesionales y parentales.” (Vived, 2013, p.121)

Como ya hemos dicho anteriormente, la imagen es capaz de captar detalles que de normal pasarían desapercibidos, según Langford (1988, p.196) “en apariencia captan momentos intrascendentes, enfrentando al espectador con vislumbres de la vida urbana que en caso contrario hubiera ignorado.”

Además, las fotografías deben plasmar el momento decisivo de una situación concreta. Cartier Bresson es uno de los artistas que persigue este objetivo. “Cartier Bresson se tiene por un observador que utiliza la fotografía pasivamente para registrar los aspectos inadvertidos, pero importantes, de la vida cotidiana. Su aproximación a los sujetos es siempre respetuosa y nunca pensaría en forzar una fotografía haciéndoles posar o alterando el encuadre. En sus fotos, las personas parecen inseparables del entorno, sin carecer de vida y movimiento.” (Langford, 1988, p.184)

3. Resultados y Discusión

Hoy en día nos encontramos con una diversidad cultural cada vez mayor en España, entre cuyas causas destacamos una creciente migración hacia este país (Corral, 1999). Como es lógico esto se ve reflejado en las escuelas donde percibimos una interculturalidad que puede brindarnos múltiples posibilidades de enriquecimiento educativo y aportación personal al grupo. No obstante, la realidad actual de las aulas se aleja en gran medida de est

La encuesta era totalmente anónima, sólo se tenía que marcar la franja de edad en la que se encontraba la persona encuestada. Así, se pudo comparar las respuestas entre las diferentes generaciones.

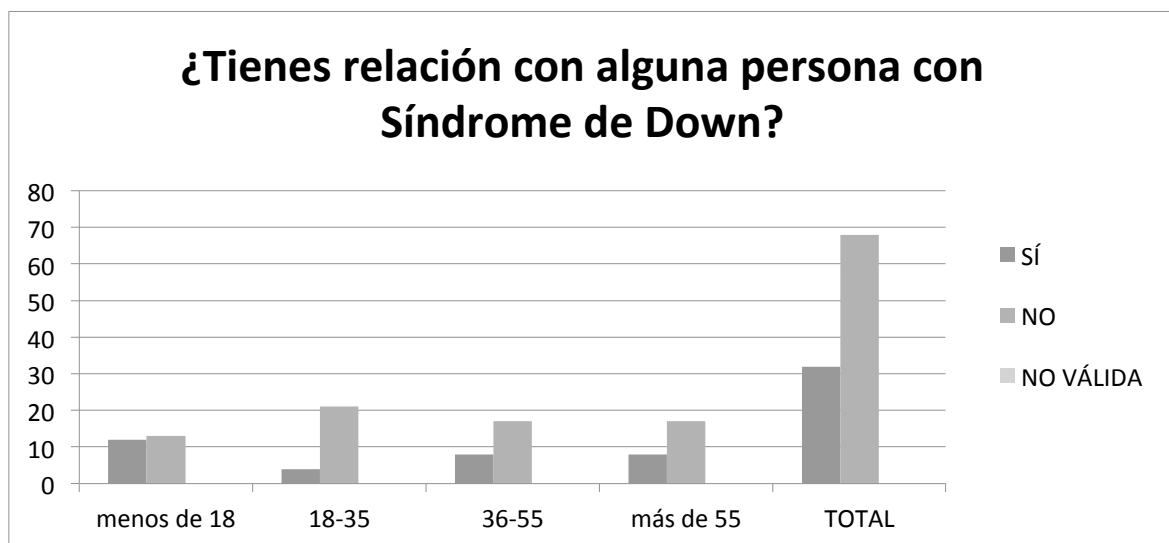


Gráfico 1. Datos obtenidos de la pregunta 1

En esta gráfica, observamos que las respuestas obtenidas han sido en mayor porcentaje, negativas. La diferencia entre las respuestas positivas y negativas son más significativas en personas mayores que menores de edad.

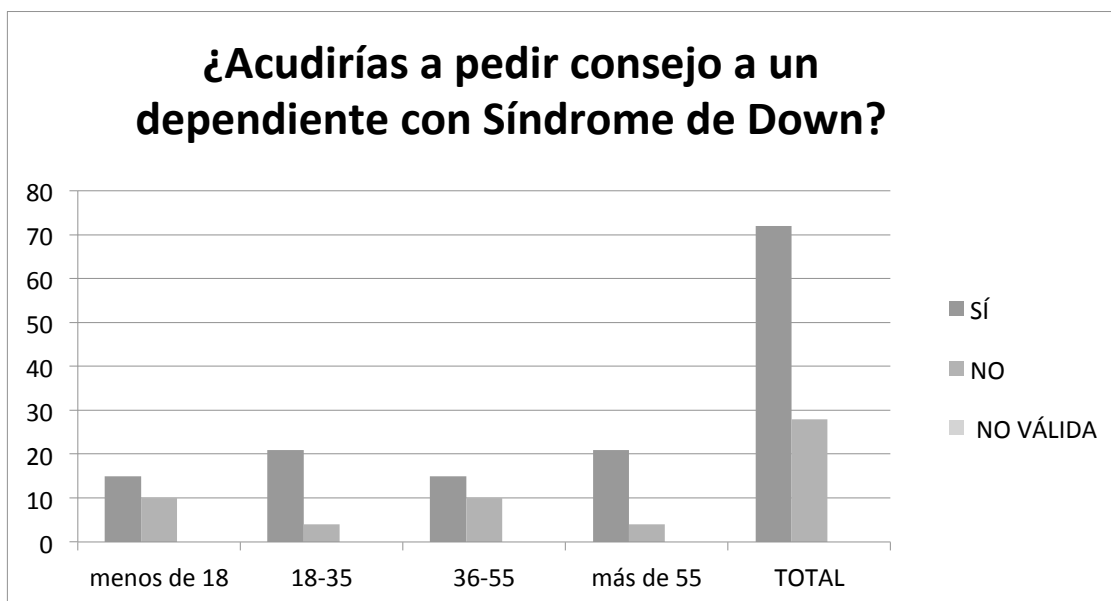


Gráfico 2. Datos obtenidos de la pregunta 2

En esta gráfica, destacamos que la gran mayoría de las personas encuestadas, respondieron que sí. También observamos que los porcentajes son iguales en el caso de los menores de edad y en la gente de 36 a 55 años, al igual que el grupo de 18 a 35 años con el de más de 55.

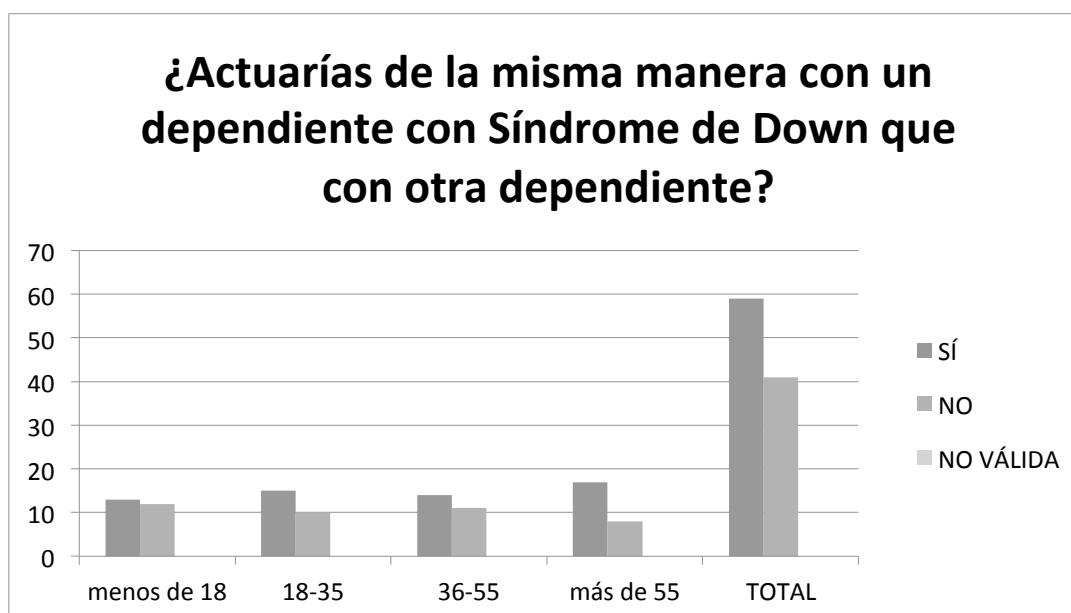


Gráfico 3. Datos obtenidos de la pregunta 3

En esta gráfica predominan las respuestas positivas, la diferencia entre ambas respuestas es mínima salvo en el último grupo (personas con más de 55 años) en el que vemos que las respuestas positivas duplican a las negativas.

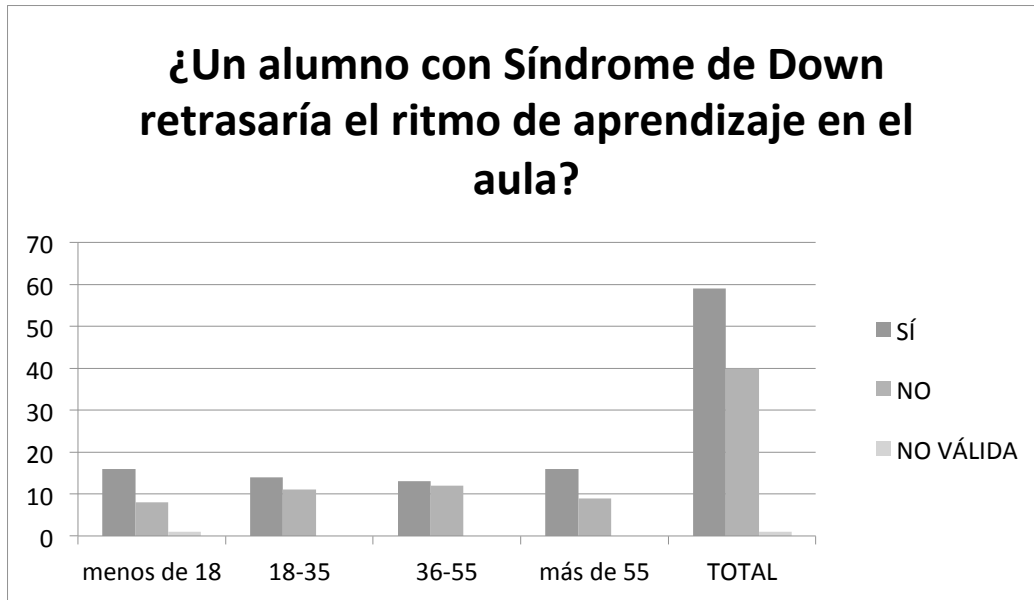


Gráfico 4. Datos obtenidos de la pregunta 4

Según la encuesta, un 59% frente a un 40% opina que un alumno con síndrome de Down retrasaría el ritmo de aprendizaje en el aula.

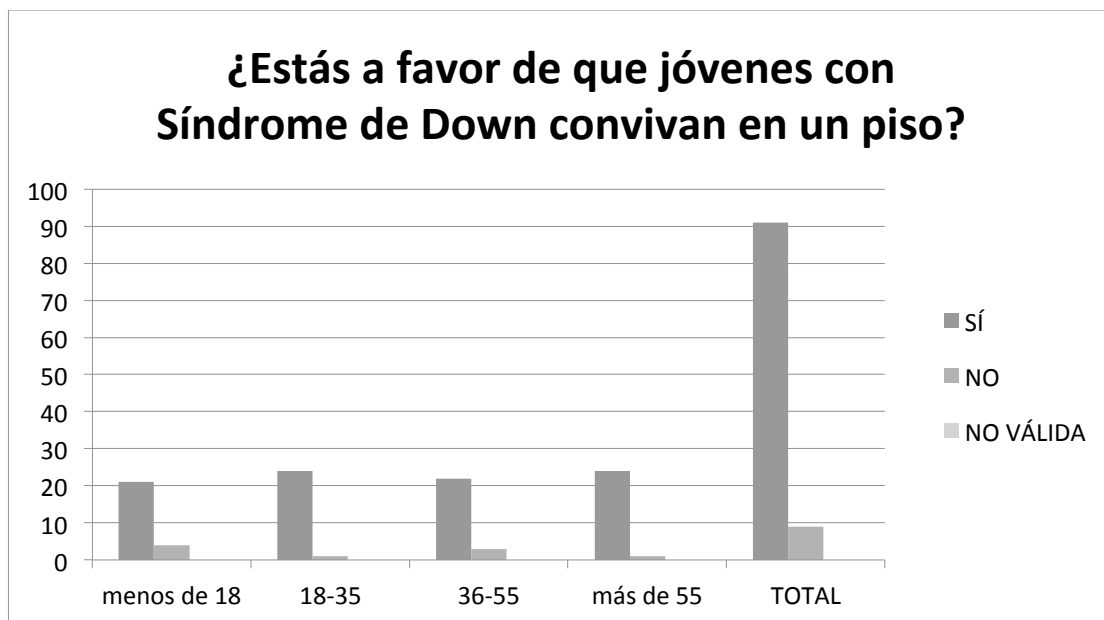


Gráfico 5. Datos obtenidos de la pregunta 5

En este gráfico, el sí es casi unánime en todos los grupos de edades. Un 90% de los encuestados están a favor de que personas con Síndrome de Down convivan en un piso de forma autónoma.

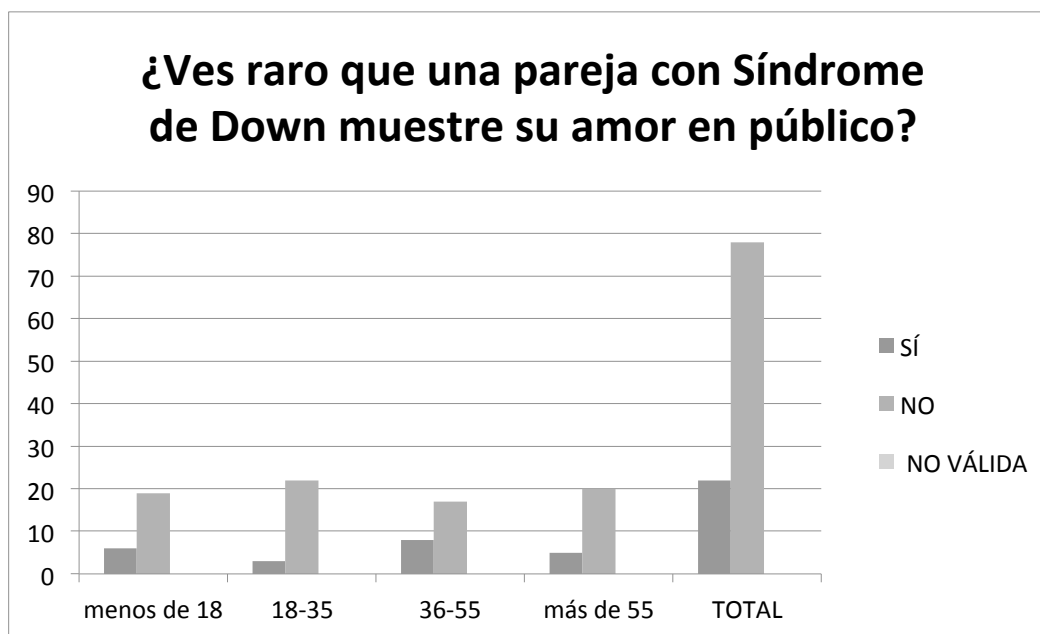


Gráfico 6. Datos obtenidos de la pregunta 6

Un 79% considera que no es raro que una pareja con Síndrome de Down muestre su amor en público. Esta encuesta revela que el porcentaje en los diferentes grupos de edad es positivo.

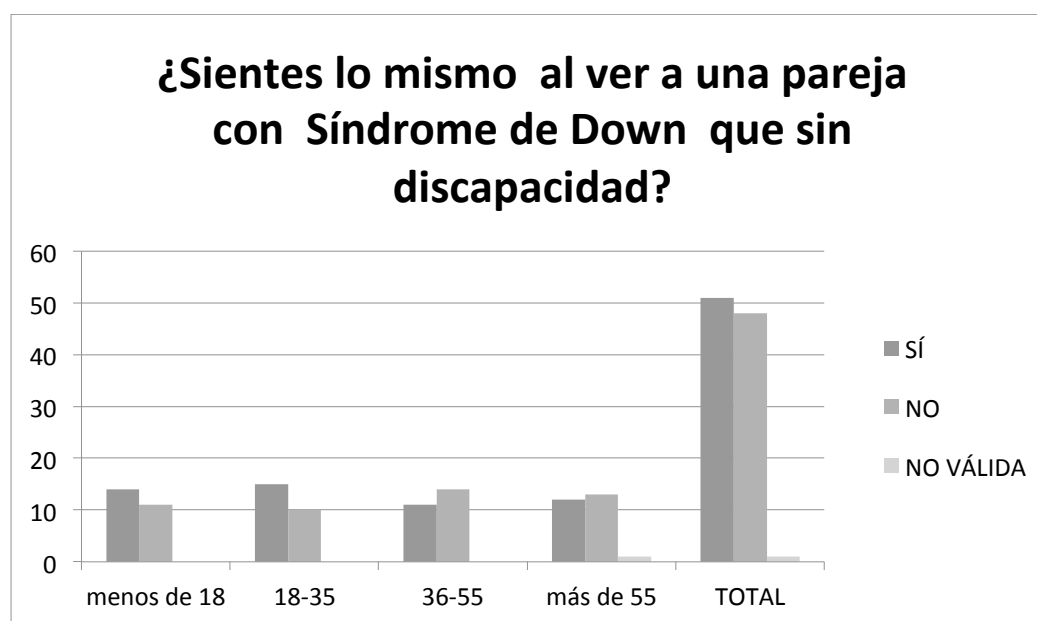


Gráfico 7. Datos obtenidos de la pregunta 7

Este gráfico muestra un resultado bastante ajustado, un 51% frente a un 48% de los encuestados revelan que sus sentimientos son los mismos cuando ven a una pareja con Síndrome de Down que a una sin discapacidad. Cabe señalar,

que los grupos menos de 35 no sienten nada diferentes mientras que los mayores de 36 sí.

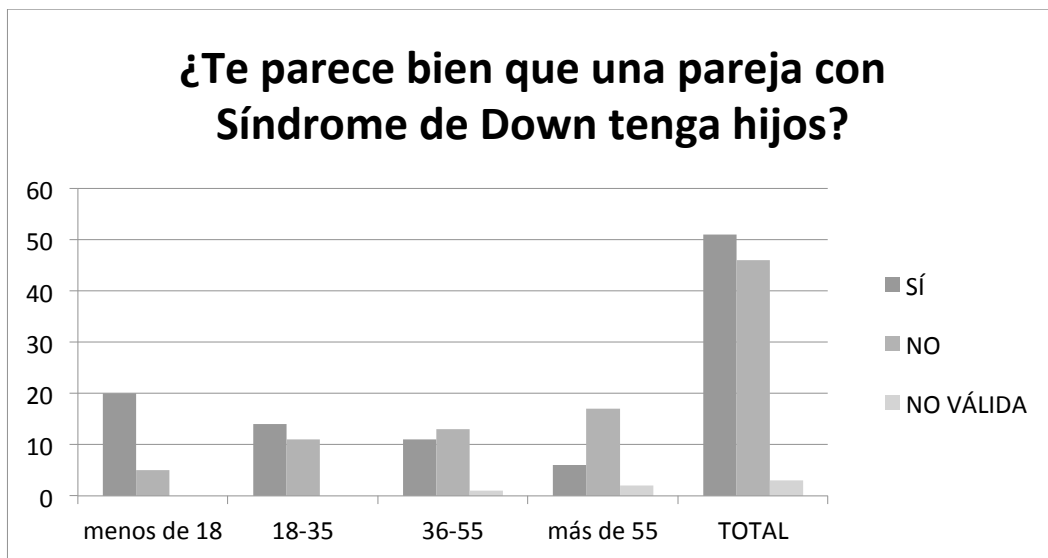


Gráfico 8. Datos obtenidos de la pregunta 8

Finalmente en este gráfico vemos cómo cambian radicalmente las respuestas de un grupo a otro. El sí pasa de un 20% a un 6% frente al no, donde observamos desde un 4% a un 18%. El 51% de las personas opinan que las parejas con Síndrome de Down pueden tener hijos frente al 46%.

La percepción que se tiene hacia las personas con Síndrome de Down es diferente en algunos puntos según la edad de la persona encuestada. Por eso, tras estudiar individualmente cada gráfica hemos sacado ciertas conclusiones.

Parte de la sociedad intenta buscar la igualdad para estas personas con discapacidad, que tengan las mismas oportunidades y los mismos derechos. Una muestra de ello es que en los últimos años estas personas han sido paulatinamente integradas en el ámbito laboral. El número de personas con discapacidad intelectual que trabajan y desempeñan puestos laborales en los que se encuentran cara al público es cada vez mayor. Esto nos ha hecho cambiar nuestro punto de vista y fijarnos en sus puntos fuertes y en sus capacidades, valorarlos por lo que pueden aportar y no dejarnos llevar por los prejuicios. Este hecho se ve reflejado en la encuesta, en los gráficos 2 y 3.

Otro ámbito en el que se ha llevado a cabo la inserción de personas con discapacidad intelectual es en el escolar, de ahí que el grupo de encuestados con menos de 18 años sea el que más relación tiene con personas con Síndrome de Down. Sin embargo, según muestra la encuesta con el gráfico 4, pese a este avance, son percibidos como alumnos que retrasan el ritmo de aprendizaje del resto de la clase y no le permite avanzar de la manera correcta.

En relación a la esfera social, como podemos ver en los gráficos 6, 7 y 8, la mayoría de encuestados no ve extraña la muestra de afecto en público de una pareja con Síndrome de Down, sin embargo sigue sin verse a estas parejas con la misma normalidad que se ve a parejas de personas sin discapacidad. Otro aspecto que la sociedad sigue sin aceptar y apoyar es que estas parejas con discapacidad tengan la oportunidad de tener hijos.

4. Proyecto

A partir de aquí se desarrolla el proyecto planteando la fotografía como diálogo entre jóvenes de la Asociación Down Huesca con su entorno, desarrollado su potencial artístico.

El objetivo principal del Proyecto “Miradas” es aprender a utilizar la fotografía como un medio de conocimiento y diálogo, que muestre un potencial artístico a través de la imagen. Miradas pretende ser un intercambio, un diálogo a través de la imagen fotográfica, en el que podamos expresar desde nuestra propia identidad hasta la manera en la que comprendemos nuestro entorno.

Con el proyecto “Miradas” se busca establecer un diálogo a través de la fotografía, que sirva como conocimiento; conocimiento por una parte de cómo ellos ven su propia realidad, y por otra, el entorno próximo. La idea de este objetivo, pretende romper los estereotipos y prejuicios que todavía muchas personas mantienen hacia las personas con síndrome Down. Se ofrece, por tanto, nuevas oportunidades para el aprendizaje, la convivencia y la participación de jóvenes con D.I. (Peñarrubia; Hernández e Inglés, 2013).

Las fotografías se realizarán en diferentes ámbitos de su vida cotidiana, como son: taller de cocina, reuniones y charlas en la facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, visitas a pisos de “vida independiente” (Proyecto Vida independiente), visita a sus trabajos, taller de artesanía y restauración, “cena y baile”, etc.

El proyecto “Miradas” estará focalizado en tres líneas fotográficas, que son el retrato, las relaciones y el espacio:

- El retrato, como forma de reconocimiento personal y social. Para ello, se buscará en el retrato la identidad en la que nos reconocemos, a través de la mirada, el gesto, etc.
- Las relaciones interpersonales abordará el tema de cómo nos comprendemos y comprendemos el entorno próximo a partir de la interacción con las personas.

- Los espacios en los que nos movemos definen nuestro acercamiento al entorno así como nuestra configuración de la realidad, definiendo en parte nuestra identidad personal (espacios personales) y nuestra identidad social (espacios públicos).

Todas estas fotografías se plantean desde una doble vertiente, por un lado a través de la mirada que proyectamos unas personas sobre otras, es decir, cómo vemos a personas con síndrome Down, y cómo nos ven ellos. Por lo tanto el proyecto tiene por objetivo mostrar una forma de conocimiento de ambas partes a través de la fotografía (Sierra, V. 1992).

La fotografía también puede ser un instrumento de creación para las personas con dificultades, desde hacer las fotos hasta cualquier trabajo con el material fotografiado: se pueden tratar las imágenes obtenidas como se haría con las producciones imaginarias, pero parece más interesante trabajar la foto en sí misma, como concreción de la propia visión del mundo y de uno mismo (ocupación del espacio), maneras de percibir las interacciones consigo mismo y la propia concepción del mundo, el mundo como proyección de sí, uno mismo como ser en el mundo (Klein, 2009, 27).

5. Conclusiones

La fotografía ayuda a expresar sentimientos y deseos, por medio de la toma de consciencia propia y del entorno. Este proyecto está planteado como un diálogo visual, en el que a través de la mirada podamos ver reflejados los sentimientos y emociones, ya que con las imágenes, formarnos en mundo interno que sirve de base para un pensamiento y un desarrollo cognitivo adecuado.

A nivel didáctico usaremos la fotografía como un elemento vertebrador de diferentes competencias educativas y profesionales, como la de aprender a aprender, cultural y artística, lingüística, social y ciudadana.

Con la realización de las fotografías del proyecto, podemos proponer una visión acerca de la realidad a través de situaciones que han vivido, siendo un medio de reflexión por medio de las imágenes.

Referencias bibliográficas

- Flórez, J. (2012). Actitudes y mentalidades de la sociedad ante el Síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down: Revista española de investigación e información*, 113, 65-69.
- Klein, J.P. (2009). *Arteterapia, Una introducción*. Barcelona: Octaedro
- Langford, M. (1988). *La fotografía paso a paso*. Madrid: Hermann Blumme.
- Peñarrubia, C.; Hernández, J.; Inglés, D. (2013). Proyecto de iniciación a las Actividades en el medio natural: el senderismo en la Asociación Síndrome de Down de Huesca. *Trances*, 5(3): 187-212.
- Sierra, V. (1992). *La fotografía en el aula*. Madrid: Akal
- Vived, E. et al. (2013). Avanzando hacia la vida independiente: planteamientos educativos en jóvenes con discapacidad intelectual. *Revista Española de Discapacidad*, 1, 119-138.

INCLUSIÓN Y CONCIENCIACIÓN DEL AUTISMO DESDE EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Daniel Muñoz Rivera
danielmriviera79@gmail.com

Carolina C. Velasco García
carolinelavelasco77@hotmail.com

Consejería de Educación Junta de Andalucía (España)

Resumen

Mediante esta experiencia hemos tratado de dar a conocer desde el área de educación física, el mundo tan amplio y dificultoso que engloba al Autismo, trastorno que está presente, cada vez más, dentro de la sociedad. La actividad engloba una carrera solidaria y una charla-coloquio sobre el tema en cuestión, con el principal objetivo de concienciar y dar a conocer más de cerca este problema tan cercano y a la vez tan lejano, así como un objetivo secundario como es el recaudar un dinero para colaborar solidariamente con el Aula Azul, un aula específica compuesto por 5 alumnos con TEA, y de esta forma, tratar de acercar su realidad a la nuestra.

Palabras clave

Concienciación, inclusión, solidaridad, autismo, discapacidad, actividad física.

1. Introducción

1.1 Que entendemos por autismo

La Asamblea General de las Naciones Unidas declaró por unanimidad el 2 de abril como *Día Mundial de Concienciación sobre el Autismo* para poner de relieve la necesidad de ayudar a mejorar las condiciones de vida de los niños y adultos que sufren este trastorno.

Según la Confederación Española de Autismo (FESPAU, 2012) El autismo es una alteración que se da en el neurodesarrollo de competencias sociales, comunicativas y lingüísticas, además de conllevar problemas de conductas y comportamientos repetitivos.

Aunque en la actualidad, y según el manual diagnóstico estadístico DSM IV hablemos de este trastorno como trastornos generalizados del desarrollo y los clasifiquemos en cinco subgrupos: trastorno autista, trastorno de Rett, trastorno desintegrativo infantil, trastorno de Asperger y trastorno no especificado; existe otra corriente de pensamiento que no subdivide a esa población en cinco tipos, sino que los agrupa en un concepto genérico denominado TEA (trastorno del espectro autista), atendiendo a sus variaciones no como una clasificación cerrada, sino como un conjunto de síntomas que afectan en mayor o menor medida a cada uno de ellos de forma independiente. Para entender este nuevo concepto es necesario analizar cómo ha evolucionado el concepto de autismo.

Leo Kanner (1943) acuñó el término de autismo en relación a un grupo de 11 niños, a los que diagnosticó de “trastornos autistas del contacto afectivo”. Kanner describió tres áreas característicamente alteradas que se repetían en los 11 casos: alteración cualitativa de las relaciones sociales, alteración en el área de comunicación y lenguaje, insistencia a la invarianza en el ambiente. Publicaciones posteriores diagnosticarían a estos niños de “autismo infantil temprano o autismo precoz”.

En 1979 Lorna Wing y Judith Gould realizaron una investigación con una población de 35.000 sujetos menores de 15 años que presentaban alteraciones importantes en las capacidades de relación con el fin de conocer sus características. Encontraron que sólo el 4,8 por cada 10.000 era autistas en sentido estricto y que las alteraciones sociales aparecían siempre acompañadas de dificultades en la comunicación y el lenguaje y actividades repetitivas. Es decir, los “rasgos autistas” se encuentran en poblaciones con alteraciones del desarrollo, y no sólo en cuadros de autismo de Kanner. Además encontraron que estos “rasgos de espectro autista” eran mucho más probables cuanto menor era el cociente intelectual de los niños estudiados.

A partir de este estudio, Lorna Wing (1988) diferenció tres áreas alteradas, lo que se conoce con el nombre de la triada de Wing: 1) trastorno de las capacidades de reconocimiento social, 2) capacidades de comunicación social y 3) destrezas de imaginación y comprensión social. Posteriormente añadió una cuarta: patrones repetitivos de actividad. De esta manera se comenzó a nombrar Trastorno de Espectro Autista (TEA) a todos los casos que presenten alteraciones significativas en la conocida tríada de alteraciones (interacción social, comunicación e imaginación) con independencia del nivel de severidad y del tipo de trastorno generalizado del desarrollo que se presente.

En base a los anteriores estudios y según Aguirre, Angulo, Alvarez y Prieto (2007), los niños con TEA tienen serias dificultades y en algunos casos, dependiendo de la severidad y el grado, una incapacidad total para razonar los pensamientos de los demás o de sí mismos, lo que provoca dificultades sociales, comunicativas e imaginativas; falta de capacidad de planificar, de organizar su acción e inhibir respuestas aprendidas para generar otras nuevas, lo que produce una tendencia a fijarse en detalles en lugar de apreciar la cosa como un todo. Estas alteraciones se dan en mayor o menor medida, en función del grado de afectación del TEA, y pueden ir o no acompañadas de discapacidad intelectual. En las personas con TEA la capacidad intelectual abarca un abanico muy amplio de posibilidades, desde déficit severo, pasando por déficits intelectuales moderados y normales, hasta un alto grado de competencia intelectual.

Por otro lado, cabe destacar también que la tasa del autismo en todas las regiones del mundo es alta y tiene un terrible impacto en los niños, sus familias, las comunidades y la sociedad. Con el paso de los años, la frecuencia de este trastorno va en aumento, habiendo pasado de 1 caso de cada 10.000 personas hace una década, a 1 de cada 150, cifras muy alarmantes. Las causas que originan este tipo de trastorno no se han podido determinar de modo concluyente, aunque existen diversas teorías que intentan darle un origen: genético, por medicamentos (vacunas), mal parto, etc.

Tal y como indica Martínez (2013), es importante aclarar que no estamos ante una enfermedad, sino un trastorno, es decir, una enfermedad puede curarse en mayor o menor medida dependiendo de la gravedad, pero un trastorno no, podemos conseguir con su tratamiento que la persona mejore y avance pero por desgracia, ese trastorno le acompañará a lo largo de toda su vida.

2. Actividad desarrollada desde el área de educación física

La actividad planteada desde el área de educación física se centra en el desarrollo de una charla-coloquio informativa sobre todo lo concerniente a este trastorno generalizado del desarrollo y una carrera solidaria. A la hora de llevar a cabo esta experiencia, nos hemos planteado en primer lugar los siguientes objetivos:

1. Concienciar a pequeños y mayores sobre el trastorno del espectro autista y su realidad en nuestra sociedad debido a la ignorancia generalizada q existe.
2. Apoyar el conocimiento del autismo, su definición y favorecer un ambiente inclusivo para todas las personas con TEA dentro y fuera del ámbito escolar.
3. Conocer las principales características y estereotipos, aunque cada niño con autismo es diferente, así como la gama de comportamientos que puede exhibir un niño/a con autismo.
4. Enfatizar el sentir y el papel de las familias como principal elemento de guía e inspiración del niño/a con autismo.
5. Conocer y fomentar el uso de diferentes materiales para conocer y tratar a un niño/a con autismo, así como proponer diferentes iniciativas para fomentar la ayuda de este colectivo.
6. Proyectar diferentes imágenes, diapositivas y vídeos relacionados con este mundo tan desconocido.

A continuación, hemos llevado a cabo una gran promoción de la actividad dentro del municipio mediante un cartel informativo donde indicábamos fecha, hora, lugar y con todos los colaboradores de la actividad. Ya el día acordado, se llevaron a cabo las actividades propuestas para celebrar el Día Mundial de la concienciación sobre el autismo, que consistían:

1. Charla-coloquio. Donde trataremos diferentes apartados relacionados con todo lo que engloba el mundo del autismo:
 - Cuento: viaje a Holanda
 - Información día 2 de abril
 - ¿Qué es el autismo?
 - ¿Cómo llegamos a la conclusión de un diagnostico inicial?
 - Relato corto: la entrada y salida del túnel

- ¿Cómo afronta la familia el diagnóstico de un niño con trastorno generalizado del desarrollo?
 - Uso de claves visuales
 - Curiosidades relacionadas con el mundo del autismo
 - Iniciativas y propuestas de ayudas económicas, de fomento y/o concienciación sobre el trastorno del autismo.
 - Proyección del resto de videos sobre el trastorno del autismo.
2. Carrera solidaria. Salida por el pueblo escoltados por la policía local hasta la plaza central, formando una “marea azul por el autismo”, donde todo el mundo ira vestido con el color representativo del autismo (azul) y con diferentes pancartas creadas por los alumnos/as de los diferentes colegios donde se expresan diferente frases e imágenes sobre el autismo. Posteriormente, volvemos al colegio y una vez allí, realizaremos un sorteo de diferentes premios que repartiremos entre todos los participantes en función del número del dorsal que llevaban colocados durante la actividad. La actividad tiene un carácter solidario porque se les va a solicitar a los participantes (alumnado, padres, madres, empresas, etc.), de manera voluntaria, una aportación económica, que será donada al aula azul.

En cuanto a los resultados obtenidos, podemos concluir que fueron muy satisfactorios, no solo por haber alcanzado con creces los objetivos planteados sino por obtener una buena recaudación solidaria que servirá para proporcionar una serie de terapias y recursos al alumnado que componen el aula azul.

Para terminar, me gustaría citar una frase: ***“Si te ríes de un niño diferente, él se reirá contigo porque su inocencia sobrepasa tu ignorancia” (Anónimo).***

3. Conclusiones

A modo de conclusión, creo que sería fundamental y necesario que desde los centros educativos y no solo desde el área de educación física, se propusieran actividades para fomentar y trabajar problemas tan reales presentes en nuestra sociedad como el Autismo y muchas otras enfermedades y trastornos, ya que es una manera muy válida de dar a conocer la problemática y concienciar a la población, ya que la peor de las enfermedades es la ignorancia. El Día Mundial de Concienciación sobre el Autismo no tiene por único objeto generar comprensión; es una llamada a la acción. Insto a todas las partes interesadas a participar en la promoción de los avances prestando apoyo a programas de educación, oportunidades de empleo y otras medidas que ayuden a hacer realidad nuestro ideal común de un mundo más inclusivo.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, P., Álvarez R., Angulo, M.C., Prieto, I. (2007). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos generales del desarrollo*. Sevilla: Junta de Andalucía-Consejería de Educación Dirección General de Participación e Innovación Educativa.
- Confederación Española de Autismo (2012). *Autismo-TEA. Trastorno del Espectro Autista. FESPAU*. Recuperado de <http://www.fespau.es/autismo-tea.html>
- Martinez, M^a A., Cuesta J.L. y Colaboradores (2013). *Todo sobre el autismo: guía completa basada en la ciencia y en la experiencia*. Tarragona: Edición Altaria.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- . Wing, L. and Gould, J. (1979). "Severe impairments of social interaction: and associated abnormalities in children: epidemiology and classification". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9 (1), pp. 11-29.
- Wing, I. (1998). *El autismo en niños y adultos. Una guía para la familia*. Barcelona: Paidós.

ANEXO DE FIGURAS



Figura 1: Cartel promocional de la actividad (Autor).



Figura 2: El autismo y sus síntomas. Imagen tomada de <http://medicablogs.diariomedico.com/>



Figura 3: Agenda Visual (Autor).



Figura 4: Cartel Iniciativa Pedaleando por ti. Imagen tomada de <https://pedaleandoporti.wordpress.com/>



Figura 5: Día mundial de concienciación sobre el autismo (Autor)



Figura 6: Alumnado Aula Azul (Autor).

IMPACTO TECNOLÓGICO EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE ECUADOR

Andrés García Umaña
andresgarcia.dis@gmail.com

Evelyn Córdoba Pillajo
efcordobap@pucesd.edu.ec

Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Santo Domingo

Resumen

El Ecuador viene marcando un cambio destacado en la educación en general, existen organismos enfocados en mejorar el proceso educativo de enseñanza-aprendizaje, con ello nace la necesidad de conocer si aquel proceso contempla una educación integrada por nuevas metodologías pedagógicas dentro del aula de clase, que permita una Educación Inclusiva de acuerdo a la multiculturalidad ecuatoriana. El presente trabajo tiene como objeto debatir el impacto de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la Educación Inclusiva del Ecuador y destacar aspectos relevantes e irrelevantes que moldean el tipo de enseñanza antes mencionado dentro del aula de clase.

Palabras clave

Educación Inclusiva, pedagogía, aprendizaje en línea, cibercultura, multialfabetización mediática.

1. Introducción

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC, o bien NTIC para Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación o IT para Information Technology), agrupan elementos y herramientas que facilitan la transmisión de información y acortan la distancia entre el emisor y receptor; las TIC dentro de la cadena comunicacional se transforman en el canal de comunicación.

El uso de la web hace posible satisfacer las necesidades de información no sólo de uso en contenidos, sino también en metodologías y recursos, por lo cual puede inferir que el mayor aporte para la educación en la red consiste en ser un sistema de difusión del conocimiento, un espacio de encuentro y de colaboración, aspectos que son imprescindibles en el proceso de aprendizaje, lo cual determina la calidad en la educación. (Zambrano W. 2012, 50p., MAVES).

La calidad en la educación consiste en una formación integral en la cual docente y estudiante están comprometidos para alcanzar un aprendizaje eficaz. El educador debe motivar el aprendizaje para que se convierta en significativo tomando en cuenta factores importantes como la Inclusión Educativa. Ahora, partir de que es Inclusión o Educación Inclusiva es difícil, porque los contextos en donde el ser humano se desenvuelve no han llegado a establecer un acuerdo común sobre este tema. Por ejemplo, le han dado significados tales como participación, trabajo en conjunto, apoyo, respeto, participación activa en todos los aspectos de la vida cotidiana. Sin embargo, con esta diversidad de conceptos, es fundamental partir de los elementos fundamentales de la inclusión educativa para comprender su esencia.

- La inclusión es un proceso, es decir es un conjunto de tareas que buscan mejorar y responder a la diversidad.
- La inclusión tiene como tarea identificar y remover barreras, es decir debe recopilar, ordenar y evaluar las fuentes con la finalidad de planificar mejoras en las políticas y prácticas educativas. (Echeita, G. 2006: 13-14p)

Estos elementos han enfatizado y recalcado la esencia del término inclusión. Siendo testigos de un cambio importante en cuanto a la educación especial, somos seres únicos e irrepetibles. Por ejemplo, las personas con Necesidades Educativas Especiales con o sin discapacidad tienen sus propias características; pero eso no les hace ser especiales, sino seres humanos que requieren de un sistema alternativo de educación que les ayude a desarrollar sus capacidades. La inclusión debe verse como un proceso de restauración escolar relativo a la puesta en marcha de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, participación y el rendimiento de todos los estudiantes. (Echeita, G. 2008, 5p).

Por lo anterior expuesto, nacen la interrogante ¿Cuál es el aporte de las TIC a la Educación Inclusiva? ¿Las TIC incluyen o excluyen al educando? ¿Los educadores son capaces de lograr inclusión dentro del aula mediante el uso de las TIC? ahora, la Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador señala que se debe: “Incorporar las tecnologías de la información y comunicación en el proceso educativo y propiciar el enlace de la enseñanza con las actividades productivas o sociales” (LOEI, 2012, art. 347 – 8) y además que “Se considera al interaprendizaje y multiaprendizaje como instrumentos para potenciar las capacidades humanas por medio de la cultura, el deporte, el acceso a la información y sus tecnologías, la comunicación y el conocimiento, para alcanzar niveles de desarrollo personal y colectivo” (LOEI, 2012, art. 2).

En el presente espacio tiene como objetivo compartir el aporte que las TIC ha realizado a la Educación Inclusiva en el Ecuador, y analizar desde el punto de vista académico, constitucional, principios tecnológicos y la necesidad de una Alfabetización Mediática frente a la avalancha tecnológica que encierra a los adolescentes y jóvenes ecuatorianos.

2. Alfabetización mediática inclusiva en Ecuador

2.1. Hacia un nuevo contexto educativo

La educación en el Ecuador ha tenido cambios considerables para la sociedad, se ha fortalecido el nivel educativo, el Ministerio de Educación del Ecuador (2014) establece que: “El derecho a la educación es un componente esencial del Buen Vivir, en la medida en que permite el desarrollo de las potencialidades humanas y, como tal, garantiza la igualdad de oportunidades para todas las personas”. Por lo tanto, la educación es un factor importante para el desarrollo del país, ya que como derecho y obligación exige que éste se realice, además la educación trabaja en el pro-desarrollo integral de niños y niñas, atiende su aprendizaje, apoya su salud, nutrición, promueve la inclusión, la interculturalidad, el respeto, cuidado de la naturaleza, y las buenas prácticas de convivencia.

Ahora, la Educación General Básica considerada la más significativa en la vida educativa del ser humano, viene a cumplir un papel muy relevante y exige calidad: “Este nivel educativo permite que el estudiantado desarrolle capacidades para comunicarse, para interpretar y resolver problemas, y para comprender la vida natural y social” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014). El nivel de Educación General Básica, permite que el estudiante se desenvuelva con mayor seguridad. Por lo tanto es uno de los niveles más

significativos de la educación, lo que se requiere de una mayor preparación tanto como para los docentes y estudiantes.

En la Constitución de la República del Ecuador (2008), en el Título VII Régimen del Buen Vivir, en el primer capítulo sobre Inclusión y equidad, trata sobre un sistema nacional de inclusión y equidad social compuesto por varias instituciones, políticas, normas, etc., que garantizan el ejercicio de los derechos, entre lo que consta el pilar de la educación. El fin de la educación nacional se plasma en el artículo 343, referente a desarrollar las “capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población, (...). El sistema tendrá como centro al sujeto que aprende, y funcionará de manera flexible y dinámica, incluyente, eficaz y eficiente. (Constitución de la República del Ecuador, 2008: 160p.).

Por su parte la Educación Superior en el Ecuador está elevando estándares de calidad, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010), establece que “hay dos organismo públicos que rigen el sistema educacional, el Consejo de Educación Superior (CES) y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), los cuales se encargan de exigir una formación académica de excelencia”.

Por lo antes expuesto se puede determinar que el sistema educativo en general ha mejorado, tomando en cuenta referentes académicos internacionales; es por ello que no se debe bajar la calidad encaminada sino avanzar a la excelencia con una educación integral que cumpla parámetros generales de inclusión educacional.

La UNESCO (2008), define la inclusión como el proceso de abordaje y respuesta a la diversidad en las necesidades de todos los alumnos; por lo tanto una Educación Inclusiva plantea:

- Acceso de niños, niñas y/o adolescentes con discapacidad a una educación formal de calidad.
- Apoyo al trabajo en equipo para lograr la inclusión.

Asimismo, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en su artículo 26, incisos 1 y 2, reconoce que “toda persona tiene derecho a la educación (...). La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana (...)” 22 (UNESCO, 1998). Las palabras “toda” y “persona”, cumplen en este aspecto un rol inclusivo, pues se promueve la participación de los seres humanos independientemente de sus orígenes, creencias, capacidades, etc. Por tal motivo, la educación inclusiva está direccionada a que todos los estudiantes tengan una participación activa independiente, promoviendo el

desarrollo de capacidades, habilidades que le permitan fortalecer sus relaciones interpersonales y poder aceptar las diferencias de los demás.

Para un mejor entendimiento cabe recalcar parte de la historia y desde cuándo se empieza hablar de Educación Inclusiva, nace mucho tiempo atrás, después del informe Warnock (1978), donde se desencadenó un proceso de replanteamiento de la educación bajo un supuesto integrador de los alumnos con necesidades educativas específicas. A este planteamiento se le denominó integración educativa. La integración educativa tiene como perspectiva considerar que “todos los alumnos/as son iguales en su diferencia”, y por ese motivo “todos los alumnos/as tienen el derecho a ser educados en función a esa diferencia”. (Cotrina, M. y García, M., 2008: 10p.).

Por lo tanto, la inclusión educativa consiste en un cambio de la manera de pensar, actuar, cambio de costumbres discriminatorias y exclusivas. El derecho a una Educación de Calidad para todos los estudiantes es sin duda un importante fundamento de éxito. Como resultado de la inclusión, se pueden sentir en igualdad de condiciones, influencia del valor de respeto, tolerancia y aceptación de las diferencias físicas y de pensamiento.

2.2. Inclusión y alfabetización mediática

Para el aporte, es preciso incorporar en el currículum escolar la ‘alfabetización mediática’, aportando a una mejora de la capacidad de comprensión crítica de los mensajes procedentes de los medios de comunicación, mediados por las tecnologías, la reelaboración de sus contenidos y la posibilidad de producción y emisión de nuevos mensajes. La educación mediática se convierte en un objetivo fundamental para organismos internacionales como la Comisión Europea (2007), o la UNESCO (2007; 2011), contemplando entre sus objetivos preferentes el desarrollo de una educación crítica, activa y plural ante los medios de comunicación. Alfabetizar consiste en enseñar a niños, jóvenes y adultos como utilizar la web 2.0, las redes sociales, envío de mensajería sincrónica o asincrónica; aunque la enseñanza primordial viene de casa, la escuela debe estar en capacidad de enseñar este cometido para complementar una cibercultura.

Los avances en la tecnología, la interconectividad de los objetos, la ubicuidad de las aplicaciones digitales, el desarrollo de la virtualidad, el uso de los datos registrados en la red para la definición de perfiles, son el factor decisivo de la proliferación de modelos innovadores de enseñanza/aprendizaje que componen e igual forma una multialfabetización basada en “aprendizaje en la nube”. La Nube (Cloud) hace referencia a servicios y herramientas

expandibles, a través de la plataforma de internet facilitan al usuario la capacidad de almacenar/compartir gran cantidad de información, sin apenas consumir espacio y procesos del ordenador local del usuario. Según Tirado (2015, 3p.) la nube se aloja plataformas que permiten la interactividad con los estudiantes, tales como: cuadernia, moodle, academia edu, etcétera, aquello permite ir cerrando el espacio entre las generaciones de uso constante del internet y los que siguen resistiendo al cambio. (Prensky, 2010).

Las TIC es considerada como medio de aprendizaje en el ámbito educativo, parte como un elemento de apoyo de acceso al curriculum para aquellos con necesidades educativas especiales, sirve de puente de enlace para la innovación educativa dentro del contexto escolar. La escuela como consecuencia del nuevo orden cultural, institucional y global introducido por la multiplicidad de canales de información y medios, así como por la creciente diversidad étnica, cultural y lingüística de nuestra sociedad debe de hacer frente a un modelo de escolarización creativo. (Fernandez, 2002).

Ahora, el término E-learning comprende en aprendizaje en línea que encierra varios términos, tales como: b-learning (aprendizaje semipresencial), m-learning (aprendizaje mediante un dispositivo), u-learning (aprendizaje ubicuo/formativas y de capacitación). Estos términos hacen referencia a dos componentes del escenario (contexto) pedagógico. Por una parte, la presencia de la tecnología como medio de aprendizaje, y por otra, la modificación del escenario espacio-temporal, transitando desde lo presencial, a escenarios mixtos. Por tanto, tales términos hacen referencia a distintas modulaciones del marco espacio-temporal posible gracias al uso de las TIC, si bien, aunque no tienen porqué vincularse con un enfoque metodológico, la naturaleza de la tecnología que los vincula y los hace más aprehensivos a modelos constructivistas y conectivistas.

La revolución e-learning comprende un aprendizaje basado en la red, compete al docente indagar las múltiples plataformas de acceso free (libre) que mejor acompañen el proceso pedagógico, con ello manejar una inclusión educativa tecnológica dentro del aula de clases, aprovechando el principio de la tecnología no discriminatorio.

2.3. Conclusiones

Evitar que siga ensanchándose la brecha entre quienes tienen acceso a los nuevos conocimientos y quienes no lo tienen o creen no tenerlo, se debe determinar acciones prioritarias para todos los individuos, en especial aquellos

que se encuentran en situación de desventaja por diversos motivos (minorías, personas con discapacidad o personas con bajos niveles económicos).

En el lado opuesto, la “Inclusión Digital” es la participación plena de todos los ciudadanos, en igualdad de condiciones, en la Sociedad del Conocimiento, garantizando tanto *el acceso a* las nuevas tecnologías como el *acceso en* las nuevas tecnologías (Tirado, 2014, 3p). De esta forma, se reivindica el valor de la Diversidad y el derecho a ser educado en una Escuela para todos desde unos principios que favorezcan la rica diversidad humana, rompiendo barreras que en algunos casos excluyen a personas con necesidades educativas especiales propias y específicas de cada uno, manteniendo atención a los cambios a ser parte de la planificación de un currículo abierto y flexible que responda las necesidades de la comunidad y garantice las mismas oportunidades a todos sin importar sus diferencias, dando respuesta a la diversidad para la educación de calidad.

En consecuencia, la inclusión no es solo integrar a los niños en las escuelas existentes, es enfocar una planificación concreta, innovadora, adaptando a las escuelas para que puedan ser instituciones que brinden una atención adecuada a la diversidad, donde todos los niños y niñas asistan a escuelas regulares y aprendan en conjunto, donde la diversidad sea una fuente de enriquecimiento para el sistema educativo, y se pueda dar respuesta y solución a las distintas necesidades que se viven en el transcurso de la Educación; formando profesionales con excelencia, tecnológicamente actualizados, de calidad y de forma integral que le sea de beneficio a lo largo de su vida.

Referencias Bibliográficas

- Constitución de la República del Ecuador (2011). *Estatuto Legislativo*. Quito: Asamblea Constituyente.
- Echeita S. (2008). *Cambio y Educación (reice) sobre inclusión educativa*. Madrid: REICE.
- Fernández Batanero, J. M^a (2002): Facilitando el aprendizaje a todos los alumnos: algunas consideraciones. *Revista de Educación Especial*, nº 32; 97-108.
- García, M., Gallego, C. y Cotrina, M. (2014). Movilizando sistemas de apoyo inclusivos a través de grupos de apoyo mutuo. *Revista de Educación Inclusiva*, 7 (1), 46-62
- Ley Orgánica de Educación Intercultural [LOEI] (2011). Quito: Asamblea Constituyente.

- Ley Orgánica de Educación Superior [LOES] (2010). Quito: Asamblea Constituyente.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2014). *Estatuto Nacional*. MEE.
- Montero, A. (1978). *El informe Warnock*.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9(5), 1-6.
- SENPLADES (2013). *Buen Vivir: "Plan Nacional 2013-2017"*. Ecuador: SENPLADES.
- Tirado, R. (2015) *Módulo III_Escenarios de EA emergentes*. Universidad Huelva.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (*Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*). [UNESCO] (2008). *La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro*. Ginebra: 48/3.
- Zambrano W. (2012). *Modelo de Aprendizaje Virtual para la Educación Superior MAVES basado en tecnologías Web 3.0*. Bogota D.C.: Eco.

Bibliografía

- Ahumada Abanto, Cesar. (2014). *Los estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples*. Sp: España: Editorial Académica Española
- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? *Journal of Educational Change*, 5(4), 1-20.
- Amar R. (2008). *Tecnologías de la Información y la Comunicación, Sociedad y Educación*. Madrid: Tébar.
- Barrio de la Puente, J. L. (2009). *Hacia una educación inclusiva para todos*. *Revista Complutense De Educacion*, 20(1), 13-31.
- Blanco, G. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Blanco, R. (2007). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Sinec*, 29(19), 19-29.
- Cabero (2001): *Tecnología Educativa*. Barcelona: Paidós.
- Prieto Castillo, Daniel. (2004). *La comunicación en la Educación*. Argentina: La Cirujía.
- Riera Osorio, Leonidas. (2002) *La comunicación limitada por una escritura indecisa*. Ecuador: Editorial Pedro Jorge Vera.

- Silver, A. (2009). *Aproximación europea a la educación en medios: Avanzando hacia una sociedad del conocimiento inclusiva*. *Comunicar*, 16(32), 19-20. doi:10.3916/c32-2009-01-004.
- Martínez F. (2007). *Nuevas Tecnologías y Educación*. Madrid. Pearson.
- Martín-Padilla, E., Sarmiento, P. J., & Coy, L. Y. (2013). Inclusive education and functional diversity at the university. [Educación inclusiva y Diversidad funcional en la Universidad] *Revista Facultad De Medicina*, 61(2), 195-204. Retrieved from www.scopus.com
- Pereyra, M. A. (2001): *Las multialfabetizaciones y las tecnologías de la información y la comunicación en la escuela del nuevo capitalismo*. En *Andalucía Educativa*, nº 25, 7-10.
- Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: Enseñar y aprender entre la diversidad. *Revista digital UMBRAL*, 13, 1-10.
- Guijarro, R. B. (2011). *Educación inclusiva en América Latina y el Caribe*. Participación educativa no 18. Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado. Educación inclusiva: todos iguales, todos diferentes, 5946.
- Imbermón F. (2004). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- Juárez Núñez, J. M., Comboni Salinas, S., & Garnique Castro, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos*, 23(62), 41-83.



TRABAJO SELECCIONADO PARA PUBLICACIÓN
REVISTA SONDA, INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN ARTES Y LETRAS

<http://revistasonda.blogspot.com.es/>

IDENTIDADES EN MOVIMIENTO, EL RECONOCIMIENTO DE SÍ Y DEL OTRO. UNA EXPERIENCIA FORMATIVA

Laura Eugenia Romero Silva

lauraromesilva@hotmail.com

Benemérita Escuela Nacional de Maestros (México)

Resumen

La Ciudad de México es un mosaico de culturas, los propósitos encaminados para favorecer la inclusión y atender la diversidad, desde el Plan de Estudios de Primaria 2011, son retos para las Escuelas Primarias mexicanas, así como para las escuelas normales como Instituciones de Educación Superior, dedicadas a la formación de docentes.

La presencia de alumnos culturalmente diferentes en las aulas de las Escuelas Primarias públicas de la Ciudad de México, sorprende a formadores de docentes y estudiantes normalistas, que se quedan perplejos ante la diversidad de los contextos socioculturales actuales, para quienes el currículum, la didáctica y las teorías de aprendizaje quizá no alcancen ante el entramado sociohistórico que hoy involucra los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La experiencia formativa que se presenta, es un Taller realizado durante el ciclo escolar 2014-2015, cuyo propósito fue que estudiantes, en el último año de la Licenciatura en Educación Primaria, de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, sede Ciudad de México, escribieran sus trayectorias académicas de forma narrativa, desde un enfoque autobiográfico, con la finalidad de adentrarse en el mundo de la escuela a través de sus experiencias, quienes desde el reconocimiento del sí mismo, se sensibilizaran con y para los otros, en este caso, sus alumnos.

Palabras clave

Docencia reflexiva, narrativas, experiencia, multiculturalismo.



TRABAJO SELECCIONADO PARA PUBLICACIÓN
REVISTA SONDA, INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN ARTES Y LETRAS

<http://revistasonda.blogspot.com.es/>

ANÁLISIS DE LA CREATIVIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA EDUCATIVA EN DEFICIENCIA VISUAL

José Enrique Llamazares de Prado, jllamp00@estudiantes.unileon.es

Ana Rosa Arias Gago, anaarias@unileon.es

María Antonia Melcón Álvarez, mmela@unileon.es

Universidad de León (España)

Resumen

Escasamente se hayan investigaciones que traten la relación entre la ceguera y la creatividad, por la inexacta estimación de que no logran una interacción en una acción predominantemente visual. Siendo la educación el pilar elemental para la sociedad, y un derecho fundamental, donde todos los niños tengan acceso para lograr su máximo potencial cognitivo, emocional y creativo. En el siguiente trabajo se plantea la relevancia en el panorama educativo de elementos significativos como son la creatividad, y el pensamiento divergente, mediante un desarrollo en el campo creativo y la deficiencia visual, se indaga en los estudios del factor creativo, y el valor que implica para la educación la creatividad como herramienta didáctica. Esta exposición tiene como objetivo principal la revisión de los estudios de discapacidad visual y creatividad, a través de la metodología de Metaanálisis, existiendo un amplio consenso en cuanto a la formulación y secuenciación de las etapas que comprende, siendo muy similares a las propias de cualquier investigación empírica (Rosenthal, 1991 cit. en Cooper, Hedges & Valentine, 2009). Pretendemos una reflexión sistematizada de la estimación cuantitativa sintética de todos los estudios disponibles, planteando establecer un marco teórico relacionando la creatividad en la educación de alumnos con deficiencia visual, aportándose en este estudio valoraciones personales acerca de las variables anteriormente citadas. Dentro las conclusiones obtenidas se evidencia la función del potencial creativo, por medio del pensamiento divergente en la creación de conceptos e ideas, para la resolución de problemas, con interés no solo en la educación, sino en cualquier ámbito de la vida.

Palabras clave

Deficiencia visual; creatividad; revisión bibliográfica; educación inclusiva; pensamiento divergente.

LA DIVERSIDAD FUNCIONAL VISUAL Y LA CREATIVIDAD DESDE EL PARADIGMA PSICOLÓGICO

José Enrique Llamazares de Prado
jllamp00@estudiantes.unileon.es

Ana Rosa Arias Gago
anaarias@unileon.es

Antonia Melcón Álvarez
mmela@unileon.es

Universidad de León (España)

Resumen

La creatividad y los efectos causados por la privación de visión en el desarrollo de las competencias creativas en los invidentes, han sido poco estudiados. Esta exposición tiene como objetivo principal la revisión de los estudios de discapacidad visual y creatividad, mediante la ejecución de un Metaanálisis. Pretendemos una introspección sistematizada de la valoración cuantitativa sintética de todos los estudios disponibles, planteando configurar un marco teórico de la creatividad en la discapacidad visual desde los aspectos más psicológicos, tales como: el factor creativo, el pensamiento divergente, y la representación mental; tanto de la información visual respecto a la configuración de la imagen en los sujetos invidentes, como de la relación entre la memoria, la imaginación y la creatividad en la concepción de la imagen mental, aportando valoraciones personales acerca de las variables anteriormente citadas. En cuanto a las conclusiones obtenidas los sujetos invidentes usan más la memoria y el recuerdo en el acto creativo. Tiene un papel significativo la relación entre fantasía, imaginación en el recuerdo de las formas y olores a la hora de la asimilación de la información en la memoria, reuniendo elementos del recuerdo para la ejecución del proceso creativo.

Palabras clave

Deficiencia visual; factor creativo; pensamiento divergente; representación mental; creatividad.

1. Introducción

Hay un amplio número de estudios (Fernández-Sarramona, 1978 cit. en Truan y Benjumea, 2004; De Bono, 1994 cit. en Jiménez et al., 2007; Csikszentmihalyi, 1998 cit. en Aranguren et al., 2011; Menchén, 2001 cit. en Chacón, 2005; Esquivias, 2004; Fuentes y Torbay, 2004; Prabhu et al., 2008; Cabrera, 2009 cit. en Cabrera y De la Herrán, 2015; Gardner, 2011; Espinosa, 2014) sobre la creatividad, destacando su importancia en ámbitos diferentes como el psicológico, educativo, artístico, filosófico, etc...

La creatividad ha sido estudiada desde diferentes perspectivas científicas (Mitjás, 1996; Garaigordobil y Torres, 1997 cit. en Limiñana et al., 2010; Corbalán et al., 2003 cit. en Chacón, 2005; Escobar y Gómez González, 2006; Toro, 2008; Furnham, 2008; Valqui, 2009); ofreciendo su particular visión de la creatividad, todos ellos relacionados y complementarios con la perspectiva educativa (Fernández-Sarramona, 1978, cit. por Truan y Benjumea, 2004).

Debemos tener en consideración diferentes elementos: primeramente, valorando a la creatividad como característica del sujeto creativo; en segundo lugar como un proceso del sujeto creativo; en tercer lugar, como un simple producto obtenido a través de la creación artística; y por último, como una combinación de los elementos precedentes o de alguno de los factores (Gardner, 2011; Fuentes y Torbay, 2004; Chacón, 2005; Jiménez et al., 2007; Prabhu et al., 2008).

Los estudios que relacionan las personas invidentes y la creatividad se podrían agrupar según ciertos factores: la correlación de la movilidad y el pensamiento creativo, la inclusión creativa, la imagen creativa, la expresión creativa, el desarrollo de las capacidades y el aprendizaje artístico.

En relación a las investigaciones sobre la ceguera y la creatividad cabe evidenciar la vinculación entre la movilidad y el pensamiento creativo, el pensamiento divergente, la imaginación creativa, la personalidad y la creatividad, la adquisición de habilidades y capacidades artísticas, la representación de la imagen corporal y el reconocimiento táctil (Revesz, 1950 cit. en Grunwald, 2008; Pitman, 1965 cit. en Warren, 1994; Witkin et al., 1968 cit. en Rubin, 2011; Tisdall et al., 1971; Halpin et al., 1973 citados en Al-Dababneh et al., 2015; Millar, 1975 cit. en Dulin y Hatwell, 2006; Kennedy y Domander, 1981 cit. en Warren, 1994). En estos estudios aparecen con mejores resultados en los invidentes respecto a las variables anteriormente citadas en comparación con los normovisuales. No obstante, muestran nivel similar en el pensamiento divergente y en el proceso creativo, en relación a la capacidad musical. Por otro lado, obtienen peores resultados en la representación de la imagen corporal, los invidentes frente a los normovisuales.

Los sujetos con déficit visual poseen grandes problemas en la configuración de imágenes mentales, las diferencias son notables en el caso de la asimilación de información de objetos complejos, únicamente no presentan problemas en los objetos tridimensionales, como maquetas o esculturas, es preciso analizar cada elemento para configurar plenamente la imagen mental, sobretodo en composiciones complejas en relieve y con diferentes niveles (Merleau-Ponty, 1960 cit. en Espinosa, 2014; Rosa y Ochaíta, 1993 cit. en Santana, 2013; Cornoldi, & De Beni, 2007; Correa-Silva, 2008; Aguirre, et al., 2010, cit. en Rodríguez, 2014; Jedynak, 2011 cit. en Santana, 2013).

En el aprendizaje de personas invidentes, se ha de destacar el estudio asociativo que antecede al tacto y que por sí solo es una experiencia en sí misma, por la información que da al situar en la memoria una figura mental e implicando al uso de la imaginación en la realización de estas representaciones, frecuentemente el valor de la imaginación y la memoria distorsionan los recuerdos alterando la información percibida en el pasado, dado que tendemos a la distorsión a nivel cognitivo en la ejecución del recuerdo.

1.1. Metodología

Metaanálisis, introspección sistematizada de la valoración cuantitativa sintética de todos los estudios disponibles, planteando configurar un marco teórico de la creatividad en la discapacidad visual desde los aspectos más psicológicos, tales como: el factor creativo, el pensamiento divergente, y la representación mental; tanto de la información visual respecto a la configuración de la imagen en los sujetos invidentes, como de la relación entre la memoria, la imaginación y la creatividad en la concepción de la imagen mental, aportando valoraciones personales acerca de las variables anteriormente citadas.

1.2. Discusión de los datos, evidencias, objetos o materiales

Se evidencia de los estudios sobre la inclusión creativa en la etapa infantil, que un mayor desarrollo de la creatividad en niños invidentes lograría aumentar el grado de expresión corporal, dado que en determinados casos, resulta muy difícil un acercamiento al medio sin la referencia visual, siendo destacable la incorporación en la educación del factor creativo, tanto para mejorar a nivel cognitivo, expresivo, así como para afrontar mejor la resolución de problemas y el desarrollo personal del propio sujeto.

Respecto al factor de creatividad, podemos concluir que en las acciones que tienen relación con el pensamiento divergente, los niños invidentes en comparación con los niños normovisuales, poseen una mayor creatividad con mayores índices de flexibilidad, originalidad y fluidez. Por lo tanto, con los datos derivados de este estudio se tendría que incentivar en el ámbito escolar, así como en los currículas escolares, potenciar y valorar dentro del desarrollo educativo los elementos como son la memoria y la creatividad, en el alumnado con discapacidad visual.

2. Conclusiones

Los estudios que abordan la temática entre ceguera y creatividad son escasos, se necesitaría aumentar el número de estudios completos y sistemáticos con proyectos de experimentación para poder tener más conocimiento científico con un mayor desarrollado sobre este campo aún poco explorado, haciendo hincapié en los beneficios en la educación.

La experiencia a través de los sentidos es en los sujetos invidentes cualitativamente distinta. Como resultado del uso de un factor diferente al visual en la obtención de información, la representación de esa información ha de ser ineludiblemente distinta para los invidentes que para los normovisuales.

Una persona con discapacidad visual usa mucho más elementos de la memoria y el recuerdo en el acto creativo que una personas normovisual. En una persona con déficit visual la relación con elementos de la imaginación, la fantasía, juega un papel importante el recuerdo de formas y olores a la hora de la asimilación de la información en la memoria, reuniendo elementos del recuerdo para la ejecución del proceso creativo.

En conclusión, la creatividad es el resultado de una elaborada trama de interrelaciones tanto externas como internas. Factores como la personalidad, la motivación, la imaginación, los conocimientos previos y la capacidad de interrelacionarlos, el ambiente social, cultural e histórico juegan un papel fundamental.

3. Contribuciones y significación científica de este trabajo

Este Trabajo pretende, revisar los diversos estudios sobre la relación entre la deficiencia visual y la creatividad. Aportando nuevos conocimientos, una síntesis al estado de la cuestión y proporcionando nuevas líneas de investigación que aporten nuevos conocimientos.

Referencias bibliográficas

- Al-Dababneh, K., al-Masa'deh, M., & Oliemat, E. (2015). The effect of a training programme in creativity on developing the creative abilities among children with visual impairment. *Early Child Development and Care*, 185(2), 317-339.
- Aramburu, M. (2004). Jerome Seymour Bruner: de la percepción al lenguaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-18.
- Aranguren, M., Oviedo, A. y Irrazábal, N. (2011). Estudio de las propiedades psicométricas de la escala de autoeficacia creativa en población argentina. *Revista de Psicología*, 7 (14), 69-91.
- Cabrera, J., y De la Herrán Gascón, A. (2015). Creatividad, complejidad y formación: un enfoque transdisciplinar. *Revista Complutense de Educación, Universidad Complutense de Madrid*. 26(3), 505-526.
- Chacón, Y. (2005). Una revisión crítica del concepto de creatividad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5 (1), 1-30. Disponible en: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/121/120>. Acceso en: 5 de Julio de 2014.
- Cornoldi, C., & De Beni, R. (2007). Imagery and blindness. In S. Della Sala (Ed.), *Tall tales about the mind & brain: Separating fact from fiction*. New York, NY, USA: Oxford University Press. 369-379.
- Correa-Silva, M. (2008). *Imagen Táctil: una Representación el Mundo*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Barcelona. pp. 14- 120.
- Dulin, D. & Hatwell, Y. (2006). The effects of visual experience and training in raised-line materials on the mental spatial imagery of blind persons. *Journal of Visual Impairment & Blindness (JVIB)*, (07).
- Escobar, A. y Gómez-González, B. (2006). Creatividad y Función cerebral. *Revista Mexicana de Neurociencias*, 7(5), 391-399.
- Espinosa, R. (2014). El proceso creativo de personas invidentes como una forma de expresión comunicativa. *Creatividad y sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad*, (22), 6-34.
- Esquivias, S. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista digital Universitaria*, 5 (1). Disponible en: http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/ene_art4.pdf. Acceso en: 9 de Octubre de 2014.
- Fuentes, C. y Torbay, A. (2004). Desarrollar la creatividad desde los contextos educativos: un marco de reflexión sobre la mejora socio-personal. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (1), 1-15.
- Furnham, A. (2008). *Personality and intelligence at work: Exploring and explaining individual differences at work*. Routledge. New York: Psychology Press. pp. 416.

- Freides, D. (2007). *Trastornos del desarrollo. Un enfoque neuropsicológico*. Barcelona: Ariel Neurociencias. pp. 630. ISBN 10: 843448076X
- Gardner, H. (2011). *Las inteligencias múltiples: La Teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós. pp. 384.
- Grunwald, M. (Ed.). (2008). *Human haptic perception: Basics and applications*. Springer Science & Business Media. pp. 676. ISBN 978-3-7643-7611-6
- Jiménez, J., Artiles, C., Rodríguez, C. y García, E. (2007). *Adaptación y Baremación del Test de Pensamiento creativo de Torrance: Expresión Figurada. Educación Primaria y Secundaria*. Canarias: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del gobierno de Canarias.
- Limiñana, R., Bordoy, M., Juste, G. & Corbalán, F. (2010). Creativity, intellectual abilities and response styles: Implications for academic performance in the secondary school. Universidad de Murcia. *Anales de psicología*, 26(2), 212-219.
- Mitjás, A. (1996). Creatividad en la educación especial. Siglo XXI. Perspectivas de la educación desde América Latina. *Revista cuatrimestral*, 2(5), 28.
- Prabhu, V., Sutton, C., & Sauser, W. (2008). Creativity and Certain Personality Traits: Understanding the Mediating Effect of Intrinsic Motivation. *Creativity Research Journal*, 20 (1), 53-66. DOI: 10.1080/10400410701841955
- Rodríguez, V. (2014). *Medidas de atención a la diversidad para el alumnado con discapacidad visual: respuesta a sus necesidades en la etapa de la educación secundaria*. (TFM). UC. pp. 51. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10902/5517>
- Rubin, J. (2011). *Child art therapy. 25 th Anniversary Edition*. New York, New York: John Wiley & Sons. pp 90-110.
- Santana, M. (2013). *La Aptitud Lingüística en estudiantes ciegos*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Complutense de Madrid. pp. 24-47.
- Toro, J. (2008). La creatividad del "co-razón". *Creatividad y sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad*, (12), 6-20.
- Truan, J. y Benjumea, J. (2004). El desarrollo de la creatividad motriz como necesidad educativa. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (7), 97-136.
- Valqui, R. (2009). La creatividad: conceptos. Métodos y aplicaciones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(2), 8.
- Warren, D. (1994). *Blindness and children: An individual differences approach*. Cambridge University Press.

ARTE Y EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS INCLUSIVAS CON PERSONAS QUE PADECEN DEMENCIA TEMPRANA

Lorena López Méndez

lorenalopezmendez@gmail.com

Universidad Internacional de la Rioja (España)

Resumen

La presente comunicación expone un fragmento de la investigación predoctoral financiada por la Junta de Castilla y León y por el Fondo Social Europeo (ORDEN EDU/1204/2010, de 26 de Agosto) mediante una beca (PIRTU). Relacionada con el Arte y la Salud en personas con Alzheimer y otras Demencias, en fase leve en diferentes contextos. La Asociación AfalContigo de Madrid (2012) en el *Taller denominado Creatividad, Cultura y Expresión* del programa IPA y en Centro de Referencia Estatal de atención a personas con enfermedad de Alzheimer y otras Demencias de Salamanca (CRE), dependiente del Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO) en el *Taller de Educación Artística* (2011-14 y 15).

Se relatan las premisas y pautas sobre las que se diseñó e implementó el contenido del programa de educación artística y sus actividades, así como la elaboración de contenidos digitales. El equipo del Proyecto AR.S, como parte integrante del programa de actividades artísticas de cada centro, pretende conectar y comunicar a los participantes con las programaciones culturales de la ciudad, con el objetivo de brindarles la posibilidad de conocer el panorama artístico actual; facilitándoles su acceso y abriendo una puerta al mundo exterior.

Palabras clave

Arte, salud, contenidos digitales, educación, comunicación.

“El arte no está hecho para nadie, y es, al mismo tiempo, para todos”.

Piet Mondrian.

1. Introducción

Cada individuo dentro de la Sociedad es parte activa de su propia historia, civilización y cultura, que no terminan cuando la persona se adentra en la etapa vital de la Tercera Edad, a pesar de que se asocia la vejez con la enfermedad y por consiguiente un declive físico y mental (Carrascal y Solera, 2014: 11). Si bien es cierto que las personas en esta etapa vital sufren determinadas afecciones que pueden abarcar desde los problemas visuales o auditivos hasta los que afectan a la movilidad o a la comunicación, pasando por los trastornos de índole intelectual y cognitivos, como por ejemplo la Demencia y concretamente el Alzheimer.

La enfermedad de Alzheimer se presenta como uno de los grandes retos de la humanidad para el siglo XXI, este hecho ha provocado que la comunidad científica, se sensibilice ante problemáticas asociadas a la vejez, requiriendo que la investigación sobre la misma se aborde desde puntos de vista multidisciplinares, que permitan avanzar tanto en tratamientos farmacológicos como no farmacológicos o terapéuticos, y en sistemas de cuidado hacia estas personas, los cuales potencien al máximo sus capacidades y retrasen en lo posible, su proceso de incapacitación. Por este motivo apostaremos por una mejora de su calidad de vida, trabajando aspectos psicosociales que ayuden a reforzar los procesos cognitivos, por medio del empleo del Arte y la Educación a través de la creación de programas de psicoestimulación cognitiva, funcional y emocional a través de las Artes, tanto con el empleo de herramientas tradicionales como contemporáneas, para intentar conseguir accesibilidad, inclusión y normalización de la situación de este perfil de personas en la sociedad.

2. Arte y creatividad en personas que padecen Demencia temprana tipo Alzheimer.

En los últimos años, la creatividad tiene un papel importante para pacientes con Demencia en términos de diagnóstico y estrategias de rehabilitación. (Palmiero, Di Giacomo, & Passafiume, 2012). Esto nos ha llevado a explorar las relaciones entre la Demencia y la creatividad.

Mendez (2004) en su artículo *“Dementia as a window to the neurology of art”* (“La Demencia es una ventana a la neurología del arte”), nos habla de informes recientes sobre cambios en el desempeño del Arte entre los pacientes con Demencia frontotemporal, que han proporcionado una ventana inesperada a la neurología de Arte. Confirmando que el Arte visual permite trabajar predominantemente el hemisferio derecho y sugieren un esquema neuroanatómico para la creatividad artística. La región parietal derecha es fundamental para los requisitos previos visoespaciales del Arte, y el lóbulo temporal derecho integra e interpreta estas percepciones. En contraste, la región parietal izquierda y el lóbulo temporal izquierdo tienen efectos inhibidores sobre la expresión artística a través de la atención al detalle visoespacial y semántico, respectivamente. Las funciones ejecutivas frontales también son necesarios para la expresión artística.

Mimica y Kalini (2011), citado en (Palmiero, Di Giacomo, & Passafiume, 2012:193), reveló que la terapia con Arte puede ser beneficiosa para pacientes con Demencia, ya que actúa como una intervención no farmacológica, reduciendo el estrés relacionado con las conductas asociadas a la enfermedad.

Hayes & Povey, (2011:15) sostiene que *“la Creatividad y por ende las artes creativas centradas en la persona pueden contribuir a la transformación de la atención de la Demencia. Los enfoques creativos centrados en la persona pueden ser aplicados fácilmente a cualquier persona dispuesta a ser creativa”*. Por lo tanto, se cuestionan ¿Cómo llegan las artes creativas a las personas con demencia?, mantienen que pueden llegar incluso a las personas con discapacidad cognitiva debido a que la mayor parte dependen de algo más que del intelecto.

Asimismo, Hayes & Povey, (2011:22) sostienen que nos hacemos más conscientes de nuestras emociones a través de la práctica creativa y de que las imágenes parecen llevar consigo sentimientos que no podemos dejar de sentir. Podemos considerar que esta es la razón por la que la creatividad artística se ha convertido en un método establecido para encontrar y llegar a un acuerdo con nuestros sentimientos (McNiff, 2004).

Finalmente, las personas con Demencia con frecuencia pueden expresar sus sentimientos a través de las Artes, cuando las palabras son difíciles de encontrar. Por lo tanto, nuestros mayores precisan de la creación de nuevos planteamientos que les inviten a descubrir y experimentar. Planteamientos como los programas en Arte que enunciaremos a continuación.

3. Antecedentes: El Arte como herramienta de comunicación, accesibilidad e inclusión en personas con Demencia temprana

El Arte y por ende la Educación artística, pueden llegar a ser una herramienta de comunicación, accesibilidad e inclusión que facilita la expresión por medio del proceso creativo, tanto en su contemplación como en su creación, favoreciendo en las personas con Alzheimer y otras Demencias no sólo un bienestar emocional, mental y físico; sino también una mejora en las habilidades y funciones cognitivas que aún perduran, incentivando a su desarrollo y estableciendo conexiones mediante la comunicación no verbal con el resto de la sociedad.

Los proyectos artístico-educativos que a continuación se exponen, contienen iniciativas que se plantean estas cuestiones. Sin estos referentes, no conseguiríamos proyectar la introducción de programas artísticos como herramienta comunicativa y de bienestar en personas con Alzheimer y otras Demencias.

Consideramos estos programas antecedentes indispensables, pues la incorporación de personas con Alzheimer y otras Demencias a la realización de actividades relacionadas con el Arte son relativamente recientes.

La mayoría de los estudios existentes provienen de Estados Unidos, siendo el primer referente el Museo de Arte Moderno de Nueva York, más conocido como MoMA. Este museo cuenta con un proyecto denominado *Meet me at MoMA* (<http://www.moma.org/meetme/>). Este es uno de los primeros museos en ofrecer programas especialmente diseñados para hacer que su colección y las exposiciones sean accesibles para personas con la enfermedad de Alzheimer en sus primeras etapas y para sus cuidadores o familiares.

A raíz de la implementación de este proyecto y sus positivos resultados, otros proyectos en Europa se unieron en la misión de la inclusión de este perfil de participantes en sus programaciones: Artz (Artis for Alzheimer), Timeslips creative storytelling, Dementia positive, connect2culture, opening minds through art (OMA), Turtle key Arts.

Por consiguiente, determinados museos se unieron en esta iniciativa, como son American Folk Art Museum, The Brooklyn Museum, The Cloister Museum, The Intrepid Sea, Air, Space Museum, The Jewish Museum, Metropolitan Museum of Art, The Rubin Museum, Studio Museum Harlem, Walker Art Center Minneapolis, Cleveland Museum of Art, Galería de Arte Nacional Roma, Cape Cod Museum of Art Dennis, Kemper Art Museum St Louis, Kresge Art Museum Michigan, Memphis Brooks Museum of Art, Phoenix Art Museum, Museum

Amon Carter Fort Worth, Museum of American Art, Kreeger Museum Washington.

A nivel europeo y concretamente en España, cabe destacar la importancia del Proyecto *MuBAM* *Alzhéimer*, (<http://proyectoalzheimermubam.blogspot.com.es/>), es un proyecto de accesibilidad al Arte para personas con Alzhéimer y otras Demencias, brindando una actividad cultural y social a los pacientes y sus familiares. Este proyecto, pionero en España, se encuentra entre los escasos proyectos analizados y sistematizados que se llevan a cabo en Europa.

Al igual que ocurrió en Estados Unidos, en España otros proyectos surgieron con el mismo objetivo, mejorar las condiciones psicosociales y accesibilidad de participantes con este perfil, pero en esta ocasión son preferentemente Museos e instituciones los que han incluido en sus programaciones visitas guiadas y talleres, aunque son escasos los proyectos evaluados y sistematizados (Sandoval, 2013): Museo del Prado Madrid, Museo Thyssen Bornemisza, CCCB Barcelona, Las Cigarreras CC y el MACA, Sala Rekalde Bilbao, Visiona Huesca, Museo Etnológico Rivadavia, Museo Naturaleza y Hombre Santa Cruz de Tenerife, Museo de Arte Contemporáneo Unión Fenosa (MACUF), Museo Segovia, Red de Museos provincial de Lugo.

Por último, cabe destacar el Proyecto AR.S (Arte y Salud Alzhéimer), el cual se puso en marcha en 2010 , bajo la dirección de Ana M^a Ullán de la Fuente y Manuel Hernández Belver, y coordinado durante cuatro años por la autora de este capítulo. El proyecto nace inicialmente con la pretensión de diseñar y evaluar cualitativamente talleres artísticos y educativos para personas con Demencia temprana, abierto a cuidadores y familiares. En el Proyecto forman parte el Departamento de Psicología Social y Antropología de la Universidad de Salamanca y el Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid, junto con el MuPAI-Museo Pedagógico de Arte Infantil y Adolescente-.

Desde el 2010 y hasta la primavera de 2015, se coordinaron una serie de programas de educación artística llevado a cabo en dos Centros, en el Centro CRE de referencia estatal para pacientes con Alzhéimer y otras demencias de Salamanca como taller de *Educación Artística*, durante el 2010 -2014-15 y en la Asociación AfalContigo de Madrid, en el taller *Creatividad, Cultura y visitas guiadas* dentro del Programa IPA (programa de intervención para pacientes con alzhéimer, exclusivo de Afalcontigo), en el 2012-2013. Con este programa se pretendió no sólo dar a conocer procesos artísticos actuales a los participantes, sino que los participantes conectasen y se comunicasen a través de su inclusión en los programas culturales de la ciudad, bien de Salamanca o

Madrid, por medio de la visibilización, apreciación y descubrimiento de contenidos digitales- virtuales a modo de visitas guiadas, que nos ofrecen la posibilidad de conocer el panorama artístico actual y su acceso, sin tener que desplazarse de los centros de residencia o asistencia.

El Proyecto AR.S: Arte y Salud, apuesta por el empleo del arte como herramienta para ayudar a personas con Alzheimer y otras Demencias, para que se comuniquen y sociabilicen con su entorno (familiares, amigos, personal del centro o residencia, etc.) a la par que estimulan sus capacidades sensoriales y cognitivas y se reduce el estigma social que existe alrededor del concepto Alzheimer. Acercándoles a la vida cultural de la ciudad, abriéndoles una ventana al mundo exterior facilitándoles su inclusión en nuestro Patrimonio material e inmaterial.

Conscientes de que son pocas las oportunidades de accesibilidad de estas personas en la vida cultural de la comunidad, no debería justificarse porque su enfermedad le impida relacionarse con el Arte. Por el momento, existen escasas investigaciones sistematizadas y evaluadas en relación a actividades artísticas en personas con Demencia sin trayectorias artísticas previas a su enfermedad, pero las pocas experiencias justificadas coinciden en que la Demencia en sí, no suponen un obstáculo para consumos culturales artísticos como visitas a galerías de arte o museos (MacPherson, Bird, Anderson, Davis, & Bliar, 2009., Ziesel, 2009., Ullán 2011., Ullán et al.2012).

3. Metodología: Talleres de ámbito cultural y contenidos digitales

En el diseño del programa se tomaron una serie de puntos básicos para el desarrollo del programa (Ullán et al. 2012), llevado a cabo con una metodología que consiste en tres fases:

- a) Fase de Análisis/APRECIACIÓN-Presentación de contenido audiovisual con imágenes digitales de artistas que se tomaron como referencia para estimular cognitivamente el reconocimiento de objetos (Agnosia).
- b) Fase PRODUCCIÓN-Realización y ejecución de obra personal por parte de los participantes. Esta fase nos ayuda a trabajar las funciones ejecutivas y funcionales de los participantes (Actividad constructiva).(Véase. Fig. 1 y 2).

FORMACIÓN Y TRANSFORMACIÓN
PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD



Figura 1 y 2. Talleres en Centro CRE Alzhéimer Salamanca.

Imagen de Lorena López.

c) **Fase puesta en común-** En esta fase trabajamos el lenguaje (Afasia) y se subdivide en dos apartados:

- i. *Debate* previo a la realización de la *Fase de producción*.
- ii. *Diálogo* de los resultados obtenidos.

Los talleres se llevaban a cabo en una o dos sesiones que tenían una duración variable de entre 60 y 90 minutos. El número de sesiones en las que participaron los usuarios gira entorno a los 6 y 21 ($M = 9.4$, $SD = 5.4$). En el programa se consideraron elegibles todos los usuarios del Centro o Asociación en fase leve o leve- moderada, (GDS 3 a 5 en la escala de Reisberg) y en MMSE presentaban una puntuación que iba desde 12 a 27 ($M = 20$, $SD = 3,6$). Las personas que abandonaron el taller fue por no afinidad con el resto del grupo.

Seguidamente enunciamos una serie de talleres que pueden realizarse con personas con Demencia una vez evaluados y sistematizados (Véase tabla 1). Estos talleres han sido llevados a cabo en dos instituciones que se dedican a la investigación y difusión de la enfermedad. Concretamente en el Centro de Referencia Estatal de personas con Alzheimer y otras Demencias del IMSERSO de Salamanca (CRE) y en la Asociación AfalContigo de Madrid. (Véase Fig. 3 y 4).

**ARTE Y EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS INCLUSIVAS CON PERSONAS
QUE PADECEN DEMENCIA TEMPRANA**

Tabla 1. Talleres realizados en el Programa de Educación Artística.

TALLER	RESUMEN	ESTIMULACION COGNITIVA	TÉCNICA/ SOPORTE
1. MAPAS DE MEMORIA MUNDO DE UN DE COLOR.	El objetivo de este proyecto es acerca a los participantes al uso del color, familiarizándoles no sólo con su teoría sino también con las emociones que estos producen, llegando a reflexionar sobre la creación de nuevas identidades a través del uso del mismo.	MEMORIA A LARGO PLAZO Y REMINISCENCIA. •Ejercicios relacionados con datos personales, memoria bibliográfica, por medio del color. •Rememoración de acontecimientos históricos ó personajes conocidos.	Acuarela líquida / Soporte papel.
2. ALFABETO VISUAL-POESÍA VISUAL CON CALIGRAMAS	El principal sistema gráfico de representación humano es la escritura, y por medio de signos trazados sobre un soporte logramos comunicarnos y transmitir información, este es el objetivo de este taller, lograr que los participantes se comuniquen mediante la representación de poesías visuales(caligramas), refranes o dichos populares; ofreciéndoles la posibilidad de recordar y reflexionar sobre los sistemas de comunicación y transmisión de mensajes, a la vez que nos muestran su sabiduría popular basada en su experiencia y observación.	LENGUAJE-AFASIA. •Errores semánticos y poco a poco se instaura anomia semántica y visual. •Se altera la sintaxis finalmente.	Letrasers y lápiz / Soporte papel.
3. PAISAJES. JARDINES IMPRESIONISTAS	Partiendo del concepto Jardín, como espacio público donde se cultivan diferentes especies vegetales y que en ocasiones viene acompañado de elementos ornamentales como fuentes o esculturas, desarrollamos este proyecto. El objetivo del mismo, es hacer reflexionar sobre cómo transformar esos jardines en espacios aún más saludables y ergonómicos para personas mayores. Los participantes diseñaran su prototipo de jardín ideal.	ATENCIÓN •Se deteriora en todas sus variantes-atención: sostenida-vigilada, selectiva, dividida. •Dificultades para concentrarse y seguir conversaciones, lecturas, películas... •Dificultad para realizar tareas simples como cortar y pegar.	Decollage / Acuarela líquida sobre papel de Acuarela.

FORMACIÓN Y TRANSFORMACIÓN
PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD

<p>4. HUELLAS DE LA MEMORIA.</p>	<p>El ser humano a lo largo de la historia ha dejado señales, impresiones y rastros de sus vivencias, éstas nos sirven para desarrollar este proyecto, con el objetivo de reflexionar sobre el concepto huella como impronta del propio cuerpo. En este proyecto emplearemos el grabado (collagraph) como herramienta para comunicar emociones, sentimientos.</p>	<p>GNOSIAS:VISUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> •Figuras superpuestas. •Reconocimiento de siluetas. •Reconocimiento de un todo a partir de sus partes. •Figuras enmascaradas. 	<p>Grabado-collagraph. Soporte cartón.</p>
<p>5. UN GESTO UNA HISTORIA.</p>	<p>Conscientes de que el trabajo es una actividad a través de la cual el hombre obtiene su medio de subsistencia, con el objetivo de recibir algo a cambio. Consideramos ese concepto para dialogar sobre el oficio que desempeñaron los participantes y analizar cómo ha ido cambiando a lo largo de la historia, como también ha cambiado el concepto Artista. Emplearemos la pintura como herramienta para representar nuestro proyecto.</p>	<p>FUNCIONES EJECUTIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> •Actividad mental implicada en la planificación, iniciación y regulación del comportamiento: secuenciación, planificación, abstracción, razonamiento. Inhibición, juicio crítico, toma de decisiones. •Atender varias cosas al mismo tiempo. 	<p>Pintura/ Soporte tabla</p>
<p>6. EXPOSICIÓN VIRTUAL-Nunca es tarde. RELACIONES Y VINCULOS.</p>	<p>Este proyecto se pretendió establecer relaciones y vínculos entre las obras realizadas por los participantes con respecto a obras de artistas legitimados, con la intención de revalorizar el valor artístico de las obras de los participantes, haciéndoles reflexionar sobre sus posibles capacidades, que todavía perduran a pesar de la enfermedad.</p>	<p>MEMORIA A LARGO PLAZO Y REMINISCENCIA.</p> <ul style="list-style-type: none"> •Ejercicios relacionados con datos personales, memoria bibliográfica, por medio de las obras realizadas por los participantes. •Rememoración de acontecimientos vividos por los participantes durante los procesos llevados a cabo en cada taller. 	<p>Imágenes digitalizadas de las obras de los participantes vinculadas a imágenes de obras de artistas legitimados por su razonable parecido estético.</p>

ARTE Y EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS INCLUSIVAS CON PERSONAS
QUE PADECEN DEMENCIA TEMPRANA

7. TRAZOS. SENCILLEZ COTIDIANA.	El objetivo de este proyecto es construir una serie de piezas cuya herramienta predominante para crearla es la técnica del SUMI-E y cómo temática la naturaleza que nos rodea (plantas silvestres), como esencia y propiedad característica de cada ser. Por lo tanto, invitamos al participante a reflexionar sobre la Naturaleza y como esta influye en nuestro entorno y vida cotidiana.	<p>ATENCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> •Se deteriora en todas sus variantes-atención: sostenida-vigilada, selectiva, dividida. •Dificultades para concentrarse y seguir conversaciones, lecturas, películas... •Dificultad para realizar tareas simples. 	<p>Sumi-e-tinta china/ Soporte- Papel de acuarela. Papel estraza.</p>
8. MEMORIAS.	Teniendo en cuenta el concepto memoria, como fenómeno de la mente que nos permite codificar y evocar información del pasado, atribuimos una serie de recuerdos a objetos personales de los participantes, con el objetivo de favorecer el conocimiento y la comprensión de sentimientos evocadores de experiencias pasadas y presentes, grabadas en la historia de cada protagonista. ¿Qué recuerdo te trae este objeto?. En los objetos habitan recuerdos y estos recuerdos vienen a la mente cuando los vemos y desvanecen cuando los perdemos.	<p>MEMORIA A LARGO PLAZO Y REMINISCENCIA.</p> <ul style="list-style-type: none"> •Ejercicios relacionados con datos personales, memoria bibliográfica, por medio del olor. •Rememoración de acontecimientos históricos ó personajes conocidos a través del análisis del objeto personal-transicional. 	Dibujo/ soporte papel
9. CIUDADES VISIBLES	Este proyecto invita a los participantes a navegar por internet con "Google Street View", como si se trataran de flâneurs por la ciudad de Madrid. Buscando los lugares u espacios más representativos a nivel simbólico, permitiéndoles recorrerlos y dialogar en torno a ellos, para después ser capturados y coleccionados a modo de archivo. Por último, rediseñan un nuevo mapa de la ciudad cargado de emociones partiendo de la representación gráfica con acetatos y rotuladores permanente.	<p>ORIENTACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimular y estructurar la información sobre sí mismos y su entorno en la ciudad de Madrid. • Proporcionar información básica-espacio y tiempo a través del uso de tecnologías de la información. •Mejorar visión y situación espacial. 	<p>Uso y aplicaciones de internet. Dibujo sobre acetato. Impresiones de imágenes del Madrid antiguo y actual.</p>

FORMACIÓN Y TRANSFORMACIÓN
PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD

10. ESENCIAS.	El objetivo de este proyecto es estimular sensorialmente al participante, invitándole a redescubrir olores que le puedan traer viejos recuerdos olfativos. Para tal fin, emplearemos una serie de fragancias expuestas en frascos de pequeño tamaño y que albergan diferentes olores como pueden ser café, coco, kiwi, fresa, etc. Los participantes escogen el olor que le trae mayor sensación o recuerdo para posteriormente representarlo con el propósito de favorecer la experimentación y el descubrimiento artístico.	GNOSIAS: VISUAL-HOLISTICA. •Figuras generadas a través del recuerdo del olor. Capacidad que se pierde a medida que avanza la enfermedad. •Reconocimiento de siluetas que se crean en nuestra mente. •Reconocimiento de imágenes en el recuerdo.	Sumi-e-tinta china / Soporte-Papel de acuarela Papel estraza
11. CARTOGRAFÍAS DE VIDA.	Todos los seres humanos a lo largo de nuestra vida generamos un banco de recuerdos y por tanto una cartografía en nuestra memoria, con el objetivo de evitar que se olviden. Este proyecto pretende hacer que los participantes representen gráficamente esos recuerdos reconstruyéndolos, dialogando y compartiéndolos para posteriormente ser almacenados en pequeñas cajitas de madera.	MEMORIA A LARGO PLAZO Y REMINISCENCIA. •Ejercicios relacionados con datos personales, memoria bibliográfica, por medio del dibujo. •Rememoración de acontecimientos históricos ó personajes conocidos.	Dibujo sobre papel A4 / Cajitas de madera.
12. RETALES.	Habitualmente estamos familiarizados con diferentes tejidos, que son los que componen nuestra vestimenta, estos a su vez nos proporcionan diferentes sensaciones táctiles, sensaciones que los participantes traducen en su subconsciente a modo de imágenes, imágenes que les traen recuerdos. Creamos rizoma enlazándolo con el tema que tratan en sus obras los artistas japoneses que se les presentan en el taller. Los objetivos son hacerles reflexionar sobre lo que sucede en el mundo y como una forma de reconsiderar nuestras acciones en él.	PRAXIAS •Déficit cognitivo-motor, se altera la capacidad de programarse el sistema motor para ejecutar movimientos intencionados. • Apraxias gestuales (ideomotora e ideatoria). • Apraxia del vestido.	Tejidos de diferentes texturas / Soporte cartón.

ARTE Y EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS INCLUSIVAS CON PERSONAS
QUE PADECEN DEMENCIA TEMPRANA

<p>13. VISITA A MUSEOS DE MADRID.</p>	<p>En este proyecto visitamos diferentes Museos e instituciones culturales de la Comunidad de Madrid: Museo del Prado, Museo Reina Sofía, Real Fábrica de Tapices, Museo del traje y Jardín Botánico. El objetivo es disfrutar de la vida cultural de la ciudad como el resto de ciudadanos y establecemos anclajes entre su vida personal y las obras que albergan los museos, para aprender a expresar sentimientos e ideas a través de ellas, fomentando el diálogo, la interacción y mejorar la calidad de vida tanto de los participantes como de sus cuidadores o familiares.</p>	<p>ORIENTACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> •Estimular y estructurar la información sobre sí mismos y su entorno. •Proporcionar información básica-espacio y tiempo. •Mejorar conductas sociales entre enfermo y familiar-cuidador. •Fomentar la normalización. 	<p>Visita guiada a modo de yincana.</p>
<p>14.PENSAMIENTO S. LA RUEDA DEL TIEMPO.</p>	<p>En este proyecto explicamos a los participantes el concepto instalación dentro del mundo del arte contemporáneo, mediante la exposición de la obra de Paloma Navares, concretamente "Flores de mi jardín".</p> <p>A continuación, los participantes crearan su propia instalación de diferentes flores, bien de reproducciones de las obras de la artista o bien creaciones propias. De esta manera trabajamos la identificación de objetos y estimulamos cognitivamente al participante</p>	<p>GNOSIAS:VISUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> •Figuras superpuestas. •Reconocimiento de siluetas. •Reconocimiento de un todo a partir de sus partes. Clasificar y ordenar. •Figuras enmascarada. 	<p>Instalación. Rotuladores permanentes sobre acetato.</p>
<p>15. ARTE Y CULTURA POP. CARTELES DE CINE.JANO.</p>	<p>En este taller se plantea una aproximación a la cultura del cartel de cine en España y concretamente a los carteles de Jano, uno de los mejores cartelistas del cine Español y del Star-System de los años 60 .A su vez, estableceremos relaciones y vínculos con el Arte Pop.</p>	<p>MEMORIA A LARGO PLAZO Y REMINISCENCIA.</p> <ul style="list-style-type: none"> •Ejercicios relacionados con datos personales, memoria bibliográfica, por medio del Arte Pop, Cine Español y sus programas de mano y carteles. •Rememoración de acontecimientos históricos ó personajes conocidos. 	<p>Collage. Carteles de cine. Obras Arte Pop.</p>

FORMACIÓN Y TRANSFORMACIÓN
PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD

16. MOSAICO. DE LA TESELA AL PIXEL.	Este proyecto pretende mostrar a lo largo de la historia, la evolución de la técnica del mosaico, de la tesela al píxel actual o también conocido como píxel art . De esta manera se acerca al participante a la cultura digital.	<p>ATENCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> •Se deteriora en todas sus variantes-atención: sostenida-vigilada, selectiva, dividida. •Dificultades para concentrarse y seguir conversaciones, lecturas, películas... •Dificultad para realizar tareas simples. 	Teselas de colores. Soporte cartulina
17. MEMORIA DEL PAISAJE.	A partir de obras de artistas contemporáneos y tradicionales que trabajan con la naturaleza y los materiales que la constituyen, experimentamos y analizamos cada uno de ellos para generar una obra individual y colectiva.	<p>GNOSIAS:VISUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> •Figuras superpuestas. •Reconocimiento de siluetas. •Reconocimiento de un todo a partir de sus partes. •Figuras enmascarada. 	Texturas de la naturaleza /Fotografía en B y N.
18. OBJETOS.RELATORES DE VIDA.	Trabajamos con obras de artistas que utilizan objetos cotidianos, para estimular sus recuerdos y anécdotas construyendo metáforas y poesías visuales. Introduciremos el concepto Objeto encontrado u objeto trouvé.	<p>MEMORIA A LARGO PLAZO Y REMINISCENCIA.</p> <ul style="list-style-type: none"> •Ejercicios relacionados con datos personales, memoria bibliográfica, por medio del olor. •Rememoración de acontecimientos históricos ó personajes conocidos. 	Puzles de la obras de Chema Madoz.
19. RASTROS: ERASE UNA VEZ.	Realizamos reminiscencia con los participantes, sumergiéndoles en la magia de los cuentos populares, a través de la obra de artistas de diferentes épocas que utilizan el cuento como discurso para que el participante genere su propia narración a través del uso de la técnica del collagraph.	<p>ATENCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> •Se deteriora en todas sus variantes-atención: sostenida-vigilada, selectiva, dividida. •Dificultades para concentrarse y seguir conversaciones, lecturas, películas... •Dificultad para realizar tareas simples. 	Texturales sobre cartón.

ARTE Y EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS INCLUSIVAS CON PERSONAS
QUE PADECEN DEMENCIA TEMPRANA

20. PELLIZCANDO LA NATURALEZA	Construimos una obra colaborativa en Land-art. Dialogamos sobre como habitar los espacios públicos dejando nuestra huella o impronta en él, a través de creaciones artísticas cotidianas e improvisadas.	GNOSIAS:VISUAL •Figuras superpuestas. •Reconocimiento de siluetas. •Reconocimiento de un todo a partir de sus partes. •Figuras y modelado.	Técnica Pellizco. Pasta de modelar .
21. P' AQUÍ P' ALLÍ.SALAMANCA CIUDAD DE CULTURA.	Descubrimos y construimos una nueva visión de Salamanca por medio de narraciones y dichos populares que los participantes conocen e intentamos reproducirlas plásticamente interviniendo sobre fotografías cedidas por el grupo- Fotos antiguas de Salamanca- en Facebook.	ORIENTACIÓN • Estimular y estructurar la información sobre sí mismos y su entorno a través de un archivo fotográfico de la Ciudad de Salamanca. • Proporcionar información básica-espacio y tiempo. Pasado y presente. •Mejorar conductas sociales.	Pintura sobre fotografías tamaño postal en B y N.
22. SENDEROS EFIMEROS.	Mediante el empleo de arena como herramienta plástica, descubrimos el stop- motion (pixelación) como técnica de animación que nos permite construir historias y recuerdos de cada participante.	FUNCIONES EJECUTIVAS •Actividad mental implicada en la planificación, iniciación y regulación del comportamiento: secuenciación, planificación, abstracción, razonamiento. Inhibición, juicio crítico, toma de decisiones. •Atender varias cosas al mismo tiempo. •Estimulación psico-motora.	Dibujar sobre arena. Técnica pixelación (stop motion).
23. TEJIENDO MEMORIA.ATAND O CABOS.	El objetivo de este taller es crear una obra a partir del bordado de una palabra con la que se sienta identificado el participante. Dialogaremos sobre las labores típicas que realizan las mujeres y que la mayoría de hombres no saben.	FUNCIONES EJECUTIVAS •Actividad mental implicada en la planificación, iniciación y regulación a través de la costura-bordado: secuenciación, planificación, abstracción, razonamiento. Inhibición,	Dibujar con hilo bordar. Soporte arpillera y aros de bordar.

FORMACIÓN Y TRANSFORMACIÓN
PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD

		juicio crítico, toma de decisiones. •Atender varias cosas al mismo tiempo: cortar, enhebrar y bordar.	
EXPOSICIÓN	En el mes de diciembre del 2014, coincidiendo con la celebración de la Navidad, se pudo contemplar la exposición creativa de Educación artística. Esta exposición muestra una parte de los resultados de los estudios que desde el mes de octubre del 2014 se han estado desarrollando en el Centro. La apuesta por las terapias no farmacológicas es el pilar fundamental del CRE de Alzheimer.	MEMORIA A LARGO PLAZO Y REMINISCENCIA. •Rememoración de lo acontecido en cada taller del programa de educación artística.	*Más información en: https://colaboracion.imsero.es/en tornoColaboracion//view/artefact.php?artefact=1485&view=169

Fuente: López Méndez (2015).



Figura 3 y 4. Talleres Senderos Efímeros y Tejiendo Memoria.en Centro CRE Alzhéimer Salamanca.

Imagen de Lorena López.

4. Conclusiones

De la experiencia en el diseño e implementación de programas de Educación Artística para personas con Alzheimer y otras Demencias podemos extraer una serie de conclusiones. La primera, el Arte es un vehículo y herramienta que facilita la comunicación e inclusión para el desarrollo y cambio social, eliminando el estigma asociado a la enfermedad, pues la sensación de capacidad de los participantes en la realización de las actividades así lo

determinan, esto no sólo es corroborado por familiares cuidadores, sino también por personal sanitario de cada una de las instituciones. En segundo lugar, tal y como sostienen Ullán, Belver et al, 2012 y Belver, 2013, disfrutar, aprender y tener una imagen mejor de sí mismas son aportaciones a destacar dentro del programa. Tercero, el arte y por ende la educación artística puede ser considerado en cierta medida como una terapia no farmacológica poderosa para este perfil de personas, pues les facilita que trabajen y participen en su comunidad de manera participativa y relacional (Bourriaud,2007), expresen lo que sienten, que se emocionen y que en la mayoría de los casos puedan llegar a elaborar su propia obra; lo que favorece que mantengan sus capacidades aún preservadas activas y no se aparten de sus actividades de la vida diaria(AVD) y de sus rutinas.

También, cabe destacar que se han realizado labores de difusión y comisariado siempre de una manera muy cuidada, hecho que nos ha permitido acercar el Arte de una manera directa sirviendo de vehículo alegórico en sus experiencias vitales diarias, tanto pasadas como presentes, favoreciendo la interacción y comunicación entre los participantes y las obras; los participantes con sus cuidadores y los cuidadores con las obras. El análisis y diálogo entorno a las obras seleccionadas tanto en las proyecciones y contenidos digitales-virtuales llevadas a cabo en cada institución, resultaron una herramienta adecuada y de interés para estimular la motivación y la participación; acercándoles a sus memorias recuerdos del pasado mediante la atribución de significados que les invitaban a la reflexión, ofreciendo dentro de una educación no formal la oportunidad de experimentar el arte y la narración, buscando como educadores puntos de conexión entre sus historias personales y las de aquellos y aquellas a quienes enseñamos (Greene, 2005:72).

Además, en la programación de actividades propuesta, se observó un excelente interés y compromiso por descubrir procesos artísticos nuevos para ellos. Asimismo, se considera de interés desarrollar nuevas programaciones para la elaboración de guías que sirvan para la formación de educadores/mediadores especializados en personas con Alzheimer y otras demencias facilitándoles un conocimiento previo de la enfermedad, con el objetivo de sensibilizar a la sociedad compartiendo experiencias, pues se precisa de la colaboración por parte de toda la ciudadanía, porque nadie es ajeno a esta enfermedad.

De este modo, la Educación Artística ha contribuido a mejorar su calidad de vida y sus cuidados, para conseguir este objetivo ha sido fundamental la satisfacción de los participantes por sus obras; el poder mostrarlas a los demás les ha generado emociones y beneficios positivos, mejorando su estado de ánimo y por consiguiente su autoestima.

Para concluir, hemos querido demostrar que las personas con Alzheimer y otras Demencias aún son personas útiles que pueden aportar mucho a la sociedad desde su experiencia vital. Experiencia que aunque se desvanezca por el transcurso de la enfermedad, en fases incipientes se encuentra latente. Por lo tanto, una vez analizados los resultados obtenidos en esta experiencia podemos afirmar la hipótesis que sostiene Ullán, (2011) de que el “Arte debería formar parte de los cuidados de las personas con Demencia puesto que las actividades artísticas pueden ampliar los recursos cognitivos y emocionales de quienes las llevan a cabo, ofreciéndoles nuevas oportunidades para el aprendizaje, para el desarrollo de habilidades, para compartir con los demás ideas y el resultado del trabajo, y para disfrutar intensamente de su implicación en un proceso creativo. La Demencia no supuso impedimento para la participación en el programa, que fue una oportunidad para la creatividad, el aprendizaje y la comunicación”. Por tanto, estos conceptos nos ayudaran a añadir más vida a los años y no años a la vida como decía la científica Rita Levi- Montalcini, neurocientífica y Premio Nobel de Medicina y Fisiología en 1986, por el descubrimiento del factor de crecimiento nervioso (NGF) y que murió a los 103 años aún activa.

Referencias bibliográficas

- Ballesteros, C. (2008). Arte-terapia en la demencia tipo alzhéimer. *Terapia Ocupacional: Revista Informativa De La Asociación Profesional Española De Terapeutas Ocupacionales*, 45, 20-25.
- Belver, M. (2013). Creatividad y educación artística con personas con demencia temprana y enfermedad de Alzheimer. En Huerta, R. y De la Calle, R. (eds). (2013). *Patrimonios migrantes* (159-166). Universitat de Valencia.
- Borriaud, N. (2007). *Estética Relacional*. Buenos Aires: AH Editora.
- Bruce L. Miller, MD; Craig E. Hou, MD. (2004). Portraits of Artis. Emergence of Visual Creativity in Dementia. *Arch Neurol.* 61:842-844. doi:10.1001/archneur.61.6.842.
- Carrascal, S., Solera, E. (2014): Creatividad y desarrollo cognitivo en personas mayores. *Arte, Individuo y Sociedad*, 25(2) 29-47.
- Fisher, B.J & Specht, K.D (2009). Successful aging and Creativity in Later Life. *Journal of Aging studies*, Volume 13, 4, 457-472.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Grao.
- Hayes, J & Povey, S. (2011). *The Creative Arts in Dementia Care*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

- López Méndez, L. (2015). *Arte y Salud: Diseño e implementación de talleres y contenidos digitales de ámbito cultural para personas con Alzheimer y otras demencias*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense.
- Martín, M. (2012). *Comprender la Enfermedad de Alzhéimer*. Barcelona: Amat editorial.
- Méndez MF. (2004). Dementia as a window to the neurology of art. *Med Hypotheses*, 63(1) 1–7. doi:10.1016/j.mehy.2004.03.002
- McNiff, S. (2004). *Art Heals: How Creativity Cures the Soul*. Boston, MA: Shambhala Productions.
- Palmiero, M., Di Giacomo, D., & Passafiume, D. (2012). Creativity and dementia: A review. *Cognitive Processing*, 13, 193–209. doi 10.1007/s10339-012-0439-y
- Sellal, F., M. Musacchio (2008). Créativité artistique et démence. (La Creatividad artística en la Demencia). *Psychol NeuroPsychiatr Vieil*. 6 (1), 57- 66.
- Ullán, A. (2011). Una experiencia de educación artística contemporánea para personas con demencia. El proyecto Ars: *Arte y Salud. Arte, Individuo y Sociedad*. 23. 77-88.
- Ullán, A.M. Belver, M.H. Badia, M. Moreno, C. Garrido, E. Gómez-Isla, J. González-Ingelmo, E. Delgado, J. Serrano, I. Herrero, C, Manzanera, P. & Tejedor, L. (2012). Contributions of an artistic educational program for older people with early dementia: An exploratory qualitative study. *Dementia*. 0(0). doi: 10.1177/1471301211430650.1-22.

LA EXPOSICIÓN DOCENTE EN LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN. IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Víctor Ferrón Zarraute
mundoclip@mundoclip.es

Agustín de la Herrán Gascón
agustin.delaherran@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid (España)

Resumen

La clase expositiva es una metodología educativa tradicional que se sigue utilizando en el ámbito de la educación formal desde hace siglos hasta nuestros días. En la clase desarrollada con esta metodología, lo habitual es que el profesor/a para la exposición de los contenidos lleve la mayor parte del discurso de forma verbal. Por tanto, la comunicación es predominantemente unidireccional. Mientras que el alumno/a adopta el rol de oyente pasivo, está la mayor parte del tiempo en silencio y en ocasiones, toma notas. Esta investigación pretende mostrar si la clase expositiva es una metodología satisfactoria para profesores/as y alumnos/as universitarios en las facultades de magisterio durante su proceso de formación como docentes. Además, nos permitirá analizar cuáles son los motivos e identificar las necesidades tanto de los profesores/as como de los alumnos/as. Consideramos la importancia de reconocer la diversidad funcional, tanto en profesores/as como alumnos/as y que implicaciones tiene el uso de la metodología de la clase expositiva dentro de la educación con carácter inclusivo. Finalmente, aportaremos posibles mejoras a la hora de desarrollar las clases mediante la exposición docente y otras metodologías didácticas.

Palabras clave

Clase expositiva, metodología educativa, educación inclusiva, diversidad funcional, proceso de enseñanza-aprendizaje.

1. Introducción

1.1. Antecedentes

La formación del profesorado en las facultades de Educación dentro del ámbito universitario es un aspecto clave en el desarrollo y mejora de la educación formal de acuerdo con la Ley Orgánica de Educación (LOE 2/2006) y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE 8/2013).

Esta formación del profesorado influirá directamente en las personas que se encuentren dentro de las diferentes etapas educativas dentro del sistema educativo español (educación infantil, educación primaria obligatoria (EP), educación secundaria obligatoria (ESO), bachillerato, formación profesional, enseñanzas de idiomas, artísticas y deportivas, educación de personas adultas y enseñanza universitaria).

Es relevante prestar atención en como los/as profesores/as universitarios forman a futuros/as profesores/as de estas distintas etapas educativas, principalmente en que metodologías didácticas emplean en sus clases, centrándonos específicamente el uso de la clase expositiva.

La clase expositiva es una metodología didáctica dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en donde el/la docente lleva el mayor parte del discurso, de la información, de la organización de ideas, de los contenidos, etc. de forma predominantemente verbal. En donde el alumno/a queda en segundo plano, con un papel pasivo como receptor de esta información o aprendizajes.

1.2. Planteamiento del problema

La hipótesis de investigación está centrada en la percepción subjetiva y la opinión personal de los/las profesores/as y alumnos/as dentro su propio proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario.

¿Es la clase expositiva una metodología que los profesores/as y alumnos/as perciben como satisfactoria en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje?

2. Justificación

Para conocer los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan dentro del aula, es necesario conocer la opinión y la vivencia de los principales protagonistas, profesor/a y alumno/a, y la forma de relacionarse entre sí. La metodología educativa y condiciona enormemente esa relación y lo que entendemos como el “clima” de clase.

El uso de la clase expositiva como metodología de aprendizaje es muy habitual dentro de marcos de Educación formal, también dentro de la enseñanza universitaria. Nuestra intención al llevar a cabo esta investigación es poder comprender con mayor profundidad la realidad educativa que se desarrolla en nuestras aulas, lo que nos permita reflexionar y aprender de ella.

Por ese motivo, nos gustaría conocer la opinión de los actores principales, tanto profesores/as y alumnos/as universitarios/as. Identificar los motivos de su satisfacción o insatisfacción ante las clases desarrolladas mediante esta metodología, lo que nos permita conocer que necesidades entienden que están cubiertas y cuales no, para que, posteriormente, podamos plantear posibles medidas de mejora de las clases expositivas o incluso el desarrollo de otras metodologías didácticas.

2.1. Objetivos

Podemos especificar los objetivos de esta investigación en generales y específicos, que resumimos en la siguiente tabla.

LA EXPOSICIÓN DOCENTE EN LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN.
IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
1. Identificar qué entienden los/as profesores/as universitarios/as por clase expositiva	1.1 Definir las principales características de la clase expositiva
2. Identificar qué entienden los/as alumnos/as universitarios/as por clase expositiva	2.1 Definir las principales características de la clase expositiva
3. Investigar las principales características de la clase expositiva	3.1 Participación e interacción puntual entre profesores/as y alumnos/as
	3.2 Comunicación unidireccional
	3.3 Roles establecidos: -Rol activo profesor/a -Rol pasivo alumno/a
4. Identificar cuales son los motivos de satisfacción o insatisfacción de los profesores/as y alumnos/as universitarios/as ante la clase expositiva	4.1 Participación/Comunicación
	4.2 Eficiencia/Control de clase
	4.3 Resistencia al cambio
	4.4 Entusiasmo/interés
	4.5 Calidad del aprendizaje
	4.6 Satisfacción
5. Conocer las necesidades de los/las profesores/as universitarios/as	5.1 Definir las principales necesidades dentro de la clase expositiva
6. Conocer las necesidades de los/las alumnos/as universitarios/as	6.1 Definir las principales necesidades dentro de la clase expositiva
7. Investigar posibles medidas y mejoras dentro de la clase expositiva	7.1 Concretar medidas específicas de mejora a la clase expositiva
	7.2 Realizar modificaciones/adaptaciones a la clase expositiva
8. Investigar otras metodologías didácticas	8.1 Concretar medidas didácticas específicas
	8.2 Realizar modificaciones/adaptaciones metodológicas

(elaboración propia)

3. Materiales y Métodos

3.1. Metodología

Esta investigación se basa en un enfoque cualitativo, descriptivo e interpretativo. Para realizar un análisis de las distintas voces de los participantes identificando características, cualidades o atributos. Lo que nos permita realizar una aproximación y un conocimiento más profundo de la realidad social que viven los tanto los/as profesores/as y alumnos/as dentro de la clase expositiva.

3.2. Métodos e instrumentos

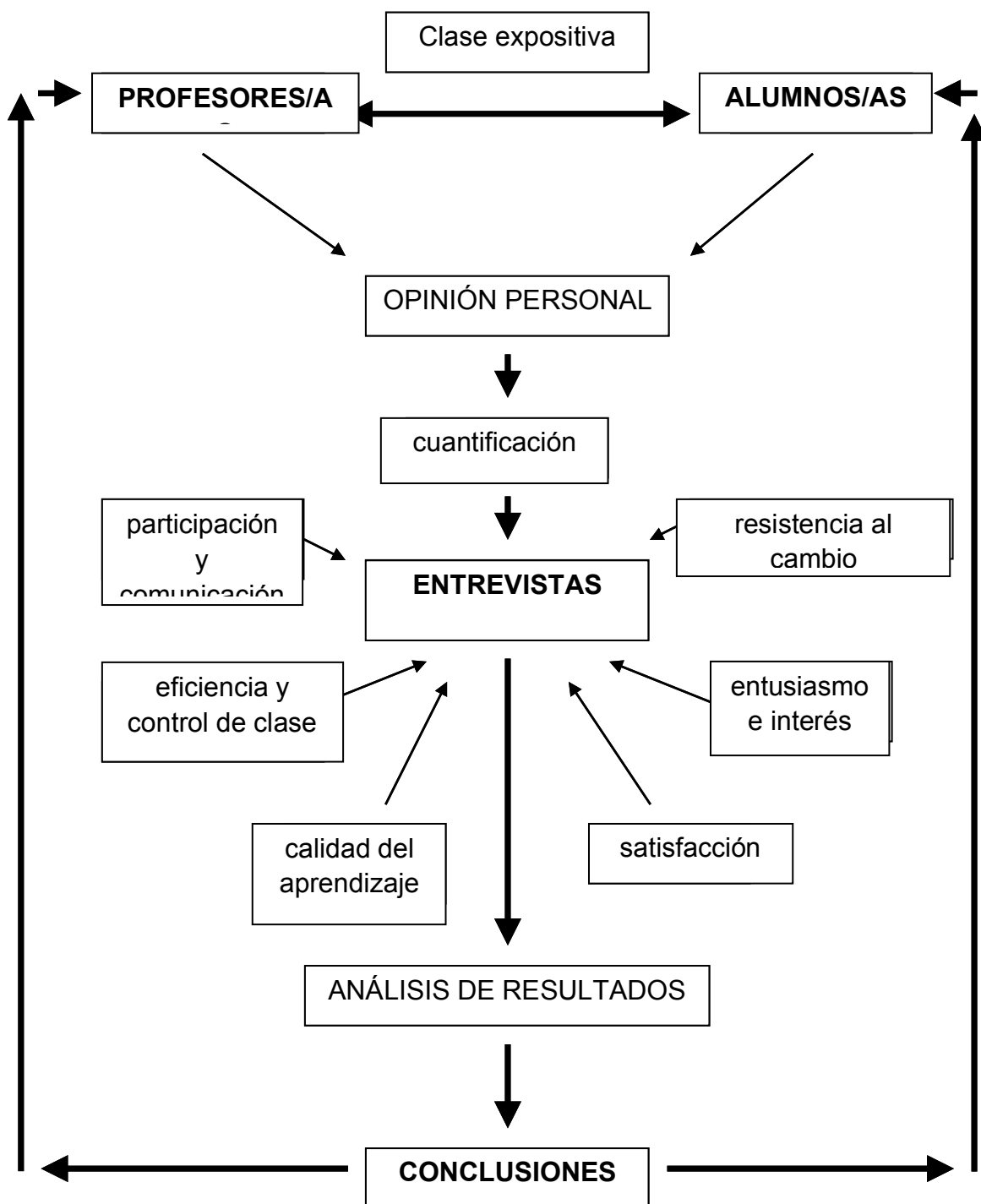
La aproximación metodológica o estrategia analítica tenida en cuenta en el diseño, consiste en un sistema analítico mixto (inductivo y deductivo), que consiste principalmente en desarrollar y aplicar el método o la técnica de la entrevista en grupo (focus group) y la entrevista en profundidad (o de investigación), considerando ambas como instrumentos de medición.

Las entrevistas de esta investigación son de tipo semi-estructurado, guiado o de tipo “menos formal” (Bisquerra, 2000), caracterizadas por seleccionar los temas previamente, decidiendo el orden y la expresión de las preguntas a lo largo del desarrollo de la entrevista. Esta fórmula es mucho más flexible que las entrevistas de tipo estándar y mucho más sistemática que las entrevistas de tipo informal o de conversación, donde las preguntas surgen a partir del contexto inmediato y se formulan según el curso natural de los hechos. (McMillan y Schumacher, 2001).

Las entrevistas de este estudio también se caracterizan, por ser de tipo focalizado (Bisquerra, 2000) que consiste en una forma especial de entrevista no directiva con cierto control. Se focaliza en las respuestas subjetivas del entrevistado, relativas a una situación en la que se halla envuelto y que es objeto de análisis por parte del entrevistador.

LA EXPOSICIÓN DOCENTE EN LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN.
IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

(elaboración propia)



4. Resultados y Discusión

Actualmente la investigación en proceso de desarrollo, por lo que no nos es posible la publicación y análisis de los resultados.

5. Conclusión

Una vez concluida la investigación, realizada y presentada la investigación. Se compartirá la información y difundirá los resultados, las conclusiones y limitaciones, tanto a los participantes de la investigación (profesores/as, alumnos/as) como al resto de la comunidad educativa. Con la intención de establecer una reflexión y un análisis en profundidad de las metodologías didácticas que se aplican en las facultades de Educación universitarias.

Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC, S.A.
- De la Herrán, A. y Paredes J. (2013). *Técnicas de enseñanza*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Freire, P. (1980). Cap. 5: *Educación práctica. La Educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- Jara, O. (1989). *Aprender desde la práctica: Reflexiones y experiencias de educación popular en Centroamérica*. San José: Editorial Alforja.
- Jara, O. (1994). Cap. 5: *El problema de fondo: la relación dialéctica entre práctica y teoría*. San José: Editorial Alforja.
- Marchioni, M. (2004). Cap.3 *Del sistema educativo tradicional a la animación sociocultural: Lecciones de la experiencia internacional. Una educación para el desarrollo: la animación sociocultural*. Buenos Aires: Editorial Humanitas.
- McMillan J. H y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Educación.
- Ortiz Oria V.M. (1995). *Los riesgos de enseñar: La ansiedad de los profesores*. Salamanca: Amarú ediciones.

EDUCACIÓN MUSICAL INCLUSIVA: EL SÍNDROME X FRÁGIL

Manuel Ricardo Vicente Bújez

ricardovicente@ugr.es

M^a Clara Contreras Sánchez

claracs@correo.ugr.es

Universidad de Granada (España)

Resumen

El Trabajo que presentamos implementa un programa de intervención educativa inclusiva en el que se elaboran y ponen en práctica una serie de actividades musicales con la finalidad de mejorar la afectividad, la conducta y la comunicación de un alumno que presenta el Síndrome X Frágil. La música enriquece la vida, y por este motivo es necesario que rodee al niño disminuido un ambiente musical rico y controlado en estímulos, puesto que esta experiencia sensorial es lo que le va a proporcionar un desarrollo emocional, psicológico y social equilibrado.

Así, pretendemos que el alumno tenga la posibilidad de realizar y disfrutar de una serie de experiencias desde una perspectiva educativa, lúdica y dinámica utilizando la música y la expresión musical para la realización de las actividades y reflexionando sobre el resultado de las mismas, y de su comportamiento al realizarlas. Se trata por tanto de un caso práctico de inclusión donde se trabajará la capacidad motora, lingüística y psicológica del alumno en cuestión basándonos en la realización de actividades musicales.

Palabras clave

Educación inclusiva, Educación musical, Síndrome x Frágil

1. Introducción

La música es utilizada con frecuencia para trabajar con alumnos/as de educación especial siendo muy común para motivar el aprendizaje y el propio comportamiento del alumnado. En general, cualquier deficiencia genera problemas educativos, lo que puede compensarse con actividades musicales apropiadas pensadas para cada alumno.

Así, bajo esta premisa presentamos un programa de intervención educativa inclusiva en el que se elaboran y ponen en práctica una serie de actividades musicales con la finalidad de mejorar la afectividad, la conducta y la comunicación de un alumno que presenta el Síndrome X Frágil.

La música enriquece la vida, y por este motivo es necesario que rodee al niño disminuido un ambiente musical rico y controlado en estímulos puesto que esta experiencia sensorial es lo que le va a proporcionar un desarrollo emocional, psicológico y social equilibrado. Así, pretendemos que el alumno tenga la posibilidad de realizar y disfrutar de una serie de experiencias desde una perspectiva educativa, lúdica y dinámica utilizando la música y la expresión musical para la realización de las actividades y reflexionando sobre el resultado de las mismas, y de su comportamiento al realizarlas.

La música, por sus especiales características, compensa dificultades de visión mejorando su aptitud cognitivo-lingüística y desarrollando el ámbito afectivo-social de su personalidad, su capacidad de expresión y su creatividad. Los ejercicios de ritmo y sonido, la memorización de melodías, el canto, el acompañamiento con instrumentos, las danzas y los juegos de expresión a través de la música representan importantes medios de aprendizaje, de relación social y de independencia al entorno. (Lacarcel, 1995)

Con respecto a la orientación en el espacio y la movilidad, la discriminación auditiva de estímulos sonoros y su procedencia, la diferenciación de la distancia, o su situación en el espacio, le ayudarán en la toma de referencia espacial. La utilización del ritmo, acompañado de movimiento y expresión, repercutirá en la mejora del desarrollo motor, siendo adecuado en la superación de posibles alteraciones relativas al control postural, equilibrio y coordinación dinámica. Así, se aumenta la seguridad personal, la independencia y la autonomía.

En cuanto a los problemas de audición, lenguaje y habla el recurso de apoyo musical potencia la aptitud perceptivo-auditiva y lingüística, la comprensión y expresión verbal. En los ejercicios de discriminación auditiva se utilizan instrumentos musicales de gran contraste tímbrico. Para la emisión de fonemas y correcta articulación, numerosos programas de intervención logopédica

recurren a la percepción de las vibraciones producidas al emitir diversos fonemas, colocando la mano en el rostro y garganta del maestro y en sí mismo, para integrar el modo de reproducirlos. El ritmo, que puede ser captado y expresado mediante el movimiento, le ayuda a comprender las estructuras de comunicación verbal, en las arritmias y en la expresión oral y corporal en general. Actividades: discriminación auditiva, diálogos rítmicos, canciones (fonación, articulación y respiración), acompañamiento con la expresión gestual y motora. La actividad musical favorece la estimulación sensorial, el control motor, la respiración y relajación, la coordinación dinámica, etc. El manejo de instrumentos sencillos, además de beneficiar sus capacidades perceptivo-motrices, le potencian la actividad y el control emocional, le producen autosatisfacción y mejora de su imagen personal, facilitando su inserción en el grupo.

Problemas emocionales y de conducta, como la hiperactividad o conductas antisociales, donde el efecto de la intervención a través de la música dependerá de cada caso. Si se emplean sucesiones contrastantes de audiciones que alternen piezas excitantes con otras más suaves, se proporciona la oportunidad de desahogo para luego, al escuchar música más tranquila, llegar a la serenidad. La adaptación a los esquemas rítmicos puede ser muy útil para superar la ansiedad o el aislamiento de muchos niños, contribuyendo a facilitar la progresiva estructuración de su mundo distorsionado. Además, la utilización de instrumentos musicales puede servir de recurso mediador para iniciar y potenciar la expresión, en caso de alteraciones de la comunicación.

Como podemos observar, la música como herramienta metodológica, es un recurso fácil de adaptar a situaciones variadas ya que podemos modificar los juegos, las canciones o las actividades según las necesidades específicas que presente el alumnado con el cual estamos trabajando y según los objetivos que queramos que llegue a conseguir el niño/a.

La puesta en práctica de esta experiencia inclusiva tuvo lugar durante el tercer trimestre del curso 2014/2015 en un centro de educación especial de la provincia de Granada (España). Las actividades se han realizado tanto de forma individual como en grupo favoreciendo la inclusión en el aula donde se encuentran otros alumnos con características y trastornos diferentes presentando en común que todos son de la misma edad, esto nos ha facilitado las actividades grupales.

2. El Síndrome X Frágil

El Síndrome X Frágil, también llamado Síndrome de Martín & Bell, es la forma más común de retraso mental hereditario que se conoce. De herencia ligada al cromosoma X, este síndrome puede causar déficits intelectuales y cognoscitivos que van desde sutiles dificultades para el aprendizaje y un cociente intelectual normal, hasta un grave retraso mental y comportamientos autistas. Aproximadamente 1 de cada 1.200 varones lo padecen. Las mujeres también pueden verse afectadas. Además de la deficiencia mental, este síndrome se caracteriza por un grupo de síntomas, que pueden incluir un conjunto de rasgos físicos, pautas de comportamiento específicas y déficits cognoscitivos, del habla y del lenguaje. (AAVV, 1990.).

Tabla 1. Hallazgos clínicos del síndrome x frágil

FÍSICOS	COMPORTAMIENTO
Macrocefalia	Retraso mental
Frente amplia	Retraso del lenguaje
Cara alargada	Hiperactividad
Orejas grandes	Déficit de atención
Paladar ojival	Autismo
Mentón prominente	Timidez
Testículos grandes	Lenguaje repetitivo, ecolalia
Manos y pies grandes	Rechazo a ser tocado
Hiperlaxitud articular	Aleteo de las manos
Soplo cardíaco (prolapso mitral)	Evita contacto ocular
Otitis de repetición	Mala adaptación a cambios
Estrabismo	Problemas sensoriales
Convulsiones	Crisis de rabieta

Fuente: Ramos Fuentes y González Iglesias (1999)

El alumno con el cual se trabaja en esta experiencia presenta la mayoría de los aspectos físicos y de los comportamientos citados en esta tabla.

Se observa el X Frágil tanto en el hombre como en la mujer, aunque afecta más severamente a los varones. Por tanto, las mujeres pueden tener esta anomalía en cualquiera de los 2 cromosomas sexuales X, y los hombres pueden padecerlo solo en el único cromosoma sexual X que poseen. La anomalía se debe a una mutación genética del ADN que afecta tanto a las células sexuales, óvulos y espermatozoides, como a los otros tipos de células de nuestro organismo. A pesar de ser uno de los trastornos hereditarios más frecuentes, resulta desconocido para la población, y la mayoría de los profesionales relacionados con la salud y la educación, tienen datos parciales e incompletos acerca del síndrome, por lo que su diagnóstico suele ser tardío y equivocado con mucha continuidad. Hoy en día existen diferentes sondas específicas para diagnosticar directamente la mutación en las personas afectadas mediante la hibridación de *Southern*. Con esta técnica es posible determinar amplificaciones de 80 o más repeticiones. Así cuando los familiares de un individuo afectado demandan consejo genético, hay que usar la reacción en cadena de la polimerasa (PCR) para diagnosticar los portadores de amplificaciones pequeñas, lo cual permite conocer exactamente el tamaño de la región amplificada. Combinando los 2 métodos, es posible discriminar entre el alelo normal, el alelo intermedio, el premutado y el que presenta la mutación completa. El puntaje clínico como criterio diagnóstico fue desarrollado por *De Vries* en 1999, una puntuación hasta 5 puntos tiene un valor de 86 % de exclusión. Los niños con SXF requieren un seguimiento médico cuidadoso, no solo para ajustar su medicación, sino también para desarrollar un programa de tratamiento completo, que incluya terapias y ayuda de educación especial. De acuerdo con la evidencia disponible, son precisamente este tipo de estrategias multidisciplinarias las que se asocian con mayores índices de respuesta terapéutica favorable. (Lugones, M., Miyar, E., Ramírez, M., y Martínez, A.M., 2006).

3. Terapia musical inclusiva y Síndrome X Frágil: intervención

En el proceso de intervención hemos comprobado que este alumno es más competente y muestra un mayor interés a la hora de trabajar a través de estímulos musicales, motivándose y realizando mejor muchas más actividades que sin música, como por ejemplo la pronunciación, la percepción del tiempo y del espacio, el desarrollo de la capacidad vocal, la percepción y la discriminación auditiva.

Observando los informes recogidos en su expediente hemos podido recopilar información para poder conocerlo mejor, describirlo y usar esos datos para la preparación de las actividades. Entre estos datos podemos encontrar

adaptaciones curriculares, el dictamen de escolarización y los distintos informes de los profesionales con los que acude a terapia, como son el psicólogo, el pedagogo y el logopeda.

El alumno tiene 16 años y presenta una discapacidad psíquica e intelectual moderada y un grado de minusvalía del 69%. Así mismo presenta un trastorno específico del lenguaje, retraso madurativo y cromosopatía sexual. En los test realizados de la Escala Leiter y WPPSI indican que su edad mental es de cinco años y seis meses.

Es un alumno con poca iniciativa a la hora de realizar sus tareas. No presta atención, solamente a veces y con las cosas que le interesan. No sabe leer ni escribir, ni siquiera tiene conocimiento de cómo se escribe su nombre. A pesar de que tiene cuadernillos para aprender las letras y los números no ha conseguido todavía aprenderlos bien, los números los sabe mejor pero hay que estar muy pendiente a él porque se equivoca con mucha facilidad.

Tiene un gran déficit tanto en la motricidad gruesa como en la motricidad fina. Presenta dificultades asociadas a la consecución del dominio de la realización de movimientos coordinados de manos y dedos, así como un trastorno del desarrollo de la coordinación. Aunque cuando baila sus canciones favoritas se mueve con soltura.

Los diferentes profesionales que trabajan con él, tienen en cuenta que las actividades que le sirven para reforzar otros aprendizajes son cantar, contar cuentos, bailar, el uso del ordenador y ver la película "la Bella y la Bestia", ya que esta película contiene partes donde los personajes cantan y a él son las partes que más le gustan. Así, presta interés por los juegos grupales y actividades de movimiento y música por lo que utilizan esto para fomentar el aprendizaje y sacarle el máximo rendimiento.

En cuanto a la dicción y articulación vocal suele pronunciar mejor cuando canta que cuando establece una conversación, se traba al hablar y repite mucho lo cual le lleva a que no se le entienda nada de lo que habla.

Una característica de este síndrome es que tienen muy buena memoria, pero en este caso no es así, este alumno solo memoriza las cosas de su propio interés, entre ellas las canciones y los diálogos de las películas que le gustan.

Es un chico tímido que dentro del aula se relaciona bien con sus compañeros/as y con su tutora y la monitora del aula, se muestra cariñoso, pero de puertas hacia fuera, con el resto de las personas, no muestra interés por sociabilizarse con nadie, siendo muy individualista pero sin molestar a los demás.

El nivel curricular de este alumno es el equivalente al de Educación Infantil, por lo que según el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes al segundo ciclo de Educación Infantil, se debe propiciar el desarrollo global de la personalidad (desarrollo físico, afectivo, social e intelectual), atender al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio.

Tal y como afirma Hurtado (2009), muchos padres y madres que tienen hijos/as con este síndrome acuden a las llamadas terapias complementarias. Más concretamente la terapia musical. También destaca que hay que partir del hecho de que las Terapias Complementarias no son un elemento adaptable de la misma manera e igualmente beneficioso para cualquier persona afectada por este síndrome en cualquier estado evolutivo por el que transite la persona. Así mismo, expone que el/la terapeuta ha de conocer tanto las características diagnósticas del sujeto al que va destinada la terapia, como las limitaciones que pueda tener dicha terapia.

La terapia musical utiliza la música como herramienta para fomentar cambios positivos. Los tres componentes de la música: ritmo, melodía y armonía, están pensados para funcionar juntos, transmitiendo el mismo mensaje o sentimiento y proporcionan refuerzo, motivación y estímulos auditivos. (Kau'i, 1997)

Todo esto es de gran ayuda a la hora de trabajar con el alumno, ya que lo que necesitamos es que se motive para que realice bien las actividades y poco a poco avanzar en su aprendizaje.

Nosotros nos hemos centrado en la terapia musical, observando que hay múltiples definiciones, destacando las siguientes:

“La musicoterapia es el uso de la música y/o de los elementos musicales (sonido, ritmo, melodía, armonía) por un musicoterapeuta cualificado con un paciente o grupo de pacientes, para facilitar y promover la comunicación, la interrelación, el aprendizaje, la movilización, la expresión la organización y otros objetivos terapéuticos relevantes, con el objetivo de atender necesidades físicas, emocionales, mentales, sociales y cognitivas. La Musicoterapia apunta a desarrollar potenciales y/o restablecer funciones del individuo para que éste pueda emprender una mejor integración intrapersonal e interpersonal, y en consecuencia alcanzar una mejor calidad de vida, a través de la prevención, la rehabilitación o el tratamiento”. (FEDERACIÓN MUNCIAL DE MUSICOTERAPIA, 1996).

“La musicoterapia es el uso profesional de la música y sus elementos como una intervención en entornos médicos, educativos y cotidianos con individuos, grupos, familias o comunidades que buscan optimizar su calidad de vida y mejorar su salud y bienestar físico, social, comunicativo, emocional, intelectual y espiritual. La investigación, la práctica, la educación y el entrenamiento clínico en

musicoterapia están basados en estándares profesionales acordes a contextos culturales, sociales y políticos". (Actualización de la definición de la Federación Mundial de Musicoterapia, revisada por la WFMT, 2011).

Como podemos observar la musicoterapia utiliza la participación activa de los alumnos/as para conseguir romper sus bloqueos de comunicación. Crea un estímulo que busca una respuesta, pone al sujeto en contacto con sus dificultades y le ayuda a deshacer los nudos. (Trallero, C. 2000).

Respecto a la metodología que vamos a utilizar y basándonos en la pedagogía musical actual la escala evolutiva es fundamental, partiendo de actividades a través de la vivencia personal para después llegar a la intelectualización, así el alumno vivirá los fenómenos musicales en primera persona y luego concluirá con su formación adquiriendo conciencia de los mismos. Las fases de la evolución implican tres maneras:

- Vida inconsciente.
- Toma de conciencia.
- Vida consciente.

Para que funcione y sea un buen método hay que tener conciencia de esta evolución y también incorporar en su progresión de dificultad las diferentes escalas que nos ofrece la Psicología Evolutiva. Por medio de las actividades musicales desarrolladas a lo largo de este proyecto también nos interesamos por observar y analizar la conducta del niño y sus características. Estas observaciones han sido objetivas y con una base científica basada en los informes del alumno y del síndrome que presenta. En música debemos relacionar las diferentes técnicas y clasificación de actividades, ya que están relacionadas y se pueden presentar aisladas o simultáneamente.

La música se emplea de tres formas:

- a) *Activa*: el alumnado juega, canta y manipula cualquier instrumento u otro objeto.
- b) *Receptiva*: el alumnado escucha y percibe.
- c) *Receptivo - activa*: se utiliza como apoyo a otras actividades con la elaboración de dibujos, modelado, tejidos, etc.

Como podemos ver, la aplicación de la música en la educación especial, nos ayuda a sacar lo mejor de los alumnos/as, a que aprendan y dejen los problemas atrás, nos da recursos educativos y con ella conseguimos grandes logros. A través de estas formas de emplear la música, el camino que recorreremos con el alumno y las actividades es más sencillo de ver.

Este proyecto se apoya en unos principios psicopedagógicos cuya finalidad prioritaria es pretender la construcción por parte del alumno y alumna de contenidos prácticos y funcionales:

- Partir del nivel de desarrollo del alumno, teniendo en cuenta sus conocimientos previos.
- Asegurar la construcción de aprendizajes significativos.
- Asegurarse de que nuestra intervención educativa posibilita que el alumno por sí solo pueda realizar aprendizajes significativos.
- La intervención educativa debe dirigirse hacia la modificación de los esquemas de conocimiento que el alumno ya posee.
- Propiciar una intensa actividad por parte del alumno a través del proceso de interactividad profesor- alumnado.
- La necesidad de diferenciar entre lo que el alumno es capaz de hacer y aprender por sí solo y lo que es capaz de hacer y aprender con ayuda.

También fundamentamos unos criterios didácticos para el diseño y desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje que hemos elaborado y realizado:

- Asegurar la relación de actividades de enseñanza-aprendizaje con la vida real, partiendo de sus experiencias.
- Facilitar la construcción de aprendizajes significativos favoreciendo la relación entre lo que sabe y los nuevos contenidos.
- Potenciar el interés espontáneo del alumno en el conocimiento de los códigos convencionales e instrumentos de cultura.
- Tener en cuenta las peculiaridades del alumno, adaptando los métodos y los recursos a él.
- Utilizar métodos y recursos variados en el proceso educativo, ya que así se atiende mejor a la diversidad.
- Crear un clima de aceptación mutuo y cooperación, promoviendo equipos de trabajo, responsabilidades, distribución de tareas, etc. El componente afectivo es básico en la realización del aprendizaje.

Los procedimientos que se han seguido en las actividades son los siguientes:

- a) La motivación es la clave de todas las actividades musicales realizadas, ha de adaptarse a las necesidades y limitaciones del alumno, por ello, hemos diseñado las actividades pensando en sus motivaciones.

- b) La presentación de las actividades ha sido clara, concisa, desmenuzada y adaptada a su nivel para que sepa con exactitud que va a hacer, como lo va a hacer y cuando lo va a hacer.
- c) Hemos actuado lentamente para no producir en el alumno tensión, angustia, frustración o fatiga.
- d) El orden de las actividades ha sido pensado para que vaya subiendo de nivel pero esté motivado y sin presión.
- e) Las actividades han sido diseñadas de forma que le resulten al alumnos cortas y atractivas, pero controlando siempre que no haya descontrol y se cumplan los objetivos.
- f) Este proyecto está estructurado de forma continua y relacionada con la teoría del aprendizaje y desarrollo evolutivo del alumno, considerando sus características psíquicas, afectivas y físicas.

3.1 Objetivos Generales

- Expresarse y comunicarse a través de la música.
- Desarrollar motricidad gruesa y fina.
- Utilizar el cuerpo como medio de expresión y comunicación.
- Articular y expresar verbalmente.
- Percibir los sonidos del entorno.

3.2 Contenidos

- Dicción.
- Utilización de la canción como eje motivador.
- Conocimiento de instrumentos musicales a través de pictogramas.
- Realización de ejercicios de asociación.
- Fomentar la atención y la socialización.
- El movimiento y la expresión corporal.
- La voz y los recursos vocales.
- Las TIC.

3.3 Competencias

- Competencia Lingüística.
- Competencia en conocimientos e interacción con el mundo físico.
- Competencia en tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia para aprender a aprender.
- Competencia en autonomía e iniciativa personal.

3.4 Actividades

Las actividades que presentamos a continuación se encuentran estructuradas en tres bloques de actuación: inicio, desarrollo y motivación.

Tabla 2. Actividades

<p>Actividad 1</p> <p>“Canción de saludo”</p> <p>Tipo de actividad</p> <p>Objetivos específicos</p>	<p>Al llegar a clase, comenzamos con una canción para saludar al resto de compañeros. La canción es corta y pegadiza: ¡Hola, hola, (nombre del alumno dos veces), este es mi saludo más cordial, choca, choca los cinco, los cinco y volvemos a empezar! Y se lo pasamos a (el nombre del compañero/a). Así hasta cantarla con todos los compañeros/as.</p> <p>Actividad de inicio.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicarse con los demás. - Trabajar la memoria. - Cantar, entonar la canción.
<p>Actividad 2</p> <p>“Canción de movimiento”</p>	<p>En esta actividad vamos a utilizar dos canciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Mi cuerpo en movimiento. <p>Con esta canción vamos a trabajar las partes del cuerpo: la cabeza, los brazos, las manos, las piernas y los pies. Y también los conceptos: a los lados, hacia delante, hacia atrás, estirar, encoger, abrazar, sujetar, aplaudir, saludar, subir, bajar, sentarse, saltar, correr y pasear.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ El baile de los animales.

<p>Tipo de actividad</p> <p>Objetivos específicos</p>	<p>Con esta canción vamos a trabajar los animales junto con el movimiento del cuerpo. Con ella reforzamos algunos de los conceptos de la canción utilizada anteriormente, mi cuerpo en movimiento.</p> <p>Actividad de inicio.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pronunciar, imitar, entonar la canción. - Reconocer los conceptos. - Articular bien los movimientos. - Trabajar la memoria.
<p>Actividad 3</p> <p>Conocer y tocar instrumentos</p> <p>Tipo de actividad</p> <p>Objetivos específicos</p>	<p>El alumno elegirá un instrumento, el que más le guste, el resto de sus compañeros/as harán lo mismo y tocarán libremente. Después les indicaremos un ritmo muy sencillo para que lo repitan. De esta forma conocerá los instrumentos y trabajará la atención y escucha hacia el profesor/a, la habilidad motórica al tocar el instrumento y la motivación para explorar el instrumento.</p> <p>Actividad de motivación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manipular los instrumentos. - Reconocer los instrumentos. - Trabajar la iniciativa personal. - Trabajar la memoria.
<p>Actividad 4</p> <p>Relacionar imágenes con imágenes.</p> <p>Tipo de</p>	<p>En esta actividad el alumno deberá relacionar las imágenes que se le muestran sobre animales e instrumentos.</p>

<p>actividad</p> <p>Objetivos específicos</p>	<p>Actividad de desarrollo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabajar la memoria. - Centrar la atención. - Visualización de semejanzas.
<p>Actividad 5</p> <p>Relacionar imágenes con sonidos.</p> <p>Tipo de actividad</p> <p>Objetivos específicos</p>	<p>El alumno debe identificar los diferentes sonidos con las imágenes que se le facilitan. Los sonidos e imágenes serán de animales, utilizaremos un video donde aparecen perfectamente los animales con sus correspondientes sonidos.</p> <p>Actividad de desarrollo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabajar la memoria. - Centrar la atención. - Asociar la imagen con su sonido.
<p>Actividad 6</p> <p>Juego musical</p> <p>Tipo de actividad</p>	<p>Los alumnos se pondrán formando un círculo, el profesor/a cantará la canción de “la gallina turuleta” y los alumnos tendrán que pasarse la pelota. La pelota la deben de pasar de manos a manos al compañero/a que tengan a su lado, no podrán lanzarla. Cuando el profesor/a pare de cantar el alumno que tenga la pelota tendrá que situarse en el centro del círculo, siendo el que ayude al profesor a cantar la canción y a parar cuando él lo desee, pero los ojos los tendrá vendados para no saber por dónde va la pelota., así hasta que solo quede un alumno/a.</p>

<p>Objetivos específicos</p>	<p>Actividad de motivación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Articulación de movimientos. - Trabajar la memoria. - Comunicarse con los demás. - Cumplir las normas.
<p>Actividad 7 Pronunciación</p> <p>Tipo de actividad</p> <p>Objetivos específicos</p>	<p>En esta actividad trabajaremos la pronunciación ayudándonos de canciones. Utilizaremos las canciones de su artista favorito, escogiendo las frases más sencillas pegadizas para que las pronuncie bien, tanto cantando como sin cantar. Esto se debe por que el alumno pronuncia mejor cantando que hablando. Así trabajaremos la dicción.</p> <p>Actividad de desarrollo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Articulación correcta de los sonidos. - Centrar atención. - Trabajar memoria.
<p>Actividad 8 Cuento</p> <p>Tipo de actividad</p> <p>Objetivos específicos</p>	<p>Utilizará el ordenador para ver su película favorita: “La Bella y la Bestia”</p> <p>Actividad de motivación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilización del ordenador. - Centrar la atención.

Fuente: elaboración propia

4. Discusión de la puesta en práctica

- En la primera actividad, el alumno se encontró cómodo y le gustaba la canción de saludo que cada mañana la tutora canta junto a ellos. Se muestra risueño casi todos los días.
- Con la segunda actividad, al principio, no respondía muy bien porque los conceptos espaciales, hacia delante, hacia atrás, estirar y encoger no los tenía adquiridos. Conforme íbamos repitiendo la canción, él se iba quedando con los gestos y poco a poco conseguimos que imitara el máximo de gestos de la canción. Con los demás gestos y partes del cuerpo no tuvo problema. Por otro lado, la canción de los animales fue más divertida para él y para el resto de compañeros/as. Esta canción le causó un buen ánimo y un comportamiento propio, atendiendo a los gestos y movimientos que había que hacer en cada animal.
- La tercera actividad fue todo un “escándalo” porque se realizó con todos los alumnos y cada uno percibía el ritmo de forma diferente. El alumno escogió el tambor y al observarlo, vimos que tocaba y cantaba a la vez, lo que cantaba era imperceptible, pero lo importante fue ver que estaba motivado y había entendido la finalidad de la actividad, tocar un instrumento libremente. Cuando llegó la hora de que tuvieran que seguir un ritmo que se les marcó, el alumno en concreto no seguía el ritmo, él le daba al tambor muy rápido y sin seguir a los demás que sí conseguían seguir el ritmo. Por más que se intentó no se consiguió que llevara bien el ritmo marcado que era muy fácil.
- Para la cuarta actividad utilizamos imágenes de beeps que utilizan para aprender las frutas, los animales, etc. Nosotros utilizamos las imágenes de los animales y los instrumentos. Se le explicó en qué consistía la actividad y lo que tenía que hacer, el alumno buscó las parejas bien sin ningún problema, tardó en hacerlo pero porque no prestaba atención, pero cuando conseguimos que se concentrara lo hizo todo bien.
- La actividad cinco era similar a la cuatro pero incorporamos sonidos, es decir, tenía que relacionar las imágenes con sus sonidos correspondientes. Esta actividad aunque parecida a la anterior es más compleja, así pues costó más que el alumno la realizara. Utilizamos un vídeo donde aparecen las imágenes y los sonidos de los animales. Pusimos el vídeo un par de veces y repetíamos los sonidos, con esto el alumno se fue quedando con los animales y con los sonidos y logro relacionar la mayoría de animales, hubo algunos que eran más complejos y no supo reconocerlos, pero en general la actividad la realizó bien. Observamos que le hacía gracia y cuando salían algunos de los animales ponía cara de susto o de asombro.

- En la actividad seis también participaron todos los alumnos/as de clase, utilizamos una pelota blanda de goma espuma para que no se hicieran daño en ningún caso. El alumno estaba reacio a recibir la pelota y a darla, ya que en el recreo cuando coge un pelota, sobre todo la de baloncesto, le gusta tenerla él y jugar solo él sin nadie que le moleste. Por ello pretendíamos que aprendiera a jugar en grupo y no estuviera reacio como en el patio. Utilizamos una canción infantil y divertida para ellos. Él fue de los primeros en tener que colocarse en el círculo y vendarse los ojos, cosa que no quiso hacer, no le gusta taparse los ojos y quedarse a oscuras, así que la actividad no se completó en su totalidad. Solo conseguimos que la pasara y la recibiera bien mientras cantaba la canción, pero no se dejó vendar los ojos.
- La actividad siete fue pensada al observar un día en clase que se le entendía mejor cuando cantaba que cuando hablaba. Al alumno le gusta que lo miren cuando canta y baila las canciones de su artista favorito, nos aprovechamos de eso para ver cuáles eran las partes de la canción que más cantaba y estuvimos trabajando la pronunciación de ellas, tanto con música como sin música. Con la música prácticamente las pronunciaba bien, sin música no se le entendía mucho, pero con forme se la repetías y le indicabas que tenía que vocalizar, las pronunciaba mejor, destacando que muchas de las frases no las decía enteras por que se ponía nervioso o porque quería que le pusiéramos el videoclip. Como premio se lo pusimos y mientras cantaba también bailaba y seguíamos entendiéndolo mejor. Esta actividad se debería de hacer más a menudo para sacarle el máximo provecho.
- La última actividad fue de refuerzo, pero trabajo las nuevas tecnologías porque fue él mismo el que buscó la película en el ordenador y la puso, ahí fue donde fijó más su vista y cantaba también las partes que eran musicales, con entusiasmo y emoción. Descubrimos que su personaje favorito de la película “La Bella y la Bestia” es Gastón.

5. Conclusiones

Los objetivos y demás contenidos del curriculum nos aluden constantemente a la importancia de la música en la educación especial para proporcionar al niño con necesidad educativa especial el conocimiento de su propio cuerpo y que tiene su máximo esplendor en la interrelación que proporciona en su propia persona. Por lo tanto el gran objetivo que debe proponerse la música es, a nuestro modo de ver, contribuir al equilibrio afectivo del alumno y la relación

con los demás enriqueciendo sus potencialidades expresivas y sirviendo de cauce para comunicar sus sensaciones, ideas y sentimientos.

En términos generales se ha podido observar como a través de las actividades musicales propuestas el alumno mejora sus capacidades para relacionarse, prestar atención, seguir el pulso, entonar, etc. Algunas de estas actividades han sido todo un reto para él ya que su atención memoria y capacidad es limitada. Estas actividades se han trabajado durante dos días a la semana, durante 10 minutos aproximadamente, dos o tres veces a lo largo de la mañana, en total se le dedicaba unos treinta minutos al día. Repitiendo varias veces hasta que se ha conseguido el máximo rendimiento del alumno.

Al distraerse tanto y no tener ninguna atención fijada en las actividades hemos tenido que buscar recursos para conseguir que las actividades le fueran atractivas, como por ejemplo, utilizar su cuento favorito, sus canciones favoritas y actividades que no realice solo, sino que el resto de compañeros también participen. Todo esto lleva a analizar que el alumno muestra atención y concentración con las cosas de su interés, si no le interesa o no le gusta el tema tratado no hará bien la actividad por no prestar atención, se distrae riendo situando sus manos cerca de la boca y mirándote fijamente a la cara.

Los materiales que se han utilizado han sido motivadores y fáciles de elaborar.

El alumno ha disfrutado y ha mejorado en su aprendizaje a corto plazo, al poco tiempo olvida lo aprendido, cosa que al principio puede frustrar, pero debemos comprender que esta es la magia de la educación especial, el trabajo y refuerzo diario y constante para ir consiguiendo los retos establecidos.

Referencias bibliográficas

- AA.VV. (1997) *El Síndrome X Frágil. Material educativo de la Fundación Nacional del X Frágil de Estados Unidos.*
- Hurtado Gómez, M. J. (2009). *El alumno X frágil.* Desde: http://www.personasxpeciales.es/sites/www.personasxpeciales.es/files/MARIA%20JOSE_HURTADO_%20El%20alumno%20X-fragil.pdf
- Kau'í, E. R. (1997). Un dúo dinámico: la terapia musical y el niño con el síndrome X frágil. En Fundación Nacional del X Frágil (Ed.), *El Síndrome X Frágil.* Estados Unidos.
- Lacarcel Moreno, J. (1995). *Musicoterapia en Educación Especial.* Universidad de Murcia. Murcia.
- Lugones Botell, M., Miar Pieiga, E., Ramírez Bermúdez, M. y Martínez La Fuente, A.M. (2006). Síndrome frágil X. *Revista Cubana de Medicina*

General *Integral.* vol.2(3). Desde:
http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21252006000300010&script=sci_arttext

Ramos Fuentes, F.J. y González Iglesias, E. (1999). El Síndrome X Frágil. En *Revista Pediatría de Atención Primaria*, vol.1(4). Desde http://sid.usal.es/idocs/F8/ART13764/sindrome_x_fragil_ramos_fuentes.pdf

Trallero Flix, C. (2000). *El recurso educativo de la musicoterapia en educación especial*. Deposito Digital de la Universidad de Barcelona. Desde: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/11514>

Vicente Bújez, M.R., Díaz Mohedo, M.T. y Vicente Bújez, A. (2013). *Actividades musicales para Infantil*. Granada. Unidad de Innovación Docente. Universidad de Granada.



TRABAJO SELECCIONADO PARA PUBLICACIÓN
REVISTA ELECTRÓNICA DE INVESTIGACIÓN, DOCENCIA Y CREATIVIDAD
<http://www.revistadocrea.com>

EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS INCLUSIVAS EN LA UNIVERSIDAD A TRAVÉS DEL POLIESTIRENO EXPANDIDO

Balbino Montiano Benítez
balbinomontiano@ugr.es

Nuria Garay Amaro
nuriagaray@correo.ugr.es

Universidad de Granada (España)

Resumen

"Escultura II: Leguajes y procedimientos" es una asignatura que está incluida en los planes de estudios de "Grado de Bellas Artes" de la Universidad de Granada (España). Esta asignatura se desarrolla principalmente en los talleres de talla, moldes y metales del Departamento de Escultura de la Facultad de Bellas Artes desde el curso académico 2011-2012. Entre los temas que componen la asignatura se encuentran los procedimientos de talla en madera y piedra en la creación de esculturas, realizando los alumnos prácticas de laboratorio. Las dificultades que se presentan en el desarrollo de los diferentes procedimientos utilizados no tan solo requieren la atención en el carácter material o conceptual de los mismos. En la mayoría de los casos, los artistas cumplen con unas cualidades físicas que hacen posible una rápida y óptima ejecución de las técnicas. No todos los alumnos que desarrollan esta materia tienen las mismas capacidades físicas, si a esta diversidad le unimos la complejidad en la manipulación de la materia, los resultados inmediatos consistieron en una reflexión sobre la práctica y seguidamente el desarrollo de "Proyecto-talla-poliestireno", cuyos resultados metodológicos se han mantenido como medida de inclusión en esta asignatura tan específica.

Palabras clave

Escultura, poliestireno, universidad, inclusión.

INCLUIR EN EL COLEGIO A NIÑ@S CON AUTISMO ¿ES POSIBLE? EXPERIENCIAS PRÁCTICAS. LA INCLUSIÓN NO ES UNA UTOPIÍA

Carolina C. Velasco García
carolinavelasco77@hotmail.com

Daniel Muñoz Rivera
danielmriviera79@gmail.com

Consejería de Educación Junta de Andalucía (España)

Resumen

El objetivo de nuestra práctica educativa es perseguir la máxima inclusión del alumnado con Autismo, teniendo en cuenta sus peculiaridades cognitivas, comportamentales, emocionales... que en definitiva marcarán el proceso de adecuación de la intervención (apoyos y recursos especializados) para que puedan disfrutar y participar de las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo personal, dentro del entorno lo más normalizador posible, dentro de la escuela. Este es el resumen de 11 años continuados trabajando en la misma línea de actuación, con sus dificultades y sus logros obtenidos. La inclusión es el reto de cualquier centro educativo... ¡el reto de la sociedad!

Palabras clave

Concienciación, Inclusión, Solidaridad, Autismo, Discapacidad, Dinámicas de Clase, Material didáctico, Recursos Especializados.

1. Introducción

1.1. ¿Qué entendemos por inclusión educativa?

La inclusión escolar de alumnos/as con Autismo, hace referencia al modo en el que el colegio debe dar respuesta a la diversidad. Es un término que se acuña en los años 90 para olvidar el término integración por un término mucho más amplio y heterogéneo. Aquí la responsabilidad es de modificar el sistema escolar para que responda a las necesidades de todos los alumnos/as, y no al revés.

Evidentemente, la educación inclusiva es un derecho de todos los niños/as, resaltando la base de que en aceptar la diferencia está la clave del respeto y la construcción de una sociedad más solidaria y comprometida con las personas que tengan algún tipo de Necesidad, trastorno o aprendizaje diferente. Derecho a ser diferente y consciencia de que esa diversidad es un hecho palpable.

Apostar por un “modelo de educación para todos, que centre la misión de la educación en “conseguir que las personas tengan poder para, con los apoyos necesarios, construir, desplegar y defender su proyecto vital en contextos de convivencia justos, contribuyendo a la riqueza humana y la transformación hacia una sociedad de excelencia moral” (“La Educación que queremos”, FEAPS 2009)

Inclusión como un cambio de punto de vista, donde la importancia recae en la escuela y no en el alumno/a: ¿Qué hacer para que la escuela pueda atender bien a las personas con autismo? En lugar de la pregunta que antes nos hacíamos... ¿Qué podemos hacer con el alumno que tiene autismo para que acuda a la escuela ordinaria?

El centro tiene que cambiar para dar respuesta a las necesidades del alumno/a, teniendo presente que esto además va a MEJORAR EL CENTRO.

Hoy en día, la inclusión es un DERECHO, y ya no es un principio, no depende de la voluntad de los centros. La comunidad internacional ha otorgado el carácter de derecho a la aspiración a una educación más inclusiva para todos los alumnos y la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas (UN, 2006, art. 24) ha refrendado este derecho para el alumnado con discapacidad.

Lo que es indiscutible es que el éxito o fracaso de la inclusión estará en el profesor de Educación Especial, en su formación y experiencia previa, en su manera de estructurar el entorno y gestionar los recursos, en el toque de creatividad e innovación que le otorgue a su trabajo diario. Es el verdadero agente del cambio, su acción se verá reforzada y/o facilitada por las características del centro (que defienda la innovación y las experiencias educativas, recursos, las buenas prácticas, la formación del profesorado ordinario para atender a estos alumnos/as, los agrupamientos flexibles, una buena coordinación y organización de los recursos personales, la apuesta por las prácticas inclusivas...)

Debemos tener presente que cualquier cambio que queramos introducir en un centro, por ejemplo, lograr una mayor participación de los alumnos/as TEA, requiere y precisa de modificaciones que deben atravesar los distintos planos del colegio.

El grupo de estudio del Instituto de Salud Carlos III apunta en la Guía de Buena Práctica para el Tratamiento de los TEA (Fuentes y Cols, 2006) que

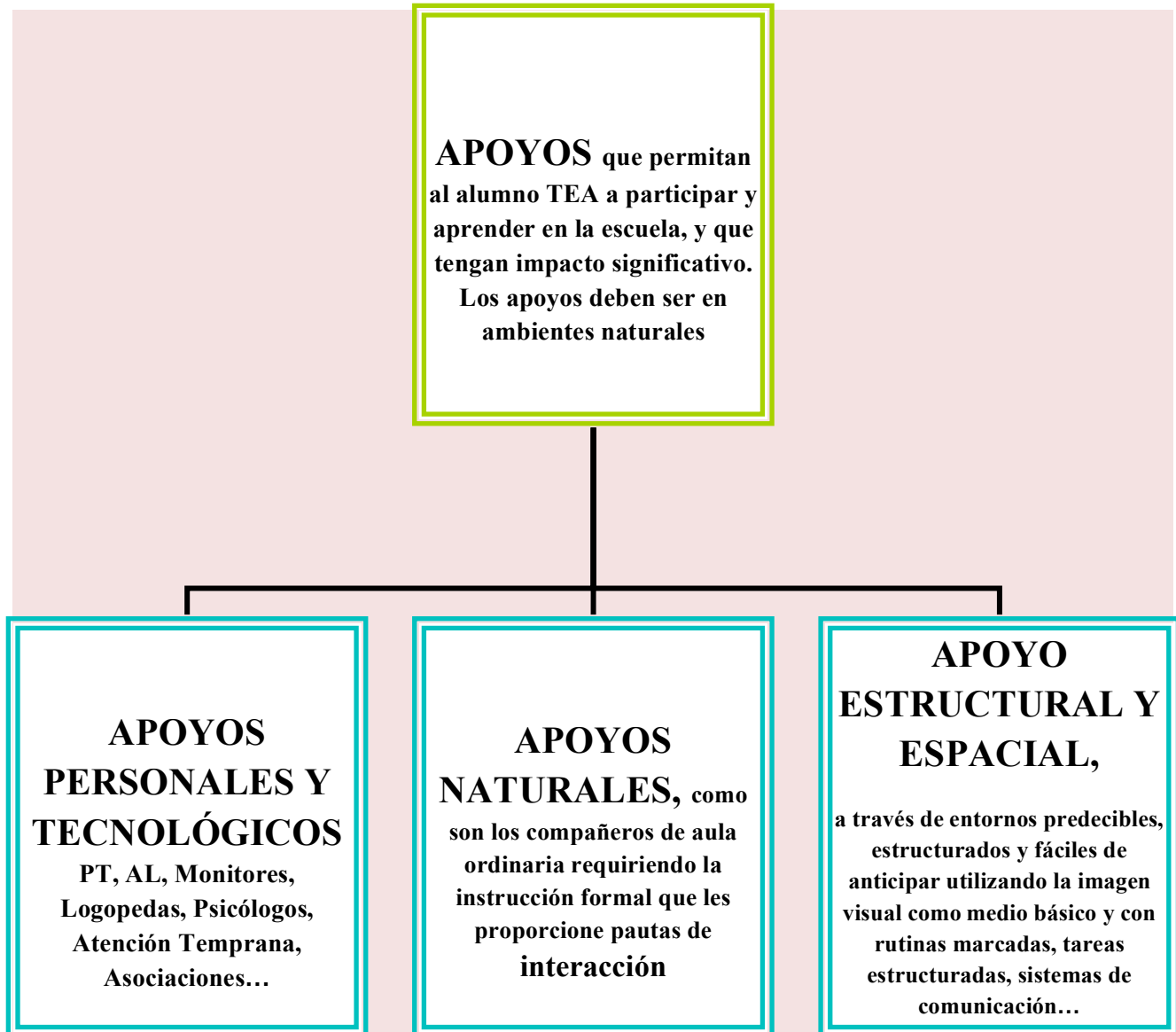
la integración apoyada en el medio escolar ordinario permite que estos niños y niñas accedan a un medio social estimulante, donde el resto del alumnado pueda apoyarles, a la vez que aprender a tratar a una persona con discapacidad. La política de ubicación escolar en centros ordinarios o en centros de educación especial varía de unas zonas a otras de nuestro país, pero hay que insistir donde persistan las dos redes en la necesidad de establecer puentes entre ambas modalidades, a la vez que asegurar que se persiga la máxima inclusión social y que la integración no signifique la pérdida de los apoyos especiales necesarios. (p. 436)

1.2. ¿Cómo perseguir la máxima inclusión sin renunciar a las ayudas o apoyos singulares y especializados que puedan necesitar los alumnos/as TEA?

Un primer paso para la organización de los recursos y los apoyos en un centro que promueva la inclusión de todo su alumnado será la realización de una evaluación psicopedagógica que identifique las dificultades, los puntos fuertes para el aprendizaje, o los apoyos que precisa para obtener buenos resultados dentro de un entorno de enseñanza con alto nivel de recursos y apoyos a su proceso de aprendizaje. Siendo así una enseñanza individualizada y que se adapte a las características de cada individuo (capacidades, habilidades, intereses y preferencias).

Además de la evaluación psicopedagógica y de tener presente todo el tipo de apoyo que se puede poner en marcha, es preciso analizar el grupo donde el alumno desarrollará parte de su aprendizaje, para establecer cómo ha de ser nuestra formación, nuestra actuación y para poder diseñar actividades y situaciones de enseñanza-aprendizaje. El maestro del aula ordinaria también

debe ser favorable a que nuestros alumnos/as TEA estén en sus tutorías, considerando ese derecho como algo esencial... y haciéndolos partícipes en la medida de lo posible en las actividades y tareas de aula.



El aula específica TEA se convierte así en un espacio donde preparamos al alumno/a para que posteriormente pueda desenvolverse con éxito en el aula ordinaria. Es el trampolín para la adquisición de habilidades sociales, habilidades académicas y en definitiva, habilidades de comunicación. De forma intensiva, los recursos y la metodología del aula TEA va destinada a preparar para el salto a un aula con mayores distractores, con mayor componente social y con unas reglas y exigencias que difieren del aula TEA. Es por eso, que hay que insistir desde espacios más controlados, con recursos más específicos,

con una estructura espacial y temporal más marcada... de manera que preparemos y ensayemos situaciones de aprendizaje a las que se enfrentarán con otros compañeros, para obtener éxito en espacios más imprevisibles como es un aula ordinaria.

Otras aspecto que tendremos que tener en cuenta es la toma de decisiones con respecto al horario y a la determinación de la intensidad de apoyos necesarios, donde veremos las áreas en las que se incluirán nuestros alumnos/as, qué tipo de recursos precisan, qué tipo de apoyos personales, y el número de sesiones que estarán en actividades ordinarias en su grupo de referencia, elaborando así un plan individual de apoyo.

Desde nuestro centro educativo entendemos la inclusión desde un punto de vista amplio. Tanto nuestros alumnos TEA se incluyen en actividades con su grupo de referencia, como el aula TEA organiza actividades para que el alumnado "ordinario" acuda al aula a desarrollar una dinámica o celebrar algún día señalado. Lo que está claro es que nuestro alumnado TEA está muy presente en la vida diaria del colegio, impulsando su participación en las actividades, áreas de aprendizaje, salidas extraescolares, actividades complementarias, celebración de días importantes...

2. Algunas experiencias inclusivas en el centro:

Como justificación única y exclusiva de cada una de las experiencias que se han desarrollado a lo largo de más de una década en el CEIP Vicente Aleixandre está la necesidad de crear y fomentar lazos de amistad entre los alumnos/as de las aulas ordinarias y los alumnos/as del Aula específica de autismo del centro. Como profesionales, nos planteamos necesario proporcionar experiencias directas que nos ayuden a comprender la realidad social de las personas que tienen algún tipo de discapacidad. Y ese es el papel que nosotros como docentes debemos asumir y facilitar.

Nuestro propósito es que una vez concluidas las actividades diseñadas haya más oportunidades de relacionarse eficazmente, eliminando los posibles miedos, rechazos o desconocimiento hacia el mundo del Autismo y sus peculiaridades.

Supone un reto diario hacia las prácticas inclusivas, hacia la aceptación de la heterogeneidad como una realidad con las que nuestros alumnos y alumnas han de contar.

Supone unos recursos materiales y personales muy concretos, que se organizan para dar una adecuada respuesta a la diversidad y que atienda a las necesidades concretas de los 5 alumnos/as con trastornos del espectro autista. Pero supone también que eduquemos en la comprensión, el respeto y el conocimiento del propio trastorno.

A diario se producen momentos de encuentro entre el alumnado y los alumnos con autismo, por lo que nuestra labor ha de estar enfocada a que esas relaciones, esas interacciones sean cada vez más reales, sean ajustadas y posibiliten la idea de una escuela mucho más abierta y mucho más responsable con aquellas personas que por cualquier razón tengan unas necesidades concretas.

El objetivo de este proyecto inclusivo a largo plazo, es por tanto, que los alumnos del colegio, descubran ¿qué es el autismo? ¿cómo pueden relacionarse con ellos? ¿qué ayuda necesitan? ¿cómo se comunican? ¿cómo juegan? ¿cómo trabajan? ¿cómo es un día en la dinámica del aula de Autismo? Todo a través de distintas experiencias, dinámicas, situaciones de aprendizaje que acerquen paulatinamente al alumnado de Infantil y Primaria al alumnado del aula de autismo del centro.

Con carácter general, los objetivos que se persiguen con este tipo de actuaciones son los siguientes, aunque cada proyecto o cada dinámica tendrá los suyos propios:

1. Dar a conocer las características y necesidades de los compañeros del cole del aula TEA.

2. Aprender y aplicar estrategias de relación y ajuste a las características de cada persona con Autismo.

3. Valorar las ideas previas que los alumnos tienen con respecto al Autismo

4. Sensibilizar a través de distintas actividades y dinámicas sobre qué es el Autismo y sus necesidades

5. Hacer partícipes al alumnado de las Actividades diarias del aula de Autismo.

6. Crear lazos de amistad, que en situaciones lúdicas como es el patio del recreo, haya mayor número de interacciones con ellos y sobre todo esas interacciones sean mucho más eficaces y ajustadas.

7. Eliminar los posibles miedos ante las rabietas y reacciones incontroladas de algunos de los alumnos del aula específica.

8. Realizar un seguimiento de la eficacia del proyecto a través de fotografías y de grabaciones en vídeo para ver las reacciones y poder valorar nuestra intervención y la de los alumnos/as.

2.1. Proyecto: amig@s.com

La idea principal de este proyecto era diseñar actividades que durante dos semanas implicara a alumnos de Tercero de Primaria en las actividades del aula de Autismo. Se establecieron los grupos, se repartieron responsabilidades, diseñamos un logotipo, se hicieron unas encuestas previas para saber lo que conocían los alumnos sobre las personas con Autismo, se les formó a través de una sesión de hora y media donde expusimos de forma clara y adaptada al nivel de los alumnos, las peculiaridades y necesidades de las personas con TEA, etc.

Actividades realizadas en el proyecto:

- **Actividades previas a la semana de sensibilización: para mí los niños con autismo son...**

Una manera de poder establecer la base de este proyecto es conocer las ideas previas que los alumnos/as de Tercero tienen. Se trató de una actividad de investigación a través de la cual poder analizar el conocimiento previo, las dudas, las falsas creencias...que puedan surgir y que deban ser aclaradas, comentadas o debatidas posteriormente.

- Se les facilitaron preguntas del tipo: ¿qué conoces del autismo? ¿qué te llama la atención? ¿qué supone ser un niño con autismo? ¿qué necesitan estos niños? ¿Sabes cómo aprenden los niños con autismo?
- Como trabajo previo a la semana de integración, se les dará un folio cuartilla donde aparezca el título de la actividad: Para mí, los niños con autismo son... y se la llevarán casa para que lo comenten con las familias y que entre todos puedan realizar un acercamiento a esas nociones básicas del trastorno. Pretendemos con este proyecto que las familias también se impliquen y se acerquen a lo que sus hijos/as van a trabajar, a los objetivos de este proyecto y por supuesto, a los resultados a los que lleguemos.
- El objetivo de esta actividad es el de analizar los conocimientos previos, ver las dudas que surjan, los miedos, los errores, que busquen información, que aparezca la curiosidad, la motivación por conocer... para poder tener una sesión a lo largo de esa semana, donde la tutora del aula de autismo y los profesionales que trabajan en el colegio de forma directa con estos alumnos/as puedan aclarar y dar una visión más específica y más real de lo que significa tener autismo. Esta sesión se preparará una vez analizado el material que le entreguen al tutor de tercero.

- **Actividades para explicar el trastorno del espectro autista y sus necesidades: conociendo a mis amig@s**

- Como ya comentamos previamente, el objetivo de esta actividad es la de analizar las producciones escritas de los alumnos de Tercero y poder organizar una sesión formativa en el aula. En esta sesión formativa se realizaron las siguientes actividades:

FORMACIÓN Y TRANSFORMACIÓN
PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD



- **Actividades a nivel de centro y exposición de los trabajos: Yo autista, tú autista, él autista... ¡Empápate de autismo!**
 - o Durante las dos semanas que dura nuestro proyecto educativo, queremos que el centro se empape de las actividades que hemos programado, que nuestros trabajos sean visibles y que llenen los pasillos del colegio, que puedan despertar el interés por el resto de miembros de la comunidad educativa.

 **DIBUJANDO EL AUTISMO:** se les propondrá que realicen un dibujo sobre las necesidades que ellos piensan que tienen las personas con Autismo

 **LOGOTIPO DE LA SEMANA:** los niños del Aula de Autismo realizarán el logotipo de la semana de Integración a la Inversa para colocarlo en el pasillo del colegio

 **EXPOSICIÓN DE LOS DIBUJOS** realizados por los alumnos de Tercero.

 **TRIPTICO QUE SE REALIZARÁ CON LAS NECESIDADES BÁSICAS Y LA INFORMACIÓN ESENCIAL DEL AUTISMO** y que se colocará en el tablón de anuncios de las dos plantas del colegio.

 **MURAL CON TODAS LAS TARJETAS** que los alumnos de Tercero realicen en sus casas, de manera que podamos reflexionar sobre sus ideas de **¿qué es el Autismo?**

- **Semana de realización de las actividades en el aula: manos a la obra**

- En Marzo se llevará a cabo la experiencia de integración a la inversa. Previamente se les habrá orientado a cada grupo sobre cuál es su función y cómo deben realizar la actividad.
- Lo que pretendemos es que participen de forma activa y dejando los miedos o las incertidumbres atrás, que aprendan habilidades de interacción al vernos también cómo nosotros nos relacionamos con ellos, cómo les hablamos, cómo solucionamos posibles conflictos (que conozcan el por qué de las rabietas, de las rutinas, del uso de las ayudas visuales, de respetar tiempos de reacción...)

GRUPO DE LA AGENDA

- Responsabilidad de trabajar un cuento adaptado en la AGENDA DIARIA DEL AULA
- Horario: Lunes de 9 a 10 horas
- Lugar: Aula de autismo

GRUPO DE TRABAJO EN MESA

- Responsabilidad de trabajo en la mesa: LECTURA INDIVIDUAL CON CADA ALUMNO
- Horario: Martes de 10 a 11 horas
- Lugar: Aula de autismo

GRUPO DE ORDENADOR

- Responsabilidad de trabajar con los portátiles y el ordenador táctil del aula, utilizando PROGRAMAS INFORMÁTICOS y JUEGOS EDUCATIVOS.
- Horario: Miércoles de 12.15 a 13.15
- Lugar: Aula de autismo

GRUPO DE COMPRAS

- Responsabilidad de hacer la LISTA DE LA COMPRA con los alumnos e ir al supermercado a COMPRAR con ellos.
- Horario: Jueves de 9.15 a 10.15
- Lugar: Mercadona y Aula de autismo

GRUPO DE ELABORACIÓN DEL DESAYUNO

- Responsabilidad de elaborar el desayuno con los alumnos: TOSTADAS Y COLACAO
- Horario: Viernes de 10.30 a 11.30
- Lugar: Aula de autismo

- **Actividades de cierre de la semana de sensibilización: nos vamos de fiesta**



El 2 de Abril es el día Mundial del Autismo, por lo que quisimos celebrar este día con especial importancia y relevancia en el colegio. Para finalizar se llevaron a cabo las siguientes actividades, coincidiendo con este día tan importante para los derechos de las personas con autismo.

El broche a las dos semanas de sensibilización fue una actividad muy bonita que desarrollamos en el Parque García Lorca y donde hicimos grupos para un juego de orientación, donde había 5 grupos... uno por cada uno de los alumnos/as del aula de autismo. Todos se llevaron sus medallas a casa como recuerdo de una jornada de juego, diversión y amistad.

2.2. Formas de celebrar el día del autismo/ día de la discapacidad (academia de especialistas, debates, vídeos, cuentos, dinámicas de centro)

La Asamblea General de las Naciones Unidas declaró por unanimidad el 2 de abril como **Día Mundial de Concienciación sobre el Autismo** para poner de relieve la necesidad de ayudar a mejorar las condiciones de vida de los niños y adultos que sufren este trastorno.



Desde el colegio, consideramos importante hacer actividades a nivel de centro con motivo de este día, de manera que se visibilicen las necesidades del alumnado TEA y que aumente la comprensión y respeto hacia este Trastorno. A lo largo de todos estos años, hemos incluido actividades específicas para esa Jornada, tratando de inculcar a través del juego y las dinámicas relacionadas con la temática que el Día del Autismo se convierta en un Día de amistad, de relación, de Fiesta y de formación.

Pero no sólo es importante tener en cuenta que el centro hay personas con Autismo, sino que la heterogeneidad es una realidad y la discapacidad también, por lo que el 3 de Diciembre cada año, realizamos actividades para concienciar y trabajar contenidos relacionados con otras discapacidades.



Este curso 2015/2016 por ejemplo, hicimos una actividad inter-centros, coordinándonos con el CEE Jean Piaget, y donde los alumnos de sexto adaptaron una feria del juego con claves visuales para que fuesen juegos accesibles a todos los alumnos/as del centro Específico y del Aula de Autismo. Se convirtió en una jornada de acercamiento a otras “formas de aprender”, “formas de comportarse”, “formas de jugar”, donde los alumnos del aula ordinaria destacaron lo relevante de la experiencia y lo positivo que aportó a sus vidas conocer de cerca la realidad de otros niños con discapacidad. Pretendimos que nuestros “alumno/as normotípicos”, asumieran responsabilidades, adquiriendo valores y aprendiendo pautas y hábitos de relación con estas personas. Acercar el mundo de la diferencia, es un compromiso social y una necesidad para poder inculcar en el alumnado los valores de respeto, aceptación, y comprensión, posibilitando el desarrollo de habilidades sociales y de competencias clave. Conocer es poder tener las herramientas para ayudar y ponerse en el lugar del otro. Además, quisimos contar con la presencia tan importante de las familias de los alumnos/as, para que pasasen una jornada de convivencia y participaran de las actividades programadas.

Otras de las actividades que más resaltaron, fue un año donde hicimos un cine-forum, en el que visualizaron una serie de documentales sobre Autismo, cuentos explicativos y por último la personalización de la “Academia de Especialistas” (de la Fundación Orange) y que adaptamos a los 5 alumnos del aula, realizando una explicación desde un punto de vista de “superpoderes” de nuestros alumnos TEA, para resaltar las características de sus compañeros. Fue una forma de concretar más en el hilo conductor del montaje de la Fundación Orange, pero utilizando como ejemplo la realidad más cercana de sus 5 compañeros del Aula de Autismo. El resultado fue una mejor comprensión y participación en el posterior debate del alumnado de las distintas tutorías de Primaria que participaron en la actividad.

INCLUIR EN EL COLEGIO A NIÑ@S CON AUTISMO ¿ES POSIBLE?
EXPERIENCIAS PRÁCTICAS. LA INCLUSIÓN NO ES UNA UTOPIA



Estos son algunos de los ejemplos que durante tantos cursos académicos se han diseñado para cada ocasión. Cada año surgen nuevas actividades, nuevos retos, que hacen que la escuela sea viva y se nutra de este tipo de experiencias.

2.3. En clase también aprendemos: trabajo por proyectos, material adaptado, sesiones de Educación Física



FORMACIÓN Y TRANSFORMACIÓN
PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD

Actualmente, nuestro alumnado con Autismo asiste a distintas sesiones en Infantil y Primaria: actividades de mesa y psicomotricidad en Infantil, o áreas de Plástica, Conocimiento del Medio, Lengua y/o Música.

Nuestra labor es la de estructurar y ofrecer los materiales y recursos adaptados para que puedan entender la sesión, participen de ella y se reduzcan los problemas de comportamiento/rabietas que pudieran tener por la incomprensión de la tarea.

Con frecuencia, los currículos están diseñados según las necesidades de la media general, incapaces de adaptarse a las diferencias individuales, a las diferentes habilidades, estilos de aprendizaje, necesidades e incluso preferencias, por lo que los alumnos con discapacidad no consiguen acceder al currículo general. El cambio de enfoque es considerar ese currículo como un currículo funcional, amplio, que adopte una visión integral de la persona, un currículo que prepare para la vida y busque el máximo desarrollo personal. Por tanto, debemos promover un currículo que promueva el desarrollo de la competencia social.

Es por eso, que adaptamos los libros de texto para que el alumno/a con TEA que ya tiene cierto nivel de lectoescritura, pueda seguir la clase junto el resto de compañeros del centro.

Es un trabajo lento, tedioso, que requiere mucho tiempo extra, pero con el que se obtienen resultados más que positivos. Adaptamos las áreas al nivel de cada alumno, por lo que cada libro es personal. La meta es la de que puedan cursar libros de texto sin necesitar tanta ayuda visual. Progresivamente y con el trabajo diario, se consigue ver logros en los alumnos. Eso es lo que nos motiva para realizar este material tan específico.

Los aves
★ Lee

Las aves son animales vertebrados.

Son ovíparas y nacen de huevos.

Tienen pico, el cuerpo con plumas, dos patas y alas, y una cola.

Vuelan y respiran por pulmones.

Las aves silvestres son las que viven en el bosque.

Las aves domésticas viven con las personas en casa.

ADAPTACIÓN REALIZADA POR: @susana_lopez. Año: Mº Primaria y Primaria Valioso. Curso: 2023/2024. | 4

★ Ordena los dibujos.

★ Señala con una X las frases correctas sobre las aves.

Son ovíparas Tienen aletas

Respiran por branquias Tiene pico, plumas, Patas y alas

★ Lee

El no y si

El si y si

El y no y no

La si y no

★ Une

NO

NO

SI

SI

ADAPTACIÓN REALIZADA POR: @susana_lopez. Año: Mº Primaria y Primaria Valioso. Curso: 2023/2024. | 5

Los anfibios
★ Lee

Los anfibios son animales vertebrados.

Son ovíparas y nacen de huevos.

Tienen la piel desnuda y mojada.

Al nacer respiran por branquias.

Cuando crecen respiran por pulmones y por la piel.

ADAPTACIÓN REALIZADA POR: @susana_lopez. Año: Mº Primaria y Primaria Valioso. Curso: 2023/2024. | 6

En las sesiones de Educación Física, Plástica, Música o Psicomotricidad en Infantil lo que utilizamos es dividir la sesión en las actividades que van a realizar. Por ejemplo, en educación física, poner que primero van a calentar, después correr dos vueltas, luego jugar con los aros, botar las pelotas... de manera que podamos ir indicando al alumno el paso que ha hecho y los que le quedan por hacer. También utilizamos mucho en este tipo de actividades el aprendizaje por imitación de los demás compañeros.

Para alumnos que se integran en cursos elevados, pero que su nivel cognitivo les impide poder realizar las mismas actividades, lo que proponemos es el trabajo por proyectos educativos. Si por ejemplo, los alumnos/as de 5 de Primaria están viendo la Prehistoria, nosotros adaptamos al Prehistoria a los contenidos más básicos, hacemos partícipe al alumno y montamos por ejemplo una proyección que será la base de una "mini-ponencia" al resto de compañeros. Este enfoque nos ha dado muy buenos resultados, ya que a veces no es necesaria la lectoescritura para poder participar de tareas de clase en clases de un cierto nivel. Elaboramos así, bloques temáticos donde nuestro alumno participa en la medida de sus posibilidades.



(Marta buscando fotos de la prehistoria para un montaje, posteriormente explicó a sus compañeros las fotos que había buscado y lo que ella entendió de las cosas significativas que pasaban en la prehistoria.)

Tener un currículo adaptado posibilita que haya menos diferencias y que el alumno/a con autismo se acostumbre a tener su propio material y se le vaya exigiendo en función de sus progresos y capacidades.

Para la elaboración de alguno de estos recursos y materiales contamos con las ayudas y colaboración de las familias, que son las primeras interesadas en que se proporcionen situaciones de aprendizaje lo más normalizadas posible, dentro de las capacidades y peculiaridades de cada uno de sus hijos/as. Implicar a las familias es asegurarse el éxito y la generalización de aprendizajes. Y que se impliquen en el procesos de enseñanza-aprendizaje, incrementando sus recursos y estrategias a la hora de educar a sus hijos/as.

2.5. Aprendemos con los compañeros en las salidas



ANTICIPACIÓN DE LA INFORMACIÓN DE UNA ACTIVIDAD (predictividad)

De la misma manera que programamos las actividades en el aula, organizamos y estructuramos las actividades para las salidas al entorno, de manera que nos garanticemos la comprensión y la mayor participación de nuestro alumnado TEA. La idea es acercar los contenidos de las visitas a su nivel cognitivo, trabajando distintos ámbitos como la lectoescritura, el vocabulario, o los contenidos propios de la salida extraescolar.

Sea una visita a la Alhambra, a un museo, al Parque de las Ciencias, a un concierto, a la Biblioteca, a los bomberos... nuestros alumnos/as con Autismo siempre llevan la información visual que precisan, y lo trabajamos de forma previa en el aula para facilitar una mejor comprensión del entorno y la actividad en sí. Aprovechamos para trabajar las normas de conducta y lo que está bien o mal que hagan. Se convierte en un recurso esencial y altamente positivo para que el alumno no salga del colegio por salir, sino que se especifique los pasos de esa actividad y lo que se espera que el alumno haga y/o aprenda.

3. Resultados obtenidos

A lo largo de todos estos años de experiencia, podemos hablar de un avance muy positivo en el clima de respeto y de concienciación con respecto a las necesidades del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el Centro. Partiendo de la base necesaria de la formación del resto del alumnado, los resultados obtenidos es una mayor interacción espontánea en situaciones de juego o situaciones cotidianas de clase. Los alumnos/as analizan el comportamiento de los alumnos con autismo y no se extrañan... sino que buscan estrategias y medios para poder acercarse a su nivel y poder interactuar sabiendo sus peculiaridades. El profesorado también ejerce un papel fundamental en impulsar esa inclusión, proponiendo actividades donde nuestros alumnos/as TEA participen, contando con ellos para las salidas o eventos especiales.

Ni que decir tiene que analizamos todas y cada una de las actividades propuestas para el curso escolar, tratando de mejorar siempre la práctica educativa y de introducir cambios para futuras intervenciones. Hemos ampliado en estos años la variedad de dinámicas y de actividades, incluyendo también como importantes, el día de San Valentín, en la que celebramos la importancia de la amistad, y donde incluso hemos implicado a todo el centro educativo realizando un lib dup "No importa que llueva".

Sea cual sea la actividad, siempre nos mueve la misma intencionalidad: que nuestro aula de autismo no sea un aula cerrada, estática o de cuatro paredes, sino que esté abierta al centro, a interactuar con el resto del alumnado, y

entre todos luchemos por esa educación que respeta la diferencia y promueve actitudes solidarias y de comprensión de los sentimientos y emociones de los demás.

Seguiremos trabajando en esta línea y proponiendo variedad de actividades, tanto a nivel de Infantil como de Primaria, manteniendo las prácticas que nos han dado buenos resultados (día de la Amistad, día del Autismo, Día de la Discapacidad, Inclusión a la inversa...) e innovando en actividades nuevas, que irán marcando la realidad y el compromiso del centro por y para el respeto a la diversidad de alumnado.

Nuestra Aula Azul... ¡es el aula de todos! Todos son bienvenidos y animados a que nos visiten, a que quieran compartir su tiempo con nosotros, o compartan cualquier actividad.

¡Nuestro objetivo será ese!

4. Conclusiones

ANTICIPADORES BÁSICOS EN EL CENTRO:

- * Adaptación del centro
- * ¿qué hay detrás de cada puerta?
- * ¿qué se hace allí? ¿quién hay dentro?
- * ¿Cómo debo hacerlo?

“Para educar a las personas con autismo no basta con conocer y aplicar unas determinadas técnicas, sino que es necesario tratar de comprender en qué consiste ser autista”

Rivière 1991, p. 314

Es evidente que un centro comprometido es un centro que velará por dar a cada uno lo que necesita. La escuela inclusiva hoy en día es una realidad que se puede alcanzar, siempre que se establezcan los apoyos y recursos necesarios para que la persona con Autismo pueda aprender a su ritmo, con sus particularidades, con lo que necesitan y con el ingrediente necesario del respeto hacia la diferencia. No es una utopía si entre todos ponemos de nuestra parte para posibilitar ese escenario estructurado, predecible, organizado y con claves visuales, y fomentamos actividades destinadas a comprender el “Mundo del Autismo”.

Quizás el resultado más visible es que se producen más interacciones entre los alumnos sin autismo y los alumnos con Autismo, que los primeros, buscan iniciar esas interacciones, y que desarrollan habilidades sociales adaptadas y ajustadas a nuestros alumnos/as TEA.

La experiencia a lo largo de estos años nos ha llevado a analizar que los compañeros que han aprendido con un compañero con Autismo al lado, desarrollan una serie de valores de respeto, solidaridad, apoyo y empatía, que si no hubiesen tenido la posibilidad de interactuar con personas con Autismo, lo mismo no eran valores con tanta intensidad y tan maduros en el desarrollo de cada uno.

Además, aquellos profesores de aulas ordinarias que han tenido la oportunidad de tener a un alumno/a con Autismo en sus pupitres y que invierten sus esfuerzos y su tiempo en el desarrollo de estrategias, a menudo descubren que son estrategias válidas para su alumnado: que el uso de ayudas visuales, de estructurar la información, de aprendizaje colaborativo, anticipar información... son pautas que vienen bien a todos

La sociedad comprometida se construye desde la escuela.

“El reto de enseñar a alumnos TEA nos ayudará a imaginar un modelo realmente inclusivo, donde la igualdad se consigue tratando a cada alumno de manera diferente” (Juana María Hernández, 2013)

Referencias bibliográficas

Aguirre, P., Álvarez R., Angulo, M.C., Prieto, I. (2007). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos generales del desarrollo*. Sevilla: Junta de Andalucía-Consejería de Educación Dirección General de Participación e Innovación Educativa

- Baumgart, D., Johnson, J. y Helmstetter, E. (1996). *Sistemas alternativos de comunicación para personas con discapacidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). Index for inclusión (2nd ED). *Developing learning and participation in schools* (2aed). Manchester: CSIE (trad. Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva . Disponible en http://www.eenet.org.uk/index_inclusion/index%Castilian.pdf
- Carr, E. et al., (1994) *Intervención comunicativa sobre los problemas de comportamiento. Guía práctica para el cambio positivo*. Madrid: Alianza, 1996
- Confederación Española de Autismo (2012). *Autismo-TEA. Trastorno del Espectro Autista*. FESPAU. Recuperado de <http://www.fespau.es/autismo-tea.html>
- 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.
- FEAPS (2009). Guía REINE. *Reflexión ética sobre la inclusión en la escuela*. UDS Estatal de Educación.
- Martínez, M^a A., Cuesta J.L. y Colaboradores (2013). *Todo sobre el autismo: guía completa basada en la ciencia y en la experiencia*. Tarragona: Edición Altaria.
- Riviére, A. (1990) El autismo y los Trastornos Generalizados del desarrollo. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (comps) *Desarrollo psicológico y educación. Vol 3 Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp 329-360) Madrid: Alianza Editorial.
- Riviére, A. (1997) Tratamiento y definición del espectro autista. En A. Riviére y J. Martos, (comps), *El tratamiento del Autismo. Nuevas perspectivas* (pp.61-72) Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales
- Tamarit, J. (2005) Autismo: modelos educativos para una vida de calidad. *Revista de neurología*, 40 (Supl 1) 181-186
- Wing, I. (1998). *El autismo en niños y adultos. Una guía para la familia*. Barcelona: Paidós

INCLUIR EN EL COLEGIO A NIÑ@S CON AUTISMO ¿ES POSIBLE?
EXPERIENCIAS PRÁCTICAS. LA INCLUSIÓN NO ES UNA UTOPIA

Figuras

Nuestros Objetivos

1. Dar a conocer las características y necesidades de los compañeros del cole que tienen Autismo.
2. Aprender y aplicar estrategias de relación y ajuste a las características de cada Autista.
3. Valorar las ideas propias que los alumnos de Tercero tienen con respecto al Autismo.
4. Sensibilizar a través de distintas actividades y dinámicas sobre quienes es el Autismo y necesidades.
5. Hacer partícipes a los alumnos de Tercero en las Actividades diarias del aula de Autismo.
6. Crear zonas de amistad, que en situaciones lúdicas como es el patio del colegio, haya mayor número de interacciones con ellos y sobre todo, esas interacciones sean mucho más eficaces y amistosas...
7. Eliminar los posibles miedos ante las rabietas y reacciones incontroladas de algunos de los alumnos del aula específicos.
8. Realizar un seguimiento de la eficacia del proyecto a través de fotografías y de grabaciones en vídeo para ver las reacciones y poder valorar nuestra intervención y la de los alumnos/as.

CALENDARIO DE ACTIVIDADES

FECHAS	TEMAS	INTERIORES	EXTERIORES	VIERNES	
4	CELEBRAMOS EL DÍA DEL AUTISMO	5	6	7	8
11	12	13	14	15	

¿QUÉ ES EL AUTISMO?
El autismo es una discapacidad, que un niño o niña tiene desde que nace.
Un niño o niña con autismo se parece mucho a ti y a mí, pero el autismo cambia la manera en la cual su cerebro trabaja.

PARA COMUNICAR NO SIEMPRE ES NECESARIO HABLAR
Aprendiendo con imágenes

HAY TANTAS FORMAS DE HABLAR COMO DE ESCUCHAR

¿CÓMO ES UN NIÑO CON AUTISMO?
A veces los niños con autismo tienen problemas aprendiendo cosas y no pueden hablar muy claramente.
Ellos les gustan muchas cosas como a ti.
Ellos pueden hacer ruidos y sonidos porque ellos no pueden expresarse con palabras como tú y yo.

NO DEJES QUE PASE DE "PONTILLAS" POR TU VIDA

YO SOY AZUL
2 de abril Día Mundial de Concienciación sobre el AUTISMO

¿QUÉ NOS PIDE UN NIÑO AUTISTA?

Facíltame que comprenda.
No me hables demasiado, ni muy deprisa.
Entiende que a veces no entiendo lo que me pides.
Muéstrame el sentido de lo que me pides que haga.
Necesito jugar y compartir el placer.
Juega conmigo, me gusta.
Lo que hago no es absurdo, tiene una lógica.
Ponme límites, eso me ayuda a entender.
Necesito más estabilidad de la que tú necesitas.
No te angusties conmigo porque me angustias.
Aceptame como soy.
Dirígete no me dejes solo.
Si no me diriges me angustio y me aburro.
Merece la pena vivir conmigo.
No tengo malas intenciones, ayúdame a todo lo que necesito.
Solo si te comprometes en serio conmigo podrás ayudarme de verdad.
No me pidas que haga siempre las mismas cosas.
Dame instrumentos para que me comuniqué.
No interpretes que "no quiero" sino que "no puedo".
Vá paso a paso, no te aceleres.
Te sorprendería todo lo que soy capaz de aprender si tú apuestas por mí.
Respetá mi tiempo de reacción... A veces, soy más lento para hacer las cosas.
No me hagas todo, tengo que aprender a hacer las cosas por mí mismo.
Ten paciencia conmigo. Al final, lo consigo!!!

¡¡GRACIAS!!

(Adaptación del Decálogo de Ángel Riviere)

Figura 1: Cartel promocional de Amig@s.com (Autor).

HEMOS APRENDIDO CÓMO HACEN LAS TAREAS DE CLASE
QUÉ AYUDAS NECESITAN: QUIARLES LA MANO, REPETIR LAS ÓRDENAS, ENSEÑARLES PICTOGRAMAS, HABLARLES DESPACITO...
¡¡¡HACEN MUCHAS COSAS COMO NOSOTROS!!!

HOY NOS HA VISITADO LA MAMA DE AMANDA.

7/ABRIL/2011 Y NOS VAMOS DE COMPRAS!!!
ESTAMOS MUY CONTENTOS DE LOS AMIGOS QUE QUIEREN AYUDARNOS Y CONOCERNOS

APRENDEMOS LAS DIFERENTES AYUDAS QUE TENEMOS QUE PONER EN PRÁCTICA

¡¡GRANDES AYUDANTES!!!
HOY HEMOS APRENDIDO CÓMO AYUDARLES PARA PREPARARSE EL DESAYUNO, PONER LA MESA, HACERSE LAS TOSTADAS, EL COLACAO Y POR SUPUESTO... FREGAR LOS PLATOS!!!

¡¡Qué buen amigo me he buscado!!!

BLANCA NOS CUENTA SU FIN DE SEMANA

HOY NOS HAN VISITADO PERSONAS MUY ESPECIALES: CINTIA, LA SEÑO MARÍA Y NUESTRO AMIGO MIGUEL ANGEL DE PRIMERO. QUE SE HA QUERIDO UNIR A ESTE PROYECTO

TAMBIÉN NOS HAN VISITADO:

- ELISA Y KIKO DE LA ASOCIACIÓN CONECTA (MOTRIL)
- ANDREA, PSICÓLOGA DE LA ASOCIACIÓN AUTISMO GRANADA

Supervisando la participación de los alumnos/as

Ayudando siempre con muchas ganas!!!

Usando el ORDENADOR TÁCTIL

¿Ves? puedo manejar el ordenador con mi dedo!!!

Figura 2: Carteles que se diseñaron y se colocaron en el colegio como resumen de las actividades realizadas en Amig@s.com

FORMACIÓN Y TRANSFORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD

Aprendo a escribir bien

Lee

¿Qué estás leyendo?

¡Sí, por favor!

Es un libro de piratas. ¿Quieres que te lo deje?

Cuando preguntamos, usamos los signos de interrogación ?

Escribe las preguntas para estas respuestas

Vivo en la calle Rocinante.

Me gusta ir a la piscina.

ADAPTACIÓN REALIZADA POR: Mireia Ana Mª Sánchez y Carolina Velasco. Curso 2013/2014. 7

Lee

¿Qué bonito te está quedando! ¡Ten cuidado! ¡No te caigas!

¡Qué suerte me ha dado! ¡No sabía que estabas allí!

¡Gracias!

Cuando expresamos sorpresa, dolor... usamos los signos de exclamación !

Escribe y rodea

verde los signos ? y azul los signos !

¡Guapo!

¿Cómo te llamas?

¿Dónde está el pan?

¡Mañana no hay cole!

ADAPTACIÓN REALIZADA POR: Mireia Ana Mª Sánchez y Carolina Velasco. Curso 2013/2014. 8

Figura 3: Ejemplo de Unidad Didáctica Adaptada (Autor).

PEDALEANDO POR TI

<https://pedaleandoporti.wordpress.com/>

facebook migranodearena.org

un sitio, una finalidad

PEDALEANDO POR TI

Blog de noticias a favor del autismo

[Inicio](#) / [¿quieres saber?](#) / [¿qué es esto aquí?](#) / [nuestros objetivos](#) / [una agenda personal de carolina](#) / [blog](#) / [contacto](#)

EL BOTO EN EL GRANDE DE RIBES

FACTU SORBITIVO

CLASIFICACIONES DE CANTABRIG

INFORMACIÓN ADMINISTRATIVA

VISTA AL CICLISTA

OTRAS ENTRADAS

- Abusos en la red de la amistad
- Quéntar: los 82 kilómetros interminables
- Consejo de Ciclosurba
- La canchica con todo puntual
- Crónica de la Maratón 2015. Una ruta de...

DEPORTE ADAPTADO

Pedaleando para visibilizar el autismo

Carolina Velasco **CICLISTA MOUNTAIN BIKE**

Carolina Velasco es una deportista que ha conseguido visibilizar el autismo a través de su pasión por el ciclismo. En este artículo se describe su experiencia y cómo el deporte adaptado puede ser una herramienta clave para la inclusión social de las personas con discapacidad.

Figura 4: Cartel Iniciativa Pedaleando por ti. Imagen tomada de <https://pedaleandoporti.wordpress.com/>

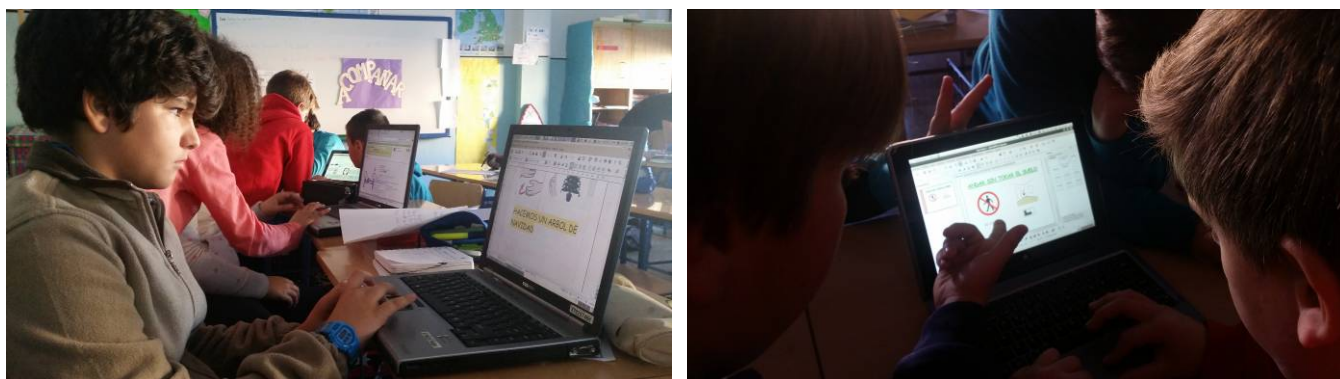


Figura 5: Día de la Discapacidad, alumnos realizando los anticipadores con ayudas visuales (Autor)

APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS MULTISENSORIALES PARA DESARROLLAR HABILIDADES COGNITIVAS EN ESTUDIANTES CON DEFICIENCIA INTELECTUAL LEVE

Patricia Arellano Gualle
patty.are@hotmail.com

Colegio Nacional Alangasí (Ecuador)

Resumen

La aplicación de estrategias multi-sensoriales permite a los docentes desarrollar habilidades cognitivas en estudiantes con Deficiencia Intelectual Leve; los docentes en el proceso de aprendizaje utilizan más las vías auditiva y visual olvidando que el ser humano posee varios canales para recibir información como además de los citados el kinestésico, que controla el movimiento, el vestibular controla la posición en el espacio y el visceral que controla las sensaciones. Se aplica un aprendizaje multi-sensorial, que permite desarrollar el pensamiento abstracto con una intervención directa, natural, basada en las neurociencias, cuyo objetivo es estimular el incremento de conexiones neuronales para mejorar las habilidades cognitivas y elevar el coeficiente intelectual (IQ). Mientras más experiencias posea el estudiante mayores serán las conexiones neuronales y generarán un aprendizaje significativo y a largo plazo. El resultado obtenido con esta propuesta es el desarrollo de habilidades cognitivas como: memorización, clasificación, ordenamiento, análisis, observación, interpretación, representación entre otras y con ello el incremento del coeficiente intelectual.

Palabras clave

Inclusión educativa, plasticidad cerebral, conexión neuronal, aprendizaje sensorial, funciones cognitivas.

1. Introducción

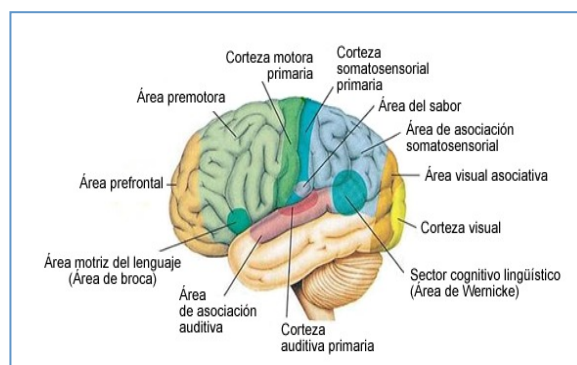


Figura 1. Áreas de aprendizaje

Imagen tomada de: www.paradigma.cl/eco/holografia/cerebrales/cerebrales.html

En nuestro país la inclusión educativa es política de estado, sin embargo esto no se ha podido cumplir al 100% por muchos aspectos entre ellos la falta de docentes capacitados esto ha generado que los estudiantes con necesidades educativas se sientan frustrados, desmotivados y excluidos muchos abandonan la institución ya que sus necesidades educativas no han sido identificadas ni atendidas.

Enseñar sin saber cómo funciona el cerebro es como querer diseñar un guante sin nunca haber visto una mano” Leslie Hart.

El apareamiento de las neurociencias y por ende el neuro-aprendizaje, me han motivado a realizar esta investigación puesto que nos brindan elementos que nos permiten saber cómo aprende el cerebro humano en general y al mismo tiempo herramientas para descubrir como aprende cada cerebro de manera individual y así dejar aún lado la técnica de la observación que era la que nos permitía saber si tal estrategia o método era favorable o no para nuestros estudiantes.

Por ello previo a un conocimiento sobre como aprende el cerebro se aplicó estrategias multi-sensoriales para desarrollar habilidades cognitivas en estudiantes con deficiencia intelectual leve. Estas estrategias nos posibilitan cubrir todos los estilos de aprendizaje, todas las inteligencias, los diferentes canales de representación sensorial y formas de enfrentar desafíos.

Este trabajo me ha permitido demostrar que el Coeficiente Intelectual (IQ)

no está determinado al nacer sino es producto de las experiencias que son las que generan y aumentan redes cognitivas que producen aprendizajes significativos a largo plazo ; que los estudiantes con discapacidad intelectual leve si llevan un proceso de enseñanza aprendizaje basado en estrategias multi-sensoriales podrán elevar su (IQ) y su autoestima.

Se formará educadores desde el punto de vista del conocimiento del cerebro, para que conozcan los diversos factores que influyen en las funciones cerebrales y así puedan contribuir a la formación de seres capaces de autogestionarse y superarse a sí mismos.

1.1. Antecedentes

El sistema educativo nacional en la actualidad y de acuerdo a las políticas de estado no da abasto a la atención a la diversidad; cualquiera que esta sea; a pesar de ello existen falencias en las que no se ha logrado llegar al desarrollo de las habilidades y destrezas en los estudiantes con deficiencia intelectual.

Por esta razón una nueva alternativa que se plantea es la aplicación de estrategias multisensoriales para estudiantes con deficiencia intelectual leve conocida también como integración sensorial aplicada a la educación.

Bajo este contexto pocos han sido los estudios realizados en el plano educativo sin embargo a nivel nacional constituye un gran aporte científico como una nueva forma de tratamiento terapéutico utilizado para estudiantes con deficiencia intelectual leve, tomando en cuenta que este grupo dentro del sistema educativo pueden ser “educables y entrenables”

1.2. Planteamiento del problema

Actualmente a la Unidad Educativa Alangasí, asisten un gran número de estudiantes de los cuales el 18,6% corresponden a estudiantes con bajo coeficiente intelectual, según el Aula de Apoyo que es la encargada de realizar las evaluaciones intelectivas; por lo tanto, esta es una de las causas del bajo rendimiento escolar; otra de las causas que ha influido en este proceso académico, es el bajo peso al nacer, la mala nutrición, problemas de salud, hogares disfuncionales, hijos de padres alcohólicos entre otros. Esto ha permitido que el/la estudiante tenga un bajo desarrollo en su funcionamiento intelectual y adaptativo por lo que se considera que es un problema que se debe atender en forma inmediata.

Es importante mencionar que los estudiantes con discapacidad intelectual leve tienen un ritmo de aprendizaje más lento y requieren del mayor número de experiencias y dedicación de tiempo, por lo tanto pueden aprender y desarrollar su capacidad escolar cuando cuentan con el estímulo y la educación que necesitan; de esta forma su nivel de aprendizaje se torna diferente.

La atención a estos estudiantes en el mayor número de los casos no ha sido efectiva, por diferentes motivos siendo los más importantes el rechazo, la exclusión y la ausencia de estrategias metodológicas multisensoriales así como también el contar con docentes no capacitados para una atención efectiva; que nos permitirán atender de forma exitosa a estos estudiantes partiendo de sus necesidades de apoyo individuales, adaptaciones curriculares, planes y programas de intervención y sus necesidades de tipo educativo, social y familiar.

“Todas las vías de percepción sensorial son caminos de acceso al cerebro, por lo que todos los datos informativos que ingresen por ellas pueden ser procesados por él” (Soler, Citado por García, 2002).

La deficiencia intelectual leve requiere de un programa educativo que sea adecuado a sus habilidades y responda a sus necesidades e incluso a las necesidades de su familia.

Según Montes, A. (1996), Existen algunas investigaciones que constatan que hay un mayor desarrollo neurológico cuando se produce un adiestramiento y estímulos debidamente adaptados para cada situación y sujeto.

Por tal motivo presentaré una metodología multisensorial que permita desarrollar las zonas corticales por medio de los órganos de los sentidos considerando que el cerebro por ser una estructura compleja presenta neuroplasticidad cerebral requisito indispensable para programar, procesar y reprogramar patrones de aprendizaje cuando se estimula en forma sensorial para que de esta manera se consiga que el proceso de enseñanza aprendizaje este encaminando a una educación de calidad y calidez.

1.3. Justificación

Hace algún tiempo atrás era imposible pensar en la inclusión de estudiantes con deficiencia intelectual al sistema educativo regular y peor aún en diseñar un proceso de aprendizaje efectivo para personas con deficiencia intelectual ya que se decía que por sus condiciones y limitaciones era difícil que podría asimilar conceptos que les permitiera educarse y desempeñarse en un contexto social y escolar. Actualmente se ha evidenciado que son capaces de aprender y asumir un rol activo y participativo dentro de la escuela y dentro de la sociedad.

Los niños con deficiencia intelectual tienen un ritmo lento para aprender por ello necesitan contar con apoyos que les brinden variedad de experiencias que despierten y estimulen su desarrollo pedagógico escolar y que puedan estar en igualdad de condiciones y oportunidades que el resto de estudiantes.

“Un niño realmente necesita de estímulos para desarrollarse. Tener un entorno empobrecido infiere en el desarrollo, a causa del sistema biológico que tienen que estar continuamente estimulado para desenvolverse” (StevePetersen,1996, p. 98)

Considerando lo anterior la escuela juega un papel muy importante por lo que propongo una metodología “multisensorial” innovadora a través de técnicas creativas, lúdicas etc... que contribuya a lograr una plasticidad cerebral a través del entrenamiento de los sentidos en los niños con deficiencia intelectual leve, ya que al preparar los canales de entrada de tipo sensoriales desarrolla habilidades cognitivas que permitirán adquirir un aprendizaje significativo.

Se entregará al docente estrategias “mutlisensoriales” que le ayudarán a desarrollar habilidades cognitivas que le permitan enseñar a los niños estructurando sus conocimientos de forma equilibrada y compensatoria.

De esta manera convertiremos a los estudiantes con deficiencia intelectual leve en personas receptivas que se sintonicen mejor con el medio ambiente y con los demás logrando así una inclusión eficiente.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo General

Aplicar estrategias multisensoriales para desarrollar habilidades cognitivas en niños con deficiencia intelectual leve mejorando y desarrollando las condiciones psíquicas y físicas.

1.4.2. Objetivos Específicos

- Determinar algunos lineamientos para la intervención pedagógica desde una perspectiva multisensorial a niños con deficiencia intelectual.
- Brindar al docente herramientas que le permitan desarrollar las habilidades cognitivas en los niños con deficiencia intelectual leve para conseguir aprendizajes significativos.
- Formar educadores desde el punto de vista de la neuroeducación, para que conozcan los diversos factores que influyen en las funciones cerebrales y así contribuyan a la formación de seres capaces de autogestionarse y superarse a sí mismos.

2. Método y materiales

2.1. Metodología

La metodología utilizada en este proyecto es funcional y práctica utilizada en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes con deficiencia intelectual leve involucrando de esta manera a los docentes y demás personas que se encuentran en relación directa con los estudiantes tanto en el medio escolar como familiar.

Para ello se inició con un aprendizaje multisensorial (utilización de los sentidos para aprender un concepto), con el fin de desarrollar el pensamiento abstracto con una intervención directa, natural basada en las neurociencias y el conocimiento de cómo aprende el cerebro, cuyo objetivo es estimular el incremento de conexiones neuronales para mejorar las habilidades cognitivas y elevar el IQ de estudiantes con deficiencia intelectual leve.

Además se llevará a cabo la capacitación a docentes sobre adaptaciones curriculares, cerebro y aprendizaje y estrategias multisensoriales las mismas que entrarán en la metodología de la planificación microcurricular del docente para un efectivo proceso de enseñanza aprendizaje que permita al estudiante adquirir un aprendizaje significativo a largo plazo.

2.2. Línea metodológica

- Se inicia con el diagnóstico de la evaluación Psicopedagógica utilizando el Test Wisc-R (en la actualidad se evalúa con el Wisc IV) que nos permite explorar las capacidades cognoscitivas al igual que las dificultades, estilo de aprendizaje, competencias curriculares, estímulo de aprendizaje etc. Es decir se parte de la situación real del estudiante.
- La intervención será específica, aceptando la individualidad, intereses y necesidades del estudiante.
- Se adaptará el aprendizaje multi-sensorial al estudiante en concreto.
- Los canales a utilizarse para recibir información serán el visual, auditivo y kinestésico además el vestibular y el visceral.
- Se estimulará de manera integral: mente, consciencia, emociones, sensaciones, cuerpo para lograr un aprendizaje con mayor retención y memoria a largo plazo.
- Se proveerá de un ambiente rico en estímulos de gran intensidad que puedan ser percibidos y transmitidos al cerebro y que ayuden a desarrollar el pensamiento, inteligencia y el lenguaje potenciando así el desarrollo cognitivo.

2.3. Estrategias

- Incluir en el trabajo intelectual el cuerpo y el entorno.
- Aprovechar el procesamiento somato-sensorial que el cerebro realiza naturalmente.
- Implicar a la imaginación y resaltar su papel en los procesos de comprensión, producción y aprendizaje de experiencias e información.
- Se basará en el rol de los esquemas de experiencias corporales y su proyección imaginativa.
- Procesar los conceptos abstractos con estrategias basadas en lo concreto.
- Presentar multi-sensorialmente los contenidos de aprendizaje.

2.4. Técnicas

Relajación mental

Consiste en pedir a la mente que se concentre para experimentar diferentes sensaciones internas y para visualizar situaciones imaginarias.



Figura 2. Técnica de relajación
Imagen tomada de: www.mentat.com.ar

Mnemotecnia

Es una técnica que ayuda a la memoria en el proceso de aprendizaje, se utiliza para recordar contenidos o información mediante el establecimiento de relaciones; ayuda a almacenar información de una manera entretenida y fácil de recordar.

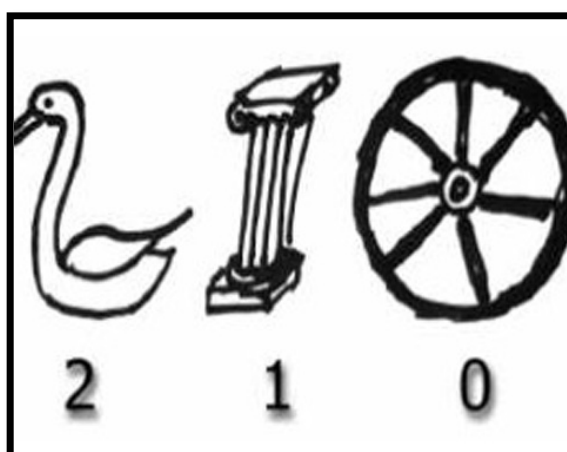


Gráfico N° 3 Técnica de la mnemotécnica
Imagen tomada de : www.mentat.com.ar

Neuróbica

Conocida también como gimnasia cerebral o mental son ejercicios, problemas y rompecabezas mentales que mejoran el rendimiento del cerebro; la estimulación sensorial y actividades como acciones y pensamientos inusuales, producen más sustancias químicas del sistema neurobiológico que estimulan el crecimiento de nuevas dendritas y neuronas en el cerebro.

La neuróbica ayuda a pensar, aprender y mantiene el cuerpo/mente balanceado.

Mire el gráfico y diga el **COLOR** no la palabra

AMARILLO AZUL NARANJA
NEGRO ROJO VERDE
MORADO AMARILLO ROJO
NARANJA VERDE NEGRO
AZUL ROJO MORADO
VERDE AZUL NARANJA

Figura 4- Técnica de Neuróbica
Imagen tomada de : www.mentat.com.ar

Concentración entrenada

Es la técnica que consiste en orientar la atención de forma intencionada hacia un tema, ligarse a él e ignorar todo lo demás, es una cuestión de adiestramiento mental.



Figura 5. Técnica de la concentración entrenada
Imagen tomada de : www.aprendizajeascelerado

Esquemas de imagen

Los esquemas de imagen facilita el trabajo dándole a nuestro cerebro una parte del estudio ya traducida a imágenes y otra ordenada de forma tan simple que sea muy fácil de recordar.

Se trata de hacer una representación visual del tema que vamos a estudiar, con dibujos rápidos, flechas, círculos... y palabras que nos recuerden conceptos más amplios.

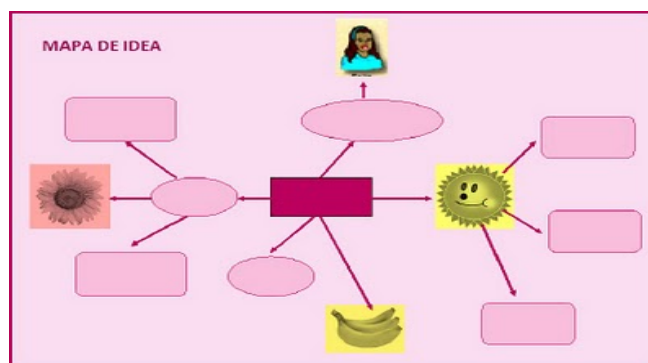


Figura 6. Técnica de la Imagen Mental
Imagen tomada de: www.aprendizajeascelerado

Pensamiento video espacial

Es una técnica que incluye el pensamiento visual; permite explorar, ampliar, reducir y rotar. Consiste en comprender objetos tridimensionales partiendo de gráficos bidimensionales, y viceversa; habilidad para imaginar una representación tridimensional desde distintas perspectivas; habilidad para visualizar concretamente e imaginariamente efectos de reflexión e inversión de objetos-imágenes.



Figura 7. Técnica del pensamiento video espacial
Imagen tomada de: <https://www.youtube.com/watch?v=4vUecPB4zHw>

3. Discusión de los resultados

Se realizó la investigación a 8 niños de 10 a 12 años con deficiencia intelectual leve, a quienes se les aplicó un proceso de enseñanza aprendizaje con estrategias multisensoriales durante 1 año lectivo y como resultado de este aprendizaje multisensorial se evidenció el incremento de habilidades cognitivas básicas como la observación, análisis, clasificación, memoria, representación, ordenamiento...en los estudiantes.

Se incrementó el coeficiente intelectual como lo demuestra el test de Wisc-R tomado antes, y después del año escolar de intervención.

Debo indicar que el desarrollo de las habilidades cognitivas no fue en la misma proporción en todos, ya que dependió del grado de deficiencia y de la predisposición de cada uno.

Tabla 1. Cuadro del resultado de la evaluación test Wisc-R

ESTUDIANTES	1ERA EVALUACIÓN	2DA EVALUACIÓN	INCREMENTO C.I
N° 1	58	65	7
N° 2	61	63	2
N° 3	56	61	5
N° 4	53	55	2
N° 5	68	71	3
N° 6	60	63	3
N° 7	55	59	4
N° 8	60	66	6

Elaboración propia

Luego de seis meses de intervención Se pudo observar que los estudiantes elevaron su autoestima, han demostrado tener confianza y seguridad en sí mismo para resolver y enfrentar los problemas que se les presentan en su diario vivir; además gustan del aprendizaje y participan con entusiasmo en el proceso de enseñanza; han mejorado sus relaciones sociales, se integran

fácilmente a los grupos de trabajo y demuestran estar motivados, expresan sus sentimientos y emociones, saben lo que quieren , se fijan metas y se esfuerzan por alcanzar siendo perseverantes en cada una de las actividades, logrando así alcanzar aprendizajes significativos.

Como respuesta a esto se observa mayor aceptación a los estudiantes con deficiencia intelectual leve por parte de sus compañeros de clase y docentes.

4. Conclusiones

- Los estudiantes con deficiencia intelectual tienen una limitación o dificultad para el razonamiento, reflexión, creatividad, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas etc.
- La Estimulación Multi-sensorial es un proceso que permite desarrollar habilidades cognitivas en personas con deficiencia intelectual; ayuda a desarrollar de mejor manera la lógica, el razonamiento, el lenguaje, las matemáticas, la educación artística, la música, las emociones el pensamiento intuitivo, la creatividad, imaginación etc.
- Las funciones superiores dependen de la educación de los sentidos lo cual es importante para desarrollar las capacidades receptoras y sensoriales potenciando el desarrollo cognitivo.
- El ser humano posee varios canales para recibir información como los sentidos visual, auditivo y kinestésico además de ellos tenemos otros sentidos internos como el vestibular que controla la posición en el espacio, el kinestésico que controla el movimiento y el visceral que controla las sensaciones de los órganos internos.
- Aunque el cerebro está preparado para aprender durante toda la vida, necesita de una ejercitación, estimulación.
- El cerebro tiene una gran capacidad para adaptarse en función del entorno y la experiencia.
- Se debe reconocer que el aprendizaje es diferente para cada persona.
- Cada persona merece una instrucción personalizada, valorando las competencias previas.
- El estudiante controla lo que quiere aprender, atenderá más lo que para él es de interés y significativo.

- Se debe aprender haciendo en un entorno de práctica, reflexión, debate y construcción personal.
- Mientras más oportunidades de aprendizaje y experiencias tenga la persona mayores serán las conexiones neuronales y se generará un aprendizaje significativo.

Recomendaciones

- Los docentes, deben conocer como aprende el cerebro esto le brindará una información para planificar un proceso de enseñanza aprendizaje más efectivo y adecuado a la necesidad del estudiante.
- El docente debe estimular el cerebro brindándole experiencias o estímulos ambientales que ayuden a crear nuevas redes cognitivas y permitan adquirir aprendizajes significativos y a largo plazo a los estudiantes.
- No deben olvidar que existe una estrecha relación entre lo cognitivo y lo emocional por lo tanto debemos crear y enriquecer los ambientes de aprendizaje, de modo que generen en los niños y niñas interés y motivación por aprender.
- Los docentes deben mantener una buena comunicación con los padres a través de la escucha, observación y coordinación de manera que esto favorezca la inclusión educativa.
- Tener siempre presente que si un niño no aprende es porque no le estamos entregando un proceso de enseñanza adecuado por ello es importante conocer su estilo y ritmo de aprendizaje.
- Para que el cerebro logre adquirir un aprendizaje significativo es imprescindible utilizar todos los sentidos ya que estos cumplen una función importante y extraordinaria en el proceso de enseñanza aprendizaje y participan en el desarrollo de destrezas, habilidades sociales, adquisición de información...

Referencias bibliográficas

- Aguado, A. L. (1995). *Historia de las deficiencias*. Madrid: Escuela Libre Editorial
- Blakmore, U (2008). *Como aprende el cerebro: Las claves para la educación*. Barcelona: Ariel
- Etxeberría, X. (2004). *Ética y discapacidad*. Siglo Cero Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, 35, 2, 68-79 FEAPS (2001)
- Fierro, A. (1977). *El derecho a ser hombres*. Madrid: Ediciones Sedmay.
- Gardner, H (1987). *La nueva ciencia de la mente y el conocimiento de las disciplinas: Historia de la revolución cognitiva*. Barcelona, Páidos.
- Gardner, H (2000) *.La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona, Páidos.
- Goldber, E (2007). *La paradoja de la sabiduría: como la mente puede mejorar con la edad*. España: Dracontos.
- Iglesias R (2008). *Neuropedagogía*. España: Universal
- Jersen E, (2003). *Cerebro y aprendizaje: competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Mora, F (1994). *Diccionario de Neurociencias*. Madrid, Alianza Editorial.
- Ortiz, E. M. (1999). *Inteligencias múltiples en la educación de la persona*. Bonum. Argentina.
- Papalia, D. (1990). *Psicología General*. Editorial McGraw-Hill. Bogotá.

FORMACIÓN Y TRANSFORMACIÓN
PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD

ANEXOS

Juego	Áreas que entrena
<u>Autocrazy</u>	Observación - Aptitud espacial - Concepción y Estrategia.
<u>Double</u>	Concentración - Capacidad de reacción - Aptitud espacial - Concepción y Estrategia.
<u>Findit</u>	Capacidad de observación.
<u>Concentration</u>	Concentración - Memoria.
<u>Connecta 4</u>	Concentración - Concepción y Estrategia.
<u>Othello 3</u>	Concentración - Concepción y Estrategia.
<u>Juego de 15</u>	Concentración - Observación - Aptitud espacial - Concepción y Estrategia.
<u>Cubo mágico</u>	Concentración - Observación - Aptitud espacial - Concepción y Estrategia.
<u>Sokoban</u>	Concentración - Observación - Aptitud espacial - Concepción y Estrategia.
<u>Simon</u>	Concentración - Observación - Aptitud auditiva - Registro - Retención.
<u>Torres de Hanoi</u>	Concentración - Observación - Aptitud espacial - Concepción y Estrategia.
<u>Laberinto 3D</u>	Concentración - Observación - Aptitud espacial.
<u>Iluminado</u>	Concentración - Observación - Aptitud espacial - Concepción y Estrategia.
<u>Nibbly</u>	Concentración - Observación - Aptitud espacial - Concepción y Estrategia.
<u>Mahjong</u>	Concentración - Observación - Concepción y Estrategia.
<u>Bridges</u>	Concentración - Observación - Aptitud espacial - Concepción y Estrategia.
<u>Palets</u>	Concentración - Observación - Aptitud espacial.
<u>Samegame</u>	Concentración - Observación - Aptitud espacial - Concepción y Estrategia.
<u>IQgame</u>	Concentración - Observación - Aptitud espacial - Concepción y Estrategia.

I

Tabla 2. Gama de juegos para gimnasia cerebral, colección de, Patricio Jorge Vargas

Imagen tomada de <http://mentat.com.ar/>

APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS MULTISENSORIALES PARA DESARROLLAR HABILIDADES COGNITIVAS EN ESTUDIANTES CON DEFICIENCIA INTELLECTUAL LEVE

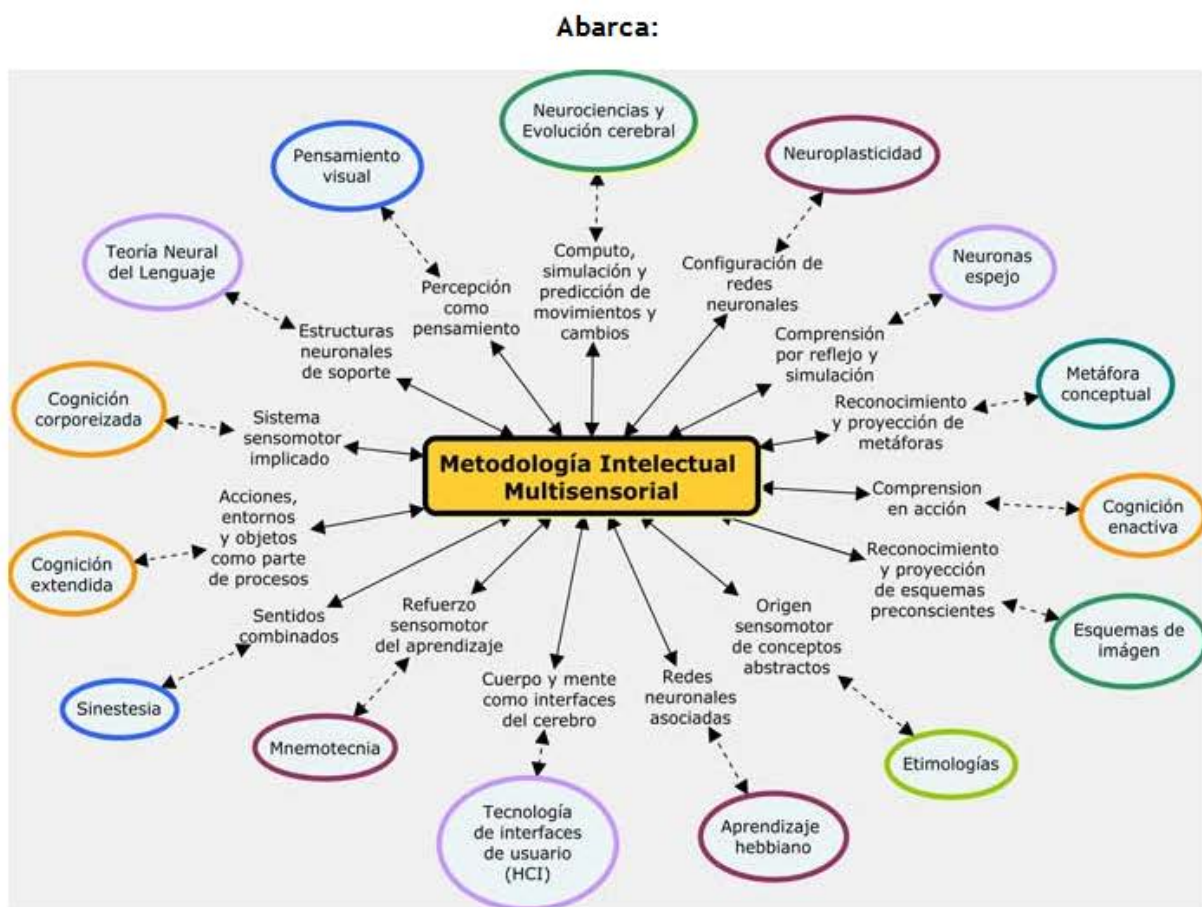


Figura 8. Metodología intelectual multisensorial

Elaborado por, Patricio Jorge Vargas. Escuela Mentat de Educación Mental.

LA ACCESIBILIDAD A LA INFORMACIÓN Y LA INCLUSIÓN SOCIAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL DE LA PROVINCIA DE TUNGURAHUA

Carlos Alberto Martínez Bonilla, carlosamartinezb@uta.edu.ec

Ricardo Silva Silva, rodocsilva@hotmail.com

Byron Naranjo Gamboa, byron1naranjo2@hotmail.com

Universidad Técnica de Ambato (Ecuador)

Resumen

El acceso a la información y a la comunicación, es un derecho fundamental de los seres humanos, la política económica y social del gobierno ecuatoriano, en especial el Plan Nacional del Buen Vivir, establece la igualdad, inclusión y equidad de oportunidades en lo referente al acceso a mensajes y documentos para las personas con discapacidad visual, la búsqueda de medios alternativos de acceso a la información, donde la falta de visión no represente limitaciones de las estrictamente necesarias. La difusión y el conocimiento de las necesidades informativas, contribuyen a la integración y participación social, fortaleciendo las capacidades y potencialidades de los grupos vulnerables.

Los avances tecnológicos y la evolución de los medios de comunicación en especial el Internet, facilita trasladar el mensaje a las personas con discapacidad visual. Se plantea determinar la accesibilidad a la información en la inclusión social de las personas con discapacidad visual en la provincia de Tungurahua, identificando medios de información y comunicación, estableciendo mecanismos de accesibilidad e inclusión, determinando mediante estrategias metodológicas y herramientas tecnológicas la elaboración de productos accesibles para personas con esta discapacidad, mejorando la calidad de vida. Mediante un estudio cuantitativo se establece la muestra y se realiza una búsqueda de información bibliográfica y de campo, describiendo características importantes para llegar a una comunicación que no sólo se refiera a discapacidad, las pautas para elaborar productos comunicacionales accesibles para personas con discapacidad visual, sino también, ofrecer recomendaciones para la convivencia adecuada con éste grupo de atención prioritaria.

Palabras clave

Accesibilidad, comunicación, información, inclusión social, discapacidad visual

1. Introducción

1.1. Antecedentes de la propuesta

Los medios de comunicación, comunicadores sociales y periodistas, tienen el compromiso de contribuir a que las personas con discapacidad visual accedan de manera adecuada a la información, mediante el cumplimiento de lo establecido por la Constitución de la República del Ecuador del 2008, Tratados y Convenios Internacionales, Leyes; que a través de actividades informativas y sociales puedan generar un bienestar colectivo de este grupo de atención prioritaria.

Es por ello que se vuelve necesaria y hasta urgente la capacitación para elaborar productos comunicacionales accesibles para personas con discapacidad visual, utilizando un lenguaje coloquial, sencillo, ubicado en el contexto correcto, para llegar a una información comprendida.

En el Ecuador, donde la exclusión y discriminación a causa de la raza, género, discapacidad, clase y condición social son hechos recurrentes, donde la violación a los derechos de las personas con discapacidad visual es un fenómeno poco percibido por la población, desconociendo que atraviesan por problemáticas para acceder a la información, factores que impiden obtener una educación formal.

En el año 2014 en la Investigación realizada por Patricia del Rocío Romero, maestrante de la Titulación de Magíster en Gestión y Desarrollo Social de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), determina que la discapacidad no es un problema de quien la sufre, ni de la familia, ni de su entorno, sino un problema de toda la sociedad, donde se debe aprender a convivir con estas personas y apoyar para lograr que sean autosuficientes, para ello se necesita concientizar a las personas, reemplazando el asistencialismo por la valoración de potencialidades fortaleciendo la autoestima y la integración en la sociedad.

En septiembre de 2014, Carla Vanessa Pérez, estudiante de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Técnica de Ambato (UTA), desarrolló la investigación: La difusión de los derechos de las personas con discapacidad y la inclusión social en la zona urbana del cantón Píllaro provincia de Tungurahua, de donde como datos esenciales se puede tomar aspectos importantes que manifiestan que las personas con discapacidad visual no tienen las mismas oportunidades que el resto de individuos, no existe una inclusión, desconociendo los derechos de las personas con discapacidad.

El triángulo universidad, discapacidad y tecnología es un ámbito en el que convergen diferentes realidades educativas y sociales, que si bien, en mayor o menor medida, sí han sido estudiadas desde diversas disciplinas científicas, pocos trabajos reflejan la interrelación entre los tres ámbitos (Cano, 2012).

En los últimos años se han producido algunos hechos relevantes en relación con el panorama de las TIC. Una referencia apropiada ha sido el lanzamiento comercial de la telefonía móvil o de los denominados servicios universales de telecomunicaciones móviles (UMTS), hay que señalar la explosión de Wi-Fi y el crecimiento de dispositivos digitales móviles (tabletas, smartphones, etc.) con un gran número de aplicaciones (apps) de todo tipo en su interior, pero lo más destacable es el crecimiento de los accesos a través de las redes locales inalámbricas que indica una tendencia hacia las tecnologías inalámbricas como forma universal de acceso (Cano, 2012).

Estudios realizados en las universidades españolas apuestan por la mejora de la enseñanza y aprendizaje del alumnado con diversidad funcional. En la Investigación: la formación del profesorado universitario: mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado con discapacidad, en donde se tomó de referencia o de muestra de investigación 44 estudiantes universitarios y 16 docentes de diversas categorías profesionales. Investigando demandas educativas de los estudiantes con discapacidad y dar a conocer la formación del profesorado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A partir de los resultados obtenidos, los estudiantes consideran que la universidad dispone de un servicio de apoyo al estudiante adecuado. Sin embargo, el 90% piensa que existen graves problemas de accesibilidad al campus y a las aulas. Hay una similitud entre las percepciones estudiantes-profesores revelando una falta de capacitación del docente para la puesta en práctica de nuevas estrategias metodológicas didácticas (Del & Con, n.d.).

1.2. Planteamiento del problema

1.2.1 Contextualización

El derecho fundamental de todo ser humano, el acceso a la información y a la comunicación es decisivo en el desarrollo de una sociedad. En materia de discapacidad, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) ha establecido la igualdad de oportunidades para acceder a la información y documentos que diariamente emiten los medios de comunicación. Considerando como medios de comunicación e información no sólo a aquellos que tienen por finalidad la comunicación interpersonal y grupal, sino también los que asumen como propósito la comunicación con el entorno, incluyendo los medios de comunicación de masas, radio, televisión e internet.

La mayoría de las personas percibe la información a través del sentido de la vista y la obtienen de los medios de comunicación e información. Pero, en el caso de las personas con discapacidad visual utilizan medios y modos alternativos de acceso a la información, para que la falta de visión no represente limitaciones.

Mochales (1998) considera que *“cuando la ceguera es total, el oído y el tacto pasan a ser los principales canales en la recepción de la información, mientras que para las personas con deficiencia visual el resto de visión que poseen es un recurso más a utilizar”* (“Ciegos en internet: discapacidad visual y acceso a la información,” n.d.)

A mediados del siglo XIX el francés Louis Braille inventó el Sistema de Lecto-escritura para personificar las letras del alfabeto en relieve. La perfección del Código Braille radica en su sencillez, ya que mediante la combinación de seis puntos pueden representarse todas las letras, números, signos de puntuación y notas musicales, permitiendo a las personas leer y escribir a través del sentido del tacto.

A inicios del siglo XX se empezó a comercializar máquinas para escribir en Braille y se desarrollaron diversas impresoras tanto de uso personal como industrial. Sin embargo, el gran inconveniente que presenta este sistema de lecto-escritura es el excesivo volumen que ocupa y el alto costo de su producción, esto motivó el surgimiento de otros métodos de lectura como las grabaciones en cinta magnetofónica que facilitaron el acceso, la reducción de costos y el tiempo de su producción (Mochales, 1998).

Para las personas no-videntes y de baja visión el uso del computador parecía totalmente inaccesible, por lo que se han desarrollado programas informáticos, lectores de pantalla que posibilitan a este grupo de atención prioritaria acceder al ordenador; usándolo con bastante eficacia, pero desde luego no exentos de dificultades, mientras para las personas que ven, el uso del computador es cada vez más sencillo, para las personas con discapacidad visual cada día requiere un mayor grado de conocimientos y disponibilidad económica.

Internet es un medio de acceso a la información para las personas no-videntes y de baja visión, este canal de comunicación e información desempeña una función compensatoria al facilitar las actividades que se realizan con dificultad o a través de otra persona, como por ejemplo: leer la prensa, hacer compras, participar en actividades formativas, entre otras.

El 13 de diciembre de 1995 se inauguró el Proyecto Tiflonet, página web construida por y para personas con discapacidad visual de habla hispana, elaborado con el objetivo de ayudar a los pioneros que se incorporaron a la

red. Desde abril de 1997, se implementó un foro donde gran parte de las personas no-videntes y de baja visión que navegan por Internet, comparten novedades sobre avances tecnológicos para este grupo de atención prioritaria; consultan y resuelven dudas a problemas informáticos y hablan sobre la accesibilidad a la información y a la comunicación (Tiflonet, 2002).

La red también presenta barreras para la población con discapacidad visual debido a la relevancia de la imagen y los gráficos que dificultan el acceso a las personas que necesitan el texto para navegar. Actualmente en la Web han surgido iniciativas de organizaciones sensibilizadas y convencidas de que uno de los éxitos y la importancia de la Internet radica en la posibilidad de que sea utilizada por un gran número de personas, sin distinción de conocimientos, tecnología de la que se dispone, o cualquier tipo de discapacidad que se tenga.

Estados Unidos empezó y se ha extendido por Europa un movimiento que persigue la implantación de un diseño para todos, tanto en la elaboración de páginas web como en los requisitos imprescindibles de los navegadores y otras herramientas. En 1996 (España) se creó el Seminario de Iniciativas sobre Discapacidad y Accesibilidad en la Red (SIDAR), actualmente el Seminario Iberoamericano sobre Discapacidad y Accesibilidad en la Red (SIDAR) (SIDAR, 2007).

En Ecuador, la mayoría de las personas con discapacidad visual, para acceder a la información utilizando el sistema de libro hablado que consiste en grabaciones en cassette o CD (Compact Disc: Disco Compacto) hechas por locutores; los sistemas de reconocimiento óptico de caracteres (OCR) basados en escáneres que toman la imagen de un documento y lo convierten en texto que posteriormente en sus computadores es leído por softwares lectores de pantalla; por su parte, las personas de baja visión emplean equipos tecnológicos para ampliar las imágenes graduando el contraste, color y tamaño de los objetos; y, también mediante máquinas que imprimen la información en el tradicional Sistema Braille (Instituto Nacional para Ciegos [INCI], s.f.).

Actualmente la información se encuentra digitalizada, por esta razón, el computador se ha convertido en la herramienta más utilizada por las personas con discapacidad visual convirtiéndose en el instrumento para desplegar toda su potencialidad de forma independiente y autónoma, dicho en otras palabras, para las personas no-videntes y de baja visual el ordenador es una herramienta de valor inestimable para su educación, su trabajo y su interacción con el mundo (Anacona, 2013).

En Ecuador los derechos de las personas con discapacidad visual son poco percibidos por la población, habitualmente estas personas atraviesan por problemáticas como el difícil acceso a la información por la falta de

mecanismos de difusión y promoción de contenidos, sin dejar de lado, los escasos productos comunicacionales accesibles; difícil acceso a la educación formal provocado por el distanciamiento que las instituciones educativas tienen respecto al trato que debe recibir este grupo de atención prioritaria; difícil acceso a la tecnología de punta (hardware y software) y escasos sitios amigables para las personas con discapacidad visual como bibliotecas, hemerotecas, etc.

Para facilitar el libre acceso a la información de la población no-vidente y de baja visión del Ecuador y a fin de garantizar el desarrollo de sus habilidades de comunicación y expresión, despertar el interés por su crecimiento intelectual como parte integral de su vida y lograr que formen parte activa del entorno educativo, social, cultural y laboral, es imprescindible desarrollar varias herramientas y estrategias comunicacionales empleando las diversas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

El Honorable Gobierno Provincial de Tungurahua (HGPT), organismo que ejecuta políticas públicas incluyentes para personas con discapacidad visual de la provincia, atiende diferentes ejes entre los que se destacan: alfabetización, educación básica, salud, arte, cultura, deporte, entre otros. En el año 2009 a través de su Dirección de Desarrollo Humano y Cultura en la Biblioteca de la Ciudad y la Provincia se implementó el área especializada denominada “Biblioluz”, con el objetivo de facilitar el acceso a la información de la población no-vidente y de baja visión de Tungurahua y de la zona central del país (Diario Hoy, 2009).

En Tungurahua existen aproximadamente 870 personas con discapacidad visual, de acuerdo a las estadísticas registradas por el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS, 2015). En la provincia existen varios centros de cómputo, pero la mayoría son exclusivamente para videntes y pocos son los que cuentan con softwares lectores de pantalla que permitan que las personas con discapacidad visual utilicen el computador.

Los medios masivos tienen un rol esencial en el desarrollo intelectual de las personas con discapacidad visual que integran la sociedad, pues es a través de ellos que se enteran de los acontecimientos. Argumento contundente para que los comunicadores sociales y los periodistas sean conscientes que los mensajes que difunden influyen en la formación de las ideas que tienen los individuos sobre la realidad (Cotignola, 2009).

Es indispensable que los medios de comunicación e información aborden la temática sobre discapacidad, en especial, la accesibilidad a la información de las personas con discapacidad visual, y lo hagan de manera adecuada, con el

propósito de fomentar el respeto hacia este grupo de atención prioritaria, quienes tienen los mismos derechos que el resto de los ciudadanos.

Lograr un nivel de conciencia impulsando a comunicadores sociales y a periodistas a capacitarse para que informen de manera efectiva, eficaz y eficiente acerca de las necesidades de las personas discapacitadas; crear productos comunicacionales accesibles; y, dejar de lado ciertos prejuicios a raíz de una cultura que estereotipa a las personas con discapacidad visual y que revelan una actitud paternalista, sobreprotectora y no inclusiva.

1.3 Justificación

La incomunicación y la desinformación son problemas a los que se puede enfrentar una persona, más aún en el caso de los individuos que sufren algún tipo de discapacidad visual, por ello, se pretende identificar los mecanismos que estas personas utilizan para acceder a la información que ofrecen los *mass media* o medios masivos de comunicación.

Los inaccesibles productos comunicacionales para personas con discapacidad visual han provocado exclusión social, desinformación y frustración de estas personas contrariando a lo establecido en la Constitución de la República, Tratados y Convenios Internacionales y Leyes Orgánicas. La utilización de un lenguaje incorrecto e inadecuado produce la descontextualización de los mensajes, incrementando la problemática descrita, lo que ha motivado el interés por realizar esta investigación para conocer en qué medida los comunicadores sociales, los periodistas y los medios de comunicación e información contribuyen a que las personas con discapacidad visual accedan a la información y con ello a una inclusión social.

La investigación es innovadora, incursiona y aborda una temática trascendental, que permite estudiar cómo las personas no-videntes y de baja visión acceden a la información desde el aporte de los medios de comunicación. Se proyecta un gran impacto social, generando aportes en el área de Comunicación Social y en la colectividad al informarles que las personas con discapacidad visual son capaces de desempeñarse de manera independiente, autónoma y eficiente, cuando se contribuye con una información inclusiva y de fácil acceso.

La factibilidad de la investigación permite establecer un sustento teórico necesario para estudiar a profundidad la temática planteada.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general

- Estudiar cómo incide la accesibilidad a la información en la inclusión social de las personas con discapacidad visual de la provincia de Tungurahua.

1.4.2. Objetivos específicos

1. Identificar qué medios de comunicación e información contribuyen con la accesibilidad a la información de las personas con discapacidad visual.
2. Establecer qué mecanismos permiten la inclusión social de las personas con discapacidad visual.
3. Determinar si los comunicadores sociales y los periodistas están capacitados para elaborar productos comunicacionales accesibles para personas con discapacidad visual.
4. Diseñar una alternativa de solución al problema planteado que contribuya con el acceso a la información de las personas con discapacidad visual.

2. Metodología

La Investigación tiene un enfoque cuantitativo, busca las causas y la explicación del problema mediante la recolección de datos sometidos a un análisis estadístico, comprobando la hipótesis mediante el chi cuadrado que postula una distribución de probabilidad totalmente especificada como el modelo matemático de la población que ha generado la muestra, de igual forma cualidades de las personas han sido tomadas en cuenta en la investigación. La búsqueda de información bibliográfica y documental deduce conceptos y criterios sobre el problema investigado. El estudio desarrollado fue sistemático en donde se producen los acontecimientos y participan los actores sociales. Es una investigación descriptiva que detalla las características mediante procesos y procedimientos lógicos y prácticos que permiten identificar las características de la población detallando los resultados obtenidos.

La población a estudiar está compuesta por las personas con discapacidad visual de la provincia de Tungurahua y de igual forma los estudiantes de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Técnica de Ambato.

3. Resultados alcanzados

Los resultados más significativos de la Investigación establecen que la información recibida a través de los medios de comunicación e información en su mayoría no son accesibles para las personas con discapacidad visual, ya que de las personas con discapacidad encuestados la mayoría (72%) consideran que no es accesible a la información.

Tabla N° 1: Accesibilidad y Medios de Comunicación

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SI	24	28%
NO	63	72%
TOTAL	87	100%

La accesibilidad a la información contribuye a la inclusión social y permite interpretar la información de manera adecuada, según la respuesta afirmativa (92%) de las personas con discapacidad visual.

Tabla N° 2: Accesibilidad e Inclusión Social personas con discapacidad Visual

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SI	80	92%
NO	7	8%
TOTAL	87	100%

LA ACCESIBILIDAD A LA INFORMACIÓN Y LA INCLUSIÓN SOCIAL
DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL DE LA PROVINCIA DE TUNGURAHUA

Los estudiantes encuestados en un (96%) consideran que no saben cómo realizar productos comunicacionales accesibles para personas con discapacidad visual en las que puedan revisar y acceder a la información adecuadamente.

Tabla N° 3: Elaboración de productos Comunicacionales

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SI	3	4%
NO	73	96%
TOTAL	76	100%

Los estudiantes de la carrera de comunicación social están de acuerdo en un (89%), que la accesibilidad de la información contribuye a la inclusión social de las personas con discapacidad visual, por lo que es importante que se pueda realizar productos comunicacionales de acuerdo a las necesidades de los grupos prioritarios.

Tabla N° 4: Accesibilidad e inclusión social Estudiantes

ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SI	68	89%
NO	8	11%
TOTAL	76	100%

4. Conclusiones

Un alto porcentaje de personas con discapacidad visual utiliza con mayor frecuencia el computador con lector y/o magnificador de pantalla como dispositivo tiflotécnico para acceder a la información.

Los medios de comunicación e información alternativos, entre ellos Internet que contempla las páginas web, prensa, libros y revistas digitales, y redes sociales, contribuyen a la accesibilidad a la información de las personas con discapacidad visual.

Los medios de comunicación e información alternativos contribuyen a la accesibilidad a la información de las personas con discapacidad visual, actualmente, en su gran mayoría existen productos comunicacionales inaccesibles para este grupo de atención prioritaria.

La accesibilidad a la información contribuye a la inclusión social de las personas con discapacidad visual de la provincia de Tungurahua.

Los comunicadores sociales y los periodistas desconocen la normativa vigente en materia de discapacidad, en especial, los derechos de las personas con discapacidad visual; así como también, desconocen sobre accesibilidad a la información y las recomendaciones realizadas por las Organizaciones Nacionales e Internacionales de y para personas con discapacidad que permiten generar productos comunicacionales accesibles para este grupo de atención prioritaria.

Los comunicadores sociales y los periodistas deben estar capacitados para elaborar productos comunicacionales accesibles para personas con discapacidad visual.

Es imprescindible elaborar una Guía Metodológica sobre Accesibilidad a la Información para Personas con Discapacidad Visual, con el propósito que los comunicadores sociales y los periodistas adquieran conocimientos sobre ésta temática; de tal modo, que tanto los profesionales de la comunicación como los medios de comunicación e información contribuyan a mejorar la calidad de vida de las personas no-videntes y de baja visión, permitiéndoles incluirse de manera efectiva en la sociedad.

discusión o reflexión crítica

Hay que destacar que el acceso a la información, las comunicaciones y la cultura, es un derecho fundamental de todo ser humano, establecido por las Naciones Unidas, ya que es decisivo en el desarrollo de una sociedad. En el caso de la provincia de Tungurahua, la violación de los derechos de las personas con discapacidad visual, es un fenómeno poco percibido por la población, pues existe exclusión y discriminación a causa de la raza, género, clase y condición social, y sin lugar a dudas por presentar algún tipo de discapacidad. De ahí que, generalmente las personas con discapacidad visual atraviesan por problemáticas como la discriminación y difícil acceso a la información a través de los medios de comunicación e información tradicionales y/o alternativos, debido por una parte al escaso conocimiento que la sociedad tiene sobre cómo convivir con las personas con discapacidad visual; así como también, provocado por el desconocimiento que los Comunicadores Sociales y los Periodistas tienen acerca de cómo elaborar productos comunicacionales accesibles para personas con discapacidad visual; y, además, por la falta de mecanismos de difusión y promoción suficientes.

Los inaccesibles productos comunicacionales han provocado la exclusión social, desinformación y, en algunos casos, frustración de las personas con discapacidad visual, todo aquello a causa del incumplimiento de la Constitución de la República del Ecuador, Tratados Internacionales y Leyes. La errónea interpretación de la información ha permitido el crecimiento de ésta problemática, pues hasta la actualidad, no se utiliza un lenguaje adecuado, generando la descontextualización del mensaje; y, lo peor, es que la mayor parte de nuestra sociedad no sabe cómo convivir con las personas con discapacidad visual, debido a la irresponsabilidad social, el no poner en práctica los valores humanos y el buscar el bienestar individual, provocando discriminación y egocentrismo.

La propuesta del presente trabajo investigativo “**Guía Metodológica sobre la accesibilidad a la Información para Personas con Discapacidad Visual**”, para generar productos comunicacionales accesibles, contribuye con una comunicación incluyente y el adecuado acceso a la información de las personas con discapacidad visual de la provincia de Tungurahua, la Guía Metodológica se elaboró con una exhaustiva investigación, recopilación, codificación y autoría de varios tópicos que se tornan esenciales conocer. Además, entre la Bibliografía Básica empleada se destacan: 1) La “Guía para elaborar documentación digital accesible: Recomendaciones para Word, PowerPoint y Excel de Microsoft Office 2010” del Centro Nacional de Tecnologías de la Accesibilidad (CENTAC), autoría de Lourdes Moreno, Paloma Martínez y Yolanda González (2014); y, 2) La “Guía para crear

contenidos digitales accesibles: Documentos, presentaciones, videos, audios y páginas web” (2015), sus editores son José Ramón Hilera González y Elena Campo Montalvo, además, dicha obra fue el resultado de la ejecución del Proyecto ESVI-AL (Educación Superior Virtual Inclusiva - América Latina).

No se pretende formar técnicos o especialistas en la elaboración de productos comunicaciones accesibles (lo que correspondería a otro tipo de investigación y/o propuesta); al contrario, se procura proporcionar, de forma sencilla, información básica y recomendaciones prácticas que se puedan aplicar en la convivencia diaria con personas con discapacidad visual, procurando una relación más cómoda y eficaz.

Referencias Bibliográficas

- AGUILERA, O. (2008). La literatura en el periodismo y otros estudios en torno a la libertad y el mensaje informativo. Paraninfo S.A: Madrid, España.
- BERDUD, M. Y OTROS. (2014). Accesibilidad Cognitiva: Guía de Recomendaciones. Colección FEAPS Madrid: Madrid, España. (p. 18).
- Cano, D. E. V. (2012). Propuesta de un inventario de recursos tecnológicos para el tratamiento del alumnado con discapacidad en el Espacio Europeo de Educación Superior 1.
- CONSEJO NACIONAL PARA LA IGUALDAD DE DISCAPACIDADES (CONADIS). (2014). Normas Jurídicas en Discapacidad Ecuador. Imprenta Don Bosco: Quito, Ecuador. (p. 359).
- CONSEJOS DE TRANSICIÓN HACIA LOS CONSEJOS DE IGUALDAD Y MINISTERIO DE INCLUSIÓN ECONÓMICA Y SOCIAL (MIES). (2014). Igualdad, diversidad y discriminación en los medios de comunicación. El Telégrafo: Quito, Ecuador. (pp. 7, 9, 11, 12, 17, 21 y 35).
- CÓRDOVA, J. (2014). Guía didáctica: Introducción a la comunicación. 4ª Edición, Ediloja Cia. Ltda.: Loja, Ecuador.
- DÍAZ, F. (2010). Técnicas de elaboración de tesis. Facultad de Ciencias Administrativas. Universidad Técnica de Ambato: Ambato, Ecuador.
- DÍAZ, J. (s.f.). La accesibilidad a los medios de comunicación audiovisual a través del subtítulo y de la audiodescripción. Cooperación y diálogo. Imperial College London.
- DICCIONARIO ILUSTRADO OCÉANO DE LA LENGUA ESPAÑOLA. (2008). Océano S.A.: Barcelona, España.
- DICCIONARIO OCÉANO DE SINÓNIMOS Y ANTÓNIMOS. (2008). Océano S.A.: Barcelona, España.

- FEDERACIONES NACIONALES DE Y PARA LA DISCAPACIDAD, FEDERACIÓN NACIONAL DE ECUATORIANOS CON DISCAPACIDAD FÍSICA (FENEDIF) Y CONSEJO NACIONAL PARA LA IGUALDAD DE DISCAPACIDADES (CONADIS), (2013). Guía de lenguaje positivo y comunicación incluyente. 2ª Edición, CONADIS: Quito, Ecuador.
- GUERRERO, G. (2009). Expresión oral y escrita. 1ª Edición, Editorial de la Universidad Técnica Particular de Loja: Loja, Ecuador. pp. 353-356.
- GUERRERO, G. (2011). Ética social y profesional. Editorial de la Universidad Técnica Particular de Loja: Loja, Ecuador.
- HILERA, J. Y CAMPO, E. (Eds.). (2015). Guía para crear contenidos digitales accesibles: Documentos, presentaciones, vídeos, audios y páginas web. 1ª Edición, Proyecto ESVI-AL (Educación Superior Virtual Inclusiva - América Latina), Universidad de Alcalá: Alcalá de Henares, España.
- KURCZYN, P. (2004). Acoso sexual y discriminación por maternidad en el trabajo: Definición de igualdad. 1ª Edición, Universidad Nacional Autónoma de México: México D.F., México.
- LEÓN, D. (2012). Asignación de notas musicales a una imagen a color. Trabajo de Fin de Titulación de Ingeniero en Electrónica y Telecomunicaciones. Universidad Técnica Particular de Loja: Loja, Ecuador.
- MEROÑO, C. (s.f.). Ayudas técnicas para personas ciegas y deficientes visuales. ONCE: Murcia, España.
- MORENO, L., MARTÍNEZ P. Y GONZÁLEZ, Y. (2014). Guía para elaborar documentación digital accesible: Recomendaciones para Word, PowerPoint y Excel de Microsoft Office 2010. 1ª Edición, Tecnología y Sociedad, Vol. 5, Centro Nacional de Tecnologías de la Accesibilidad (CENTAC): Madrid, España.
- ORELLANA, I. (2012). Educar para la responsabilidad. Editorial de la Universidad Técnica Particular de Loja: Loja, Ecuador.
- ORELLANA, I. (2002). Paradojas de la convivencia. Editorial San Pablo: Madrid, España.
- OROSA, B. (2009). Gabinetes de comunicación online: Comunicación Social. Ediciones y Publicaciones: Sevilla, España.
- ORTEGA, R. (2009). Introducción al Derecho. 2ª Edición, Editorial de la Universidad Técnica Particular de Loja: Loja, Ecuador.
- PÉREZ, C. (2014). La difusión de los derechos de las personas con discapacidad y la inclusión social en la zona urbana del cantón Píllaro provincia de Tungurahua. Tesis de Grado de Licenciada en Comunicación Social. Universidad Técnica de Ambato: Ambato, Ecuador.
- ROMERO, P. (2014). Análisis de la atención a personas con discapacidad, a través de programas y servicios de accesibilidad, deporte, recreación, y programas para grupos de atención prioritaria - provincia de Chimborazo -

Año 2012. Trabajo de Fin de Maestría en Gestión y Desarrollo Social.
Universidad Técnica Particular de Loja: Riobamba, Ecuador.

SOTELO, C. (2008). Introducción a la Comunicación Institucional. Ariel
Comunicación: Barcelona, España.

SUBIRATS, D. (2010). Ciudadanía e inclusión social. Fundación Esplai.
Gráficas Cornellá: Barcelona, España.

ULLOA, C. (2000). Por una libertad de expresión social: Derecho a la
información. Editorial Oficina de Información y Relaciones.

VITERI, B. (2015). El proceso de comunicación y el nivel de inclusión de la
comunidad de Chibuleo a la cultura mestiza tungurahense. Tesis de
Grado de Licenciada en Comunicación Social. Universidad Técnica de
Ambato: Ambato, Ecuador.

Leyes:

CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA DEL ECUADOR. (2008). Corporación de
Estudios y Publicaciones: Quito-Ecuador.

CONVENCIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS SOBRE LOS DERECHOS DE
LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD. (2006). Organización de las
Naciones Unidas (ONU).

CONVENCIÓN INTERAMERICANA PARA LA ELIMINACIÓN DE TODAS LAS
FORMAS DE DISCRIMINACIÓN CONTRA LAS PERSONAS CON
DISCAPACIDAD. (1999). Organización de Estados Americanos (OEA).

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS. (1948).
Organización de las Naciones Unidas (ONU).

LEY ORGÁNICA DE COMUNICACIÓN. (2013). Corporación de Estudios y
Publicaciones: Quito-Ecuador.

LEY ORGÁNICA DE DISCAPACIDADES. (2014). Corporación de Estudios y
Publicaciones: Quito-Ecuador.

PLAN NACIONAL PARA EL BUEN VIVIR. (2013-2017). Corporación de
Estudios y Publicaciones: Quito-Ecuador.

REGLAMENTO DE LA LEY ORGÁNICA DE DISCAPACIDADES. (2013).
Corporación de Estudios y Publicaciones: Quito-Ecuador.

Documentos Digitales (Internet):

- AGA, G. (2006). Capítulo I: Aspectos generales de los medios de comunicación [En línea]. [Fecha de consulta: 7 de abril de 2015]. Disponible en: <http://ri.ufg.edu.sv/jspui/bitstream/11592/6686/2/302.23-A283d-Capitulo%20I.pdf>
- ANACONA, Z. (2013). Curso con el SENA para personas con discapacidad visual. [En línea]. [Fecha de consulta: 4 de enero de 2016]. Disponible en: http://www.cali.gov.co/bienestar/publicaciones/curso_con_el_sena_para_personas_con_discapacidad_visual_pub
- ARRANZ, J. (2007). Internet. Definición y breve historia. [En línea]. [Fecha de consulta: 14 de febrero de 2016]. Disponible en: <http://www.avpap.org/documentos/jornadas2007/internet.pdf>
- CADENA, J. Y ROMERO, L. (2012). Las redes sociales: ¿privacidad al descubierto?. Contribuciones a las Ciencias Sociales. [En línea]. [Fecha de consulta: 14 de febrero de 2016]. Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/cccss/21/cprh.html>
- CENTRO DE ESTUDIOS SOCIALES Y DE OPINIÓN PÚBLICA (CESOP). (2006). Desarrollo Social: Definición. [En línea]. [Fecha de consulta: 14 de febrero de 2016]. Disponible en: http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/Cesop/Comisiones/desarrollo%20social.htm
- COTIGNOLA, S. (2009). Normativa vigente: Discapacidad y el rol de los medios de comunicación masiva, concientización y sensibilización social. [En línea]. [Fecha de consulta: 5 de abril de 2015]. Disponible en: <http://www.laautenticadefensa.net/noticias.php?sid=70210>
- CONSEJO NACIONAL PARA LA IGUALDAD DE DISCAPACIDADES (CONADIS). (2015). Estadísticas de personas con discapacidad visual registradas en Tungurahua. [En línea]. [Fecha de consulta: 5 de marzo de 2015]. Disponible en: <http://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadisticas/>
- Ciegos en internet: discapacidad visual y acceso a la informacion. (n.d.). Retrieved from <http://www.sidar.org/publica/press/recortes/25ciegos.htm>
- DEFINICIÓN.MX. (s.f.). Definición de Desarrollo Social. [En línea]. [Fecha de consulta: 14 de febrero de 2016]. Disponible en: <http://definicion.mx/desarrollo-social/>
- DEPARTAMENTO DE DISEÑO DE LA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA. (s.f.). Los medios de comunicación. [En línea]. [Fecha de consulta: 7 de abril de 2015]. Disponible en: http://www.dis.uia.mx/profesores/jorge_meza/Sites/disenio_interactivo/medios.html
- DIARIO HOY. (2009). No videntes escuchan libros en Biblioluz. [En línea]. [Fecha de consulta: 5 de abril de 2015]. Disponible en:

<http://www.hoy.com.ec/noticias-ecuador/no-videntes-escuchan-libros-en-biblioluz-360382.html>

- GAMERO, R. Y MONTERO, A. (s.f.). La publicidad del futuro Parte I: Nuevos medios y nuevos hábitos en el consumo de la información. [En línea]. [Fecha de consulta: 14 de febrero de 2016]. Disponible en: <https://telos.fundaciontelefonica.com/url-direct/pdf-generator?tipoContenido=articulo&idContenido=2010011212320001>
- INSTITUTO NACIONAL PARA CIEGOS (INCI). (s.f.). Preguntas frecuentes de Promotics: ¿Cómo acceden a la información las personas con discapacidad visual?. [En línea]. [Fecha de consulta: 5 de abril de 2015]. Disponible en: <http://www.inci.gov.co/promocion-de-tics/preguntas-frecuentes>
- LAMARCA, M. (2013). Hipertexto: El nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen. [En línea]. [Fecha de consulta: 14 de febrero de 2016]. Disponible en: <http://www.hipertexto.info/documentos/internet.htm>
- LINALE, V. (s.f.). Convivencia Social. Educatic. [En línea]. [Fecha de consulta: 16 de febrero de 2016]. Disponible en: <http://es.calameo.com/read/000365527f84004ba900c>
- MINISTERIO DE DESARROLLO E INCLUSIÓN SOCIAL (MIDIS) DE PERÚ. (s.f.). ¿Qué es inclusión social?. [En línea]. [Fecha de consulta: 16 de febrero de 2016]. Disponible en: <http://www.midis.gob.pe/index.php/es/que-es-inclusion-social>.
- MOCHALES, S. (1998). Ciegos en internet: Discapacidad visual y acceso a la información. [En línea]. [Fecha de consulta: 5 de abril de 2015]. Disponible en: <http://www.sidar.org/publica/press/recortes/25ciegos.htm>
- MUÑOZ, J. (2012). Estrategias comunicativas. Contribuciones a las Ciencias Sociales. [En línea]. [Fecha de consulta: 7 de abril de 2015]. Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/cccscs/20/jlmc.html>
- OBSERVATORIO DE LA ACCESIBILIDAD DE LA CONFEDERACIÓN ESPAÑOLA DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD FÍSICA Y ORGÁNICA (COCEMFE). (s.f.). Accesibilidad. [En línea]. [Fecha de consulta: 7 de abril de 2015]. Disponible en: <http://www.observatoriodelaaccesibilidad.es/accesibilidad/accesibilidad/>
- OROZCO, D. (2014). Definición de Internet. [En línea]. [Fecha de consulta: 14 de febrero de 2016]. Disponible en: <http://conceptodefinicion.de/internet/>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE). (2014). Diccionario de la Lengua Española. 23ª Edición. Madrid, España. [En línea]. [Fecha de consulta: 16 de febrero de 2016]. Disponible en: <http://dle.rae.es/>
- RUÍZ, D. Y CADÉNAS, C. (s.f.). ¿Qué es una política pública?. [En línea]. [Fecha de consulta: 16 de febrero de 2016]. Disponible en: <http://www.unla.mx/iusunla18/reflexion/QUE%20ES%20UNA%20POLITICA%20PUBLICA%20web.htm>

- SEMINARIO IBEROAMERICANO SOBRE DISCAPACIDAD Y ACCESIBILIDAD EN LA RED (SIDAR). (2007). Presentación del Seminario SIDAR. [En línea]. [Fecha de consulta: 5 de abril de 2015]. Disponible en: <http://www.sidar.org/que/intro/index.php>
- SERVICIO DE INFORMACIÓN SOBRE DISCAPACIDAD (SID). (s.f.). Accesibilidad a la información y a la comunicación. [En línea]. [Fecha de consulta: 5 de abril de 2015]. Disponible en: <http://sid.usal.es/areas/discapacidad/accesibilidad-ayudas-tecnicas/accesibilidad-informacion-comunicacion.aspx>
- SUBGERENCIA CULTURAL DEL BANCO DE LA REPÚBLICA. (2015). ¿Qué son los medios de comunicación?. [En línea]. [Fecha de consulta: 14 de febrero de 2016]. Disponible en: http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/ayudadetareas/comunicacion/los_medios_de_comunicacion
- TIFLONET. (2002). Tiflonet: Servicio para los ciegos de habla hispana. [En línea]. [Fecha de consulta: 7 de abril de 2015]. Disponible en: <http://www.tiflonet.8m.net/>
- ULZAMA, P. (2012). Revistas y libros digitales: la revolución tecnológica. [En línea]. [Fecha de consulta: 14 de febrero de 2016]. Disponible en: <http://www.emprendices.co/revistas-y-libros-digitales-la-revolucion-tecnologica/>
- URIBE, C. (2004). Desarrollo social y bienestar. Universitas Humanística, Año XXXI, N° 58, p. 13. Bogotá, Colombia. [En línea]. [Fecha de consulta: 14 de febrero de 2016]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/791/79105802.pdf>
- Del, P. D. E. E., & Con, A. (n.d.). La formación del profesorado universitario: mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado con discapacidad.

MÚSICA Y LENGUAJE: UNA PROPUESTA EDUCATIVA PARA LA REHABILITACIÓN DE LA DISLALIA

Elena Gómez Requena
elenagrequena@ugr.correo.com

Alejandro Vicente Bújez
alevicente@ugr.es

Universidad de Granada (España)

Resumen

Haciendo uso de la música como herramienta rehabilitadora, presentamos en este trabajo un proyecto para trabajar aquellas dificultades de tipo fonético y fonológico del lenguaje que interfieren en la inteligibilidad del habla e impiden una adecuada comunicación verbal (dislalia).

Creemos que la relación entre música y lenguaje es posible dada las amplias similitudes entre uno y otro ámbito, pues ambos constituyen medios de expresión y comunicación esenciales para el ser humano. Tanto uno como otro combinan el sonido de acuerdo a unas reglas que permiten generar un número ilimitado de expresiones dotadas de significado. Ambos se basan en la escucha y la imitación para llegar a la comprensión y utilización consciente de códigos gráficos (lecto-escritura y código musical) y, en definitiva, los dos siguen el mismo proceso de aprendizaje: escuchar – reconocer – reproducir.

Palabras clave

Desarrollo del lenguaje, trastornos del lenguaje, dislalia, educación musical, proyecto de intervención.

1. Introducción

No cabe duda que el lenguaje es uno de los medios de comunicación más importantes que poseen las personas, pues, a través de él, se pueden expresar emociones, sentimientos, pensamientos, y se construye e interpreta el mundo en que se vive. Un correcto desarrollo del lenguaje en un niño o una niña le dotará de una madurez en su aprendizaje que irá desde lo afectivo e individual hasta lo cognitivo y social, de tal manera que, como señala Rigo (2005), cuanto mayor sea el nivel de desarrollo del lenguaje de una persona mayor será su capacidad para aprender. En contraposición, un niño o una niña que presente un retraso o trastorno en la adquisición del lenguaje puede ver obstruido el acercamiento a otros conocimientos que precisen un cierto bagaje lingüístico o un uso específico de este.

Un trastorno del lenguaje no solo va a generar en el alumnado consecuencias negativas a nivel académico, sino también desordenes emocionales que alteran su autoconcepto y autoestima, por lo que se hace totalmente necesario por parte de los profesionales de la educación tomar las medidas necesarias para prevenir cualquier tipo de situación que afecte directa o indirectamente al proceso natural de desarrollo del lenguaje. Este tipo de dificultades hacen referencia a casos de niños y niñas con capacidad mental, estabilidad emocional y procesos sensoriales adecuados que, sin embargo, presentan dificultad en la adquisición del lenguaje oral y, consecuentemente, en el uso de habilidades esenciales para el aprendizaje como la comunicación y la interacción social (Rué, 1998).

A pesar de la variedad y amplitud de nomenclatura utilizada para designar los trastornos del lenguaje, la denominación más aceptada es la propuesta por el DSM-V (APA, 2014) que usa el término “trastornos de la comunicación” para referirse tanto a dificultades en la producción de la voz (habla), como a la comprensión y conocimiento del conjunto de signos y símbolos mediante los cuales se expresa el pensamiento (lenguaje). En el seno de estos trastornos, la dislalia se refiere al lenguaje oral, y consiste en la dificultad de articular determinados fonemas, o lo que es lo mismo, de colocar correctamente los órganos articulatorios para producir fonemas específicos. Generalmente esta dificultad es provocada por contracciones, bien de la faringe, el paladar, la lengua y/o los labios, que interrumpen la pronunciación correcta de los fonemas (Ortega, 2000).

2. La música como herramienta rehabilitadora de los trastornos del lenguaje

La música puede actuar como una herramienta rehabilitadora que permite paliar y reducir los trastornos de habla que afectan a la voz, la articulación y la fluidez, del mismo modo que también puede actuar en trastornos del lenguaje propiamente dichos, ayudando a que los niños y niñas pronuncien adecuadamente aquellos sonidos que no son los adecuados para una determinada palabra. En todos estos casos, la percepción auditiva es esencial, por lo que al desarrollar esta función facilitaremos la recepción de información. A través de ella se irán ampliando las capacidades de observación, reconocimiento, discriminación, comparación, etc., de los sonidos. Trabajando con el sonido y sus cualidades como elemento mediador, podemos llegar a una mejora en el reconocimiento y discriminación de fonemas (Ruiz, 2011).

El ritmo es otro elemento fundamental de la música e, igualmente, una cualidad del lenguaje hablado, por lo que adquiere gran importancia en el tratamiento de dislalias y disfonías. El trabajo rítmico a través del lenguaje, es decir, la prosodia, conllevará una pronunciación correcta de fonemas y sílabas cuidando la vocalización y la articulación, una acentuación correcta de las palabras y división de estas de acuerdo al número de sílabas, y una entonación adecuada en la pronunciación.

La voz hablada y la voz cantada tienen la misma base física (Lacarcel, 1995), es decir, que las funciones respiratoria, fonadora y articulatoria, intervienen tanto en la voz hablada como en el canto, por lo que las actividades de técnica vocal son también muy adecuadas para el tratamiento de las alteraciones producidas en cualquiera de dichas funciones. Las actividades específicas de educación vocal favorecerán la mejora de los problemas de respiración, emisión y articulación, la ampliación de la extensión vocal y la entonación y fluidez del habla, de modo que se facilita el proceso de comunicación.

Podemos decir, por tanto, que a través de las actividades musicales se aumenta la capacidad de recibir y diferenciar estímulos sonoros, se trabaja la coordinación y el control motriz, el equilibrio, la movilidad y el tono muscular, así como la motricidad fina, se mejora la pronunciación, acentuación y habilidad rítmica en el lenguaje, y se facilita la reeducación de los problemas de respiración, fonación y articulación y se trabaja la entonación, la fluidez y la expresividad oral. Además de todo esto, con la música como elemento motivador, se estimulan las funciones superiores como la atención, la memoria, el reconocimiento y la imaginación, a la vez que facilitan la expresión y promueven la interacción y las habilidades sociales.

En un momento como el actual, en el que la pedagogía confirma la necesidad de diseñar modelos educativos multidimensionales que contribuyan al desarrollo paralelo de todas las potencialidades del ser humano, la música se convierte en una disciplina esencial, no solo a nivel físico y cognitivo, sino también a nivel sensorio-expresivo, socio-cultural, e incluso, terapéutico. Ligada a este último ámbito, la educación musical se concibe como un recurso centrado en detectar, identificar y satisfacer las necesidades de los niños y niñas en conexión con sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje. No se trata de hacer un uso de la música encaminado al correcto aprendizaje de esta materia o la adquisición de habilidades musicales concretas (interpretación, composición o análisis musical), sino de un proceso en el que se optimicen al máximo todos y cada uno de los beneficios que esta disciplina ofrece, planteados en estrecha relación con las características particulares de cada persona, a fin de solventar dificultades de aprendizaje y comportamiento (Wigram, 2011). En el caso específico del lenguaje, creemos que la música puede incidir muy positivamente en la rehabilitación logopédica, pues tiene mucho que aportar en el desarrollo de dislalias y disfonías, tanto en el plano fisiológico como en el cognitivo, afectivo y social, a fin de facilitar a los niños y niñas que presenten este tipo de trastornos la adquisición de unas buenas condiciones que permitan la correcta articulación y pronunciación.

3. “La erre con música suena mejor”, una propuesta educativa

En este trabajo presentamos una propuesta metodológica basada en la aplicación de la música para resolver o paliar dificultades específicas del lenguaje, sumándonos a una línea de actuación que convierte los trastornos del lenguaje en el punto nuclear de un proceso que hace uso de las propiedades sonoras y musicales con una intención rehabilitadora, e interrelacionando para ello las habilidades musicales y lingüísticas con las propiamente cognitivas, motrices y emocionales de cada persona (Vaillancourt, 2012).

Dicha propuesta está dirigida a alumnos y alumnas con edades comprendidas entre 4 y 7 años, y en ella se plantea una propuesta amplia de actividades cuyo objetivo fundamental es desarrollar en el alumnado capacidades que le permitan alcanzar un funcionamiento adecuado de las distintas partes que intervienen en el proceso del habla (función respiratoria, habilidad psicomotriz, percepción y discriminación auditiva, agilidad buco-facial, etc.), a fin de obtener una pronunciación correcta. Todo ello, enfocado al trabajo específico de la /r/.

Para conseguir ese objetivo planteamos seis bloques de actividades, diferenciando entre actividades de intervención indirecta (a la que

corresponden los cinco primeros bloques, y cuya finalidad es mejorar la expresión oral del lenguaje) y actividades de intervención directa (al que corresponde el último bloque, con el objetivo principal de conseguir una perfecta articulación en el lenguaje espontáneo).

Actividades de relajación

Pascual (2010) afirma que la relajación juega un papel importantísimo en todo proyecto de reeducación de la dislalia, ya que esta posibilita el conocimiento del cuerpo y sus funciones, disminuyendo la tensión muscular que dificulta el proceso de habla y, por lo tanto, su reeducación. Asimismo, la relajación facilita una situación básica para que el discente pueda controlar su actitud fonatoria y con ello su propio habla.

Para alcanzar esta deseada relajación podemos servirnos de un amplio abanico de audiciones musicales que lleven a nuestros alumnos/as a un correcto control de la respiración, ayudándoles (mediante nuestras indicaciones) a inspirar y espirar adecuadamente según la ordenación y lógica de las frases musicales. También podemos valernos de la imaginación, simulando que somos globos elásticos que, al inspirar, nos hinchamos y crecemos aumentando nuestro volumen, lo que nos permitirá incorporarnos, para seguidamente soltar todo el aire que hay en nuestro interior mientras nos encogemos y tumbamos, pudiendo repetir este mismo proceso varias veces más. Podemos imitar a un robot al cual se le acaban las pilas, o muñecos con huesos y cuerpos ligeros que vuelan por el cielo. Asimismo, nuestros alumnos y alumnas se convertirán en muñecos encerrados en una caja de cartón de manera que, al abrirse la caja, ellos salen de su interior estirándose tanto como su cuerpo pueda. Igualmente, pueden utilizarse la boca y la nariz como herramientas de relajación, practicando una respiración lenta y profunda.

Actividades de soplo

Generalmente, los alumnos con problemas en el habla suelen tener dificultad para realizar la respiración de manera adecuada, por lo que debemos reeducarla. Es aquí donde entra en juego el soplo, su intensidad y dirección. Para mejorar este proceso podemos realizar ejercicios donde se planteen circuitos y uso de diferentes materiales. Por ejemplo, se pueden realizar actividades donde nuestro alumno o alumna sople un matasuegras al ritmo de la música, cambiando los ritmos e intensidad del soplo. O bien usar un globo para inflarlo, unas veces hinchando y otras sin hinchar las mejillas. Además, podemos utilizar pelotas, molinillos, trocitos de papel pintado, etc..., que

tendremos que mover a través del soplo, cambiando la dirección y fuerza de este.

Actividades de discriminación auditiva

Una buena percepción y discriminación auditiva es de gran importancia para lograr una correcta articulación del lenguaje. En ciertas ocasiones, un alumno o alumna con dislalia con una audición adecuada presenta problemas de reconocimiento y discriminación de los sonidos, lo que conlleva una reproducción defectuosa (Acosta, 2003). Para mejorar este aspecto se pueden realizar actividades donde se use la mímica con la intención de imitar emociones a partir de diferentes audiciones musicales y canciones que nos permitan crear una amplia y divertida partitura de emociones. Asimismo, se puede proponer a nuestros alumnos/as imitar sonidos de diferentes animales. De igual modo, se discriminará la r fuerte o débil a partir de tarjetas en las que se muestren paisajes sonoros, letras de canciones, imágenes o palabras que contengan el fonema /r/, tanto fuerte como débil.

Actividades de ritmo

Las actividades de ritmo son especialmente importantes dada la estrecha relación existente entre el movimiento y el habla. En este sentido, suelen ser abundantes los casos en los que un retraso motor desencadena una dislalia funcional. Un trabajo adecuado del ritmo nos permitirá reforzar conceptos relacionados con el tiempo y la velocidad de dicción, mejorar la fluidez verbal, la percepción espacio- temporal, etc. (Peña, 2001).

En este bloque proponemos actividades en las que utilizaremos diferentes instrumentos musicales (tambor, pandero, triángulo, sonajas, maracas, etc...) que nos servirán para establecer y marcar un ritmo. Los alumnos pronunciarán sonidos, palabras y frases respetando el ritmo propuesto. Del mismo modo pueden imitar o proponer un ritmo diferente utilizando su cuerpo como instrumento de percusión. En este sentido, podemos utilizar las diferentes partes del cuerpo (manos, pies, piernas, pecho, cabeza) para marcar combinaciones rítmicas de sonidos largos y cortos. Además, se utilizará la r para marcar diferentes ritmos como: ra, rarara, ra-ra-rara, ra-ra... Asimismo, se pueden establecer ritmos a las sílabas, de modo que se propondrá un ritmo por cada palabra de una, dos y tres sílabas.

Actividades buco-faciales

El trabajo de movimiento de labios y lengua favorecerá la movilidad, agilidad y flexibilidad, así como su control voluntario, consiguiendo una mejor pronunciación y, consecuentemente, una comprensión idónea por parte de los demás (Vallés, 1995). Para su desarrollo, se pueden llevar a cabo actividades donde se imite el trotar de un caballo que cambia de ritmo progresivamente, o se pueden realizar actividades donde el alumno/a toque cada una de sus muelas con la punta de la lengua, primero las de la parte derecha y después las de la izquierda. Asimismo, el alumno o alumna podrá imaginar que come diferentes alimentos y moverá su mandíbula según el alimento del que se trate, por ejemplo, un caramelo, un chicle, pan, arroz... También, podemos incluir actividades donde el alumno mueva la lengua según lo indique la letra de una canción específica o una historia relatada, e incluso, mover esta al ritmo de la música.

Actividades de articulación

Las actividades de articulación suelen estar dirigidas por el tutor, resultan ser cortas de duración y atractivas para el alumno. El educador muestra la posición y los movimientos correctos de los fonemas y enseña al alumnado palabras nuevas bien pronunciadas para que los alumnos interioricen estos fonemas y sustituyan los defectuosos (Ortega, 2000).

Para poner en práctica estos fonemas se pueden realizar actividades donde las letras de las canciones nos indiquen cómo se posiciona la lengua para poder pronunciar la r, por ejemplo, en la canción “Mira como baila la r”, “El rap de la r” o “La matraca de la r”. Asimismo, se puede trabajar la pronunciación de la r a través de trabalenguas. Para acabar, se pueden realizar “El Simon de la r”, donde el alumno repetirá palabras con r que el docente pronuncie previamente.

4. Consideraciones en la aplicación del proyecto

Para una correcta aplicación de la propuesta didáctica que aquí planteamos será necesario realizar, en primer lugar, una evaluación del alumnado que permita determinar el tipo de dislalia que este presenta y así saber dónde se comete la dislalia: al principio, en medio o al final de las palabras. Esto se debe hacer justo antes de comenzar las sesiones de intervención, pues a partir de conocer con veracidad este detalle, adaptaremos nuestras sesiones y actividades. Para realizar esta evaluación podemos crear unas rúbricas que nos permitan reflejar lo anteriormente citado. Con el fin de evaluar el progreso

del alumnado en cada una de las sesiones se hará un seguimiento diario, en el cual se apuntará de manera clara el posible avance o error que se encuentre. Para ello se seguirá una guía de observación que nos ayudará a saber tanto el progreso del alumno/a como el grado de adecuación de las actividades propuestas, con el fin de un posible cambio para la sesión siguiente.

La evaluación final no tiene sentido en esta propuesta, pues cuando el especialista haya comprobado que los errores antes cometidos ya no se producen, se dará por finalizada la intervención y, por lo tanto, se habrán conseguido los objetivos fijados.

Igualmente, se realizará una evaluación del proyecto en la que se valorarán tres aspectos: la idoneidad, la eficacia y la eficiencia. La idoneidad de cualquier proyecto se refiere al grado de adecuación de este al ambiente en el que se va a desarrollar, o a los destinatarios que va dirigido. Para medir la idoneidad se tendrá en cuenta el grado de consecución de las actividades, además de comprobar si estas son entendidas por el alumno, y realizadas de manera adecuada. Para ello se puede utilizar la misma guía de observación que el docente usa para evaluar las sesiones diarias y las actividades que componen sus bloques.

La eficiencia se medirá según se vayan alcanzando los objetivos propuestos. Si estos se consiguen en el plazo establecido y gracias a las actividades diseñadas, entonces podemos decir que es un proyecto “eficaz”. Del mismo modo, si consideramos el grado de consecución de los objetivos como consecuencia del material y los recursos propuestos, podremos decir que resulta “eficiente”.

5. Conclusiones

Dado que todas las dificultades en la comunicación pueden, potencialmente, aislar a niños y niñas de sus entornos sociales y educativos, es esencial contar con estrategias apropiadas que prevengan estas situaciones y favorezcan el desarrollo del lenguaje. La detección y apoyo temprano son fundamentales para prevenir dificultades en el ámbito comunicativo que afecten tanto al aprendizaje como al desarrollo cognitivo (Vázquez, 2004).

Teniendo presente que las destrezas en la comunicación constituyen el centro de la experiencia educacional y de la vida misma, es relevante la planificación intencionada de actividades que contribuyan a su desarrollo y enriquecimiento en el ámbito escolar, manteniendo además una comunicación fluida y constante con la familia (Narbona, 2001).

Con este trabajo hemos querido aprovechar el carácter multidisciplinar de la música para solventar problemas, como la dislalia, que afectan muy directamente al proceso general de enseñanza-aprendizaje. Particularmente, nos hemos centrado en la producción del fonema /r/, dada la complicación que existe en su pronunciación, pues su producción es complicada y su reeducación se torna del mismo tinte (Ruiz, 2011).

Se consideró usar la música como eje de este proyecto, ya que esta presenta rangos comunes con la lengua oral, además de existir numerosas metodologías que utilizan la música como terapia en la mejora de posibles déficits o dificultades. Si nos centramos en el uso de la música para la reeducación de la dislalia, nos encontramos que, utilizando esta, podremos mejorar la pronunciación, fluidez y tono de nuestro alumnado mediante actividades donde intervienen la discriminación auditiva, el ritmo y el canto, entre otras muchas. El uso de la música no se centra únicamente en el desarrollo adecuado del lenguaje, sino que, paralelamente, esta nos ayuda a intervenir en otros muchos aspectos de desarrollo social, afectivo y cognitivo (Puyuelo, 2003; McMullen y Saffran, 2004).

Asimismo, más allá de los parecidos, las actividades musicales hacen al proyecto más divertido, dinámico y motivador. Este proyecto no solo se ha centrado en la pronunciación de la /r/ suave o fuerte, sino que ha querido reafirmar muchos otros aspectos que intervienen en el habla, para lograr una rehabilitación eficaz y, sobre todo, satisfactoria. En este sentido, también pretendemos reforzar aspectos relacionados con la agilidad y flexibilidad bucal, y con la relajación y la fuerza de los músculos que intervienen en la producción del habla, consiguiendo así una mejora directa de la voz, del habla, de la fluidez, e incluso, de la expresión verbal (Pascual, 2010).

Por otro lado, este proyecto no se ha podido evaluar de manera adecuada, pues no hemos tenido la posibilidad de llevarlo a cabo en un centro escolar. Así que, no sabemos realmente la validez y el resultado de las actividades que aquí se han propuesto. No obstante, con este trabajo hemos conseguido entender mucho mejor el proceso cerebral (a nivel de desarrollo del lenguaje), e incluso, comprender la variedad de usos que se le pueden dar a la música, los cuales nos ayudarán a corregir diversos problemas en la producción adecuada del lenguaje.

Por último, hemos querido poner en valor la combinación tan adecuada que presentan la música y el lenguaje, pues ambos se solapan y ayudan mutuamente, enriqueciéndose, pero, sobre todo, dotando el uno al otro de un color que los beneficia, a la vez que los conecta.

Referencias bibliográficas

- Acosta, V. y Moreno, A. (2003). *Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa*. Barcelona: Ars Médica.
- APA (2014). *Guía de Consulta de los Criterios Diagnósticos del DSM-V*. Madrid: Editorial Panamericana.
- Carrió, M^a, T., Martí, R. y Martí, M^a. T. (1991). *Prevención de las dislalias*. Alcoy: Marfil.
- Clemente, R. (2000). *Desarrollo del lenguaje: Manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos*. Barcelona: Octoedro.
- Gallardo, J. L. y Gallego, J. R. (2003). *Manual de logopedia escolar: un enfoque práctico*. Málaga: Aljibe.
- Jiménez, G. (2014). *Las dificultades de aprendizaje: Una aproximación didáctica*. Granada: Editorial Técnica Avicam.
- Lacarcel, J. (1995). *Musicoterapia en Educación Especial*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE 10- 12-2013).
- McMullen, E. y Saffran, J. R. (2004). Music and language: A developmental comparison. *Music Perception*, 21 (3), 289-311.
- Narbona, C. (2001). *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Barcelona: MASSON.
- Ortega, J. L. (2000). *Dificultades de la articulación en el lenguaje infantil*. Málaga: Aljibe.
- Parsons, L. M. (2003). Exploring the functional neuroanatomy of music performance, perception and comprehension. En Peretz, I y Zatorre, R. J. (Eds.). *The cognitive neuroscience of music*. Nueva York: Oxford University Press.
- Pascual, P. (2010). *La dislalia: Naturaleza, diagnóstico y rehabilitación*. Getafe: CEPE.
- Peña, J. (2001). *Manual de logopedia*. Barcelona, España: Masson.
- Puyuelo, R. (2003). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje*. Barcelona: Masson.
- Rigo, E. (2005). *Las dificultades del aprendizaje escolar. Manual práctico de estrategias y toma de decisiones*. Barcelona: Ars Médica.
- Rué, J. (1998). *El aula: un espacio para la cooperación*. Barcelona: Graó.
- Ruiz, E. (2011). Colaboración de la música con la logopedia escolar. *Música y educación* 87, (3), 86-9.

- Sos, A. (2011). *Logopedia práctica*. Lansac: Wolters Kluwer Education
- Tulón, C. (2005). *Cantar y hablar*. Badalona: Paidrotibo.
- Vaillancourt, G. (2012). *Música y musicoterapia, su importancia en el desarrollo infantil*. Madrid: Narcea.
- Vallés, A. (1995). *Prueba de articulación de fonemas (PAF)*. Madrid: CEPE.
- Vázquez, M^a. C. (2004). *Trastornos del lenguaje*. Gipuzkoa: Universidad del País Vasco.
- Wigram, T. (2011). *Guía completa de musicoterapia*. Vitoria-Gasteiz: Agruparte producciones.

RENDIMIENTO ACADÉMICO Y APRENDIZAJE ACTIVO-COLABORATIVO. LA EXPERIENCIA DE UNA WIKIPEDIA

Gema Sánchez Medero
gsmedero@cps.ucm.es

Universidad Complutense de Madrid (España)

Resumen

Las universidades españolas están poniendo de manifiesto su preocupación por ofrecer una enseñanza más flexible y de calidad, adaptada a las nuevas demandas sociales, por ello están introduciendo una serie de recursos tecnológicos tanto en el ámbito de la gestión universitaria como el de la docencia y la investigación. Tendencia que se ha visto potenciada a raíz del proceso de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). De esta manera, las TIC están siendo vistas como la herramienta ideal de apoyo, pero para que éstas cumplan realmente con su cometido es necesario introducir nuevas estrategias en la docencia, además de una serie de variables que contribuyan a ello. Este proyecto es la continuación “El uso de la web 2.0 para el aprendizaje universitario activo y colaborativo. Una wiki para la ciencia política y de la administración” que fue aprobado y financiado en la convocatoria anterior. Ahora, además de continuar con la elaboración de una wiki que sirve para que los alumnos aprendan a trabajar de forma activa y colaborativa, se trata de analizar como los distintos enfoques de aprendizaje durante la misma afecta al rendimiento académico. De esta manera, se esperan obtener los siguientes resultados: 1) Continuar con un diccionario de términos relacionados con la ciencia política y de la administración que ayuda a comprender conceptos claves a los alumnos que cursas asignaturas sobre esa temática; 2) Que los alumnos aprendan de forma activa y colaborativa, 3) Determinar cómo los distintos enfoques de aprendizaje influyen el rendimiento académico, y 4) Contribuir a mejorar la calidad del aprendizaje.

Palabras clave

Web 2.0, innovación docente, aprendizaje colaborativo, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico.

1. Introducción

El fenómeno web 2.0 nace a raíz de la conferencia que organiza la editorial O'Reilly en el año 2004, desde entonces dicho concepto se emplea para denominar a un conjunto de aplicaciones webs donde la información está en constante evolución, ya que son los usuarios de dichas aplicaciones los que van actualizando sus contenidos convirtiéndose de este modo en una parte activa de la web (Flores, Verdú, Giménez, Juárez, Mur y Menduiña, 2011). Por tanto, la web 2.0 surge como oposición a la web 1.0, y ofrece posibilidades distintas al buscador Altavista, el correo de Hotmail, la enciclopedia Encarta o el navegador Netscape Navigator 4.7, dado que permite hablar de Internet no sólo como fuente de recursos sino como plataforma donde se trabaja con esos recursos.

En la web 2.0, el contenido lo crean los usuarios, apostando por una inteligencia colectiva a partir de la agregación de aportaciones individuales no sistematizadas ni guiadas explícitamente. Nos encontramos, por tanto, en un contexto claramente diferente: el alumno-lector se convirtió, con la web 1.0, en alumno-navegante, y ahora, con la web 2.0, en alumno-autor (Sobrinó, 2011: 118). Lo que genera un contexto idóneo para el desarrollo de competencias tales como el pensamiento crítico, la autonomía, la iniciativa, el trabajo colaborativo y/o la responsabilidad individual, la resolución de problemas, la toma de decisiones, etc, habilidades, todas ellas, claves en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

La web 2.0. abre así la posibilidad de una multitud de herramientas que pueden ser empleadas en la docencia universitaria, como: blog, wiki, foros, portafolio electrónico, *cloud computing*, *podcast*, videoconferencias, correo electrónico, autoevaluación en línea, cuestionarios en líneas, redes sociales, mundos virtuales, páginas personalizadas, gestión bibliográfica, librerías digitales colaborativas, repositorio y compartir imágenes, editar audio y video, etc. De manera que la web 2.0 fomenta cuatro formas de aprendizaje: 1) Aprender-aprendiendo: permite al estudiante y/o docente la escritura y lectura en la web, bajo el principio de "ensayo-error". Por ejemplo: para aprender sobre un determinado tema, se genera presentaciones en línea, que luego el profesor revisa y corrige, siendo este proceso el que ayuda a un aprendizaje individual (Ej. Googledocs); 2) Aprender interactuando: consiste en la facilidad de intercambio de información de gestión de contenidos, de tal forma que esta tarea sea simple. Por ejemplo: el dar un comentario a un artículo determinado de un blog, o de un periódico en línea, una comunicación por voz (correo electrónico, Skype, chat, youtube, wiki, etc) (Alvear, 2013, p. 81); 3) Aprender buscando: consiste en la búsqueda de fuentes que ofrezcan información sobre un tema determinado (ej. Metabuscadors); y 4) Aprender compartiendo: el

aprendizaje es concebido a través del intercambio de sus actores, quienes generan, comparten y discuten sus ideas. Y para ello, la Web 2.0 se ha encargado de abrir los espacios para la discusión e intercambio de ideas, tal es así que se han creado grandes redes de conocimientos temáticas, en las que los usuarios participan activamente (ej. wiki, podcast, youtube, google docs, etc) (Alvear, 2013, p. 81). Por tanto, con el vínculo entre la educación y la tecnología se pueden abrir nuevas formas de concebir la educación, la acción misma de la sociedad y el replanteamiento de muchos paradigmas, modelos de aprendizaje y metodologías (Alvear, 2013, p. 79).

De esta manera, se da cumplimiento a dos factores claves en la Educación Superior: 1) la necesidad de formar al alumnado en el aprendizaje participativo y colaborativo como generador del conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Crosier, 2007), y 2) la introducción de este tipo de aprendizaje supone la adquisición de competencias que podrán ser empleadas a lo largo de la vida. Esto, indudablemente, requiere dejar atrás metodologías tradicionales centradas en el conocimiento absoluto del profesor, y fomentar estrategias formativas basadas en el aprendizaje basado en problemas, ya que el alumno se convierte en el protagonista de la generación del conocimiento, apoyándose en diferentes herramientas TICs, tanto para buscar y filtrar la información, como para crear materiales didácticos y presentar sus soluciones.

Por tal motivo, a la vez es necesario analizar la incidencia de los enfoques de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, así como comprender la forma en que las actividades de autoaprendizaje de carácter voluntario se relacionan con los motivos de aprendizaje, las estrategias de aprendizaje y los resultados académicos. Con lo que se da por supuesto de que no todos los estudiantes, pese a tener la misma exigencia y práctica, estudian y aprenden de la misma manera, existiendo diferentes enfoques aprendizaje. Es más, según la teoría *Student Approaches to Learning* (SAL) se pueden identificar dos enfoques de aprendizaje, el superficial (*Surface*) y el profundo (*Deep*). El primero, guarda relación con aquellos estudiantes que sólo quieren esforzarse lo justo para aprobar, es decir, basan sus estrategias en un aprendizaje mecánico y una motivación extrínseca. El segundo, se puede encontrar en aquellos estudiantes que se sienten académicamente comprometidos y desean lograr que el aprendizaje tenga significación personal y, por ello, se esfuerzan por hacerlo bien, es decir, se basan en la motivación intrínseca. Por tanto, esta experiencia supone adicionalmente un ejemplo de evaluación de procesos de aprendizaje orientado a la mejora de la calidad del aprendizaje universitario y en el rendimiento académico. De esta manera, se da cumplimiento a otros de los principios más reconocidos en el actual EEES que supone centrarse más en el aprendizaje del alumno que en lo que el profesor enseña.

2. Antecedentes y justificación

Esta experiencia se centra en otra que comenzó a realizarse en el curso 2014/2015, gracias a la convocatoria de PIMCD de la Universidad Complutense de Madrid. En virtud de la cual, los profesores y alumnos de los grados de ciencias políticas y de gestión y administración pública, llevaron a cabo una acción formativa basada en la web 2.0, en concreto la creación de una wiki, www.dcpa.wikidot.com. Con la wiki, los estudiantes, de manera colaborativa, diseñaron un proyecto educativo de integración curricular a partir de unos supuestos establecidos previamente por el profesor. Este tipo de experiencia ha permitido crear una base documental de gran utilidad para otros alumnos que estudian este tipo de asignaturas o cualquier persona que muestre una inquietud o necesidad de buscar, encontrar o ampliar el significado o el contenido de determinadas cuestiones relacionadas con la Ciencia Política y la Ciencia de la Administración.

El haber elegido esta herramienta es porque este tipo de aplicación, que bajo la estructura de un procesador de texto en línea, permite que cualquiera pueda escribir, publicar fotografías o vídeos, archivos o links, sin ninguna complejidad. Los wikis ofrecen la posibilidad de que cualquier visitante pueda modificar, ampliar o enriquecer los contenidos publicados. De esta manera, las wiki contribuyen a la construcción del conocimiento y resolución de problemas de manera progresiva y evolutiva, el desarrollo de la capacidad para explicar ideas diversas y en ocasiones contradictorias, el fomento de la capacidad crítica, la evaluación de la información y el cuestionamiento de la realidad, y el compromiso por un análisis equilibrado del trabajo de otros.

La innovación docente que se pretendió conseguir es el fomento del trabajo colaborativo dentro y fuera del aula, dado que sobre el temario de las asignaturas los alumnos desarrollaron distintos conceptos. Ahora de lo que se trataba era de continuar con su ampliación, incrementado su repercusión en internet. Pero lo más importante, es que cada alumno del grupo tuvo que trabajar colectivamente con los demás componentes, y sus aportaciones quedaron registradas en la wiki, con lo cual el profesor además de realizar un seguimiento continuado, pudo valorar el trabajo individual y colectivo. Con ello, los alumnos aprendieron a trabajar en grupo y de forma ordenada y continuada, además de adquirir una serie de herramientas que podrán ser empleadas en otras asignaturas y aspectos de su vida.

Otra novedad que aporta este proyecto fue la evaluación del rendimiento de los alumnos para relacionarlo con los enfoques de aprendizajes. Se trataba de medir la incidencia de los enfoques de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Para ello, había que determinar

que enfoque primaba en cada alumno, para después, relacionarlo con los resultados que obtenían en la actividad de la wiki y el examen. Gracias a ello, los profesores podrán proponer nuevas herramientas docentes que tiendan a dirigir a los estudiantes hacia aquél enfoque de aprendizaje que proporcione mejor rendimiento.

3. Los objetivos y valores

Los objetivos que se pretendían alcanzar con la continuación de la elaboración de una wiki y la evaluación del rendimiento académico eran:

1. Motivar a los alumnos en unas asignaturas que tienen un gran contenido teórico.
2. Impulsar el aprendizaje activo y colaborativo, que es un factor a tener en consideración en la adquisición de competencias para el aprendizaje a lo largo de la vida.
3. Diseñar una actividad que provea al estudiante de la oportunidad de relacionar los conceptos aprendidos teóricamente con una experiencia práctica.
4. Favorecer la participación colaborativa de los alumnos, fomentado procesos creativos de construcción del conocimiento en grupo.
5. Cambiar los roles de los profesores y los alumnos.
6. Favorecer la interconexión entre distintas asignaturas de diferentes grados relacionados con las áreas de Ciencia Política y de Ciencia de la Administración.
7. Crear una herramienta que pueda tener validez para los alumnos que cursan asignaturas vinculadas con las áreas de conocimiento anteriormente citadas. Además, de cualquier persona interesada en esta materia podrá consultar la wiki en la red.
8. Crear conocimiento a partir del trabajo en equipo.
9. Analizar la incidencia de los enfoques de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, así como comprender la forma en que este tipo de actividades de autoaprendizaje guardan relación con los motivos de aprendizaje, las estrategias de aprendizaje y los resultados académicos.

10. Analizar la incidencia de los enfoques de aprendizaje (modelo SAL) en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, para lo cual se utilizará dos medidas de resultados que han integrado la calificación del rendimiento académico total: examen y actividades grupales realizadas durante el curso.

Siendo los valores de este proyecto los siguientes:

- Se logra fomentar la innovación educativa, un proceso de cambio deliberado y sistematizado para alcanzar las metas formativas de manera eficaz.
- Se consigue motivar a los alumnos, al ofrecer unos contenidos de las asignaturas desde una herramienta más cercana a los alumnos y que impulsa un aprendizaje continuo a lo largo del curso.
- Se enseña a los alumnos a trabajar en grupo y de forma colaborativa, al resolver las dificultades que se producían en el mismo, influyendo mutuamente en el razonamiento y el desempeño, trabajando colaborativamente en equipo, etc. En definitiva, mejoran las competencias metodológicas en referencia a planificar y organizar tareas complejas basadas en el trabajo. Esto indudablemente les facilita otras herramientas que podrán ser empleadas en los trabajos que deban realizar en otras asignaturas. Además facilita el autoaprendizaje.
- Los alumnos aprenden a analizar y reflexionar sobre conceptos concretos, y redactarlos sintéticamente.
- Se modifican los roles tanto de la profesora como de los alumnos, ya que los profesores deben ofrecer *feedback* regularmente y evaluar las contribuciones de una forma adecuada para conseguir motivación, y los alumnos deben estar en continuo proceso de aprendizaje.
- El sistema permite a los profesores evaluar individual y colectivamente a los miembros del grupo.
- La publicación final de la wiki permite que los actores interactúen en la práctica y a través de los conceptos de otros alumnos, contribuyendo al enriquecimiento de la misma.
- La wiki tiene una gran utilidad para todos los alumnos de estos grados, ya que facilitan una base documental sobre conceptos que deben manejar habitualmente durante todo el desarrollo de su proceso

académico. Así como cualquier otro ciudadano que desee consultar los conceptos en ella expuestos.

- El conocimiento del enfoque de aprendizaje que tiene cada alumno, y relacionarlo con su rendimiento, permite a los profesores adecuar la docencia de sus asignatura a aquellas herramientas que resulten más adecuadas para readaptar el aprendizaje de alumnado y, por tanto, mejorar su rendimiento.

4. Materiales y Métodos

En primer lugar, y antes que nada, los profesores y los alumnos implicados en el proyecto (AIP) tuvieron que reunirse para establecer los criterios de coordinación. Después, para llevar a cabo esta práctica se debió presentar a los estudiantes una serie de pautas que tenían que seguir para su buen desarrollo. En primer lugar, se explicó el programa de la asignatura y se les indicó que tenían que elaborar analíticamente cualquier concepto o acontecimiento que guardase relación con el mismo; y en segundo lugar, se les solicitó a los alumnos que formaran un grupo no superior a 3 personas “moderadamente heterogéneos” y que eligieran 2 o 3 términos que no estuvieran en la lista de conceptos ya realizados. Para ello, se les facilitó a través del Campus Virtual: la lista de los conceptos elaborados y el guion orientativo de los apartados y estilo que debía cubrir el trabajo. A continuación, el representante de cada grupo informó al profesor sobre la composición de los grupos, y además le propuso varios términos. Finalmente, como suele haber coincidencias en las preferencias de los grupos, el profesor, tras coordinarse con el resto de profesores/as se les asignó el concepto a cada grupo.

Es indudable, que los estudiantes universitarios debían poseer unas habilidades acorde con el contexto de la denominada sociedad en red (Castells, 1996). La wiki, por definición, implicaba cooperación, interconexión y sinergia (Lamb y Johnson, 2007), y se podía integrar completa y coherentemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, la wiki supuso poner al alcance de los estudiantes una fuente documental que podría ser utilizada en el desarrollo de la asignatura, y diseñar una actividad práctica evaluable que implique cooperación. Además, de acuerdo con el plan docente, la actividad práctica implicaba el 40% de la asignatura, con lo cual la wiki tenía un peso considerable en el total de la evaluación. Por tal motivo, se informó a los estudiantes de la necesidad de realizar esta actividad desde el primer día de clase, y se fijó un plazo de 3 meses para subir a la wiki su trabajo final.

Por ello, el profesor/a y los AIP oriento a los alumnos para que los trabajos alcanzaran el nivel de calidad esperado. No se trataba de un trabajo de copiar y pegar, sino que había que consultar varias fuentes para extraer la información de interés y redactarla de una manera clara. Con tal fin, se subió al Campus Virtual los siguientes documentos: 1) el listado de los grupos, el representante de cada grupo y el concepto asignado; 2) la guía para utilizar la plataforma de la wiki; 3) las normas del trabajo: fechas de revisión intermedia y de entrega final; 4) matriz de cómo el profesorado hará el seguimiento; 5) matriz de cómo el profesorado evaluará los conceptos, y 6) matriz de cómo cada grupo evaluará los otros conceptos. Además, el profesor/a y los AIP se dedicaron a aclarar las dudas sobre el trabajo y el uso de la plataforma de la wiki, y explicaron que se valora la opinión y la reflexión personal, y se les advirtió que cada trabajo sería pasado por un programa que detectaba la copia. Para determinar el éxito del mismo se puso especial énfasis:

- Búsqueda de información: se enseñaba las capacidades avanzadas de los buscadores habituales de internet (google), la utilización de base de datos (dialnet, google académico), repositorios de trabajos (slideshare), videos (youtube, vimeo), etc.
- Manejo de la plataforma de la wiki, <http://dcpa.wikidot.com/>

Para conseguir los objetivos planteados se estableció una serie de actividades:

- Los miembros del grupo debían reunirse para fijar las pautas de funcionamiento y el reparto de tareas, además de comenzar a redactar los conceptos.
- El profesor y los AIP siguieron la actividad de los alumnos y resolvieron todas sus dudas, bien a través de las tutorías o de las TICs. Los profesores/as recomendaban artículos y documentos para complementar la información recolectada por los alumnos.
- Los profesores y los AIP se reunían para fijar las pautas de control de las actividades de los alumnos, es decir, la evaluación preliminar. Además se elaboró un cuestionario para determinar el enfoque de aprendizaje de los alumnos y el grado de satisfacción. Gracias a la información de esa última encuesta se podrá subsanar las posibles deficiencias en unas futuras ediciones.
- Los profesores efectuaron un seguimiento mediante una evaluación preliminar sobre los avances en cada concepto. En virtud de la misma, se hizo correcciones para alcanzar la calidad requerida, y los alumnos tenía que acometer las reformas indicadas.

- Cada grupo subió a la plataforma su concepto definitivo.
- El profesor/a y los AIP enviaron los cuestionarios para determinar el enfoque de aprendizaje de cada alumno y los cuestionarios que aluden al grado de satisfacción de los mismos.
- Cada grupo evaluaba a los otros conceptos y les hacían recomendaciones de mejora a sus compañeros, y a su vez, el profesor/a les puntúa por este trabajo.
- El profesor y los AIP expusieron los resultados de la wiki, y tras el examen relacionaron el enfoque de aprendizaje de cada alumno con el rendimiento académico para poder concluir cuál era el enfoque que contribuía a obtener mejores resultados.
- Se documentó la experiencia y los resultados obtenidos, y se acude a distintos espacios de ámbito académico.

Los indicadores que se emplearon eran:

1. Aprendizaje colaborativo y activo: Se evaluaron las siguientes cuestiones: trabajo continuado, a lo largo de tiempo y no solo al final; participación de todos los miembros del grupo; revisión de páginas; verdadero trabajo colaborativo; y consideración de las recomendaciones de mejora realizada en la evaluación entre grupos.
2. Contenido del trabajo: Se puntuó las siguientes variables: búsqueda de información; aspecto y presentación de la wiki; claridad y sintaxis; contenido; glosario y bibliografía.
3. Grado de satisfacción de los alumnos: Se realizó una encuesta donde se pretendió evaluar al profesorado durante el proceso; valorar las condiciones en las que desarrolla la práctica y sobre la propia actividad del alumno; identificar las deficiencias y las virtudes del proyecto; y proponer mejoras.
4. Rendimiento académico: Para identificar y medir los enfoques de aprendizaje se empleó el Cuestionario de Procesos de Estudio (R-SQQ-2F). Los ítems eran 20 y se distribuyó en dos escalas principales de 10 ítems cada uno (Enfoque Profundo y Enfoque Superficial), y cuatro subescalas (Motivaciones Profundas; Estrategias Profundas; Motivaciones personales; Estrategias Superficiales). En el proceso para analizar la relación entre los enfoques de aprendizaje y el rendimiento académico se siguió el siguiente esquema:

RENDIMIENTO ACADÉMICO Y APRENDIZAJE ACTIVO-COLABORATIVO. LA EXPERIENCIA DE UNA WIKIPEDIA

- Análisis factorial de los componentes principales para identificar los enfoques de aprendizaje.
- Análisis de conglomerados para determinar qué grupos se constituían en función del uso de enfoques de aprendizaje.
- Análisis de varianza para precisar si existían o no diferencias significativas entre los grupos detectados.

Por otra parte, los datos obtenidos en función de esta encuesta se vincularon con los resultados académicos de cada alumno, de esta forma se determinó que enfoque era el más adecuado para obtener un buen rendimiento académico.

Tabla 1. Cuestionario de evaluación de los procesos de aprendizaje en estudiantes universitarios

Motivación	Estrategia		Ítem
Enfoque Profundo		Q1	Encuentro que a veces estudiar me proporciona un sentimiento de profunda satisfacción
	Enfoque Profundo	Q2	Cuando estudio algo, tengo que trabajarlo bastante para formarme una opinión personal al respecto, y así quedarme satisfecho
Enfoque Superficial		Q3	Mi objetivo es pasar el curso haciendo el menor trabajo posible
	Enfoque Superficial	Q4	Realmente sólo estudio los apuntes y lo que se señala en clase. Entiendo que buscar información complementaria por mi cuenta es una pérdida de tiempo
Enfoque Profundo		Q5	Cualquier tema puede ser interesante después de que te metes en él
	Enfoque Profundo	Q6	Encuentro interesantes la mayoría de los temas nuevos y a menudo dedico tiempo extra a ampliarlos buscando información adicional
Enfoque Superficial		Q7	Como no encuentro el curso muy interesante, mantengo mi trabajo al mínimo
	Enfoque Superficial	Q8	Aprendo algunas cosas mecánicamente, repitiéndoles una y otra vez hasta que la sé de memoria, aunque no las entienda
Enfoque Profundo		Q9	Estudiar temas académicos pueden ser a veces tan atractivo como leer una buena novela o ver una buena política
	Enfoque Profundo	Q10	Me hago preguntas sobre aquellos temas que considero importantes hasta que los comprendo totalmente
Enfoque Superficial		Q11	Encuentro que puedo hacer la mayoría de los exámenes memorizando lo más importante, más que si me pongo a entenderlos
	Enfoque Superficial	Q12	Generalmente me limito a estudiar lo que específicamente me señalan en clase los profesores. Creo que es innecesario hacer cosas extras
Enfoque Profundo		Q13	Trabajo duro en la carrera porque encuentro las asignaturas interesantes
	Enfoque Profundo	Q14	Empleo bastante de mi tiempo libre profundizando en temas interesantes que han sido tratados en diversas clases
Enfoque Superficial		Q15	No veo ninguna ventaja en estudiar los temas en profundidad. Esto te confunde y te hace perder el tiempo,

FORMACIÓN Y TRANSFORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD

			cuando lo que se necesita para aprobar es un conocimiento rápido de los temas
	Enfoque Superficial	Q16	Creo que los profesores no deberían esperar que los estudiantes empleemos mucho tiempo estudiando aquellos contenidos que todos saben que no va entrar a examen
Enfoque Profundo		Q17	Asisto a la mayoría de las clases llevando cuestiones que me han surgido y que espero que me sean respondidas
	Enfoque Profundo	Q18	Procuro ver la mayor parte de las lecturas del temario sugerido por el profesor en clase
Enfoque Sustancial		Q19	Empleo poco tiempo en estudiar aquello que sé que no me van a salir en el examen
	Enfoque Sustancial	Q20	Encuentro que lo mejor para aprobar un examen es tratar de recordar las respuestas de las posibles preguntas

Fuente: (Biggs, Kember y Leung, 2001).

3. Resultados y discusión

Los resultados fueron satisfactorios, en términos generales, hubo definiciones de todos los temas del programa (grupos de interés, implantación del Estado de Bienestar, sistema electoral, etc). En total, actualmente, la wiki se encuentra activa con 86 términos, cuidados estéticamente, que se esperan continuar ampliando en los siguientes cursos académicos.

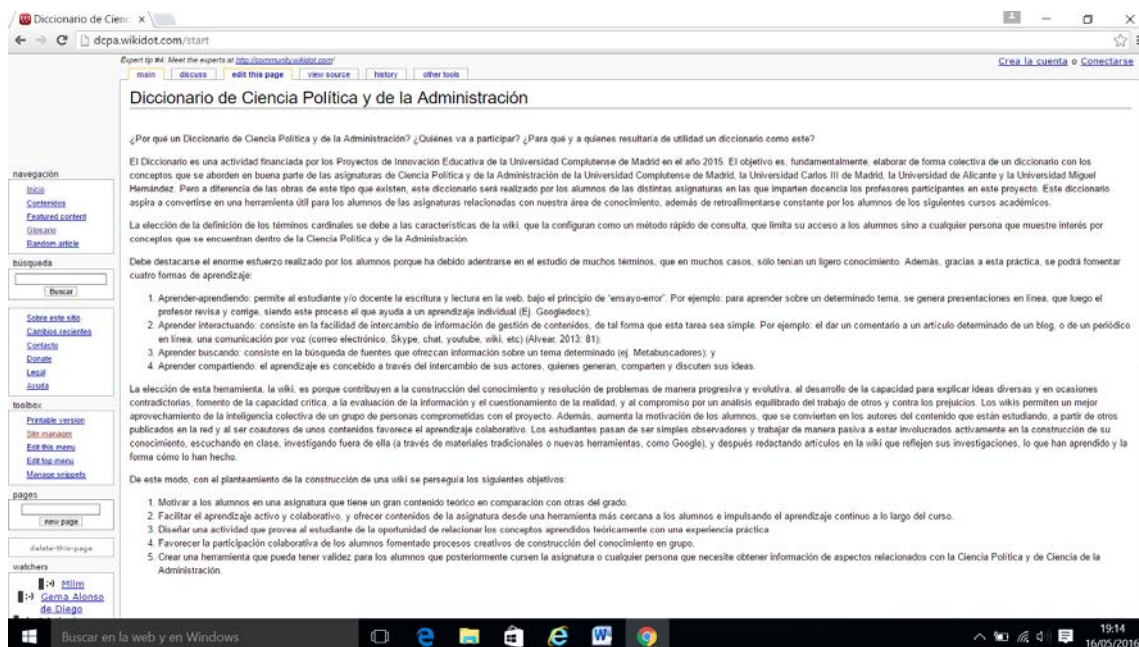


Figura 1. Inicio de la Wikipedia
Imagen tomada de: <http://dcpa.wikidot.com/start>

RENDIMIENTO ACADÉMICO Y APRENDIZAJE ACTIVO-COLABORATIVO. LA EXPERIENCIA DE UNA WIKIPEDIA

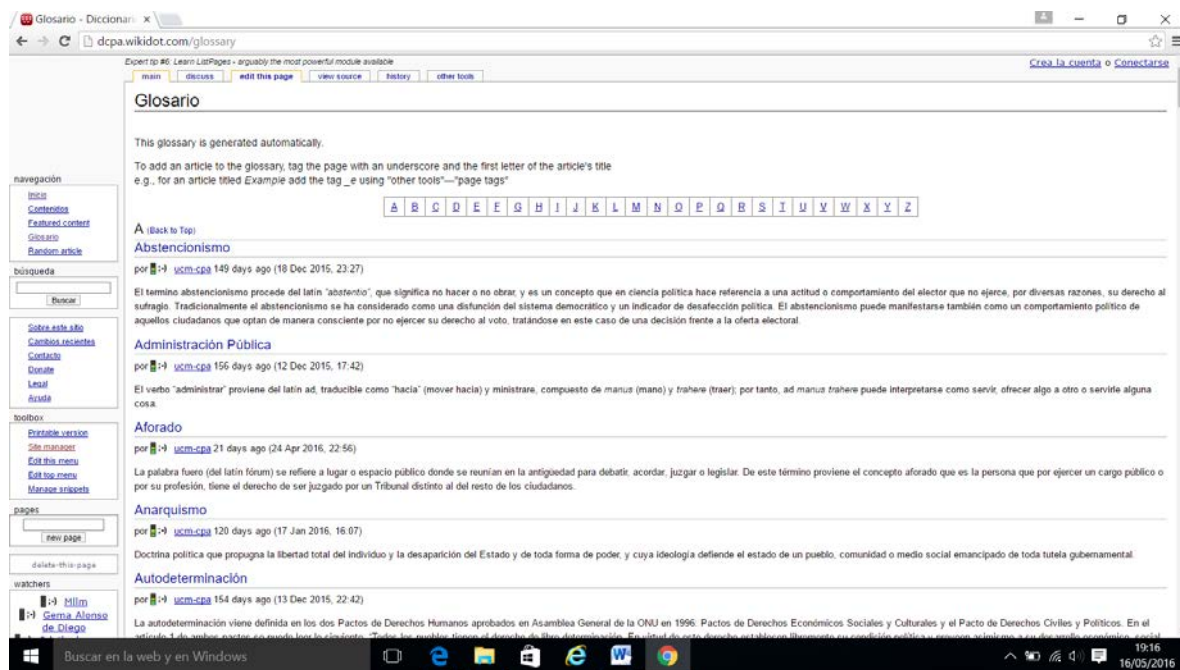


Figura 2. Glosario de términos
Imagen tomada de: <http://dcpa.wikidot.com/glossary>

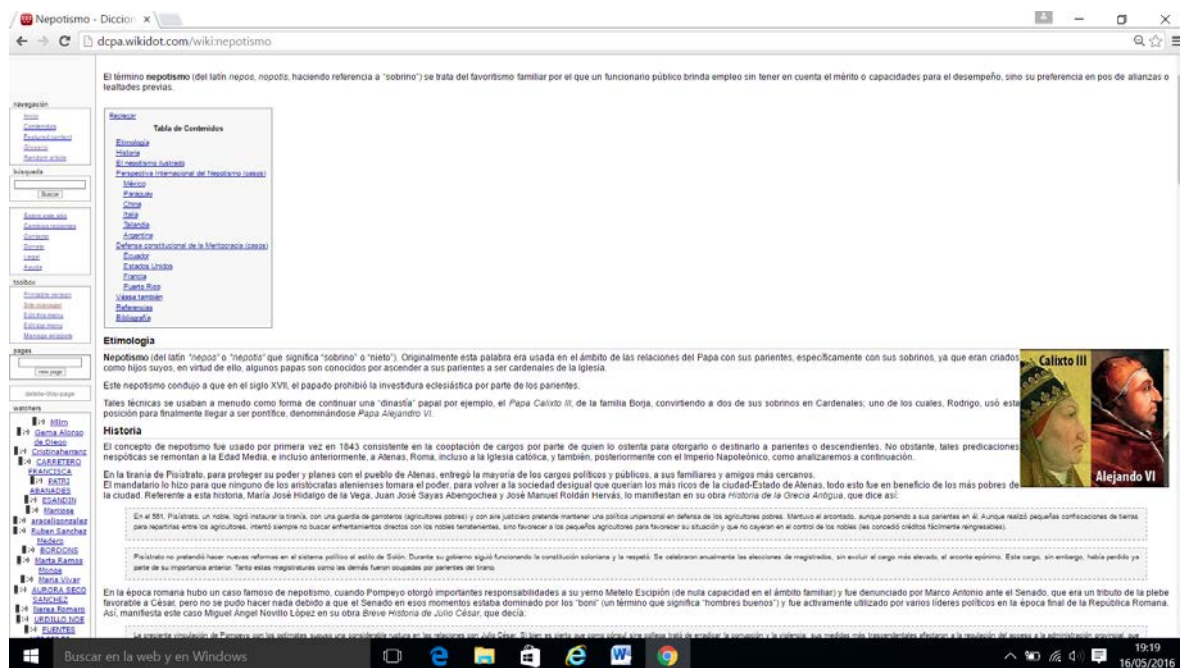


Figura 3. Ejemplo de un término
Imagen tomada de: <http://dcpa.wikidot.com/wiki/nepotismo>

La participación de los alumnos fue elevada, sólo un 3% de los mismos hubo índices de baja participación. Tal es así, que el 80% de los alumnos aprobaron la práctica de la wiki. Aunque también se presentaron problemas, por ejemplo, muchas de las aportaciones adolecían, en algunos de los casos, de una falta de redacción personal de los contenidos, aprovechándose en exceso de informaciones y fuentes documentales extraídas de Internet. Además, en el momento de realización de la práctica se produjeron algunas incidencias que permitieron detectar algunos fallos en la usabilidad de la wiki, por ejemplo, no todos los alumnos presentaban las mismas habilidades en el manejo de las TICs, dificultando con ello la tarea de subir o revisar sus contribuciones.

El último día de clase se puso en común la experiencia percibida por los alumnos entorno a esta práctica. El resultado que se pudo constatar, es que algo más del 82% de los estudiantes consideraron que la tarea propuesta fue atractiva para ellos y consiguió que se interesasen por la asignatura. Más el 75% percibieron que la actividad propuesta contribuyó a trabajar de forma colectiva y activa, además un 79% afirmaron que la misma favoreció su aprendizaje sobre la asignatura y les facilitó las herramientas para la reflexión y el análisis.

Por otra parte, el análisis de los ítems señalados en el apartado de metodología fue el componente principal para determinar los enfoques de aprendizaje. El primer factor cargaba en los ítems correspondientes a la escala de enfoque profundo y, en concreto, a la estrategia profunda y motivo profundo. El segundo factor corresponde a factores de los ítems del enfoque superficial, tanto en motivos como estrategias. El tercer factor hacía mención a tres ítems enfoque superficial, dos que pertenecen a la subescala de estrategia y uno a la de motivo. El cuarto factor guarda relación con los cuatro ítems correspondientes al enfoque superficial, de los que tres están asociados a la subescala de motivación. Gracias a este análisis, se pudo determinar el enfoque de aprendizaje y la incidencia de los mismos en el rendimiento académico. Los alumnos que mejores calificaciones obtienen, no sólo en el examen final sino también en la wiki, aunque en este último caso en menor medida, fueron los que tienen un enfoque de aprendizaje profundo. Los alumnos agrupados en el enfoque superficial 3 son los que consiguen mejores resultados respecto al enfoque superficial, es decir, los alumnos que se limitan a estudiar lo que específicamente señalan en clase los profesores. La desmotivación en una buena parte del alumno es una de las causas que explican este hecho, lo que implica que las técnicas y métodos que se emplean para los estudiantes de enfoque profundo no tienen un efecto positivo para los alumnos del enfoque superficial. Por tanto, se hace necesario elaborar nuevas herramientas docentes y de aprendizaje que puedan contribuir a mejorar su motivación y, por tanto, sus resultados.

RENDIMIENTO ACADÉMICO Y APRENDIZAJE ACTIVO-COLABORATIVO. LA EXPERIENCIA DE UNA WIKIPEDIA

Tabla 2. Motivaciones y estrategias para los perfiles de enfoques de aprendizaje

	Motivaciones	Estrategias
Enfoque Profundo	Estudiar temas académicos puede ser a veces tan atractivo como leer una buena novela o ver una buena política	Encuentro interesantes la mayoría de los temas nuevos y a menudo dedico tiempo extra a ampliarlos buscando información adicional
	Encuentro que a veces estudiar me proporciona un sentimiento de profunda satisfacción	Cuando estudio algo, tengo que trabajarlo bastante para formarme una opinión personal al respecto, y así quedarme satisfecho
	Trabajo duro en la carrera porque encuentro las asignaturas interesantes	Empleo bastante de mi tiempo libre profundizando en temas interesantes que han sido tratados en diversas clases
	Cualquier tema puede ser interesante después de que te metes en él	Me hago preguntas sobre aquellos temas que considero importantes hasta que los comprendo totalmente
Enfoque Superficial 1	No veo ninguna ventaja en estudiar los temas en profundidad. Esto te confunde y te hace perder el tiempo, cuando lo que se necesita para aprobar es un conocimiento rápido de los temas	Creo que los profesores no deberían esperar que los estudiantes empleemos mucho tiempo estudiando aquellos contenidos que todos saben que no va entrar a examen
Enfoque Superficial 2	Encuentro que puedo hacer la mayoría de los exámenes memorizando lo más importante, más que si me pongo a entenderlos	Aprendo algunas cosas mecánicamente, repitiéndoles una y otra vez hasta que la sé de memoria, aunque no las entienda
		Encuentro que lo mejor para aprobar un examen es tratar de recordar las respuestas de las posibles preguntas
Enfoque Superficial 3	Como no encuentro el curso muy interesante, mantengo mi trabajo al mínimo	Generalmente me limito a estudiar lo que específicamente me señalan en clase los profesores. Creo que es innecesario hacer cosas extras
	Empleo poco tiempo en estudiar aquello que sé que no me van a salir en el examen	
	Mi objetivo es pasar el curso haciendo el menor trabajo posible	

Fuente: (Biggs, Kember y Leung, 2001).

En cualquier caso, hay que mencionar que el impacto de esta práctica fue:

FORMACIÓN Y TRANSFORMACIÓN
PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD

- Fomentar la innovación educativa en un proceso de cambio deliberado y sistematizado para alcanzar las metas formativas de manera eficaz.
- Tener en un mismo espacio el contenido de las materias de los grados implicados, siendo accesible al estudiante desde cualquier lugar y hora.
- Mejorar las competencias metodológicas en referencia a planificar y organizar tareas complejas basadas en el trabajo. Facilitando, además, el autoaprendizaje del alumnado.
- Modificar los roles tanto del profesor como de los alumnos.
- -Desarrollar y consolidar habilidades y competencias, tales como las sociales y comunicativas, la resolución de problemas, la toma de decisiones, etc, además de motivar a los alumnos en enfoques de aprendizaje más adecuados para alcanzar un mejor rendimiento. Esto, indudablemente, les facilitara unas herramientas que podrán emplear en otras asignaturas.
- Organizar un conjunto de información de forma coherente, relacionada y de rápido acceso. Al crear una herramienta que pueda ser utilizada por los alumnos de distintas asignaturas, facultades y universidades.
- Hacer a los estudiantes partícipes de una obra colectiva que tiene una utilidad didáctica tanto para las generaciones venideras como para cualquier otro internauta que quiera hacer uso de la información almacenada en dicha wiki.
- Propiciar el aprendizaje colaborativo por medio de estrategias de creación de equipos, favoreciendo los distintos roles en el grupo y estimulado la expresión de todos los integrantes.
- Facilitar la evaluación individualizada de los trabajos en grupo, ya que se registra todos los cambios realizados.
- -Propiciar la coordinación de distintas asignaturas del área de conocimiento de Ciencia Política y de la Administración.
- Crear un glosario de términos que constituye una base documental de acceso abierto que deberán manejar los alumnos a lo largo del desarrollo de su grado. De ahí, que esta wiki continuará incrementado el número de conceptos, gracias a futuras convocatorias de proyectos de innovación docente. Con ello se conseguirá consolidar y ampliar el proyecto, multiplicando su proyección y utilidad.

- Proponer nuevos métodos docentes y de aprendizaje en base a los resultados obtenidos en la evaluación del rendimiento académico en función a los enfoques de aprendizaje, de tal manera, que se motive y se modifique comportamientos para mejorar los resultados académicos de los alumnos.

4. Conclusiones

El wiki incita a un aprendizaje activo y reflexivo, y favorece la evaluación individualizada de los trabajos en grupo, ya que facilita la evaluación formativa y continua, poniendo énfasis en el proceso y no solo en el resultado final. El aprendizaje es activo, comienza con la propuesta del trabajo, dado que debe ser el grupo el que haga llegar la misma al profesor/a basándose en los recursos proporcionados por ella, y después se produce una interacción entre los miembros del grupo y entre éstos y el profesor/a. Esto hace indudablemente que cambie el rol de los profesores y los alumnos. Ahora los primeros deben actuar como mediadores que tratan de orientar, estimular, guiar y motivar a los estudiantes, principalmente, porque en la enseñanza virtual existen muchos momentos asincrónicos, cosa que no ocurre habitualmente en la enseñanza presencial; mientras que los segundos, deben adquirir habilidades para dirigir su propio aprendizaje y para desarrollar una forma de aprender realmente válida.

Es fundamental a la hora de implantar la Web 2.0 en el proceso de enseñanza–aprendizaje que se cambien las metodologías y se generen nuevos estilos de aprendizaje. Por ello, se debe fomentar el desarrollo de nuevas competencias y destrezas para buscar, recopilar y procesar la información y convertirla en conocimiento. Más aún, cuando la universidad española, situada en un proceso de cambio con la adaptación al EEES, debe seguir avanzando en la renovación de sus metodologías educativas, y en definitiva, en un proceso de cambio de paradigma educativo. El problema es que no siempre es así, porque existe un desfase entre la potencialidad de las TICs incorporadas en el aula y la escasa renovación de los procesos pedagógicos. Afirmamos esto, porque en ocasiones el empleo de las TIC se ha limitado a cambiar la pizarra tradicional por las modernas prestaciones en *power point*, o se ha cambiado los apuntes en papel por material que se cuelga en la red, o se atiende a los alumnos vía foro o correo electrónico.

En cuanto a la práctica que aquí se presenta se puede decir que ha sido positiva, porque los alumnos se han comprometido con la actividad, han aprendido a trabajar en grupo e interactuar con sus compañeros, han comprendido que el trabajo de uno era el trabajo de todos, han resuelto los

problemas que se les plantean y se ha fomentado la iniciativa y autonomía de los alumnos, además, se han interesado por una asignatura que se encuentra algo alejada de los intereses de su práctica laboral. Porque con esta *wiki* no sólo se pretendía aprender contenidos, sino también “desarrollar capacidades relacionadas con la nueva manera de adquirir, crear, compartir y distribuir conocimiento en la sociedad de la información” (Adell, 2007). Al mismo tiempo, el profesor ha aprendido a relacionarse con los alumnos de manera diferente, y a esforzarse por introducir nuevos métodos pedagógicos.

En cuanto a los enfoques de aprendizaje se han encontrado cuatro estilos de aprendizaje que se han alineado con el enfoque profundo, el enfoque superficial (enfoque superficial tipo 1 y 2) y el enfoque estratégico (enfoque superficial tipo 3). Precisamente este último, sirve para describir a aquellos estudiantes que están determinados a hacerlo bien pero con arreglo a las demandas, aplicando enfoques profundos o superficiales según el contexto predominante. En lo relativo a las calificaciones de la *wiki* y el examen final se han encontrado dos tipos de diferencias: 1) los alumnos con un enfoque de aprendizaje profundo obtienen mejores resultados, y 2) los alumnos con un enfoque de aprendizaje superficial 3 son los que destacan dentro del enfoque superficial, y están menos distanciados con los estudiantes del enfoque profundo. Además, se ha podido detectar que el grupo de alumnos con un enfoque profundo, únicamente representan el 38,2% de los alumnos. Eso sí, como señala Romero Medina et al. (2013), se está produciendo un aumento en la proporción de estudiantes universitarios con un enfoque profundo si se analiza la evolución de los mismos a lo largo de los cursos. Esto implica, que aunque el enfoque de aprendizaje se basa en un motivo que marca la dirección que el aprendizaje debe seguir y una estrategia que impulsa dicha dirección (Hernández Pina, García Sanz y Sánchez Maquilón, 2004), el enfoque de aprendizaje puede cambiar a lo largo del proceso de formación (Romero Medina, et. al. 2013). Por tanto, no se puede ver el enfoque superficial como opuesto al enfoque profundo. Es más, en función de los resultados que se consiguen es necesario que el profesor/a realice actividades de aprendizaje que conduzca a los alumnos a alcanzar a los resultados propuestos, y la experiencia de la *wiki* es una buena prueba para ello. Por eso se podría considerar este ejercicio como un modelo de buena práctica para mejorar la calidad del aprendizaje universitario.

Referencias bibliográficas

- Adell, J. (2007). Wikis en educación. En J. Cabero & J. Barroso (Eds.), *Posibilidades de la teleformación en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)* (pp. 323-333). Granada: Editorial Octaedro Andalucía.
- Alvear Saravia, A. E. (2013). Un aporte a los AVA desde una experiencia investigativa en dos cursos de filosofía. *Revista Trilogía*, 8, 77-92.
- Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. Malden, Mass: Blackwell.
- Flores, O., Verdú, N., Giménez, P., Juárez, J., Mur, J. A., y Menduiña, C. (2011). Web 2.0 en la docencia universitaria: Aprendizaje colaborativo a través de la tecnología. *Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (24), 931-960.
- Lamb, A y Johnson, L. (2007). An information skills workout: Wikis and collaborative writing. *Teacher Librarian*, 5 (34), 57-59
- Sobrino Morras, A. (2011). Procesos de enseñanza-aprendizaje y web 2.0: Valoración del conectivismo como teoría de aprendizaje post-constructivista. *Estudios sobre Educación*, 20,117-140.
- Crosier, D., Purser, L y Smidt, H. (2007). *Trends V: Universities shaping the European higher education area*. Brussels: European University Association.
- Biggs, J., Kember, D., y Leung, D. (2001). The revised two factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Romero Medina, A., Hidalgo Montesisnos, M. D., González Javier, F., Carrillo Verdejo, E., Pedraja, M. J., García Sevilla, J., y Pérez Sánchez, M. A. (2013). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios: Comparación de resultados con los cuestionarios ASSIST y R-SPQ-2F. *Revista de Investigaciones Educativas*, 31 (2), 375-391.

ROL DE LOS ESTUDIANTES DE PSICOPEDAGOGÍA EN UN PROCESO DE PREDETECCIÓN DE ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES

Juan Carlos Torrego Seijo
juancarlos.torrego@uah.es

Mercedes Lorena Pedrajas López
mercedes.pedrajas@edu.uah.es

Carlos Monge López
carlos.monge@uah.es

Universidad de Alcalá (España)

Resumen

Aquí se presenta, dentro de un contexto más amplio como parte del proyecto de investigación “Incidencia del aprendizaje cooperativo en la inclusión de alumnos con altas capacidades en la Comunidad de Madrid” (EDU2013-47696-P), un análisis del rol del alumnado del Máster Universitario en Psicopedagogía de la Universidad de Alcalá durante la predetección de los alumnos con altas capacidades participantes en dicho proyecto. Este análisis se contextualiza dentro de la metodología de investigación-acción, enmarcándose en una segunda espiral según el modelo propuesto por McKernan. Como instrumentos de recogida de información se utilizaron los Trabajos Fin de Máster del alumnado, un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas y grupos de discusión. Tras la triangulación de la información, se creó un foro de reflexión y debate para la confirmación de dichos datos con los participantes. Los resultados más relevantes indican que los estudiantes han adquirido un conocimiento más amplio sobre las altas capacidades y han encontrado mayor sentido al plan de estudios, además de aportar propuestas que llevarán a la mejora de dicha participación en los próximos cursos.

Palabras clave

Alumnos con altas capacidades, educación superior, innovación docente, investigación-acción.

1. Introducción

1.1. Antecedentes

Este estudio tiene su origen en el Proyecto de I+D orientado a la Excelencia “Incidencia del aprendizaje cooperativo en la inclusión de alumnos con altas capacidades en la Comunidad de Madrid” (EDU2013-47696-P), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, dirigido por el grupo de investigación “Inclusión y Mejora Educativa: Convivencia y Aprendizaje Cooperativo” de la Universidad de Alcalá y con la participación de profesorado de la Universidad de Murcia y de la Universidad Camilo José Cela. Dicho proyecto tiene como principal objetivo detectar a los alumnos de altas capacidades y conocer el proceso de implantación de la metodología inclusiva basada en el aprendizaje cooperativo y la enseñanza diferenciada, atendiendo las necesidades de los alumnos de altas capacidades vinculadas a su desarrollo social, emocional y cognitivo, combinando los enfoques positivista y fenomenológico, en el contexto ordinario de aula. Para ello, en varios centros públicos de educación infantil y primaria de la Comunidad de Madrid se sigue un diseño de investigación mixto secuenciado: fase piloto (*screening*), primera fase (cuasi-experimento) y segunda fase (investigación-acción cooperativa).

1.2. Planteamiento del problema

Para contextualizar la investigación, se parte de la idea de que en pleno siglo XXI la sociedad no puede permitirse el lujo de una “pérdida del talento” (Torrego, 2011), pero, a lo largo de los años, la mayor parte del alumnado con altas capacidades ha pasado desapercibida bajo una capa de fracaso e inadaptación escolar. Parece evidente, por tanto, la necesidad de mejorar la atención al alumnado de altas capacidades desde una perspectiva de escuela inclusiva (Boal y Expósito, 2011), lo que se puede lograr a través del aprendizaje cooperativo (Neber, Finsterwald y Urban, 2001; Patrick y otros, 2005; Torrego, 2011). Concretamente, Moruno, Sánchez y Zariquiey (2011) argumentan que:

- Cuando los alumnos de altas capacidades ejercen de tutores de sus compañeros, consolidan sus aprendizajes, ya que para poder explicarlos deben manipular y reestructurar la información.
- El hecho de suponer una ayuda y/o modelo para sus compañeros, y no una figura de rivalidad, hace que se den condiciones más adecuadas para un desarrollo afectivo y emocional equilibrado.
- La interacción con los compañeros puede ser una oportunidad para el desarrollo de la empatía y la integración.

- La ausencia de competición evita que estos alumnos se sientan en un nivel de aprendizaje distinto.
- La aceptación de la diversidad por parte del grupo permite al alumnado con altas capacidades avanzar a su ritmo y ser más útil en la elaboración de aprendizajes conjuntos, aumentando con ello la motivación.

Pero al profundizar sobre la narrativa relacionada con las altas capacidades se puede apreciar una conceptualización difuminada en la que se utilizan indistintamente otros términos para referirse al mismo concepto. La detección del alumnado de altas capacidades es un terreno complicado en el que debe determinarse con claridad quiénes son los alumnos superdotados, de entre otros alumnos que pueden mostrar ciertas características brillantes. Así, se puede designar a estos alumnos como aquellos cuyas capacidades son superiores a las esperadas para su edad y condición, en una o varias áreas de la conducta humana (Pérez, 2006); esto no significa que no puedan pertenecer a otros grupos como los talentos, refiriendo al alumnado que muestra habilidades específicas en áreas muy concretas, prodigios, siendo aquellos que realizan algo fuera de lo común según su edad, o eminencias, como aquellos que debido a factores como la perseverancia o la suerte han producido una obra brillante (Torrego, 2011).

1.3. Justificación

Dentro de la extensa bibliografía referente, se puede encontrar una evolución de la definición desde aquellas que concretaban a la persona con alta capacidad como aquella con un CI igual o superior a 130, midiéndose como un índice en lugar de como perfil y abarcando sólo un 3% de la población, hasta otras definiciones más actuales que muestran la necesidad de incorporar otros componentes como la motivación, el autoconcepto y la creatividad como claves para una mejor definición (Reis y Renzulli, 2004). Pero focalizando la definición en el terreno educativo, este término agrupa a un amplio abanico de alumnos de alto rendimiento cuyas características comunes, según Calero, García y Gómez (2007), tienen que ver con su forma de enfrentarse a la tarea. En este sentido, poseen una buena memoria de trabajo que les permite mantener la información y procesar nueva al mismo tiempo, son flexibles, lo que les facilita el afrontamiento de una situación novedosa y la adaptación a los cambios y tienen facilidad para autorregular su comportamiento según las demandas sociales, cognitivas y/o emocionales, entre otras. Pero, de entre tantos aspectos positivos dentro del ejercicio educativo, hay que ser conscientes de la disincronía que muestran, es decir, las diferencias en su nivel de desarrollo intelectual frente a otras áreas de su cuerpo y mente (Terrasier, 1994). Esta

disincronía es, principalmente, la que asienta la necesidad de una intervención en tres niveles (Tomlinson, 2006): intelectual, social y emocional, asegurando así el desarrollo integral del alumno, potenciando especialmente aquellos puntos en los que existan mayores carencias o dificultades.

El desconocimiento general de estas características ha llevado a confundir en las escuelas las altas capacidades con alto rendimiento académico, por lo que estos alumnos han encontrado grandes obstáculos en su camino relacionados con la hostilidad, la indiferencia (Pérez, 1993) y la homogeneización que puede promoverse en las aulas, conduciéndolos hacia el fracaso.

Este hecho, así como el difuso y cambiante movimiento teórico que enmarca las altas capacidades, fundamenta la importancia de la detección y de la fase piloto o *screening* que este proyecto de investigación propone.

En España, el proceso de detección se caracteriza por una evaluación individual de capacidades a un sujeto que ha sido previamente designado por alguien de su entorno, generalmente el profesorado, pero existen numerosos estudios (Denton y Postlethmaite, 1984; García, 1986) que han demostrado que no siempre es una fuente fiable, ya que tiende a valorar exclusivamente el rendimiento académico y las capacidades que inciden en él.

Siendo el diagnóstico un punto clave de partida en el proceso de tratamiento de necesidades, lo que ayuda a realizar intervenciones más acertadas, hay que plantear un proceso dinámico y abierto (Guirado y Martínez, 2011) que parta de los pasos que Renzulli (Calero y otros, 2007) aconseja seguir en la identificación de niños sobredotados:

- Identificación a través de puntuaciones en las pruebas estandarizadas. Se trata de pruebas psicométricas estándar principalmente de aplicación colectiva.
- Identificación a través de nominaciones del profesorado.
- Caminos alternativos. Se recoge información de pruebas de nominación de familiares, alumnos y de ellos mismo, además de una autobiografía (Pérez, Domínguez y Díaz, 1998).
- Nominación especial de profesores de aquellos alumnos que por alguna razón no se hubieran seleccionado hasta ese momento, lo que permite incluirlos en el programa de intervención.
- Notificación a padres. Es el proceso de información a padres sobre la incorporación de su hijo al programa y la explicación del mismo.

Asentado sobre estos pilares, el proceso de *screening* construido cuenta con dos fases, compuestas por diferentes tipos de pruebas psicológicas, cuyo análisis en escala asienta un método de filtrado o criba que hace más efectiva

la detección de altas capacidades (Arocas y otros, 2002). El proceso responde a un sistema mixto, en el cual, el uso conjugado de sistemas o pruebas subjetivas y estandarizadas y la triangulación de su información permiten incrementar la eficacia del propio proceso.

Tras la descripción de este proceso complejo y la justificación de su relevancia, queda reforzada la importancia de la labor que futuros psicopedagogos están llevando a cabo en dicho proyecto de investigación, así como la necesidad del análisis de dicho rol para la mejora del proceso educativo de los profesionales desde la propia práctica.

En una experiencia piloto previa (Torrego, Rayón y Monge, 2015) quedaron demostradas las aportaciones de futuros docentes y psicopedagogos durante su participación en el proyecto de investigación señalado anteriormente. Además de los aprendizajes que adquirieron, demostraron una satisfacción muy positiva hacia la experiencia de innovación docente. Los estudiantes del *Prácticum* y Trabajo Final del Grado en Magisterio de Educación Primaria, Máster Universitario en Psicopedagogía y Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria desarrollaron un rol de investigador, observador, solucionador y, claramente, aprendiz. A partir de las propuestas de mejora sugeridas durante la investigación-acción en 2013-2014 se plantea el presente estudio desarrollado en 2014-2015, poniendo el foco de atención exclusivamente en el rol de los estudiantes de psicopedagogía en la fase de *screening*. Como indica Zabalza (2006), el *Prácticum* supone una forma de vivenciar la formación docente que difícilmente se puede lograr por otros medios, pues mediante el aprendizaje experiencial de las prácticas diarias e irrepetibles de aula los futuros profesionales de la educación adquieren y desarrollan sus competencias.

Numerosas son las investigaciones llevadas a cabo para el análisis de los objetivos y competencias que los estudiantes de psicopedagogía deben alcanzar (Armengol y otros, 2011; Cid y Ocampo, 2007; Cubo y Montanero, 2000; Latorre y Blanco, 2009; Martínez, 2005, 2008; Rodicio e Iglesias, 2011; Tello, 2007; Vallejos, Fernández y Sánchez, 2002), subrayando que la formación del profesional en psicopedagogía debe no solamente centrar la atención en la aproximación a los marcos conceptuales desde donde pueda guiarse e interpretarse la práctica, sino que, además, exige la incursión en los contextos reales de desarrollo profesional, poniendo una especial atención a la capacitación y desarrollo de habilidades y estrategias para la intervención en situaciones reales (Aciego, Álvarez y Muñoz, 2005).

Su definición en la guía docente, así como la obligatoriedad y el peso de esta asignatura en el propio Máster en la Universidad de Alcalá, dejan claro que

éste es uno de los periodos más importantes del proceso formativo, ya que es en él donde el estudiante se incorpora al lugar de su futuro trabajo y conoce la realidad profesional de un psicopedagogo, vivenciando mediante un proceso de acompañamiento la experiencia directa de una intervención psicopedagógica. Esta experiencia, que debe aproximarse al máximo a una situación profesional real (Armengol y otros, 2011), se convierte en una fuente de nuevos y variados aprendizajes que les permiten poner en práctica los conocimientos adquiridos en el proceso formativo que le precede (Domingo, 2009).

1.4. Objetivo

Partiendo de este marco contextual, el presente estudio tiene como objetivo el análisis del rol de los alumnos del Máster Universitario en Psicopedagogía de la Universidad de Alcalá durante la predetección de alumnos con altas capacidades participantes en el proyecto de investigación.

2. Materiales y método

Se trata de la segunda espiral de investigación-acción desde el modelo de McKernan (Cohen, Manion y Morrison, 2007) que da continuidad a la realizada en 2013-2014 (Torrego y otros, 2015): reconocimiento de la situación, reconceptualización del problema, planificación de la intervención, implementación del plan y evaluación de la intervención.

Los participantes, como se viene anunciando anteriormente, fueron los estudiantes del Máster Universitario en Psicopedagogía, que durante sus Prácticas externas y Trabajo Fin de Máster desempeñaron un rol considerable en la fase de *screening* ya definida. Dicho alumnado recibió inicialmente una formación especializada para la transcripción y análisis de resultados de cada una de las pruebas, además de encontrarse tutorizado en todo momento durante la labor en los centros por una especialista, pretendiendo así facilitar sus aprendizajes en cuestiones de evaluación psicopedagógica.

Tras dicha intervención, todos los estudiantes fueron entrevistados grupalmente (grupo de discusión), se analizaron sus Trabajos Fin de Máster (análisis documental) y contestaron a un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas (cuestionario).

El análisis de la información se centró sobre tres principales categorías trabajadas desde el Atlas.ti: valoración de la formación recibida, aprendizajes

adquiridos y valoración de los instrumentos utilizados y su aplicación. Las dos primeras responden al marco conceptual deductivo establecido anteriormente por Torrego y otros (2015), mientras que la valoración de los instrumentos y su aplicación surgen inductivamente.

Una vez triangulada la información recogida, se procedió a confirmarla con los participantes y generar un proceso de debate y reflexión para mejoras futuras, lo que puede considerarse como criterios de validez de la investigación cualitativa (Sandín, 2000).

3. Resultados y discusión

Como resultados a recalcar de la investigación llevada a cabo, se puede destacar que ninguno de los participantes afirmó tener conocimientos prácticos previos sobre la temática, lo que subraya la importancia del planteamiento que desde este *Prácticum* se propone sobre la necesidad de reforzar el aprendizaje activo del análisis de la diversidad de aula, en este caso las altas capacidades, para una atención efectiva de las necesidades desde un planteamiento de educación inclusiva.

El 75% de ellos asistió a la formación previa a la aplicación de las pruebas, de los cuales un 11% la valoró como positiva, un 50% como muy positiva y un 39% como totalmente positiva, datos que quedaron confirmados en los grupos de discusión donde el alumnado planteaba la relevancia de hacer obligatoria la participación en dicho proceso.

En general, la valoración de los instrumentos utilizados también fue muy positiva, tomando una perspectiva de análisis de mayor profundidad en relación a la reacción del alumnado de Educación Primaria en el momento de trabajar con la prueba en el aula, así como de la información obtenida por las mismas para el filtrado. Por ejemplo, el 87.5% destacó la primera prueba (Test de matrices) como fundamental en el proceso de predetección, y el 62.5% señaló lo mismo de la Nominación de iguales y la prueba BADyG, llevando a cabo reflexiones comparativas que muestran un gran enriquecimiento del proceso formativo a través del *Prácticum*:

En mi opinión, es un test [en relación a la prueba BADyG] mucho más completo que el Test de Matrices, ya que nos va a dar mucha más información acerca del alumno y no solamente su CI. Con esto podremos averiguar en qué área destaca el alumno y si puede tener algún tipo de talento o no.

Este cuestionario resulta mucho más exhaustivo que el cuestionario de nominación de profesores, ya que nos centramos mucho más en un alumno y sus características, y profundizamos más en los temas que tratamos con la anterior prueba.

Una mejora que plantearía a este test [hablando sobre la prueba de Renzulli] está relacionada con la necesidad de que se utilice al finalizar cada curso académico. El docente conocerá mejor de primera mano cómo es el alumno y así podrá dar una información concreta a la persona que va a sustituirle en la labor de la enseñanza.

Es especialmente importante mencionar que, gracias a la visión proporcionada por el alumnado en este sentido, se han configurado modificaciones en el *screening* para mejorar la eficacia del proceso; por ejemplo, se ha introducido el uso de una prueba de creatividad: “hubiera sido conveniente pasar un test de creatividad con el fin de medir más aspectos”.

En relación a los aprendizajes adquiridos por los estudiantes de Psicopedagogía, se destaca un mejor conocimiento en materia de altas capacidades (“siempre tenía la idea de que un alumno con alta capacidad es aquel que tiene simplemente un gran Cociente Intelectual... Sin embargo, he podido descubrir que no sólo es eso”) y mayor sentido al plan de estudios (“Debido a esto, creo que ha sido un buen complemento para mi formación como psicopedagogo, ya que he podido aplicar todos los contenidos que había estado dando a lo largo del curso, afianzándolos y haciendo que fuesen más significativos”). Además, a través del análisis de las participaciones en los grupos de discusión, se puede ver cómo llevan a cabo reflexiones de gran importancia para su labor profesional en relación al asesoramiento y a las familias como fuente de información:

Me parece acertado este instrumento [en relación a la nominación por las familias], ya que los padres son una importante fuente de información sobre los hijos, ya que son ellos los que más tiempo pasan con sus hijos y conocen información sobre ellos que los demás desconocen. Sin embargo, también debemos decir que es un instrumento demasiado subjetivo y muchas veces los padres tienden a “exagerar” las cualidades/capacidades de sus hijos e incluso pueden llegar a mentir.

Finalmente, también existen algunas consideraciones a tener en cuenta de cara a mejorar la participación en los próximos cursos: “creo que hubiera estado muy bien que las prácticas hubieran sido más continuas para poder establecer una rutina de trabajo continuo en el centro y con los alumnos”; “los aspectos sobre los que creo que hay que mejorar están relacionados con las interacciones entre los asesores y los miembros del centro”.

Conclusiones

Dada la situación de los alumnos con altas capacidades (Boal y Expósito, 2011), las posibilidades inclusivas que les brinda el aprendizaje cooperativo (Moruno y otros, 2011; Neber y otros, 2001; Patrick y otros, 2005; Torrego, 2011) y la contribución de futuros psicopedagogos a la mejora de su actividad (Torrego y otros, 2015), parece más que razonable el diseño y desarrollo de un *screening* con la participación de estudiantes de Psicopedagogía.

Los resultados indican importantes beneficios percibidos por los estudiantes universitarios en relación al rol desempeñado durante la investigación, centrados en la mejora de la comprensión de la figura del psicopedagogo en los centros escolares, así como la profundización en las necesidades del alumnado de altas capacidades y la importancia del diagnóstico en relación a la eficacia en el diseño de una respuesta inclusiva para la atención a la diversidad en el aula. Cabe destacar, además, el aprendizaje que estos alumnos han llevado a cabo como investigadores, teniendo la oportunidad de conocer en primera persona el desarrollo de una de las fases de un proyecto de investigación más amplio y de entender la repercusión que la investigación tiene para el cambio educativo.

Así, puede concluirse que la innovación planteada es muy positiva en el marco de la Educación Superior, impulsando la formación de profesionales reflexivos capaces de analizar el contexto en el que desarrollan su actividad y generar una práctica profesional inteligente que se adapta a situaciones complejas, singulares e impredecibles (Latorre, 1992), aunque se debe seguir mejorando la calidad del proceso a través del análisis de la voz de nuestros estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Aciego, R., Álvarez, P. y Muñoz, M. C. (2005). Análisis del rol profesional del asesor psicopedagógico: una visión desde la práctica. *Cultura y Educación*, 17(1), 35-52.
- Armengol, C., Castro, D., Jariot, M., Massot, M. y Sala, J. (2011). El Prácticum en el Espacio Europeo de Educación Superior: mapa de competencias del profesional de la educación. *Revista de Educación*, 354, 71-98. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_04.pdf
- Arocas, E., Martínez, P., Martínez, M. y Regadera, A. (2002). *Orientaciones para la evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades*. Valencia: Conselleria de Cultura i Educació.
- Boal, M. T. y Expósito, M. M. (2011). Medidas de intervención específicas para alumnos con altas capacidades en la Comunidad de Madrid: respuestas

- educativas y programas de enriquecimiento. En J. C. Torrego (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp. 53-87). Madrid: Fundación SM.
- Calero, M. D., García, M. y Gómez, M. T. (2007). *El alumno con sobredotación intelectual. Conceptualización, evaluación y respuesta educativa*. Sevilla: Consejería de Educación.
- Cid, A. y Ocampo, C. I. (2007). Funciones tutoriales en el Practicum de Psicopedagogía en la Universidad de Vigo: percepción de los estudiantes actuales. *Revista de Educación*, 344, 285-307. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re344/re344_12.pdf
- Cubo S. y Montanero M. (2000). Propuesta de una estructura tridimensional para el diseño del Practicum de Psicopedagogía. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11(19), 121-137. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11327/10816>
- Denton, C. y Postlethwaite, K. (1984). A Study of Effectiveness of Teacherbased Identification of Pupils with High Ability in the Secondary School. *Gifted Education International*, 2, 100-106.
- García, J. (1986). *El niño bien dotado y sus problemas. Perspectivas de una investigación española en el primer ciclo de EGB*. Madrid: CEPE.
- Guirado, A. y Martínez, M. (2010). *Alumnado con altas capacidades*. Barcelona: Graó.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6ª edición). Nueva York: Routledge.
- Domingo, A. (2009). El Practicum en los nuevos planes de estudios. En M. Raposo, M. E Martínez, L. Lodeiro, J. C. Fernández y A. Pérez (Coords.), *El Practicum más allá del empleo. Formación vs. Training* (pp. 125-130). Pontevedra: Imprenta universitaria.
- Latorre, A. (1992). El profesor reflexivo: un nuevo modelo de profesional de la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 51-68. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/136551/124161>
- Latorre, M. J. y Blanco, F. J. (2009). El conocimiento de las percepciones y opiniones de los estudiantes y tutores de los centros externos sobre la incidencia del Practicum en la formación de los psicopedagogos. En M. Raposo, M. E Martínez, L. Lodeiro, J. C. Fernández y A. Pérez (Coords.), *El Practicum más allá del empleo. Formación vs. Training* (pp. 1279-1293). Pontevedra: Imprenta universitaria.
- Martínez, M. E. (2005). La calidad del Practicum de psicopedagogía visto a través de los tutores de los centros de prácticas. En M. Raposo, M. Sanmamed, L. Iglesias, M. Muradas y M. Á. Zabalza (Coords.), *El Practicum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 653-668). Pontevedra: Imprenta universitaria.

- Martínez, M. E. (2008). ¿Qué saben los tutores del Practicum de Psicopedagogía sobre la acción tutorial? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19(1), 73-77. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11409/10912>
- Moruno, P., Sánchez, M. y Zariquiey, F. (2011). La cultura de la cooperación. El aprendizaje cooperativo como herramienta de diferenciación curricular. En J. C. Torrego (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp. 167-198). Madrid: Fundación SM.
- Neber, H., Finsterwald, M. y Urban, N. (2001). Cooperative Learning with Gifted and High-Achieving Students: A Review and Meta-Analyses of 12 Studies. *High Ability Studies*, 12(2), 198-214.
- Patrick, H., Bangel, N. J., Jeon, K. N. y Townsend, M. A. R. (2005). Reconsidering the Issue of Cooperative Learning with Gifted Students. *Journal of the Educational of the Gifted*, 29(1), 90-108.
- Pérez, L. (Coord.) (1993). *10 palabras clave en superdotados*. Navarra: Editorial Verbo Divino.
- Pérez, L. (2006). *Alumnos con capacidad superior*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Pérez, L., Domínguez, P. y Díaz, O. (1998). *La educación de los más capaces. Guía para educadores*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Reis, S. y Renzulli, J. (2004). Current Research on the Social and Emotional Development of Gifted and Talented Students: Good News and Future Possibilities. *Psychology in the Schools*, 41(1), 119-130.
- Rodicio, M. L. e Iglesias, M. (2011). La formación en competencias a través del Practicum: un estudio piloto. *Revista de Educación*, 354, 99-124. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_05.pdf
- Sandín, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242. Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/45190/1/Criterios%20de%20validez%20en%20la%20investigacion%20cualitativa%20de%20la%20objetividad%20a%20la%20solidaridad.pdf>
- Tello, J. (2007). Implicaciones formativas del Practicum de Psicopedagogía en los centros de educación secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(1), 1-16. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111COL2.pdf>
- Terrassier, J. (1994). La existencia psicosocial particular de los superdotados. *Revista Educar Hoy*, 2(17), 1-17.
- Tomlinson, C. A. (2006). Quality Curriculum and Instruction for Highly Able Students. *Theory into Practice*, 44(2), 160-166.

- Torrego, J. C. (Coord.) (2011). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Madrid: Fundación SM.
- Torrego, J. C., Rayón, L. y Monge, C. (2015). Experiencia de innovación en las prácticas formativas: investigación en aprendizaje cooperativo y altas capacidades. En T. Ramiro y M. T. Ramiro (Coords.), *III Congreso Internacional de Ciencias de la Educación y del Desarrollo* (p. 594). Granada: Universidad de Granada.
- Vallejos, A., Fernández, C. y Sánchez E. (2002). El Practicum en Psicopedagogía en el C.E.S. Cardenal Espínola-CEU. *Escuela Abierta*, 5, 181-196. Recuperado de http://dspace.ceu.es/bitstream/10637/6786/1/avallejos_ea5.pdf
- Zabalza, M. Á. (2006). El Prácticum y la formación del profesorado: balance y propuestas para las nuevas titulaciones. En A. L. Gómez y J. M. Escudero (Coords.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación: políticas y prácticas* (pp. 311-334). Barcelona: Octaedro Editorial.

INTERVENCIÓN CON TIC EN TDAH: PROPUESTA DE UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA INCLUSIVA

M^a Esther Martínez-Figueira
esthermf@uvigo.es

Isabel Fernández Menor
isa.fernandez1209@gmail.com

Universidad de Vigo (España)

Resumen

La presente comunicación se centra en la importancia de las intervenciones realizadas con tecnología educativa en la mejora educativa de nuestros escolares. Particularmente, es interesante valorar las características de los sujetos y las posibilidades de las TIC en la atención de necesidades educativas de cara al establecimiento de una secuencia didáctica para la intervención con tecnologías que sirva de propuesta didáctica de carácter inclusivo. En este caso, se presenta una intervención en la que, por medio de diferentes tipologías de software educativo y variados dispositivos tecnológicos, se busca trabajar la atención, memoria, concentración, organización, relajación y habilidades sociales de un grupo de escolares de 6º curso de Educación Primaria entre los que se encuentra un niño con TDAH. Para ello, presentamos los dispositivos y programas empleados así como la propuesta a llevar a cabo. Terminamos con unas valoraciones al respecto que inciden en la potencialidad que poseen las tecnologías que son creadas *per se*, ya que se caracterizan por tener una finalidad muy positiva; sin embargo, está en los usuarios la responsabilidad de usarlos con este fin.

Palabras clave

Tecnología educativa, software, experiencia inclusiva, TDAH, intervención

1. Introducción

El trastorno por déficit de atención e hiperactividad, en adelante TDAH, es un trastorno que, siguiendo a Moreno, Álvarez y Lobato (2010), comienza en la infancia y se caracteriza por la hiperactividad, la impulsividad o control de impulsos y, finalmente, por las dificultades que presenta del individuo a la hora de mantener la atención. En este sentido, este trastorno se asienta en un patrón de comportamiento inadaptado con síntomas de carácter cognitivo-conductual (Carrillo et al., 2011). Sin embargo, esta concreción en su definición no siempre ha sido reconocida entre la población, refiriéndose a estos individuos de forma prejuiciosa.

A pesar de que su etiología no esté totalmente definida, las investigaciones actuales apuntan a un elevado componente genético en el desarrollo de dicho trastorno. Así, se pueden encontrar tres tipos de TDAH en función al predominio de alguno de sus componentes: subtipo inatento, subtipo hiperactivo-impulsivo y, finalmente, subtipo combinado, donde se presentan características de inatención, hiperactividad e impulsividad (Narciso, Narciso y Molina, 2014).

Viendo que cualquiera de las tipologías del TDAH pueden dificultar la vida de los sujetos con este trastorno, la intervención se vuelve crucial de cara a mejorar las tres vertientes que componen su contexto: vida social, familiar y académica. Es por ello que el uso de la tecnología puede ser visto como un elemento a tener en cuenta en dicha intervención, sobre todo, en la académica por las múltiples prestaciones que ofrecen. Hablando de tecnología, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han instalado en la sociedad actual de tal forma que apenas ningún escenario de la vida cotidiana les es ajeno. En esta línea, la educación como campo perteneciente a la esfera social tiene como desafío la búsqueda, creación e integración de nuevos enfoques de aprendizaje que incluyan estas tecnologías, extrayendo el máximo de sus potencialidades para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, el efecto de las TIC en la educación no ha sido tan evidente como en otras esferas (Martín, 2005), achacando esta lentitud a la falta de recursos económicos y de apoyo institucional o a la incompleta formación docente.

En cuanto a los aportes que ofrecen las TIC en educación, Cebrián (2011) establece tres puntos importantes: el aumento de la información, el acceso y el almacenamiento; las nuevas formas de comunicación, interacción y experiencias para construir el conocimiento; y, finalmente, la capacidad de comprensión y tratamiento de la información digital y su representación. Además, Cabero (2006) valora el uso de TIC en educación por las

posibilidades que ofrecen en relación a la ampliación de la oferta formativa, el establecimiento de entornos de aprendizaje flexibles, la promoción del autoaprendizaje o la rotura de los escenarios educativos.

Hablar de TIC en el campo de la atención a la diversidad implica hablar de Tecnologías de Apoyo a la Diversidad (TAD), las cuales “comparten los enunciados genéricos de las TIC ya que fundamentalmente las diferencia su versatilidad a la hora de adaptarse a situaciones específicas de enseñanza-aprendizaje, con destinatarios muy diversos” (Raposo, 2014, p.7). En este sentido, por TAD se entiende, en palabras de Doval, Raposo y Martínez-Figueira (2013): “cualquier producto (incluidos dispositivos, equipo, instrumentos, tecnologías y software) fabricado especialmente o disponible en el mercado para prevenir, compensar, controlar, mitigar o neutralizar deficiencias, limitaciones de la actividad o restricciones en la participación” (p.14). Así, a partir de ambas definiciones se puede concretar que las TAD recogen las potencialidades de las TIC con la intención de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado que posee Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE).

En el caso que nos ocupa, alumnado que presenta TDAH, el uso de la tecnología educativa favorece la adaptación a los ritmos de aprendizaje, satisfacen las necesidades particulares, centran la atención y resultan motivadoras, siendo el alumno/a el responsable de sus aprendizajes y el docente un guía que facilita estrategias y recursos con el fin de evitar los desajustes que se puedan producir entre el sujeto y el medio (Martínez Segura, 2012).

En cuanto a las características que ha de tener el software elegido o diseñado para la intervención con sujetos que presentan TDAH, González y Olivier (2002) las concretan en función al desarrollo metodológico y a las características del TDAH. En primer lugar, en relación al desarrollo metodológico se destaca su función como refuerzo social, la responsabilidad, la secuenciación, la colaboración y la coordinación entre agentes implicados. En segundo lugar y en relación a las características del sujeto es interesante que resulte motivador, que evite las animaciones excesivas, que evite la frustración ante el error, que gradúe la dificultad, que ofrezca verbalizaciones guiadas, que favorezca la tranquilidad y, sobre todo, que las actividades sean lúdicas.

La creación o elección de material tecnológico que tenga en cuenta esta dualidad se convierte en una dificultad añadida para los profesionales que pretenden hacer uso de ella, ya que la existencia de software específico es insuficiente y el diseño de este material requiere de excesivo tiempo y recursos.

En contraposición, a pesar de las múltiples características positivas que se han puesto de manifiesto anteriormente, la investigación en el campo de las tecnologías y el TDAH es escasa (Raposo, 2014). En esta línea, lo habitual es encontrar estudios relativos a la intervención de sujetos con TDAH centrados en diferentes aspectos, normalmente procesos, pero en las cuales no se utilizan las TIC.

En definitiva, aquí presentamos una propuesta de intervención basada en TIC que, con un fuerte carácter inclusivo, busca la mejora educativa de todo el grupo clase al que se refiere, entre ellos alumnado que presenta TDAH.

2. Materiales y Métodos

El objetivo que se persigue con la propuesta de intervención que a continuación detallamos es abordar los procesos de atención, memoria, concentración, organización, relajación y habilidades sociales de un grupo-clase y particularmente los de un sujeto de doce años con TDAH. Tiene un carácter inclusivo porque no pretende el trabajo aislado con este alumno sino que engloba a todos y todas en las 21 sesiones que componen la propuesta.

2.1. Características de los participantes

Esta intervención está dirigida al grupo clase de 6º de Educación Primaria. Entre la diversidad de alumnado que la conforman, se encuentra un niño diagnóstico con TDAH desde el año 2014, tanto por parte del centro educativo en el que se encuentra escolarizado, como por parte del Equipo de Orientación Específico (EOE). En la actualidad, el niño tiene doce años de edad y cursa sexto de Educación Primaria, por segunda vez, en un colegio público de Ourense (España).

2.2. Software educativo empleado

La intervención diseñada utiliza diferentes tipologías de software educativo tales como: aplicaciones para móvil y tableta, programas informáticos, páginas web, videojuegos, herramienta de autor y, software específico. Veamos.

- Aplicaciones para móvil y tablet (apps). Las aplicaciones son un tipo de software que permite a los usuarios realizar diferentes trabajos en soportes como móviles inteligentes o tabletas; además, se encuentran disponibles en plataformas de distribución. En la intervención se han

utilizado once aplicaciones diferentes (Mi Agenda, Siluetas OA, Pares, Tetris, Simón Dice, Touch the Numbers, proyect@habilidades, TDAH Trainer, Memorado, Memory Training y Neuronation) para el trabajo de la atención, la memoria, la concentración, las habilidades sociales, la relajación o la organización, entre otras áreas que se trabajan de forma no intencionada.

- Programas informáticos. Un programa informático es una secuencia de instrucciones que permiten realizar una tarea concreta en el ordenador. Así, en esta intervención se han utilizado tres programas de diferente categoría (Microsoft Office Word, Chilsplay y Tuxpaint) para trabajar la organización, la memoria, la atención o la concentración, entre otras áreas que se trabajan de forma no intencionada.
- Páginas web. Las páginas web son conjuntos de información que contienen texto, sonidos, imágenes o vídeos, entre otras, y a las que accede a través de navegadores y conexión a internet. En la intervención implementada se han utilizado cinco páginas web (Hypatiamat, Genmagic, ease.ly, Cuento Interactivo y Cuento Leído) con la intención de trabajar la memoria, la atención, la concentración, la organización o la relajación, entre otras áreas que se trabajan de forma no intencionada.
- Videojuego. Los videojuegos son juegos electrónicos donde una o más personas interactúan en una plataforma a través de un controlador. La intervención tan sólo utiliza un videojuego (La isla del tesoro) en el cual se trabajan las habilidades sociales de forma específica. Sin embargo, también trabaja de forma transversal la memoria y la concentración, entre otros.
- Herramienta de autor. Las herramientas de autor son un tipo de aplicación informática cuyo cometido es facilitar el diseño y gestión de materiales educativos creados en soporte digital. La intervención consta de tres actividades creadas a partir de JClic, con las que se ha pretendido trabajar las habilidades sociales del sujeto.
- Software específico. El software específico está diseñado o programado para el desarrollo de una tarea concreta o, también, el que está diseñado para un único propósito. En la intervención se ha utilizado el software específico MeMotiva (<http://www.rehasoft.com/tdah/memotiva/>) para el trabajo concreto de la memoria.

2.3. Descripción y desarrollo de la propuesta de intervención

Antes de describir el desarrollo de la propuesta de intervención que presentamos en base a sesiones, cabe destacar que la intervención que se propone se organiza en torno a tres tipos de actividades: evaluación inicial, de desarrollo y de evaluación final. A continuación, se procede a hacer una descripción detallada de las actividades que se incluyen en las 21 sesiones que conforman la propuesta de intervención.

2.3.1. Evaluación inicial y final

Esta primera y tercera parte se compone de tres sesiones cada una (3 evaluación inicial y 3 evaluación final) en las que se evalúan a los escolares antes y después de la intervención con software educativo.

SESIÓN 1: aplicación del D.N. CAS

- **Objetivos:** Valorar los procesos cognitivos del alumnado antes de la intervención.
- **Contenidos:** Atención, planificación, procesamiento simultáneo y procesamiento sucesivo.
- **Descripción:** En esta sesión se comienza la aplicación del instrumento D.N. CAS con motivo de valorar los procesos cognitivos básicos: atención, planificación, procesamiento simultáneo y procesamiento sucesivo.

SESIÓN 2: aplicación del test de atención d2

- **Objetivos:** Conocer la atención selectiva y la concentración del alumnado antes de la intervención; Confirmar los datos obtenidos con otras pruebas que miden los mismos aspectos.
- **Contenidos:** Atención selectiva y concentración.
- **Descripción:** Para el desarrollo de esta sesión no es necesario ocupar todo el tiempo disponible ya que se trata de una prueba que requiere unos 10 minutos aproximadamente. Mediante el test d2, se tratan de evaluar los aspectos de la atención selectiva y de la concentración.

SESIÓN 3: aplicación del Test de emparejamiento de figuras conocidas (MFF-20)

- Objetivos: Conocer el grado de impulsividad-reflexividad antes de la intervención.
- Contenidos: Impulsividad/reflexividad.
- Descripción: para el desarrollo de esta sesión no es necesario ocupar todo el tiempo disponible ya que se trata de una prueba que requiere unos 15 minutos aproximadamente. Mediante el test de emparejamiento de figuras conocidas se pretende evaluar el estilo cognitivo de reflexividad-impulsividad de un individuo.

2.3.2. Intervención

Durante las 15 sesiones que componen la intervención se trabajará, de forma conjunta, la atención, la concentración, la memoria, la organización, la relajación y las habilidades sociales básicas.

SESIÓN 1: ¡Arrancamos!

- Objetivos: favorecer el primer contacto con la intervención; trabajar la memoria y el estímulo del recuerdo por medio de las actividades planteadas; valorar la organización como medio para el alcance objetivos; conocer herramientas que permitan ampliar las posibilidades organizativas.
- Contenidos: memoria, análisis de realidades, organización y conocimiento de programas informáticos y páginas que favorecen la organización.
- Descripción: esta primera sesión es de carácter introductorio; en ella, se comenta lo que se va a trabajar en las sesiones siguientes, el porqué de este trabajo, la finalidad del mismo así como sus posibles beneficios. Primeramente, se configura una agenda personal o diario del alumno mediante una aplicación que ofrece el sistema operativo Android para móvil y tablet. En esta primera sesión se personalizará la agenda del niño con la intención de que la asuma como propia, al mismo tiempo que se le explica que ésta formará parte de toda la intervención. En la

INTERVENCIÓN CON TIC EN TDAH:
PROPUESTA DE UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA INCLUSIVA

agenda, el alumno anota al final de cada sesión lo que se ha trabajado, lo que más le ha gustado, lo que menos le ha gustado y qué mejoraría. Con esto se pretende que el alumno haga memoria, reflexione, valore y, sobre todo, comprenda la importancia de la organización.

Seguidamente, se elabora un horario personal por medio del procesador de textos Microsoft Word con motivo de favorecer la organización del sujeto y la sistematización a la hora de planificarse. Así, el escolar debe adquirir el hábito de mirar su horario para poder autorregularse.

En la segunda mitad de la sesión, se realizará una infografía por medio del programa informático Ease.ly (<https://www.ease.ly/auth/login>). Es necesario que el niño conozca en primer lugar qué es una infografía y para qué nos va a valer. En ella el discente será el protagonista y se desarrollarán las reglas que van a encaminar las futuras sesiones. Esta infografía se imprimirá y el alumno la llevará a cada sesión de tal manera que se trabaje la memoria, la organización, el cumplimiento de normas como habilidad social, la autorregulación y el autocontrol.

SESIÓN 2: yo atiendo, tú atiendes, él atiende...

- **Objetivos:** mejorar la atención y la concentración del escolar; aumentar la capacidad de planificación; promover en el sujeto la actitud de reto como elemento para la mejora; valorar las estrategias utilizadas a lo largo de las diferentes actividades; favorecer un contexto lúdico de aprendizaje; valorar la actitud del sujeto ante los recursos proporcionados.
- **Contenidos:** memoria, atención, concentración, organización y estrategias de realización de la tarea.
- **Descripción:** esta segunda sesión se dividirá en dos partes, la primera de ellas (que ocupara los tres primeros cuartos de la sesión) dedicada a la mejora de la atención y la concentración por parte del sujeto y el último cuarto, donde el sujeto debe anotar lo realizado en su agenda personal.

En lo referente a la atención, se utiliza la aplicación móvil denominada "Siluetas OA" (figura 1), donde el individuo ha de identificar la silueta modelo de entre otras en el menor tiempo posible. Esta aplicación incluye diferentes niveles; sin embargo, con motivo de evitar la frustración y aumentar el éxito, el alumno trabajará con la aplicación unos 15 minutos.

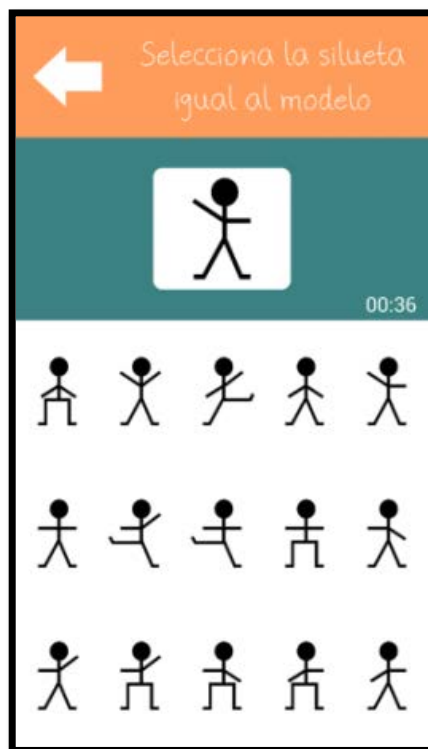


Figura 1. Aplicación "Siluetas OA"

Imagen tomada de <https://play.google.com/store/apps/details?id=co.alvaro.siluetasoa&hl=es>

Seguidamente, se utiliza la aplicación "Pares. Desafía tu mente" para móvil o Tablet (figura 2), donde el sujeto debe encontrar la pareja de tarjetas que están volteadas. Esta aplicación se compone de quince niveles de dificultad ascendente; además, el sujeto puede practicar cuantas veces quiera sobre el mismo nivel sin que este aumente.



Figura 2. Aplicación "Pares. Desafía tu mente"

Imagen tomada de <http://www.androidpit.es/aplicacion/com.labdogstudio.pairs>

INTERVENCIÓN CON TIC EN TDAH:
PROPUESTA DE UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA INCLUSIVA

A continuación, el alumno juega al “tetris” en aplicación para móvil o tableta (figura 3), donde debe colocar las figuras de tal manera que cubran una fila y poder así eliminarla. Este juego requiere de la habilidad para imaginarse la figura en el lugar de destino y establecer, de esta manera, los cambios necesarios para conseguir la posición más óptima.



Figura 3. Aplicación “Tetris”

Imagen tomada de <http://designinstruct.com/articles/20-beautifully-designed-iphone-apps/>

Todas las aplicaciones tienen mensajes de retroalimentación positiva y de ánimo. Finalmente, anotará en la agenda lo realizado durante la sesión.

SESIÓN 3: “learning by playing”

- Objetivos: mejorar la atención, memoria y concentración; favorecer un clima lúdico de aprendizaje; valorar la actitud del sujeto ante los recursos proporcionados; comprender la importancia del error en la mejora en la realización de la tarea.
- Contenidos: memoria, atención, concentración, velocidad óculo-manual, asociaciones y secuenciaciones.

- Descripción: la primera parte de esta sesión (primeros 30 minutos) se dedicará al trabajo con el programa informático “Childsplay” (figura 4) cuya misión es el desarrollo de la memoria, la atención y el fomento de la concentración. En este programa encontramos actividades de memoria (pares de tarjetas con objetos, letras y números de dificultad ascendente), actividades oculo-manuales (sobre la pantalla con fondo marino comienzan a aparecer peces que el alumno debe eliminar con el ratón), asociación de sonidos con imagen, entrenamiento de teclado (el alumno debe marcar las letras o números que aparecen en la pantalla en el menor tiempo posible), rompecabezas (dificultad ascendente) y laberintos. El alumno decide qué le apetece trabajar primero y qué después.



Figura 4. Programa “Childsplay”

Imagen tomada de <http://geekman-mundoportable.blogspot.com.es/2013/05/childsplay.html>

A continuación, por medio del móvil o la tableta, el alumno juega a “Simon dice”, un juego de concentración, atención y memoria donde debe repetir los sonidos que hace Simon en el mismo orden. Finalizado esto, apunta en su agenda personal todos los elementos realizados en la sesión así como lo que más y menos le ha gustado y aquellos aspectos que mejoraría.

INTERVENCIÓN CON TIC EN TDAH:
PROPUESTA DE UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA INCLUSIVA

SESIÓN 4: ¡cuéntame un cuento!

- Objetivos: fomentar la relajación del escolar como elemento relevante para el desarrollo de su vida académica; mejorar la atención y la concentración así como la percepción de estímulos de la forma más rápida posible; favorecer un clima lúdico de aprendizaje; valorar la actitud del sujeto ante los recursos proporcionados.
- Contenidos: relajación, atención, concentración y percepción-discriminación rápida de estímulos.
- Descripción: en esta cuarta sesión el objetivo es trabajar la relajación del alumno por medio de un cuento interactivo. Para ello, se accede a la página <http://www.cuentosinteractivos.org/> (figura 5) y dentro de ella el apartado “el mundo al revés” ya que se dirige a alumnado de edades a partir de 8 años. Aquí, el sujeto elige el cuento que más le guste y el ordenador lo reproduce de forma interactiva con él.



Figura 5. Portal “Clic, Clic, Clic”
Imagen tomada de <http://wikisaber.es/CentroDeRecursos/content.aspx?id=6573>

Continuando con los cuentos, se le presenta el cuento del “pequeño samurái”, el cual tiene un narrador al mismo tiempo que figura la letra destacándola mientras la voz la lee. Esto favorece el seguimiento del alumno del cuento al igual que fomenta la concentración del mismo en el punto de lectura en que se encuentra. Durante el desarrollo del cuento, se le pide al alumno que se fije en todos los detalles posibles ya que posteriormente se le harán preguntas. Así, debe estar concentrado y atento durante todo el cuento.

Finalizada esta primera parte, el niño puede decidir escuchar otro cuento o cambiar de actividad; así en caso de cambiar de actividad, se utiliza la aplicación móvil “Touch the numbers” (figura 6), donde de entre gran cantidad de números, el alumno debe ir tocando aquellos que le indica la aplicación. Con esta actividad se trabaja de nuevo la atención, la concentración y la percepción además de la agilidad ya que incluye tiempo. Finalmente, se apuntan en la agenda los aspectos más relevantes de la sesión.

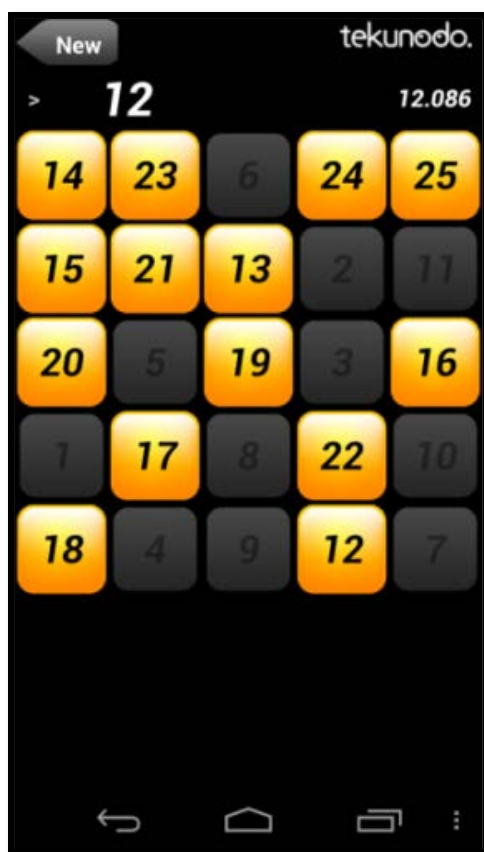


Figura 6. Aplicación “Touch the numbers”
Imagen tomada de <https://play.google.com/store/apps/details?id=jp.tekunodo.ttn>

SESIÓN 5: “emocionARTE”

- Objetivos: desarrollar habilidades sociales básicas; comprender la importancia de las habilidades sociales en los diferentes contextos cotidianos; juzgar críticamente las diferentes realidades vividas en el videojuego; favorecer un clima lúdico de aprendizaje; valorar la actitud del sujeto ante los recursos proporcionados.
- Contenidos: habilidades sociales básicas y memoria.
- Descripción: mediante el videojuego online “la isla del tesoro”, el alumno trabajará valores propios de las habilidades sociales (poner al alumno en la situación) por medio de una interfaz personalizable y adaptada al usuario. El link de acceso al juego es el siguiente: <http://goo.gl/gCyOP1> (figura 7). Los últimos minutos se dedicarán a la reflexión de lo realizado en la sesión por medio de la agenda personal.



Figura 7. Videojuego “la isla del tesoro”
Imagen tomada de <http://www.ayudaparamaestros.com/2015/01/la-isla-del-tesoro-juego-para-trabajar.html>

SESIÓN 6: “Píntame☺”

- Objetivos: valorar el uso de las autoinstrucciones como técnica a tener en cuenta en su vida académica; hacer consciente al sujeto de las diferentes acciones que lleva a cabo mientras desarrolla una tarea; favorecer un clima lúdico de aprendizaje; valorar la actitud del sujeto ante los recursos proporcionados; comprender la importancia del error para la mejora en la realización de la tarea.

- Contenidos: organización, autoinstrucciones y memoria.
- Descripción: con motivo de fomentar la organización del alumno, durante esta clase el objetivo es pintar bajo autoinstrucciones. Así, se le ofrece al alumno un dibujo ya realizado con el que se le den instrucciones para pintarlo (las piernas son rosas, el pelo es azul, etc). Para ello, se utiliza el programa de ordenador “TuxPaint” (figura 8). Con este mismo programa se le dan instrucciones para, en este caso, dibujar. Finalizadas estas dos actividades, se le pide que dibuje y pinte su obra verbalizando en voz alta los pasos que va siguiendo, con motivo de hacerlo consciente de lo que está haciendo. Los últimos minutos se dedican a la reflexión de lo desarrollado por medio de la agenda personal.

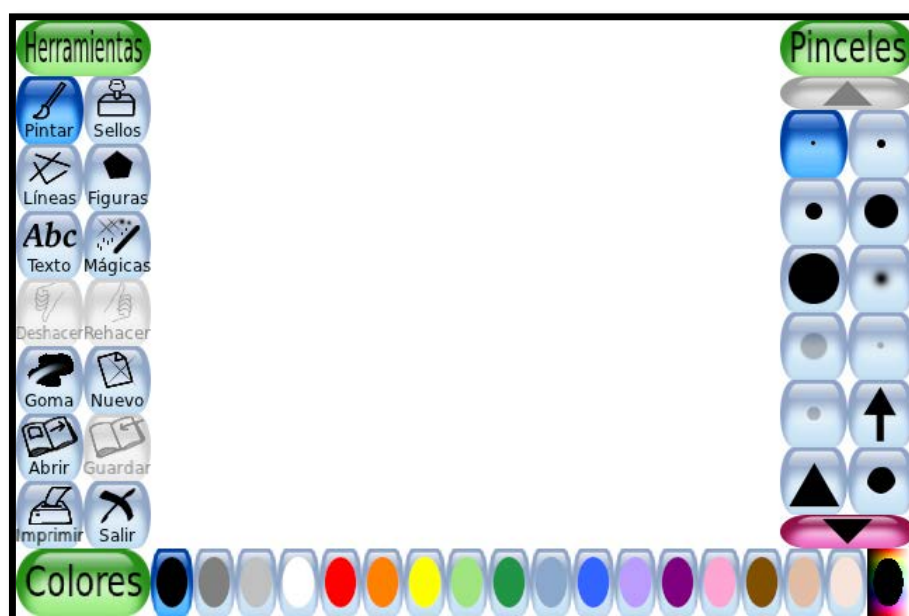


Figura 9. TuxPaint

Imagen tomada de <http://www.gnu.org/education/edu-software-tuxpaint.es.html>

SESIÓN 7: “lo que me rodea”

- Objetivos: desarrollar habilidades sociales básicas; comprender la importancia de las habilidades sociales en los diferentes contextos cotidianos; fomentar en el sujeto una capacidad empática para las diferentes situaciones cotidianas; favorecer un clima lúdico de aprendizaje; valorar la actitud del sujeto ante los recursos proporcionados.

INTERVENCIÓN CON TIC EN TDAH:
PROPUESTA DE UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA INCLUSIVA

- Contenidos: habilidades sociales básicas y memoria.
- Descripción: esta sesión se dedicará nuevamente al desarrollo de las habilidades sociales. En este caso, se utiliza la aplicación para móvil o tableta “Project@habilidades” (figura 10) el cual sitúa al alumno ante tres posibilidades: casa, escuela y calle. En función de cada una de ellas, la aplicación propone diferentes preguntas que el sujeto debe contestar.

Seguidamente, el alumno realiza una sopa de letras sobre los estados de ánimo, un crucigrama sobre los elementos propios de un encuentro, despedida, petición y agradecimiento y, finalmente, se realiza el cuento de las emociones, donde debe completar, dentro de un texto, las emociones que irían acordes con su significado. Todas estas actividades son de propia creación mediante el programa JClic. Finalmente, el alumno escribe en su agenda personal lo realizado durante la sesión.



Figura 10. Aplicación “Project@habilidades”
Imagen tomada de <http://ineverycrea.net/comunidad/ineverycrea/recurso/identificamos-10-apps-para-desarrollar-habilidades/a71a7eec-dbe8-425f-8cb6-6fdb9eaaf354>

SESIÓN 8: ¡concentra tu atención

- Objetivos: mejorar la memoria, atención y la concentración; favorecer un clima lúdico de aprendizaje; valorar la actitud del sujeto ante los recursos proporcionados; fomentar la autorregulación del alumno.
- Contenidos: memoria, atención, concentración y organización.

- Descripción: para el desarrollo de esta sesión se utilizará el portal multimedia “Genmagic” (<http://www.genmagic.net/educa/course/view.php?id=10>), tal como se muestra en la figura 11. Este sitio nos ofrece actividades ya realizadas que fomentan la concentración y la atención del alumnado. De todas las actividades propuestas, el alumno decide el orden; sin embargo, se realizarán, sobre todo, puzles, juegos de observación y discriminación, seriación, identificación de partes de objetos, copia de dibujos, reconocimiento de formas y juegos de memoria. Finalmente, el alumno escribe en su agenda personal lo realizado durante la sesión.



Figura 11. Portal “Genmagic”

Imagen tomada de <http://blogdecapacitacion.blogspot.com.es/2011/07/para-generar-ejercicios-genmagic.html>

SESIÓN 9: Mi Me Mo ria

- Objetivos: mejorar la memoria, la atención y la concentración del alumno; ofrecer un clima lúdico de aprendizaje; valorar la actitud del sujeto ante los recursos proporcionados.
- Contenidos: memoria, atención y concentración.
- Descripción: durante esta sesión se utilizarán exclusivamente aplicaciones móviles. En un primer momento se empleará “Memorado” (figura 12) para el trabajo de la memoria a partir de tareas de diferente tipo: dibujo de rutas previamente dadas, colores confusos, encuentra la pareja, etc. Seguidamente, con motivo de variar la actividad, se utilizará la aplicación denominada “NeuroNation” (figura 13), la cual permite trabajar distintas vertientes de la memoria con diferentes actividades:

INTERVENCIÓN CON TIC EN TDAH:
PROPUESTA DE UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA INCLUSIVA

formas, símbolos, barajas, etc. Finalmente, se trabaja de nuevo la memoria por medio de la observación, memoria de estímulos y posterior reconocimiento de los mismos entre otros distractores a través de “Memory training” (figura 14). Finalmente, el alumno escribe en su agenda personal lo realizado durante la sesión.



Figura 12. Memorado.

Imagen tomada de <http://memorado.com/>

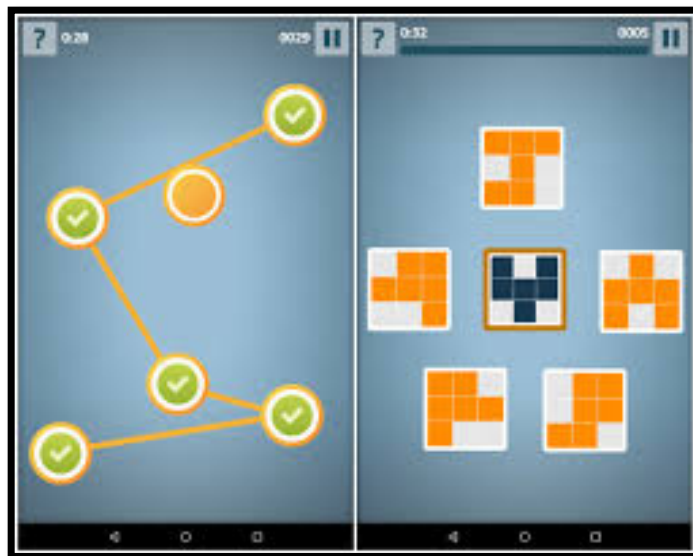


Figura 13. NeuroNation

Imagen tomada de <http://www.greenbot.com/article/2892239/the-10-best-android-apps-for-training-your-brain-and-learning-languages.html>



Figura 14. Memory training

Imagen tomada de <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.appquiz.memory.training>

SESIÓN 10 y 11: “me entreno”

- Objetivos: mejorar la memoria, atención y concentración del sujeto; vincular conceptos académicos con elementos lúdicos en los que se trabajen las dificultades del alumno; utilizar elementos curriculares en el trabajo de las dificultades que presenta el alumno; favorecer un clima lúdico de aprendizaje; valorar la actitud del sujeto ante los recursos proporcionados.
- Contenidos: curriculares (cálculo, fluidez verbal, coordinación visomotora y razonamiento perceptivo) y no curriculares (memoria, atención y control inhibitorio).
- Descripción: en esta sesión y la siguiente se utilizará la aplicación móvil “TDAH trainer” (figura 15), una herramienta de entrenamiento cognitivo específicamente diseñada para personas con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. Así, pretende mejorar la atención, el cálculo, el control inhibitorio, la fluidez verbal, la coordinación visomotora y el razonamiento perceptivo. Se llevarán a cabo dos sesiones con esta práctica ya que es importante que se realicen gran cantidad de ejercicios y, al tratarse de una aplicación móvil muy interactiva, evita el aburrimiento del sujeto. Finalmente, el alumno escribe en su agenda personal lo realizado durante cada una de las sesiones.

INTERVENCIÓN CON TIC EN TDAH:
PROPUESTA DE UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA INCLUSIVA



Figura 15. Aplicación “TDAH Trainer”
Imagen tomada de <http://www.tdahtrainer.com/tdah-trainer-2/ayuda-tdah-trainer/>

SESIÓN 12 y 13: MeMotiva

- Objetivos: mejorar la memoria, la atención y la concentración del alumno; favorecer un clima lúdico de aprendizaje; valorar la actitud del sujeto ante los recursos proporcionados.
- Contenidos: atención, concentración y memoria operativa.
- Descripción: en las sesiones 12 y 13 se trabajará con el programa especializado para TDAH y dislexia MeMotiva (figura 16). Con él, se pretende aumentar la memoria operativa en los niños con dificultades de atención y concentración. Se divide en niveles y cada uno de los niveles en ítems a realizar. Finalmente, el alumno escribe en su agenda personal lo realizado durante cada una de las sesiones.



Figura 16. Software “MeMotiva”
Imagen tomada de <http://www.rehasoft.com/tdah/la-libreta-de-memotiva/>

SESIÓN 14 y 15: Hypatiamat (<http://www.hypatiamat.com/>).

- Objetivos: mejorar la memoria, la atención y la concentración del alumno; favorecer un clima lúdico de aprendizaje; promover el uso de estrategias por parte del sujeto; fomentar el trabajo matemático de forma lúdica; valorar la actitud del sujeto ante los recursos proporcionados.
- Contenidos: curriculares (matemáticas) y no curriculares (memoria, concentración, atención y uso de estrategias).
- Descripción: en estas últimas dos sesiones se trabajará con la plataforma Hypatiamat (figura 17), de forma bastante dinámica y libre. En este sentido, el alumno decide la actividad que prefiere hacer primero así como el número de veces que la repite. Hypatiamat se divide en tres áreas en función a lo que se pretenda trabajar: “aprender”, “jugar” o “resolver”. El discente tras una breve exploración y con la guía de la persona que lleva a cabo la intervención, realiza las tareas que va eligiendo. Finalmente, el alumno escribe en su agenda personal lo realizado durante cada una de las sesiones.

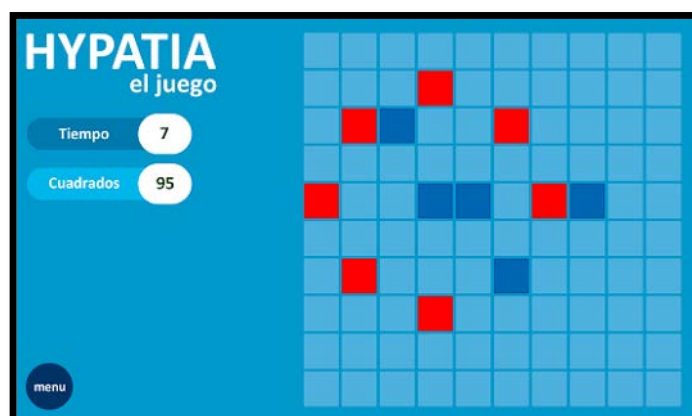


Figura 17. Página “Hypatiamat”
Imagen tomada de <http://playstore.juegos/hypatiamat-el-juego/>

3. Conclusiones

La incorporación de las tecnologías educativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje causa un impacto inexorable. Para llevar a cabo una práctica inclusiva empleando las mismas en el aula, no debe consistir únicamente en cambiar un recurso por otro, pues una práctica no es inclusiva sólo por llamarse así sino por lo que realmente hacemos, aspecto que le confiere dicha característica. Este cambio profundo en la metodología, práctica y actitud educativa debe y tiene que afectar a la enseñanza en favor de las necesidades educativas, a través de la interactividad, creando un nuevo marco de

relaciones, fomentando el trabajo colaborativo y, sobre todo, ofreciendo una metodología creativa y flexible más cercana a la diversidad.

Esta propuesta de intervención con software educativo apuesta por la mejora de la calidad de vida de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, en este caso, alumnos con TDAH. Paradójicamente esto no exige el que se deba llevar a cabo en la totalidad de grupo-clase al que el alumno con TDAH pertenece. La respuesta educativa a todo el alumnado se concibe hoy día a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de este modo se garantiza el desarrollo de todos los escolares, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. Esta respuesta se basa en la atención a la diversidad mencionada la actual legislación educativa (LOE y LOMCE), donde se entiende la diversidad de los alumnos y alumnas como un principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos, base sobre la que se sustenta esta práctica.

Referencias bibliográficas

- Cabero, J. (2006). Las nuevas tecnologías en la sociedad del conocimiento. En Cabero, J. (Coord.), *Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación* (pp. 279-291). Madrid: McGraw-Hill.
- Carrillo, M.D. et al. (2011). *Intervención educativa en el alumnado con TDAH en educación secundaria*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Cebrián, M. (2011). Los centros educativos en la sociedad de la información y el conocimiento. En M. Cebrián y M.J. Gallego (Coords.), *Procesos educativos con TIC en la sociedad del conocimiento* (pp. 23-31). Madrid: Pirámide.
- Doval, M.I., Raposo, M. y Martínez-Figueira, M.E. (2013). As tecnoloxías da información e da comunicación na atención das NEAE. En M.E. Martínez-Figueira (Coord.), *TIC para a inclusión de alumnado con necesidades específicas de apoio educativo* (pp. 9-28). Vigo: Universidade de Vigo.
- Ley orgánica de educación (LOE) (Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo). Boletín Oficial del Estado, nº 106, 2006, 4 de mayo.
- Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, nº 295, 2013, 10 diciembre.
- Martín, R. (2005). *Las nuevas tecnologías en la educación*. Madrid: Fundación Auna.
- Martínez Segura, M.J. (2012). *Características del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)*. Murcia: Universidad de Murcia.

FORMACIÓN Y TRANSFORMACIÓN
PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD

Moreno, A., Álvarez, M., y Lobato, D. (2010). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad en adultos y niños. *Interpsiquis*. Congreso llevado a cabo en el 11º Congreso Virtual de Psiquiatría, Sevilla.

Narciso, P., Narciso, J. y Molina, J.L. (2014). *TICs como herramientas de apoyo para estudiantes con TDAH*. Alicante: Universidad de Alicante.

Raposo, M. (2014). *TIC e TAD como obxecto de investigación e de intervención en educación*. Vigo: Universidade de Vigo.

ANÁLISIS SEMIÓTICO DEL MATERIAL DIDÁCTICO EMPLEADO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Andrés García Umaña
andresgarcia.dis@gmail.com

Ana Katherine Martínez
anitakatherine_@hotmail.com

Fernando Robles
feranthonyrobles@gmail.com

Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Santo Domingo (Ecuador)

Resumen

En el proceso de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes en general, en este caso universitarios, existen muchas teorías marcadas por grandes investigadores, las cuales en su defecto no realizan una vinculación de la importancia de un conocimiento básico del correcto uso semiótico de sus materiales didácticos, la creatividad que puedan aplicar los docentes en la creación garantizan la eficacia del mensaje. La garantía de una educación equitativa general también encierra una Educación Inclusiva, es por ello que el tema central de la ponencia se enmarca en la necesidad de transmitir un mensaje claro en referencia de las inteligencias múltiples desarrolladas por una estudiante.

Palabra claves: Educación Inclusiva, semiótica, inteligencias múltiples, material didáctico, creatividad.

1. Introducción

La semiótica según la Real Academia de España (2016), es la teoría general de los signos, los mismos que enseñan de manera sintética un proceso a seguir. En sí, la semiótica se encarga de establecer normas que determinan si la denotación del signo utilizado es clara o confusa según el contexto en el que fue aplicado. El vocablo “semiótica” proviene de la raíz griega “semeion” (signo) e “iotikos” (interpretación), es decir la “interpretación de los signos”. En este sentido, puede definirse como la ciencia que estudia el funcionamiento de los sistemas de signos en todas sus formas y manifestaciones, tanto personales como sociales. La correcta utilización de este sistema, determinará la efectividad de comunicación interna institucional.

Si bien la semiótica está compuesta por significado que viene a ser un código y significante que llega a ser la interpretación de dicho código, la unión correcta de estos dos compuestos produce un sistema de señalética que conlleva un contenido sintáctico, semántico y pragmático. Ahora el intérprete desarrolla un proceso de asimilación denominado Semiosis que permite asociar el significante con el significado. La interpretación de los signos ha existido de tiempos remotos, Ferdinand de Saussure (1990), fue el primero en definir a la semiología como ciencia que estudia la vida de los signos en el seno de la vida social y marca en qué consisten los signos y que leyes los rigen.

Particularmente cuando se habla de “signos”, la referencia es preferentemente los “signos lingüísticos” y cuando se alude a “signos no lingüísticos” (p. ej. señales de tráfico, escudos de armas, medallas militares,...) su interpretación no es posible sin la intervención del lenguaje. (Saussure, 1990). En la actualidad el ser humano recibe mucha información codificada que podrían denotar aspectos positivos y negativos en el aprendizaje de la vida. En la educación la semiótica está muy presente, influye persistentemente en la comunicación verbal y no verbal. La sociedad mediática moderna absorbe mucha información al momento de navegar, Presky (2010) menciona que los nativos digitales usan la tecnología como parte de su vida y en ella encuentran un refugio de información. Siemens (2004), autor del modelo de aprendizaje de la era digital: Conectivismo, fomenta que el ser humano evoluciona en su manera de aprender y que no siempre la misma metodología pedagógica es efectiva. Ahora, dentro de las estrategias del docente existen materiales y recursos que son tomados para decodificar información frente a los educandos. Aquellos recursos informáticos, ya sea diapositivas, wikis, entre otras, deben manejar un estándar de estilo, según Johann Wolfgang Von Goethe (1810) existe la psicología del color y de formas que permite captar la atención más rápido del usuario, tomando en cuenta sus limitaciones cognitivas tales como daltonismo, que interfiere en la apreciación del color de forma correcta. De

forma general no sería un problema si los recursos tecnológicos no fueran usados constantemente, dado el caso se convierte en una exclusión educativa que interfiere en el aprendizaje eficaz. Tomando en cuenta que la inclusión es un proceso, es decir es un conjunto de tareas que buscan mejorar y responder a la diversidad y tiene como tarea identificar y remover barreras, es decir debe recopilar, ordenar y evaluar las fuentes con la finalidad de planificar mejoras en las políticas y prácticas educativas. (Echeita, G. 2006: 13-14p). En relación Eco (2000) manifiesta que un signo es todo aquello que puede sustituir significativamente a otra cosa, actuando como un símbolo del objeto al que representa y complementando un aprendizaje significativo.

En consecuencia, se toma en cuenta que todos los estudiantes no aprenden ni al mismo ritmo, ni por el mismo medio, Garner (2001) menciona que la mente posee diferentes estructuras y hace énfasis en que las personas podrían llegar a ser visuales, quinestésicas, espacial, interpersonal, intrapersonal, auditiva, naturalista y lingüística.

Por lo anterior expuesto, nacen interrogantes tales como ¿El material didáctico realizado por los docentes cumplen normas inclusivas para una intervención visual acertada para el proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios? ¿Las NTIC han tomado en cuenta los problemas paralingüísticos que pueden existir dentro del aula? ¿Cuáles son las facultades más afectadas? ¿Incide la problemática semiótica en el rendimiento académico?

El presente espacio tiene como objetivo realizar un análisis semiótico del material didáctico producido por los docentes universitarios en función de la utilización de las TIC y su influencia en el proceso de educación inclusiva que se vive en el Ecuador.

2. Semiótica para el análisis de los recursos académicos utilizados dentro del aula de clases

2.1. Perspectiva de la Educación Superior

En el Ecuador, las instituciones de educación superior (IES) se han comprometido a buscar la excelencia académica, su cometido está basado en la presión rigurosa de entidades gubernamentales, tales como el CEACCES, determinando su funcionamiento regular. Ahora el cuerpo docente que compone las IES debe mantener un perfil académico en función de su misión generar de formación. García (2001) menciona que son muchas las investigaciones e informes que avalan la relación entre la capacitación del docente y una enseñanza de calidad, así es reflejado por García Llamas

(1999:18), tras numerosos estudios: “La calidad de vida de un país se halla muy ligada a la calidad del sistema educativo”.

En sustento, el artículo 27 de la Constitución de la República del Ecuador (2010), establece que la “Educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico”. La formación holística comprende un aprendizaje donde el individuo esté preparado para la vida, desde sus habilidades y destrezas pertenecientes a las Inteligencias Múltiples. Ahora, la formación está guiada por el profesor, el cual debe estar totalmente capacitado para el uso adecuado de herramientas con respecto a la enseñanza. Domínguez y Sánchez (2004:421) entienden la formación del profesorado: “... como la preparación y emancipación profesional del docente para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento-acción innovador, trabajando en equipo con los colegas para desarrollar un proyecto educativo común”.

Si bien es cierto que han existido hasta la actualidad múltiples estrategias para lograr captar la atención del estudiante, inevitablemente en la presente era del conocimiento, se debe agregar al aprendizaje significativo herramientas de las NTIC. García (2011, 109p.), menciona acertadamente que las TIC han provocado variaciones en las formas de comunicación e interacción de los individuos, y a su vez han ocasionado modificaciones en varios campos. En la Educación específicamente se debate continuamente el nuevo perfil del profesor para enfrentar las tecnologías, exigen esfuerzo de adaptación, actualización y perfeccionamiento permanente para el uso correcto de las herramientas tecnológicas, entre ellas no debe faltar el análisis semiótico de las formas, espacios y signos usados en material didáctico.

La semiótica es una ciencia que estudia la comprensión y estructura de la comunicación a partir del contexto humano desde la lingüística, la cual llega a convertirse más adelante en una ciencia que abarca otras áreas de la comunicación como la interpretación de los signos no verbales, por ejemplo: la semiótica visual. "La semiología es una parte de la lingüística, pues los objetos, sonidos, imágenes., gestos no son accesibles sino a través de la lengua." (Roland Barthes, Communications, 1964). Esta área del conocimiento que toda persona lo vincula al ámbito de la docencia debe tener por lo menos una noción. Todos los días no encontramos rodeados de imágenes, colores, texturas, mensajes visuales que consiente e inconsciente nos transmiten un mensaje informativo o persuasivo.

Los estudiantes dentro de su vida académica pasan alrededor del 25% de su tiempo en un campus de educación, el cual está rodeado de estímulos visuales

en relación al contexto educativo. El docente interviene directamente como emisor de dichos mensajes mediante sus materiales didácticos, contruidos y presentados empíricamente, sin la realización previa de un estudio semiótico persuasivo en función del público al cual se dirigen. Es decir, el manejo de colores y formas debe estar estratégicamente usado para ser captado sin inconvenientes quizá visuales, auditivos e incluso lingüísticos.

2.2. Desarrollo de Inteligencias Múltiples en los estudiantes universitarios

La inteligencia, es el proceso mental que permite la resolución de problemas y situaciones, que a su vez se desglosan, según la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, en ocho (lingüística, lógico-matemática, espacial, cinético-corporal, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista). En el ámbito educativo son aplicadas mediante la Taxonomía de Bloom, dando como resultado una planificación incluyente.

Al construir una perspectiva de alumnos con necesidades especiales como individuos completos, la teoría de las IM proporciona un contexto para imaginar canales positivos a través de los cuales los alumnos podrán aprender a desenvolverse con sus discapacidades. Los educadores que contemplan esas dificultades con las 8 inteligencias como fondo comprueban que las discapacidades solo proceden de una pequeña parte de la vida del alumno. (Armstrong, 2000, págs. 190-192).

Para el desarrollo de estas inteligencias, en principio los catedráticos son responsables de generar un diagnóstico que permite conocer el potencial de cada uno de los estudiantes; no obstante, en el actual sistema educativo la planificación se realiza en función de una educación estandarizada. Como causalidad se genera una formación integral, opuesto a lo descrito en la Carta Magna, siguiendo un paradigma educativo obsoleto, donde se evalúa la memoria y no se vigoriza la inteligencia.

La inclusión pretende darles a todos la oportunidad de desarrollar sus habilidades y destrezas, a través de una participación activa en cualquier ámbito de la sociedad. En el desarrollo de las Inteligencias Múltiples, uno de los materiales curriculares más representativos son los recursos o medios simbólicos, al que Antonio Medina Rivilla en su libro "Didáctica General" (2009), define como los que pueden aproximar la realidad al estudiante a través de símbolos o imágenes. Dicha transmisión se hace o por medio del material impreso o por medio de las nuevas tecnologías.

- Como material impreso, tenemos: Textos, libros, fichas, cuadernos, mapas, entre otros.

- Entre los que transmiten la realidad por medios tecnológicos, incluimos los recursos cuya denominación se otorga por el canal que utilizan para presentar la realidad.

Así, los tenemos:

- – Icónicos: retroproyector, diapositivas, etc.
- – Sonoros: radio, discos, magnetófonos, etc.
- – Audiovisuales: diaporama, cine, vídeo, televisión.
- – Interactivos: informática, robótica, multimedia. (Rivilla, 2009, pág. 204)

Los estudiantes universitarios cuentan con estos recursos didácticos que mediante la metacognición y el acompañamiento pedagógico logran la vinculación eficaz para el óptimo desarrollo de las Inteligencias Múltiples.

3. Conclusiones

En Ecuador, las universidades que dedican el espacio de tiempo para estudiar, investigar a sus estudiantes en cuanto a dificultades de aprendizaje y/o tipos de inteligencia o competencias en las que se desarrollan más, cada estudiante es diferente que otro al igual que su modo de recepción, con esto se quiere llegar a que: el profesor elabora y se dirige gráficamente hacia los estudiantes de una forma general; ¿Por qué algunos estudiantes les parece aburrida una clase?, simplemente no se está llegando de la mejor manera. Aquí interviene la semiótica, no es preciso ser un experto, es suficiente con poseer un conocimiento básico en esta área, diferenciar las herramientas óptimas para promover una enseñanza íntegra.

Las carreras universitarias motivan muy poco la activación de las Inteligencias Múltiples. Cada especialidad presenta una malla curricular diferente que puede permitir que el estudiante potencie sus habilidades, a través de asignaturas que abarquen temas inherentes a su formación profesional. Como indica la Taxonomía de Bloom, las ocho inteligencias propuestas por Howard Gardner, son aplicadas específicamente en campos adversos; para ello, los catedráticos son un puntal fundamental en el desarrollo óptimo de estas destrezas. En el caso de los recursos didácticos, los medios simbólicos son una opción de acompañamiento académico incluyente, generando las posibilidades de aprendizajes generales (cinética, visual y auditiva).

Las TIC se introducen progresivamente en las instituciones educativas. Esta incorporación conlleva necesidades de formación alteraciones en los modos de enseñanza y aprendizaje, además de necesidades económicas para el mantenimiento. Son múltiples las opciones formativas y didácticas que nos

ofrecen muchos recursos tecnológicos, la creatividad del docente se ve presionada para la construcción de un material didáctico inclusivo en función del desarrollo cognitivo que presenten los estudiantes del aula de clase.

Referencias bibliográficas

- Armstrong, T. (2000). *Inteligencias múltiples en el Aula*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Constitución de la República del Ecuador (2011). *Estatuto Legislativo*. Quito: Asamblea Constituyente.
- Domínguez, M. y Sánchez, C. (2004). Formación del profesorado e investigación en didáctica de las ciencias sociales. En Domínguez, M. (coord.). *Didáctica de las ciencias sociales*. Madrid: Pearson Educación.
- Echeita S. (2008). Cambio y Educación (reice) sobre inclusión educativa. Madrid: REICE.
- Eco, U. (2000). Tratado de semiótica general (5ª ed). Barcelona: Lumen.
- García Llamas, (1999). *Formación del profesorado. Necesidades y demandas*. España: Praxis.
- García-Sempere, P. (2011). Formación del profesorado para la utilización de la cámara de vídeo digital en los centros de educación primaria. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 2, pp. 107 – 117.
- Gardner, H. S. B. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*.
- Kristeva, J. (1978). *Semiótica* (Vol. 25). Editorial Fundamentos.
- Ley Orgánica de Educación Superior [LOES] (2010). Quito: Asamblea Constituyente
- Peirce, C. S. (1974). *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Peirce, C. S. (1974). *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rivilla, A. M. (2009). *Didáctica General*. Madrid: PEARSON EDUCACIÓN
- Saussure, F. (1990). *Curso de lingüística general*. Madrid: Alianza.

Bibliografía

- Ahumada Abanto, Cesar. (2014). *Los estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples*. Sp: España: Editorial Académica Española
- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? *Journal of Educational Change*, 5(4), 1-20.
- Barrio de la Puente, J. L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense De Educacion*, 20(1), 13-31.
- Blanco, G. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Reice: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Blanco, R. (2007). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Sinec*, 29(19), 19-29.
- Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: Enseñar y aprender entre la diversidad. *Revista digital UMBRAL*, 13, 1-10.
- García, M., Gallego, C y Cotrina, M. (2014). Movilizando sistemas de apoyo inclusivos a través de grupos de apoyo mutuo. *Revista de Educación Inclusiva*, 7 (1), 46-62
- Guijarro, R. B. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. Participación educativa no 18. *Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado. Educación inclusiva: todos iguales, todos diferentes*, 5946.
- Juárez Núñez, J. M., Comboni Salinas, S., & Garnique Castro, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos* (México, DF), 23(62), 41-83.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9(5), 1-6.
- Tirado, R. (2015). *Módulo III_Escenarios de EA emergentes*. Universidad Huelva.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). [UNESCO] (2008). *La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro*. Ginebra: 48/3.

EMOCIONES Y TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA). UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Emilio Crisol Moya

ecrisol@ugr.es

Raquel Martín García

t.raquelm@gmail.com

Yessica Sánchez Hernández

ysancher@ugr.es

Universidad de Granada (España)

Resumen

Las emociones nos acompañan a lo largo de toda nuestra vida, siendo éstas uno de los indicadores que explican nuestras acciones. En ocasiones estas, emociones pueden ser difíciles de manejar o de controlar, hay personas que son capaces de tratarlas perfectamente mientras que para algunas personas no son capaces de poder gestionarlas correctamente, lo cual puede llegar a causar problemas personales y sociales a dicha persona. La experiencia que se presenta está dirigida a las personas con Trastornos del Espectro Autista (TEA), concretamente un colectivo que sufre grandes dificultades para poder adaptarse a su entorno, y uno de los motivos para ello es los problemas que encuentran en la expresión y reconocimiento emocional. Debido a esto, el presente trabajo se centra en una propuesta a nivel de intervención dirigida a mejorar no sólo sus habilidades para manejar sus emociones sino también a la comprensión de cómo otras personas viven sus emociones.

Palabras clave

Emociones, Trastornos del Espectro Autista, experiencia, empatía.

Introducción

La educación emocional se encuentra en auge actualmente, estas enseñanzas nos exponen que somos nosotros mismos los que estamos a cargo de nuestras emociones y sentimientos y que somos nosotros mismos los que las gestionamos y decidimos hacia donde van, ya que necesitamos una correcta gestión de nuestras emociones para poder manejarnos socialmente (Goleman, 1995). Todos en alguna ocasión nos hemos visto sobrecogidos y víctimas de nuestras emociones, pensamientos y sentimientos, y es porque las emociones nos acompañan constantemente, en ocasiones nos guían y nos hacen motivarnos hacia el buen camino, etc., y en otras, nos superan e impiden que podamos llegar a nuestras metas. Como profesionales de la educación, tenemos la responsabilidad de ayudar a cualquier colectivo que por alguna razón concreta, se encuentren excluidos o en riesgo de exclusión social, y facilitar los recursos que se tengan para tratar de solucionarlos para que se encuentren adaptados e incluidos por parte de la sociedad. En concreto, el colectivo al que va dirigida este trabajo, las personas con Trastorno Espectro Autista (TEA), al no poder ser capaces de manejar o reconocer emociones no pueden llegar a comunicarse, ni a tener unas relaciones adecuadas que le permitan sociabilizarse correctamente, además esta falta de gestión emocional, impide que este colectivo pueda llegar a tener una total independencia y autonomía, ya que necesitaría a alguien a su disposición para hacerle entender situaciones incomprensibles para el debido a esta falta de educación, que le impide comprender los comportamientos ajenos. Debido a esto que se ha realizado esta propuesta educativa, en la que se trabajan las emociones, describiéndolas, explicándolos y realizando actividades prácticas que tratarán de dotar a los usuarios, las herramientas que precisan para comprender a otras personas y por tanto al funcionamiento social; ya que con una correcta gestión emocional, las personas con autismo serán capaces de realizar actividades y relaciones de manera autónoma y libre, sabiendo exponer las emociones que sienten en todo momento, por otra parte facilitará enormemente a la comunicación con otras personas, así como el reconocimientos de las mismas le llevará a la comprensión de situaciones y de acciones que antes le confundiría y frustrarían, así será capaz de valerse por si mismo.

Aunque el presente trabajo solo abarca las emociones básicas que puede sentir una persona, sin embargo los humanos contamos con una variedad enorme de emociones, cuya comprensión y correcta gestión es necesaria para ser una persona plena, debido a esto las personas con trastorno autista deben seguir formándose en las emociones, es fundamental que especialmente los familiares y allegados de estos individuos animen y faciliten las herramientas y recursos necesario para que esto ocurra, y así poder ir estrechando las dificultades que existen entre su forma de ver el mundo y la nuestra.

El autismo es uno de los trastornos que más polémicas ha causado debido a su sintomatología variada. En un principio era considerado como una alteración de la infancia, pero se ha demostrado que es un trastorno del desarrollo, además existían criterios de diagnóstico que no se consideran válidos actualmente como los factores sociales, o la teoría de que el autismo se debía a conflictos emocionales entre los padres y el niño. Por lo general, no es un trastorno de fácil diagnóstico, ya que el mismo se basa en la conducta, y hay que tener en cuenta múltiples factores como la edad cronológica, la edad mental del niño y el sexo, ya que el autista se suele dar en muchos más casos en varones, solo uno de cada cuatro autistas es mujer. Por otro lado, existen dificultades que causan problemas como el confundir con sordera, a la falta de interés comunicativo. Sin embargo tras estudiar los informes tanto de Kanner como de Asperger se llega a la conclusión de la existencia varias características que facilitarían el diagnóstico del trastorno.

En primer lugar, que el diagnóstico no es fiable hasta los 3 o 4 años de edad del niño, se buscan indicativos antes pero no son fiables, ya que en muchos casos se habla de "regresión", es decir, que los padres de los niños afirman que su hijo tenía un comportamiento normal, pero de repente dejó de comunicarse y de expresarse. En segundo lugar, la exposición de tres alteraciones que se dan en todos los autistas y que deben cumplirse para diagnosticar el trastorno. Se incluyen en esta tríada, la socialización, la comunicación y la imaginación. Es decir, como criterio más significativo nos encontramos con la "soledad autista" que describía Kanner, además de trastornos del lenguaje y de la comunicación y la falta anormal de actividades imaginativas.

Los criterios diagnósticos actuales más detallados se encuentran en el Manual Diagnóstico Estadístico de la Asociación Americana de Psiquiatría (DSM-III-R) y en la Clasificación Internacional de Enfermedades (ICD-10) de la Organización Mundial de la Salud. La sintomatología clínica del autismo se aprecia en una serie de características:

- El juego. Una de las características más apreciadas es el empobrecimiento del juego, manipulan los objetos en lugar de jugar con ellos, y prefieren la soledad, antes que jugar con otras personas, además no realizan "juegos de rol", ni imitaciones de conducta como los demás niños.
- La sociabilidad. Este síntoma es bastante variable, ya que va desde un completo desinterés por otras personas, hasta el no querer parar la comunicación a través de la repetición de preguntas hasta llegar a ser intrusivo. Es falso la creencia de que no pueden demostrar apego y se

ha observado como prefieren la compañía de adultos antes que la de otros niños.

- El afecto. Solo una parte de los autistas están totalmente aislados socialmente, el resto tienen dificultades con la experiencia afectiva que puede deberse a los problemas comunicativos que tienen.
- El lenguaje. Es uno de los factores más característicos de los autistas, es muy frecuente encontrar ecolalia, y tener en cuenta que la comprensión del lenguaje puede ser deteriorada aunque el niño posea un vocabulario extenso.
- La cognición. Las habilidades de los autistas varían desde una deficiencia mental profunda hasta tener capacidades superiores en el llamado "Síndrome Savant", es decir, el tener un talento excepcional a la vez que se tienen retraso mental grave. Por lo general es más común que los autistas tengan un mejor funcionamiento cognitivo en habilidades no verbales.
- La memoria. Es frecuente encontrar autistas con una memoria verbal y/o visoespacial superior.
- La atención. Muchos autistas sufren trastornos de atención, en general son muy selectivos y presentan mucha atención a sus actividades favoritas, en las que pueden por ejemplo estar manipulando un objeto durante horas.
- El sistema motor. No es uno de los síndromes centrales, pero es muy común en los autistas las estereotipias como el balancearse o el aletear las manos.
- El sistema sensorio-perceptual. Los autistas pueden presentar anomalías en respuesta a una variedad de estímulos sensoriales, en general saben utilizar mejor lo visual que lo auditivo.

Las emociones han sido estudiadas en general según varios enfoques de la psicología como son el enfoque conductual, de la activación, de la teoría de la evolución, y de enfoques cognitivos.

Para poder comprender las emociones, en otros contextos, como su desarrollo, y más adelante y más concreto en las personas con trastornos del espectro autista deben de exponerse una clasificación de las mismas para poder analizar las mismas desde una categoría que exponga las características de las mismas.

Para clasificarlas nos basamos en ciertos modelos y categorías que exponen las emociones basándose en varias características.

El modelo de Plutchik (1958), se encuentra relacionado con la utilización de las emociones para adaptarnos en el entorno, esta teoría basada en las teorías

de Darwin, y se basa en las características de que las emociones se encuentran fundamentadas en dos pares opuestos, es decir que para cada emoción positiva existe su antagónica negativa, como alegría-tristeza, en la que la positiva te encamina hacia una mejor adaptación hacia el entorno y la negativa te aleja de la misma, y además por que en general las emociones existen para que nuestro organismo sepa reaccionar ante las dificultades que nos encontramos en nuestro día a día. Esta clasificación de Plutchik, divide a las emociones en:

- En primer lugar, en emociones primarias o también consideradas básicas, están son las primeras emociones que se sienten en nuestro desarrollo y para las que existe una expresión facial concreta, además de que también se encuentra con una concreta estrategia de afrontamiento para ellas. En esta primera categoría se incluyen la tristeza, la alegría, la ira, el miedo y el rechazo.
- En segundo lugar, en emociones secundarias o complejas, este tipo se forman tras combinar dos o más de las emociones primarias, debido a esto y al contrario que las anteriores, no existe un tipo de expresión concreta para éstas, ni un simple mecanismo para afrontarlas de manera simple. En esta segunda categoría se encuentran los celos, la curiosidad, el amor, la vergüenza, la culpa, la rabia, etc.

Por otro lado, en 1991, Lazarus, expuso una clasificación que dividía a las emociones en varias categorías:

- En primer lugar, las emociones positivas, las cuales aparecen una vez se ha logrado el objetivo de una acción o de un propósito, en esta categoría incluimos la felicidad, la alegría, el cariño, el orgullo, etc. Son emociones que proporcionan a los individuos sensación de bienestar.
- En segundo lugar, las emociones negativas, que al contrario que las positivas aparecen al no poder lograr los objetivos o propósitos, en esta categoría se incluye la tristeza, la envidia, el miedo, la ira, etc. Este tipo de emociones proporcionan una sensación de malestar, pero que no deben de ser consideradas como “malas”, ya que este tipo de emociones pueden llegar a transformarse en positivas con esfuerzo y dedicación y recursos de la persona para afrontarlas.
- En tercer lugar, las emociones ambiguas, o también llamadas borderline o neutras, estas emociones no se incluyen en las dos categorías anteriores debido a que pueden ser tanto negativas como positivas dependiendo del contexto y de la situación que las provoque, en esta categoría encontramos por ejemplo, la sorpresa. Tienen características de los dos tipos de emociones anteriores.

Sin embargo, existen otras funciones importantes a tener en cuenta como son la función social, ya que sirve para comunicarnos y sentir empatía por las emociones de otros individuos, y poder comprender a los demás para poder influir en sus vidas; la función informativa, ya que da información tanto al sujeto, como a los demás de las decisiones y acciones que lleve a cabo; la función motivadora, ya que nos sentimos influidos por las emociones a la hora de realizar alguna acción; y por último, la función de la toma de decisiones, ya que a la hora de llevar a cabo una decisión las emociones, influyen de manera importante en los individuos, especialmente cuando el individuo debe llevar a cabo alguna acción en un corto periodo de tiempo, y uno se deja llevar por los sentimientos que se tienen, es la llamada intuición.

Las emociones siguen un desarrollo gradual evolutivo en las personas que comienza con el nacimiento, sin embargo no es hasta el cuarto-séptimo mes cuando los infantes son capaces de asociar el significado de las expresiones faciales.

La interpretación de las expresiones emocionales, aparece entre el octavo y décimo mes, en el que se puede analizar una situación según la expresión emocional de un sujeto. El compartir, empatizar, o experimentar las emociones se aprecia a partir del décimo mes.

A continuación, los elementos más relevantes aparecen entre el segundo y tercer año del infante, ya que aparece y se comprende el concepto del "yo", además de que empiezan a surgir las emociones sociomorales, como la culpa, la vergüenza y el orgullo; y además aparecen las emociones positivas y negativas que hace que una persona puede adaptarse tanto social como individualmente, entre estas emociones podemos contar con , la alegría, el interés, la felicidad, etc.

Loeches y Serrano (1989), exponen el desarrollo evolutivo de las emociones, , tales como las que se presentan en la siguiente tabla:

FORMACIÓN Y TRANSFORMACIÓN
PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD

Tabla 1. Desarrollo evolutivo de las emociones

EDAD	EMOCIONES
0 meses	Emociones innatas de supervivencia: llanto, sonrisa, interés, disgusto.
1°-3° mes	Reconocimiento de las emociones positivas y negativas en los demás. Inicia la sonrisa social y aparece la ansiedad. Inicia la capacidad de discriminación de las expresiones faciales.
4° mes	Discriminación del gesto de tristeza y furioso.
5° mes	Se inicia la emoción de sorpresa.
6° mes	Reacción de asombro y miedo.
7° mes	Reacción de ansiedad ante estímulos inesperados.
8° mes	Identificación del significado y atribución de las emociones. Muestra miedo a extraños y rehúsa la mirada.
9° mes	Muestra comportamientos empáticos. Aparece la emoción de culpabilidad.
10°-12° mes	Inicia el proceso de inhibición emocional. Realiza los aprendizajes acerca de las conductas afectivas de los demás.
24° mes	Inicia los procesos de imitación de las emociones básicas: alegría, tristeza, sorpresa, enfado, miedo.
36° mes	Establece diferencias personales en función de la relación emocional establecida.
42° mes	Reconoce emociones en los personajes de ficción (cuentos).
48° mes	Utiliza un vocabulario relacionado con emociones, tales como contento, feliz, asustado, triste.
54°-60° meses	Manifiesta conductas relacionadas con bromas. Molestias sociales intencionales.
72° mes	Realiza asociaciones: la pelea con la ira y el enfado y el juego con la satisfacción y la alegría.
84°- 132° mes	Relaciona los estados emocionales con el rendimiento escolar. Proceso de autoevaluación.

Por otro lado Román, Sánchez y Secadas (1997), las emociones pasan por una serie de procesos vitales, que a continuación mostramos:

Tabla 2. Clasificación de las emociones

ADAPTACIÓN AL MEDIO	EMOCIONES	ETAPA EN QUE SE INICIA
Facilitan la supervivencia.	Llanto, sonrisa, disgusto.	Nacimiento.
Facilitadoras de la interacción con el ambiente.	Sonrisa social.	Sobre 3 meses
Facilitadoras de las diferenciación yo- otros.	Vergüenza, cólera.	A partir 3 meses.
Indicadoras de la capacidad para iniciar y perseverar en la ejecución de las actividades.	Interés	Sobre 5 meses.
Facilitan la autoconciencia y autocontrol.	Miedo, culpa	Sobre 12 meses.

2. Planteamiento del problema

Mientras que los niños normales sobre la edad de los cinco o seis años, ya son conscientes de que algunas situaciones pueden llevar a sentir respuestas emocionales, y de identificar creencias como causas emocionales, los individuos con TEA, tienen importantes problemas para percibir estas situaciones. Este colectivo muestra déficits en la adquisición en el desarrollo educativo y tienen grandes dificultades en hacer atribuciones en las emociones ajenas, además de tener problemas en el saber percibir las respuestas emocionales y de saber apreciar los deseos o intenciones de los demás.

Esta población, según su reconocimiento emocional, puede clasificarse en dos tipos: las emociones simples, que son causadas por alguna situación real, y las emociones cognitivas, que son causadas según las creencias y expectativas de una situación y cuyo contenido no es real.

Las personas con TEA, y siguiendo lo expresado en la Teoría de la Mente, que se expresa que no tienen la capacidad de deducir los pensamientos, sentimientos o creencias de otras personas, de hecho muestran un gran déficit a la hora de adquirir modalidades mentalitas. Fallan en la identificación facial de las emociones de otras personas, lo que afecta directamente a su sociabilidad, lo que a su vez tiene repercusiones en las interacciones, comunicaciones, la ficción y el simbolismo. Howlin, Baron-Cohen y Hadwin (2006), expresan que estas dificultades darán como resultado:

- No mostrar interés o ser insensible ante los sentimientos ajenos.
- No ser capaces de iniciar una amistad intencionalmente.
- No tener en cuenta los conocimientos de las demás personas.
- No saber medir el interés de la persona con la que se mantiene una comunicación.
- No poder analizar el significado de otras personas.
- No poder anticipar lo que piensa la otra persona.
- No entender los tergiversaciones o malentendidos.
- No entender los engaños.
- No entender las convenciones.
- No entender las razones de las acciones de los demás.

Tras comprender las emociones, y más concretamente los problemas para demostrarlas y comprenderlas en los autistas, es necesario la realización de programas educativos de las emociones que deben de incluir objetivos que desarrollen tanto la comprensión social, comenzando por el reconocimiento de emociones básicas a través de las expresiones sociales, y pasar a las superiores, hasta poder reconocer las emociones basadas en las creencias.

Como objetivo general se buscará que la persona con TEA tenga la capacidad de comprender las creencias e intenciones de la persona con la que se mantiene una comunicación.

2.1. Objetivos

Los propósitos a lograr son:

- Aprender a identificar las emociones básicas tanto en sí mismo como en otras personas.
- Aprender a expresar correctamente las emociones básicas.
- Aprender a utilizar las caras y el cuerpo para expresarse.
- Mejorar la autonomía de los usuarios.
- Potenciar la comunicación de los participantes, incrementando con ello la interacción entre compañeros.

3. Población beneficiaria

Este proyecto está dirigido en primer lugar a personas con TEA como anteriormente se ha mencionado, aunque se puede adaptar a otros colectivos en función de las necesidades. se encuentra dirigido a dos usuarios de la asociación Asprogrades, ya que son los únicos que tiene este diagnóstico. Un

hombre y una mujer con distintas capacidades, y con edades comprendidas entre los 21 y los 35 años.

ASPROGRADES (Asociación a favor de las personas con Discapacidad Intelectual), es una asociación creada en agosto de 1964, nacida a través de un grupo de padres, que buscaban una integración social de sus hijos con necesidades especiales, para poder asegurarles un futuro dentro de sus posibilidades e infundarles ese sentimiento de superación.

Los usuarios del centro Realidad 2001, son todos adultos, que ya han superado la etapa escolar obligatoria, con edades superiores a los 20 años, dentro del centro se tienen en cuenta las necesidades de cada usuario y la edad y habilidades de cada uno, siendo los usuarios más dependientes y mayores del centro, los que componen el taller de Bienestar, donde se realizan actividades más sencillas y existe un ambiente que favorece la relajación y como bien expresa su nombre el bienestar. Por lo general, hay más hombres que mujeres, y el nivel socioeconómico de los usuarios en general es medio, mientras que su nivel cultural es algo más bajo.

Los recursos humanos del centro, atienden las necesidades de cada usuarios, hay uno o más encargados por taller y otros profesionales que realizan actividades complementarias como yoga, pilates o fisioterapia. En los profesionales del centro se encuentran una psicóloga que realiza la evaluación psicológica y educativa de los usuarios; una trabajadora social que se encarga de recibir a la familia y al usuario, gestiona el ingreso y el plan individual para el usuario y hace una evaluación el seguimiento del mismo; una psicopedagoga que principalmente trata los problemas de aprendizaje, una terapeuta ocupacional que ayuda al usuario a mejorar su autonomía y a asistir y apoyar su desarrollo hacia una vida independiente; una integradora social que se encarga de llevar a cabo competencias de los monitores y las suyas propias; una fisioterapeuta que lleva a cabo una atención rehabilitadora para potenciar la movilidad; una logopeda que facilita la comunicación gestual y corrige la articulación de los órganos fonadores, y los distintos monitores que se encargan de la dinámica y el funcionamiento de cada taller.

4. Programa de desarrollo de la comprensión social

Este proyecto estará basado en el Programa de desarrollo de la comprensión social (PDCS), de Manuel Ojea Rúa, y la ilustradora Andrea Valado Díaz. Programa que se encuentra centrado en las emociones básicas, cuya comprensión facilitarán enormemente la autonomía y comunicación de los usuarios.

Las emociones a tratar, 15 en total, son las siguientes: alegría, enfado, tristeza, interés, miedo, dolor, sorpresa, cansancio, vergüenza, celos, lástima, aburrimiento, diversión, ilusión, y deseo.

El proyecto estará dividido en tres fases en las que se pretenderá la adquisición de cada emoción.

En primer lugar, la enseñanza de las propias emociones, en las que se realizará el proceso de enseñanza-aprendizaje cada emoción expuesta anteriormente a través de varios pasos:

1. Reconocer las expresiones faciales: Se observará un pictograma con cada emoción, exponiendo un tono de voz que caracteriza la misma, el alumno deberá señalar cada pictograma manual u oralmente.
2. Aprender por imitación las expresiones faciales: El alumno imitará las expresiones que aparecen en el pictograma, a través de su autoobservación a través de un espejo.
3. Análisis de las partes de las expresiones faciales: Para favorecer el aprendizaje constructivista, el alumno jugará con el pictograma: recortándolo, pegándolo, pintándolo..., etc, hasta reconstruir la emoción, mientras analiza los componentes de la misma.
4. Construcción gestáltica de las emociones: El alumno realizará correspondencias entre el significado de la emoción con objetos y situaciones diarias
5. Identificación de emociones basadas en creencias: El alumno realiza una aprendizaje acerca de los pensamientos y acciones de otras personas
6. Identificación de las emociones basadas en las situaciones: El alumno situará una emoción según una situación expuesta
7. Aplicación, discriminación del aprendizaje y el proceso de generalización: El alumno discriminará objetos, o situaciones acerca de las emociones aprendidas en relación con una situación que produce otro sentimiento distinto

En segundo lugar, se realizarán actividades de Role Playing, en las que se pondrán en práctica los conocimientos adquiridos, en la que realizarán actividades de imitación discriminación y de respuesta ante acciones.

5. Objetivos

Los propósitos a lograr con este proyecto se presentan a continuación:

- Aprender a identificar las emociones básicas tanto en sí mismo como en otras personas.
- Aprender a expresar correctamente las emociones básicas.
- Aprender a utilizar las caras y el cuerpo para expresarse.
- Mejorar la autonomía de los usuarios.
- Potenciar la comunicación de los beneficiarios del proyecto.
- Incrementar la interacción entre los compañeros del centro.

6. Contenidos

Los contenidos propuestos a trabajar en las sesiones, estarán relacionados con los objetivos expuestos con anterioridad, y por lo tanto con la adquisición de emociones. A partir de ello, las actividades a desarrollar serán entre otras:

Sesión 1

Durante, la primera sesión, se realizarán actividades de identificación y comprensión de las emociones básicas. Con la utilización de pictogramas en primer lugar, se observará el dibujo de la emoción correspondiente, que el usuario deberá observar, señalar y expresar., para que en último lugar, sea este, el usuario, el que deba imitar, cuando se le diga, para después realizar el gesto por si mismo delante de un espejo.

Sesión 2

En la segunda sesión, de nuevo con la ayuda de pictogramas, el usuario deberá identificar situaciones en las que se utiliza una determinada emoción, se expondrá un dibujo con una determinada secuencia, por ejemplo dos niños jugando a la pelota, y el usuario deberá pegar o dibujar en el pictograma la emoción que debe de sentir el niño en esa situación. A partir de ello, se presentarán otros pictogramas con otras situaciones, y el alumno señalando y expresando oralmente deberá expresar la emoción que le produce dicho escenario. Por ejemplo, yo estoy alegre cuando voy al parque, pero no estoy alegre cuando estoy enfermo.

Sesión 3

En la tercera sesión, se realizarán las actividades de rol-playing. En primer lugar, los usuarios se colocarán enfrente dinamizador de la sesión, para que este representará la emoción correspondiente a imitar por usuarios las veces necesarias, hasta que este segura de que la dominan, utilizando expresiones y sonidos que caractericen cada emoción cada vez que la realicen correctamente, como reírse.

A continuación, los usuarios se sentarán uno frente al otro y mientras que uno de los dos imita la emoción con los gestos faciales y vocales, el otro observa y puede que los vaya corrigiendo, una vez terminado un usuario se intercambiarán los papeles y lo realizarán las acciones de manera contraria.

Para finalizar, se le realizará una acción al usuario que deberá responder con una emoción específica, por ejemplo, si le doy una galleta, debe mostrar expresión alegre, y si le quito un juguete debe mostrarse enfadado.

7. Metodología

La metodología a utilizar en este proyecto estará basada principalmente en un modelo constructivista, en la que más que realizar una simple transmisión de conocimientos, se buscará que sea el propio alumno el que construya su aprendizaje.

Esta dimensión basada en la cooperación entre usuarios, y el aprendizaje por el propio usuario con una guía que ayude a que el aprendizaje se realice correctamente. Al realizar este proyecto en un pareja, los usuarios siempre dispondrán de un compañero que esté realizando los mismos ejercicios y actividades, con lo que siempre dispondrán de ayuda, tanto de su compañero como del profesor, para apoyos, correcciones y mejoras, por lo que la socialización se haga necesaria para el usuario, y de esta manera mejorar la misma.

Se debe pretender motivación por parte del alumnado, debido a esto los temas a tratar, los pictogramas, los ejemplos y las actividades utilizadas estarán lo máximo posible relacionados con sus intereses. De esta manera los usuarios mantendrán la motivación que les guiará hasta la consecución de objetivos y de aprendizaje de las emociones, al siempre realizar las tareas con una actitud positiva y entusiasta.

Para esto las imágenes y ejemplos a escoger se encontrarán relacionados con los objetos y situaciones que más les producen interés y que incluso les crea

obsesión. Uno de los usuarios, por ejemplo, habla continuamente de una película en concreto de la que se sabe todos los diálogos, se utilizará por ejemplo esta temática como ejemplo de situaciones que le ponen contento. Así podremos asegurarnos la atención continua del usuario, con más posibilidades de participación en las actividades a realizar. Las sesiones de actividades se encontrarán previamente diseñadas y elaboradas teniendo en cuenta las necesidades e intereses de cada usuario, pero manteniendo una cierta flexibilidad en caso de que ocurran incidencias, o que la temática preparada no cause tanto interés como se espera, poder ejecutarlas de otra manera para poder garantizar el cumplimiento de los objetivos previstos.

Teniendo esto en cuenta, será el propio alumnado el que realizará por cuenta propia el aprendizaje, por descubrimiento e imitación, siempre utilizando una metodología activa, utilizando factores que despierten la curiosidad y ganas de descubrir a los usuarios, tratando de mantener constantemente la motivación de los usuarios, gracias además a un aprendizaje que tratará de ser lo más dinámico y cooperativo posible, aunque teniendo en cuenta las habilidades y características propias de cada uno de los alumnos.

8. Conclusiones

Las emociones nos rodean en todos los momentos de nuestra vida, somos conscientes de ellas, en ocasiones nos abruman, aprendemos a controlarlas, nos conectan con otras personas, las comunicamos y nos las comunican y conseguimos de esta forma crear lazos con otros, y romperlos y volver a empezar, todo tiene como fondo lo que sentimos, nuestras emociones.

Cabe preguntarnos cómo sería nuestro día a día, si no tuviéramos esa capacidad emocional, algo tan sencillo que para nosotros es sentir puede ser abrumador para otras personas, el no saber comprender el comportamiento ajeno, o la frustración de no poder expresar algo que necesitamos o que queremos comunicar pero no hay nadie que comprenda.

Existe una historia en la que podemos llegar a aproximarnos a lo que debe de sentirse, siendo nosotros recién llegados a un lugar extranjero en que nadie entiende lo que dices, y tu solo escuchas sonidos y expresiones incomprensibles, por mucho que te trates de comunicarte, cada vez te sientes más alejado de los habitantes de este lugar. Esta es una muestra de lo que debe de sentirse al padecer un trastorno del espectro autista, lo que no quiere decir que estas personas no tengan emociones, como es creencia popular, o que no quieren comunicarse, simplemente que tiene grandes dificultades para ello, y con ayuda pueden mejorar tremendamente su condición.

El poder reconocer y expresar emociones es fundamental para las relaciones con otras personas, ya no solo como para expresar alguna necesidad, sino para poder garantizar una relación personal completa, que solo puede llevarse a cabo con un conocimiento emocional que permita comprender los sentimientos y acciones de alguien, las personas con autismo precisan de una cierta educación emocional concreta para que puedan adaptarse con mayor facilidad de manera social en el medio el que viva.

En definitiva, es evidente, la existencia de numerosos estudios que exponen estas dificultades a las que se enfrentan las personas diagnosticadas con algún trastorno autista, y las soluciones que se pueden aplicar al respecto, y por lo general las conclusiones de todos ellos son satisfactorias y positivas, ya que se ha demostrado que con una adecuada educación específica de las emociones, pueden llegar a mejorar en este aspecto de manera gradual, disminuyendo las dificultades comunicativas que tuvieran en principio.

Referencias bibliográficas

- Abascal, J. y Ríos Carrasco, M. (1998). Modelo constructivista-contextual del aprendizaje. En Trianes Torres, M. y Gallardo Cruz, J. (coord.), *Psicología de la educación y del desarrollo* (pp. 401-422). Madrid: Pirámide.
- Araguz, N, (2013). *Competencia emocional expresiva en personas con autismo*. Trabajo Final de Máster. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Fejerman, N. (1994). *Autismo infantil y otros trastornos del desarrollo*. Barcelona: Paidós.
- Ferrari, P. (2000). *Autismo Infantil*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Flores, R. (2007). *Las emociones en el niño autista a través del comic: estudio de caso*. (Tesis doctoral), Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.
- Frith, U. (1989). *Autismo: una explicación del enigma*. Madrid: Alianza.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Happé, F. (1998) *Introducción al autismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- López Gómez, S., Rivas Torres, R., Taboada Ares, E. (2009). Revisiones sobre el autismo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(3), pp.555-570.
- López Sánchez, F. (2009) *Las emociones en educación*. Madrid: Morata.
- Lozano Martínez, J. & Alcaraz García, S. (2010) Enseñar emociones para beneficiar las habilidades sociales de alumnado de trastorno del espectro autista. *Revista Educación Siglo XXI*, 28(2), pp. 261- 288.

EMOCIONES Y TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA).
UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Medina Muñoz, C. (2013). *Desarrollo de la autonomía mediante la planificación centrada en la persona (PCP). Una herramienta hacia la inclusión*. Trabajo Final de Máster. Granada: Universidad de Granada.

Merino Martínez, M., Martínez Martín, M., Cuesta Gómez, J., García Alonso, I., Pérez, L. (2012). *Estrés y familias de personas con autismo*. Federación Autismo Castilla y León, Burgos.

Ojea, M. (2012). *Autismo: Comprender las emociones*. Valencia: Psylicom.

INTERVENCIÓN ANTE LA HIGIENE CON PERSONAS CON INTELIGENCIA LÍMITE O BORDERLINE

Emilio Crisol Moya
ecrisol@ugr.es

Noelia Martínez Quesada
noelia.m.q.4@gmail.com

Yessica Sánchez Hernández
ysancher@ugr.es

Universidad de Granada (España)

Resumen

La “discapacidad intelectual limite” o “borderline” es un déficit en la inteligencia de la persona, que afecta a diversos aspectos básicos de su vida cotidiana, entre los cuales cabe destacar la higiene y el aseo personal. Condicionando la autonomía personal necesitando de apoyos externos.

Es importante establecer una serie de buenos hábitos de higiene para así prevenir enfermedades y otorgarle al usuario una mayor autonomía. Para ello, es de vital importancia inculcarlo desde los centros educativos en colaboración con las familias.

A lo largo de este trabajo se presenta una experiencia desarrollada con personas con Inteligencia Límite, en la “Asociación Borderline de Granada”, bajo la implementación de una guía didáctica adaptada a sus necesidades, en este caso atendiendo a la higiene personal, con el objetivo de que estas, adquieran los hábitos básicos de higiene personal y desarrollen autonomía en la realización de las diferentes tareas.

Palabras clave

Inteligencia limite, higiene, aseo, autonomía, hábitos.

1. Introducción

Gracias al desarrollo de la sociedad y a los avances que se han producido a lo largo de los años, han provocado algunos cambios en la definición de algunos términos, tal como es el del concepto de “discapacidad intelectual”. Por ello la Organización Mundial de la Salud (OMS) estableció que el término de “retraso mental” se sustituyera por el de “discapacidad intelectual”.

Aunque ambos conceptos se pueden llegar a considerar como sinónimos y el empleo de los mismos haya variado a lo largo del tiempo, el término más empleado hoy día es el de “discapacidad intelectual”. A pesar de ese transcurso, tres son los componentes para definir ambos términos según Verdugo (2011, p.35): “limitaciones en el funcionamiento intelectual, limitaciones conductuales en la adaptación a las demandas del ambiente y edad temprana de aparición”. No obstante, se ha podido apreciar, que la literatura sigue empleando el término de “retraso mental”, ya que el uso de un término u otro depende de la perspectiva de cada autor. A continuación, con la finalidad, de hacer un análisis más exhaustivo, se expone el transcurso del empleo de ambos términos.

En el año 1992 la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AARM), propone una definición del “retraso mental” que supone un cambio radical del paradigma tradicional, alejándose de una concepción del “retraso mental” como rasgo del individuo para plantear una concepción basada en la interacción de la persona y el contexto. A pesar de que esta definición fue algo novedosa para la época, con el paso de los años y debido a los avances que se han producido en la sociedad, se ha considerado que el término de “discapacidad intelectual” es el más adecuado.

A partir de esto, el término “retraso mental” quedó considerado como despectivo, ya que, tal como afirma Verdugo (2002, p.3), “reduce la comprensión de las personas con limitaciones intelectuales a una categoría diagnóstica nacida desde perspectivas psicopatológicas”, de ahí que fuera sustituido por el término de “discapacidad intelectual”.

De hecho, en el ámbito de las organizaciones como la Confederación Española de Organizaciones a favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS), la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Asociación Internacional para el Estudio Científico de la Discapacidad Intelectual (IASSID), se ha podido comprobar como en todas ellas se hace más alusión al término “discapacidad intelectual”.

Además, tal como afirman Lazcano, Katz, Allen-Leigh, Magaña, Rangel-Eudave, Minoletti (2013), el DSM-5 ha sustituido el término de “retraso mental”

por el de “discapacidad intelectual”, quedando definida como, impedimentos en las capacidades mentales generales que alteran el funcionamiento adaptativo en tres áreas: conceptual (lenguaje, lectura y escritura, aritmética, razonamiento, memoria), social (juicio social, habilidades de comunicación interpersonal), y práctica (cuidado personal, responsabilidades laborales, manejo del dinero).

Según la Asociación ASPRODESA las personas con discapacidad intelectual son individuos con características propias tales como: virtudes y defectos en razón de su educación, de la influencia de su entorno familiar, de su entorno social, o simplemente de su personalidad; defectos y virtudes no necesariamente imputables en razón a su pertenencia a un grupo de personas con discapacidad. Por eso, estas personas han de ser valoradas y aceptadas por hombres, mujeres, ciudadanos, vecinos, trabajadores, personas con intereses individuales y no sólo, por su condición de personas con discapacidad intelectual¹.

Partiendo de este análisis, podemos afirmar que la discapacidad intelectual, es un término que se usa cuando una persona tiene ciertas limitaciones en su funcionamiento mental y en destrezas tales como aquéllas de la comunicación, cuidado personal, y destrezas sociales. Estas limitaciones, causan que por ejemplo en el niño o la niña, aprenda y se desarrolle más lentamente que un/a niño/a típico. Siendo de esta forma, tal como apunta la National Dissemination Center for children with Disabilities² puede darse el caso que necesiten un mayor tiempo para aprender a hablar, caminar, y aprender las destrezas para su cuidado personal, tales como vestirse o comer, incluso pueden llegar a tener problemas referidos al aprendizaje escolar. Esto no quiere decir que no lleguen a conseguirlo, ya que sí aprenderán aunque con limitaciones, pero necesitarán más tiempo.

Para poder determinar el tipo de “deficiencia intelectual” se debe determinar el grado de inteligencia en función del grado de coeficiente intelectual (C.I).

La clasificación psicopedagógica de la discapacidad intelectual propuesta por la Organización Mundial de la Salud (O.M.S), considera que son cinco los tipos de “discapacidad intelectual”. Para tener una visión más clara del alcance de cada una de ellas, apoyándonos en Stefanini (2004), determinamos las funciones y capacidades que se poseen en cada una de ellas:

¹ Asociación ASPRODESA. Disponible en <http://www.asprodesa.org/web/>

² Disponible en <http://nichcy.org/>

INTERVENCIÓN ANTE LA HIGIENE CON PERSONAS CON INTELIGENCIA LÍMITE O BORDERLINE

- Discapacidad Intelectual límite: su CI se sitúa entre 68-85. En la realidad cuesta catalogarlos como discapacitados intelectuales, ya que son personas con muchas posibilidades, que manifiestan un retraso en el aprendizaje o alguna dificultad concreta de aprendizaje.
- Discapacidad Intelectual ligera: su CI está entre 52-68, pudiendo desarrollar habilidades sociales y de comunicación. Tienen capacidad para adaptarse e integrarse en el mundo laboral, aunque presentan un retraso mínimo en las áreas perceptivas y motoras.
- Discapacidad Intelectual moderada o media: en este caso, su CI se sitúa entre 36-51. Pueden adquirir hábitos de autonomía personal y social, aprender a comunicarse mediante el lenguaje oral, aunque suelen presentar con bastante frecuencia dificultades en la expresión oral y en la comprensión de los convencionalismos sociales.
- Discapacidad Intelectual severa: su CI oscila entre 20-35. Generalmente necesitan protección o ayuda, ya que su nivel de autonomía tanto social como personal, es muy pobre. En este caso, se caracterizan además por presentar un importante deterioro psicomotor.
- Y por último, Discapacidad Intelectual profunda: tienen un CI inferior a 20. Presentan un grave deterioro en los aspectos sensorio-motrices y de comunicación con el medio.

Teniendo en cuenta el colectivo al que va dirigido esta comunicación, la discapacidad intelectual límite, consideramos que esta se puede definir como un déficit en la inteligencia de la persona, donde el CI se encuentra por debajo de lo considerado como lo normal por la OMS, oscilando éste entre el 85% y 115%, pero es superior a lo que se denomina “discapacidad intelectual” (70%). Esto no quiere decir, que ser una persona con “inteligencia limite” conlleve a que se posea una enfermedad, sino un déficit que puede afectar a la adaptación de la persona en las diferentes áreas de su vida (Sanchis y Jarque, 2011).

Son varias las causas por las que puede aparecer este déficit, pueden surgir por:

- **Condiciones genéticas.** La “inteligencia límite” puede estar causada por genes anormales heredados de los padres, errores cuando los genes se combinan, u otras razones. Algunos ejemplos de inteligencia límite debido a condiciones genéticas pueden ser los niños con diagnóstico de síndrome de Down, síndrome frágil X, y los diagnosticados con phenylcetonuria (PKU).
- **Problemas durante el embarazo.** También la “inteligencia límite” puede ser debido a un mal desarrollo durante el embarazo. Una mujer que bebe alcohol, que es drogadicta o que contrae una infección como la

rubéola durante su embarazo puede también tener un bebé con inteligencia límite.

- **Problemas al nacer.** Si el bebé tiene problemas durante el parto, como por ejemplo, si no está recibiendo suficiente oxígeno, podría desarrollarse una inteligencia límite.
- **Problemas de la salud.** Algunas enfermedades tales como la tos convulsiva, varicela, o meningitis, pueden causar inteligencia límite. La inteligencia límite puede también ser causado por malnutrición extrema, o por no recibir suficiente cuidado médico, así como por ser el bebe expuesto a productos venenosos tales como plomo o mercurio.

Además de estas, una de las principales particularidades de estas personas, es que aparentemente no muestran signos de discapacidad, pero a nivel psíquico y mental se puede apreciar desde el nacimiento. Algunas de las características que desvelan que una persona posee “inteligencia límite” son entre otras (Ortega, 2007, p.10):

- “Retraso en el desarrollo.
- No tienen previsión de las consecuencias.
- Pobreza de los recursos simbólicos, que se aprecia en el manejo del dinero, la dificultad para aprender, etc.
- Infantilismo debido a una estructura de psíquica de primaria.
- Dificultades o trastornos de aprendizaje y bajo nivel de comprensión además de una mala psicomotricidad.
- Tienen conductas que no adecuadas.
- No reconocen sus dificultades.
- Nivel de ansiedad alto.
- La relación con el entorno es inadecuada lo cual provoca dificultad en la integración.
- Tienen inestabilidad emocional y afectiva.
- Son impulsivos.
- Alta valoración de sí mismo.
- Esconden sus errores.
- Dificultades en el lenguaje.
- Poca tolerancia a la frustración además de ira inapropiada e intensa”.

2. Planteamiento del problema

Así, teniendo en cuenta las características de este colectivo, y que este déficit afecta a diferentes áreas de la vida de una persona, entre las cuales encontramos el cuidado personal, se hace imprescindible trabajar la higiene y el aseo personal; ya que desde nuestra opinión, si la higiene es un aspecto básico e importante de nuestras vidas, más lo debe ser para éste colectivo que

carece de consciencia de ello, el cuidado de nuestro cuerpo implica el que se eviten posibles infecciones y enfermedades. Aunque parece algo fácil y sencillo, las personas con “inteligencia límite” como hemos afirmado, suelen encontrar bastantes dificultades, no sólo para llevarlo a cabo, sino para realizarlo correctamente, de ahí la importancia de trabajarlo e inculcarles los hábitos de higiene.

2.1. Objetivos

Este proyecto se marca como objetivos generales y específicos prioritarios así como competencias a desarrollar, los siguientes:

2.1.1. Objetivos generales

- Adquirir los hábitos básicos de higiene personal.
- Desarrollar autonomía en la realización de las diferentes tareas.

2.1.2. Objetivos específicos

- Conocer y comprender la importancia de la higiene personal.
- Conocer los diferentes utensilios y productos de higiene.
- Conocer los hábitos de higiene a realizar en cada momento del día.
- Conocer las consecuencias de la falta de higiene.
- Distinguir entre los hábitos de higiene que se realizan diariamente y los que se realizan ocasionalmente.
- Diferenciar el cuidado personal que debe realizarse en función del sexo.
- Desarrollar hábitos de vida saludables.
- Colaborar en las tareas del hogar.

3. Competencias a desarrollar en los usuarios

- Ser consciente de la importancia que tiene tener una higiene personal.
- Ser capaz de diferenciar los utensilios y productos de higiene.
- Capacidad para diferenciar los hábitos de higiene a realizar en cada momento del día.
- Ser consciente de las consecuencias de la falta de higiene.
- Ser capaz de distinguir entre los hábitos de higiene que se realizan diariamente y los que se realizan ocasionalmente.
- Ser consciente del cuidado personal que debe realizarse cuando se es hombre.

- Ser consciente del cuidado personal que debe realizarse cuando se es mujer.
- Ser conscientes de los hábitos de vida que son saludables.
- Capacidad para colaborar en las tareas del hogar.

4. Población beneficiaria

La Asociación Borderline se encuentra en el barrio Figares. Pertenece al distrito de Ronda, en Granada (España). A día de hoy, el barrio se compone de grandes bloques de viviendas, a diferencia de cómo era en sus inicios, ya que predominaban casas unifamiliares.

La población a la que está dirigida este trabajo se compone de 132 usuarios, formados por chicos y chicas con edades comprendidas entre los 17 años y los 53 años. Aunque aparentemente hay una gran disparidad entre las edades de los usuarios, todos tienen en común su nivel intelectual, en nuestro caso “inteligencia límite”. A pesar de ello, la capacidad y rendimiento a la hora de trabajar es distinto, puesto que no todos finalizan las tareas al mismo tiempo, necesitando en ocasiones de apoyo para la realización de las mismas.

Son usuarios que proceden de diferentes lugares de nuestra provincia y de Granada capital, esto hace que la gran mayoría se tengan que desplazar para ir a la asociación. Lo cual ocasiona que en la mayoría de los casos lo hagan solos, otorgándoles cierta autonomía, aunque sólo sea para ir y venir de la asociación.

5. Contenidos

El recurso educativo que se presenta se compone de tres materiales didácticos. Un primer libro, denominado “La higiene”, en el cual basándonos en un personaje ficticio, Daniela, se narra los hábitos a realizar día a día; un segundo libro, el cuaderno de actividades, dirigido al usuario, en el cual para llegar a conseguir y desarrollar los objetivos y competencias anteriormente establecidas, se plantean una serie de actividades a ser realizadas por los usuarios; y en tercer lugar, está la guía para el profesional, responsable de la formación, en la cual se explican los contenidos y la aplicación de los dos materiales anteriores.

En la elaboración de este material se ha tenido en cuenta las características de las personas con “inteligencia límite”, por lo tanto se encuentra adaptado y estructurado para este colectivo. Las ilustraciones del material, reflejan las acciones que deben de realizar los usuarios en sus tareas de higiene. Se ha

tenido especial cuidado en la figura del personaje, ya que, lo que se pretende es que los usuarios se sientan identificados con esa imagen, por lo tanto esta debía de reflejar una figura de chica preadolescente, de manera que los usuarios se vieran reflejados en la misma.

Para un mayor conocimiento, a continuación describimos el contenido de cada uno de ellos de manera más específica:

- **“La Higiene”**. A lo largo de este material, Daniela, la protagonista, narra las tareas de su higiene personal que deben de realizarse a diario. El libro se encuentra dividido en diferentes apartados, en los cuales se detallan las tareas que se deben de realizar. Por un lado, se establece una clasificación de las tareas que corresponden al sexo masculino, por otro, las tareas específicas del sexo femenino, así como las referidas a ambos sexos. Además, se especifican las tareas que se deben hacer a diario y ocasionalmente.

Para ello, sabiendo que a la hora de llevar a cabo las tareas de higiene personal indirectamente se trabajan otros aspectos como son la colaboración, en la realización de las tareas domésticas y hábitos de vida saludable, éstas también son planteadas a lo largo del mismo, con un objetivo claro, que los usuarios se vean reflejados en la protagonista, las tareas que hace y cómo las hace, para que así éstas se reproduzcan y las trasladen a su rutina diaria.

Los contenidos que se trabajan a lo largo de este material, están estructurados en los siguientes bloques temáticos: **Por la mañana**, en este apartado se explican las tareas que se deben de hacer por la mañana tras levantarse. Se comienzan a introducir los productos de aseo que se deben de utilizar y la colaboración en las tareas domésticas. **Por la tarde**, a lo largo del mismo, se establecen las tareas que se deben de hacer al mediodía y por la tarde cuando los usuarios regresan de asistir a los centros educativos. En él, se presta especial atención a la higiene bucal. **Por la noche**, en este apartado, se detallan las tareas a realizar por las noches. En este caso, presta especial atención a la ducha y a los pasos a seguir para ducharse, además se especifican qué productos se utilizan para lavarse las diferentes partes del cuerpo. **Hay que hacerlo todos los días**, es un apartado que se encuentra al final de cada momento del día, es decir, al final de por la mañana, por la tarde y por la noche, especificándose las actividades que se deben de hacer diariamente. **Recuerda que..**, Se trata de un apartado, a través de cual se trata de detallar las tareas que se deben de hacer ocasionalmente estableciendo una clasificación de las mismas según corresponda a un sexo u otro. **Vocabulario**, en este apartado se define el significado de los conceptos que se consideran que pueden

estar fuera de su conocimiento, a lo largo del material se encontrarán en negrita para que los usuarios comprendan todo el contenido.

- **“Cuaderno de actividades”**. El cuaderno de actividades dirigido en este caso a los usuarios, se compone de una serie de actividades para poner en práctica y trabajar los contenidos del material “La higiene”, además a través del mismo se pretende desarrollar la psicomotricidad fina. Los contenidos que se trabajan a lo largo del mismo son: **Por la mañana**, para la asimilación de las tareas que se deben de hacer *por la mañana* se han establecido cuatro actividades para colorear, recortar, pegar, relacionar, diferenciar los diferentes utensilios de la higiene, reflexionar y buscar palabras en la sopa de letras. **Por la tarde**, para la asimilación de las tareas que se deben de realizar *por la tarde* se han establecido cinco actividades en las cuales los usuarios tienen que reflexionar y ordenar acciones. **Por la noche**, para la asimilación de las tareas que se deben de hacer *por las noches* se han establecido cinco actividades en las cuales lo usuarios tienen que colorear, recortar, pegar, completar huecos y formar un puzle. Como actividad final se ha diseñado un calendario para que los chicos/as lo completen con las actividades que suelen hacer para así comenzar a establecer su rutina de higiene personal.
- **“Guía para el profesional”**. Esta guía se ha diseñado para los educadores o profesionales en la cual se explican los contenidos y la aplicación de los dos manuales anteriores. A lo largo de este se puede da a conocer de manera breve los aspectos más importantes sobre las personas con “inteligencia límite” o “borderline”, tales como, aspectos de su vida en los cuales les afecta este déficit, su desarrollo mental y como este puede condicionar su aprendizaje, así como las características de este colectivo, ya que estas condicionarán el tipo de tareas que se deben de desarrollar con ellos. De igual forma se presenta la finalidad del material que aquí presentamos, seguida de los contenidos, donde se explican los dos tipos de materiales con los que se va a trabajar.

6. Metodología

Como anteriormente se ha mencionado, la aplicación de este material se planteó a ser implementada a través de los profesionales de la asociación Borderline de Granada, entre los cuales se encuentra un pedagogo, una trabajadora social y dos educadores, aunque podría ser llevada a la práctica en cualquier institución que trabaje con personas con Inteligencia límite o Borderline.

Como estrategia metodológica, se plantea desarrollar el trabajo cooperativo, de esta manera lograr aumentar la interacción entre educadores y familiares para conseguir un aprendizaje cooperativo.

Para su aplicación, los profesionales dedicarán una parte de las clases a desarrollar y poner en práctica dicho material. En las clases se darán los contenidos teóricos para que los alumnos comiencen a asimilar los aprendizajes, pero para saber si estos lo están llevando a la práctica es necesario que haya coordinación y comunicación entre los profesionales y los padres.

Para el intercambio de información entre los profesionales y las familias se deben establecer sesiones periódicas mientras dure la aplicación del material. En estas, los profesionales explicaran a las familias el tipo de actividades que se están llevando a cabo y qué es lo que se pretende con ellas. En el caso de las familias, informarán a los profesionales del desarrollo en casa de esas actividades y si se produce algún cambio en sus hijos. Esta tarea no solo puede permitir el intercambio de información, sino que también permitirá a los padres compartir vivencias, experiencias y poder ayudarse mutuamente.

Lo que se pretende con todo esto es que además de que los chicos y chicas adquieran hábitos de higiene personal, se impliquen las familias y profesionales de la educación para que con la ayuda de todos y con esfuerzo, los usuarios puedan desarrollar los hábitos básicos de higiene personal y desarrollen autonomía en la realización de las diferentes tareas.

En cuanto a los recursos necesarios, además de unas instalaciones para desarrollar las sesiones, para llevar a cabo los propósitos que se persiguen, es necesario de la ayuda de educadores y familias, así como de los materiales diseñados y anteriormente explicados.

6.1. Secuenciación

En un principio esta intervención se ha planteado para ser desarrollada en 12 sesiones, aunque es posible adaptar su implementación en función de las necesidades y tiempos. Aun así, basándonos en las 12 sesiones planteadas como ejemplificación, se debería desarrollar una sesión por semana, de dos horas. A continuación, se van a describir el orden de realización de las sesiones:

1º SESIÓN

- Descripción de la sesión: en esta primera sesión se explicará el propósito de las actividades que se va a desarrollar, así como la introducción y presentación de Daniela.
- Objetivos: comprender la finalidad de las actividades que se van a desarrollar.
- Duración: 2h.

2º SESIÓN

- Descripción de la sesión: se comenzara a explicar la primera temática, “Por la Mañana”, y el apartado de “Hay que hacerlo todos los días”. Tras la explicación de los mismos y de resolver dudas, se pasara a la explicación de las actividades que se van a llevar a cabo el próximo día.
- Objetivos: identificar las tareas que se realizan por la mañana.
- Duración: 2h.

3º SESIÓN

- Descripción de la sesión: en esta sesión se comenzaran a realizar las tareas 1 y 2 del cuaderno de actividades que corresponden al apartado de “Por la mañana”.
- Objetivos: identificar los diferentes utensilios que se utilizan en la higiene matinal.
- Duración: 2h.

4º SESIÓN

- Descripción de la sesión: en esta sesión se realizaran las tareas 3 y 4 del cuaderno de actividades que corresponden al apartado “Por la mañana”.
- Objetivos: reconocer en que parte del cuerpo se utiliza cada producto.
- Duración: 2h.

5º SESIÓN

- Descripción de la sesión: en esta sesión se pasará a explicar una nueva temática, “Por la Tarde” y su correspondiente apartado “Hay que hacerlo todos los días”. Seguidamente se aclararan todas las dudas que puedan surgir.
- Objetivos: identificar las tareas que se realizan por la tarde.
- Duración: 2h.

6º SESIÓN

- Descripción de la sesión: en esta sesión se realizaran las tareas 1, 2 y 3 del cuaderno de actividades que corresponden al apartado “Por la tarde”.
- Objetivos: conocer el orden de realización de cada tarea.
- Duración: 2h.

7º SESIÓN

- Descripción de la sesión: en esta sesión se realizaran las tareas 4 y 5 del cuaderno de actividades que corresponden al apartado “Por la tarde”.
- Objetivos: comprender la importancia de unos buenos hábitos de higiene y comida saludable.
- Duración: 2h.

8º SESIÓN

- Descripción de la sesión: en esta sesión se expondrá el último capítulo del libro “La Higiene”, correspondiendo al apartado de “Por la noche”, además se explicara su correspondiente apartado de “Hay que hacerlo todos los días” y finalmente se aclararan las dudas que puedan surgir.
- Objetivos: identificar las tareas que se realizan por la noche.
- Duración: 2h.

9º SESIÓN

- Descripción de la sesión: en esta sesión se explicaran y se realizaran las actividades 1, 2 y 3 del cuaderno de actividades del apartado “Por la noche”.
- Objetivos: interiorizar los diferentes conceptos de higiene personal.
- Duración: 2h.

10º SESIÓN

- Descripción de la sesión: en esta sesión se realizaran las tareas 4 y 5 del cuaderno de actividades del apartado “Por la noche”.
- Objetivos: interiorizar los diferentes conceptos de higiene personal.
- Duración: 2h.

11º SESIÓN

- Descripción de la sesión: en esta sesión se explicara el apartado de “Recuerda que” y se aclararan dudas que puedan tener.
- Objetivos: conocer las diferentes tareas que se realizan eventualmente además de discriminar aquellas que pertenecen al sexo femenino, a las que pertenecen al sexo masculino o a ambos sexos.
- Duración: 2h.

12º SESIÓN

- Descripción de la sesión: para la última sesión se hará un repaso de lo visto anteriormente, se aclararan dudas que puedan tener los usuarios y se procederá a explicar la última actividad. Esta es la realización de un calendario para llevar un control de las tareas que realizan sobre su higiene.
- Objetivos: asimilar y poner en práctica los contenidos aprendidos.
- Duración: 2h.

Además de las sesiones que se han establecido para trabajar con los usuarios, se van han de establecer sesiones para el intercambio de información entre las familias y los profesores, en las cuales los profesores en las que se les explicarán a las familias lo que se está trabajando, para que así estas, puedan

mantener informado al profesorado de si las actividades que están realizando los usuarios en el centro las empiezan a reproducir en casa.

6.2. Evaluación

Mediante la evaluación se planteará mejorar los resultados, optimizar el desarrollo y reconsiderar algunos aspectos del contenido, en la cual se puede diferenciar tres momentos:

- Evaluación inicial: en esta etapa lo que se pretende es realizar una primera observación e informarse sobre las características que presenta el colectivo con el que vamos a trabajar. De esta manera conocer las necesidades que pueden tener y en base a una necesidad concreta y real intentar solventarla.
- Evaluación continúa: solventar la autonomía social y personal, capacidad de hacer prácticas y de encontrar trabajo son los criterios generales de los que parte la institución. Teniendo en cuenta esto, se han establecido una serie de criterios específicos que corresponden a los diferentes momentos del día; por la mañana, por la tarde y por la noche. A través de los cuales se ha establecido una hoja de registro para llevar un control y seguimiento de la evolución de los usuarios.
- Evaluación final: se valorará si se ha comprendido y asimilado los contenidos que se han trabajado.

Con el trascurso de las sesiones se observará si se ha producido algún cambio positivo en el aspecto de los usuarios, además tras las sesiones de información que se realizaran con los padres podremos ir comprobando si los usuarios han comenzado a cambiar de manera positiva algunos aspectos de su vida con respecto a la higiene personal.

7. Conclusiones

Sabemos que la higiene y el aseo personal es un aspecto básico de nuestras vidas, pero sin embargo, se da por hecho, que se sabe hacer un buen uso del mismo, cuando realmente esto no es así. Muchas personas tienen problemas con su aseo y no son conscientes que ello puede acarrearle graves problemas de salud.

Si a esto, a la falta de información que hay en nuestra sociedad con respecto a las normas y pautas de higiene, le sumamos un colectivo de personas con “inteligencia limite” o “borderline” que les cuesta asumir autonomía es aspectos básicos de su vida como es el caso del cuidado personal, el problema se acrecienta.

Por ello, consideramos que es importante la elaboración de materiales como el que se ha presentado, ya que éstos les pueden servir de guía y orientación en este aspecto básico e importante para sus vidas. A través de ellos pueden no sólo conocer los hábitos saludables de higiene, sino que también pueden aclarar conceptos y hacer un uso correcto de los diferentes utensilios que podemos encontrar para la higiene y el aseo.

Además, el material “La higiene” que se ha presentado a lo largo de esta comunicación, no sólo trabaja el aspecto de la higiene, sino que de manera transversal se dan temas sobre la colaboración en las tareas del hogar y una buena alimentación, cubriendo así, carencias que desde la institución, en este caso desvela sobre este colectivo, las personas “borderline”.

Consideramos, que aunque es una tarea compleja, no es inalcanzable, y con el debido apoyo de familias, educadores y las ganas de aprender de los usuarios se puede conseguir esta tarea que a día de hoy no está cubierta, ya que no sólo les permitirá prevenir posibles enfermedades que se derivan de una mala higiene, sino que además, mejoraran sus relaciones sociales y tendrán más autonomía, facilitándole así, la vida a sus familias.

Referencias bibliográficas

- Casamayor, A. (2008). *Discapacidad mental en la infancia: trabajo social y juego con familias*. Buenos Aires: Espacio editorial.
- Centro Nacional Tuning (2006). *Proyecto tuning*. Recuperado de http://tuning.unideusto.org/tuningal/images/stories/presentaciones/mexico_doc.pdf
- Cuitiño, V., Díaz, N., Muñoz, K., Vega, C. y García, G. Recuperado de <http://discapacidadintelectual09.blogspot.com.es/2009/06/grados-de-afectacion-de-la-discapacidad.html>
- Lazcano-Ponce, E., Katz, G., Allen-Leigh, B., Magaña Valladares, L., Rangel-Eudave, G., Minoletti, A. (2013). Trastornos del desarrollo intelectual en América Latina: un marco para establecer prioridades políticas de investigación y atención. *Rev. Panam Salud Pública*, 34, 204-209.
- Ortega Escandell, O. (2007). *Prevención del síndrome límite o borderline*. Granada: Aeroprint Producciones, S.L.
- Ortega, E. (2003). *Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de intervención sobre autonomía y cuidados del hogar (habilidades de la vida diaria), en jóvenes con discapacidad borderline*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.

INTERVENCIÓN ANTE LA HIGIENE CON PERSONAS
CON INTELIGENCIA LÍMITE O BORDERLINE

Pallarés Artigas, J. (2003). Perfiles cognitivos de la inteligencia límite. Fronteras del retraso mental. *Revista de Neurología*, 36, 161-167.

Robert, L (2009). La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 40, 22-39.

Sanchis y Jarque. Recuperado de:
<http://sanchisyjarque.blogspot.com.es/2011/12/inteligencia-limite-o-borderline.html>

Verdugo Alonso, M.A. (2011). *Discapacidad Intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza editorial.

REPENSAR LA FORMACIÓN DOCENTE: PEDAGOGÍA INCLUSIVA APOYADA EN LAS TIC

Guillermina Gavaldón Hernández,
guillermina.gavaldon@uah.es

Andrés Calderón Becerra
ac.calderon1@gmail.com

Universidad de Alcalá (España)

Resumen

La sociedad actual está inmersa en continuos cambios sociales producto de los flujos migratorios ocasionados por la desigualdad económica entre países, conflictos armados, desastres naturales, etc. El contacto y las relaciones entre personas de diferentes culturas y lenguas se han intensificado en los últimos años haciéndose visibles en las comunicaciones, en las empresas o en la educación. La diversidad en las aulas no solo abarca esta pluralidad de personas sino que incluye aquellas con diversidad funcional o educativa. Esto hace necesario repensar la formación docente, de tal forma, que pueda preparar a este colectivo para responder, de manera efectiva, a la integración de esta diversidad de estudiantes en los centros educativos. En escenarios educativos complejos como los actuales, el docente debe ser capaz de establecer conexiones entre las tecnologías de la información y comunicación (TIC) con una pedagogía intercultural e inclusiva, ya que son herramientas que pueden apoyar la tarea docente y transformar la enseñanza. En este artículo se proponen estrategias metodológicas orientadas a la formación de docentes que incluyen una concepción de integración de la tecnología tomando en cuenta el modelo RAT (Reproduction, Augmentation, Transformation). Se comprueba que la formación docente debe partir de una concepción activa del aprendizaje.

Palabras clave

Formación docente, pedagogía y tecnología, educación intercultural, derechos humanos

1. Introducción

La sociedad actual está inmersa en continuos cambios sociales producto de los flujos migratorios ocasionados por la desigualdad económica entre países, conflictos armados, desastres naturales, etc. El contacto y las relaciones entre personas de diferentes culturas y lenguas se han intensificado en los últimos años haciéndose visibles en las comunicaciones, en las empresas o en la educación. Los retos a los que se enfrenta el sistema educativo del siglo XXI son muchos, por una parte, integrar de forma adecuada a la diversidad en las aulas y por otra, la necesidad de adaptarse a los cambios sociales producto de la globalización y la cultura digital predominante. La formación docente, en este sentido, debe capacitar a los docentes para crear entornos de aprendizaje holísticos, que integren de manera efectiva a la diversidad de alumnos en el aula realizando al docente para realizar conexiones entre la tecnología y la pedagogía intercultural e inclusiva. Al hablar de diversidad en el aula debe aclararse que este término abarca un extenso colectivo de alumnos que confluyen en las aulas: personas de diferentes culturas y religiones, distintos estilos de aprendizaje o alumnos con diversidad funcional o intelectual. En cuanto a la utilización de la tecnología en aula hay que hacer distinción entre el uso y la integración de ésta, ya que el primero hace referencia a la utilización de la misma sin un planteamiento pedagógico previo, mientras que la segunda, parte de éste. Aunque es complejo determinar la relación existente entre la formación del profesorado en Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y su uso en el aula en España, hay datos que aproximan éstas variables y que arrojan información interesante para su análisis, por ejemplo, la de las encuestas elaboradas por el *Teaching and Learning International Survey* (TALIS 2013). A través de su análisis se observa que la formación pedagógica de los docentes no influye positivamente en la mayor utilización de la tecnología, como es el caso de España. Así mismo se puede observar en los datos que se obtienen del ESSIE (*European Survey of Schools – ICT in Education*) que al preguntar tanto a docentes como a discentes sobre el uso de las TIC en el aula, las respuestas demuestran una utilización escasa, a pesar de existir un gran número de docentes con formación pedagógica. Por lo tanto cabe cuestionarse ¿cuál es la causa por la que docentes con una base pedagógica sólida no integran la tecnología dentro de su práctica docente? Uno de los factores clave, según Kohler y Mishra (2009) para lograr una integración plena de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje está en el marco TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*). Sin embargo en esta propuesta consideramos que este marco de integración debe considerar al modelo RAT (*Reproduction Augmentation, Transformation*) como base para tomar en cuenta bajo qué perspectiva se está llevando a cabo ésta.

La propuesta de formación docente que aquí se presenta parte de un análisis de necesidades formativas y se propone como instrumento para capacitar a los docentes para hacer frente a los escenarios complejos en entornos educativos de enseñanza. Se ha considerado que como parte de esta formación, el futuro docente debe experimentar estrategias que le permitan construir conocimiento a través de la experimentación propia. Por lo tanto el objetivo de éste trabajo es el de presentar propuestas de integración didáctica de la tecnología dentro del proceso de formación docente que incluya el desarrollo de competencias digitales y a su vez una formación pedagógica para atender a la diversidad en el aula.

2. Integración de las TIC en la formación docente: consideraciones previas

Al hablar de la integración de la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario que el núcleo de este proceso sea el modelo pedagógico sobre el que se apoya la propuesta y que parta de tomar como eje central del proceso, el tipo de aprendizaje que se quiere promover (Figura 1).

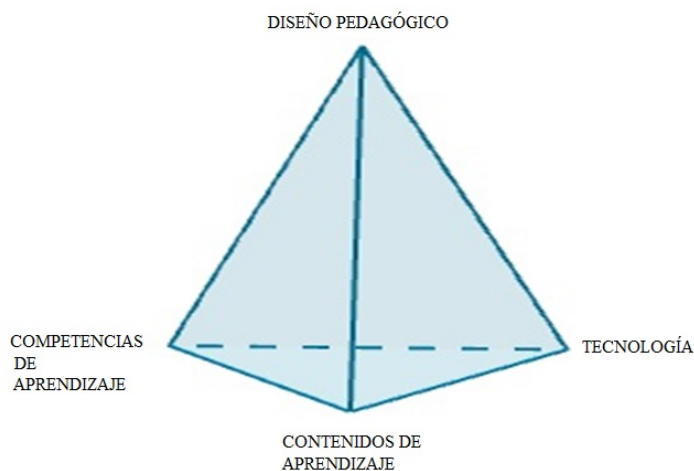


Figura 1. Influencia de las distintas dimensiones en el entorno de aprendizaje.

Fuente: Adaptado de Hesse (2004)

Esto es, la integración de las tecnologías en el proceso de enseñanza aprendizaje, debe tener claro que el proceso se llevará a cabo en un entorno socio-tecnológico, que estará determinado por un conjunto de dimensiones: la tecnología, la manera en que la tecnología es usada e integrada dentro del entorno de aprendizaje, las necesidades de aprendizaje de los alumnos, las competencias de éstos y los contenidos de aprendizaje. Esta integración demanda de una planificación cuidadosa de los escenarios de aprendizaje ya que cada escenario requiere de un tipo de tecnología y de actividades acordes

con el modelo de enseñanza específico (Kerres, Euler, Seufert, Hasanbegovic, & Voss, 2005) (Figura 2). Una vez definido el modelo pedagógico, hay que identificar la tecnología adecuada que sea coherente con éste y que añada un valor pedagógico al escenario. No se puede partir de la selección de una herramienta digital/tecnológica y usarla sin más, sin tener claro el tipo de aprendizaje es el que se quiere potenciar al incluirla en el proceso.

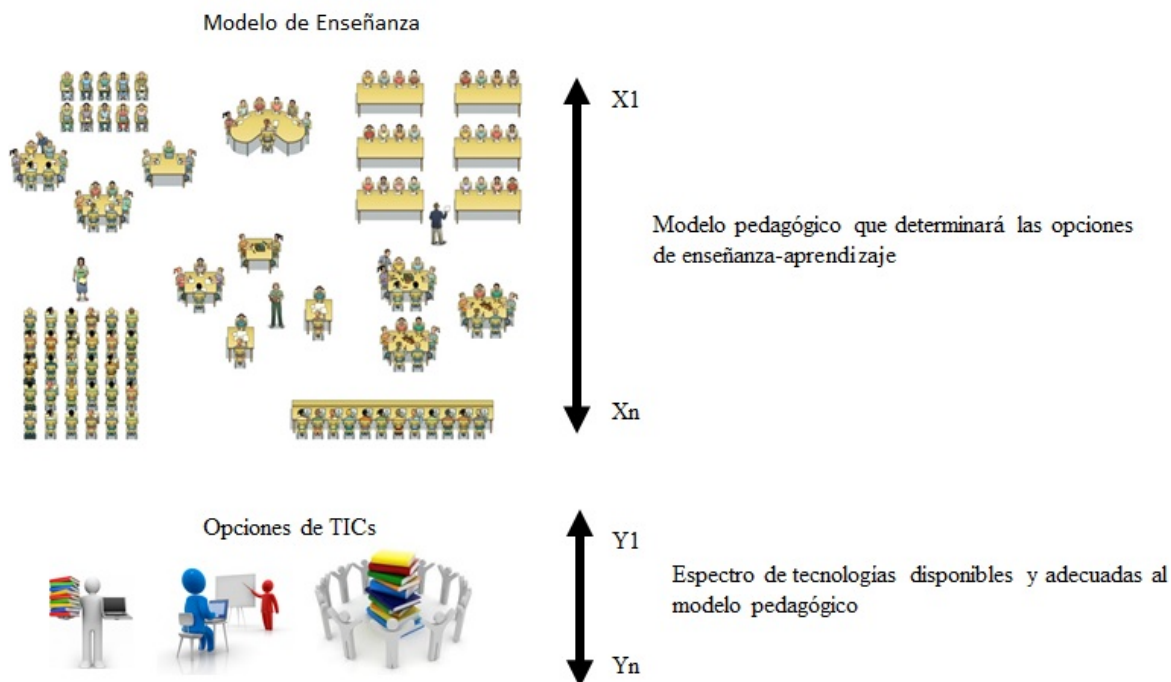


Figura 2. Tecnología y escenarios de aprendizaje.

Fuente: Adaptado de Schneckenberg (2008)

Llegando a este punto, es necesario hablar sobre las distintas maneras de integrar la tecnología en la enseñanza. De acuerdo con Hughes, Thomas y Schraber (2006), ésta puede hacerse de tres maneras según su modelo RAT (Replacement, Amplification and Transformation). La tecnología como reemplazo "R" no cambia la práctica educativa existente ni el proceso de aprendizaje de los alumnos. La tecnología se utiliza como medio diferente para hacer lo mismo que se hacía previamente. Por ejemplo, el alumno puede usar un software determinado que le permite resaltar el texto que lee e integrar notas en éste. En este caso el docente no ha modificado su metodología docente, simplemente ha sustituido un medio por otro. La integración de la tecnología como amplificación "A" tampoco implica un cambio en la manera de enseñanza, sin embargo añade un elemento al proceso de aprendizaje. Por ejemplo, el uso del portafolio electrónico, a diferencia del portafolio de papel el

primero permite la interacción en tiempo real entre docente y alumno o entre éstos. El alumno puede integrar evidencias digitales de su aprendizaje, como vídeos o podcasts que de otra manera no sería posible. El portafolio electrónico puede incorporar flexibilidad al proceso de aprendizaje facilitando la integración de evidencias de acuerdo a las preferencias del alumno. La tecnología como transformación “T”, implica una transformación de la metodología docente y toma como base, según (Hughes et al., 2006), los cambios siguientes:

- Se modifica o expande la tarea cognitiva y mental
- Se expande el número de variables que intervienen en los procesos mentales
- El uso de la herramienta implica un cambio en la organización
- Interviene un grupo de usuarios
- Surgen nuevas oportunidades para distintas formas de aprendizaje a través de la resolución de problemas
- Los integrantes del grupo utilizan la herramienta como medio para construir conocimiento y compartirlo

3. Estrategias didácticas de formación docente para comprender el entorno intercultural y diverso integrando las TIC

Dentro de la planificación docente se ha tomado como referencia el modelo RAT. Esto es, en algunas actividades se usarán recursos tecnológicos reemplazando una práctica tradicional “R” con el objetivo de desarrollar competencias digitales. Por ejemplo, buscar imágenes para elaborar un dibujo, en lugar de hacer el dibujo de forma manual, o plasmar las reflexiones en formato digital en lugar de realizarlas en un bloc de notas o cuaderno. La tecnología desde este formato, además de servir para el desarrollo de competencias digitales puede ayudar a dinamizar el proceso enseñanza-aprendizaje al facilitar procesos de retroalimentación o de búsqueda de información. En otras, se usará desde la amplificación “A”, como por ejemplo el portafolio electrónico del alumno. En otras más, desde la perspectiva de la transformación “T”, como por ejemplo en la actividad “El vídeo como análisis de la realidad” a través de la cual el alumno no solo adquiere competencias digitales, sino que se enfrenta a un problema real, planifica, actúa, reflexiona en grupo, discute, analiza, construye conocimiento y lo comparte. Además de tomar en cuenta el modelo RAT, se concibe la integración de la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo un paradigma socio-constructivista. Las actividades que integren recursos digitales tienen que apoyar la construcción de conocimiento del alumno fomentando la participación activa éste y la interacción entre los estudiantes y docentes. Esta participación activa

se inicia con la búsqueda de información y recursos, su análisis y reflexión sobre del proceso.

3.1. Estrategia Inicial: Detección de los conocimientos previos respecto a la interculturalidad.

Como punto inicial se considera necesario conocer el punto de partida del futuro docente, esto es, cuáles son sus conocimientos previos sobre la interculturalidad y los derechos humanos y qué concepción tiene del mundo que le rodea.

Para ello se ha planificado como actividad inicial:

Actividad 1. Expresión del pensamiento a través de imágenes.

Objetivos:

- Entender la pluralidad como factor positivo
- Comprender la diversidad como enriquecimiento
- Comprender las consecuencias de la globalización

Fuente: Elaboración propia

Materiales:

- Tabletas, ordenadores o teléfonos móviles
- Plataforma Edmodo

Fase 1. Se pedirá a los alumnos que construyan (preferiblemente utilizando herramientas digitales) una clase de un colegio de primaria, secundaria, bachillerato y universidad. Mediante los recursos tecnológicos que poseen (tabletas, teléfonos móviles, ordenadores) buscarán imágenes de niños y niñas, jóvenes, etc. para construir estas clases o escuelas ficticias integrando una pequeña descripción de cada una. Para esta actividad se utilizará la plataforma Edmodo. Cada alumno entrará al portal, ya sea a través del código QR (*Quick Response Code*) o a través de la dirección URL (*Unified Resource Locator*) introduciendo una clave que le permitirá conectarse con el resto de los compañeros.

Con esta actividad se pretende profundizar en el pensamiento de los alumnos y con ello conocer desde dónde parten, qué imagen tienen de la sociedad que les rodea, ¿está conformada únicamente por niños españoles? ¿Toman en cuenta los posibles conflictos en las aulas? ¿Imaginan una clase trabajando en grupos cooperativos? etc.

Fase 2. Se formarán grupos de cuatro personas para que el grupo analice y discuta las 4 realidades representadas por los integrantes. Se les planteará cuestiones como: ¿Qué significa la diversidad? ¿En qué beneficia la diversidad en el aula? ¿Qué factores negativos existen? ¿Qué diferencia hay entre interculturalidad y multiculturalidad?

Después de discutir las de manera grupal, las reflexiones se compartirán en la carpeta: Reflexiones: pensar a través de imágenes.

A pesar de ser una actividad de carácter informativo, esto es, una actividad que nos permite detectar los conocimientos previos del alumno, se trabajan las siguientes competencias: análisis crítico, aprender a trabajar de manera colaborativa y desarrollo de competencias digitales.

3.2. Estrategia 2. Trabajar los derechos humanos

De manera general, los alumnos parten del desconocimiento acerca de los Derechos Humanos, por ello, el objetivo de esta actividad sobre Necesidades Humanas y Derechos Humanos pretende crear conciencia sobre la satisfacción de las necesidades humanas básicas como un derecho para todo ser humano.

Objetivos:

- Introducir al alumno en los conceptos básicos sobre los derechos humanos
- Concienciar al alumno sobre la relación entre las necesidades humanas básicas y los Derechos Humanos
- Utilización de recursos web para el aprendizaje
- Conocer fuentes digitales para trabajar ciertos contenidos en el aula

Fuente: Naciones Unidas

Materiales:

Página Web de Naciones Unidas: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

Desarrollo:

El alumno deberá consultar y leer la página de Naciones Unidas sobre los Derechos Humanos siguiendo la siguiente secuencia:

- Antecedentes
- Texto de la Declaración de Derechos Humanos
- Fundamento del derecho
- ¡Pon a prueba tus conocimientos!

Después de leer los fundamentos de los Derechos Humanos, el alumno podrá poner a prueba sus conocimientos realizando la actividad: “¡Pon a prueba tus conocimientos!”. Si tuviera interés en profundizar sobre esta temática, puede consultar el epígrafe “Recursos”. De entre todos los recursos que se exponen, puede seleccionar alguna actividad y proponerla para desarrollarla en clase.

3.3. Estrategia 3. El vídeo como instrumento de análisis de la realidad.

La utilización del vídeo como instrumento de aprendizaje en los entornos educativos, ha tenido distintas finalidades durante los últimos cincuenta años. Por una parte, se ha utilizado como medio para la adquisición de destrezas técnicas y digitales, por otra, como instrumento para promover el análisis y la reflexión después del visionado de películas o documentales. El uso del vídeo en la enseñanza se puede contemplar desde dos perspectivas, una pasiva y otra activa. Desde el punto de vista pasivo, el docente utiliza el video o documental para ser visionado por los alumnos en el aula introduciendo actividades previas y posteriores que llevarán al alumno al análisis y reflexión de la película. Desde el punto de vista activo, es el alumno el que realiza el fotograma. Esta actividad exige de una planificación detallada, ya que es necesaria la preparación del guion, escenas y el montaje, hasta su edición para posterior visionado. Existen diversas funciones del vídeo en la educación: como transmisor de información, como instrumento motivador, instrumento de evaluación, instrumento de comunicación y alfabetización icónica o como herramienta para la investigación. Es esta última función la que se plantea en la siguiente actividad. Con ella se pretende que el alumno desarrolle tanto competencias técnicas y digitales como de análisis y pensamiento crítico para poder hacer frente a situaciones complejas de los entornos educativos.

- Objetivos:
- Desarrollo de competencias técnicas y digitales
- Desarrollo de competencias de análisis y de pensamiento crítico

- Concienciar a los alumnos sobre la realidad que les rodea

Fuente: Elaboración propia

Materiales:

- Videocámara
- Libreta de anotaciones o grabadora
- Software Aurasma

Desarrollo de la actividad.

Fase 1. Se formarán grupos de cuatro personas. Los alumnos tendrán que coordinarse para hacer vídeos de comunidades de distintos estratos sociales con mayor o menor densidad de población inmigrante. Se deberá solicitar permiso para grabar si se trata de personas y evitar la grabación de niños a menos que se haga con el consentimiento de los padres. En este caso deberá solicitarse la autorización por escrito y el documento dejará claro y explícito que las imágenes no se utilizarán con fines comerciales ni se difundirán en redes sociales.

Fase 2. El grupo tiene que editar el vídeo y si es el caso tendrá que difuminar las caras de las personas (desarrollo de competencia digital).

Fase 3. En grupo elaborarán un análisis de la sociedad o comunidad representada en el vídeo. Para ello, tendrán que investigar sobre el tipo de comunidad, tipo de escuelas, ratio promedio de alumnos por escuela, densidad de población, etc. Entrevistarán a: un encargado a dueño de un comercio, a un director de colegio, gente trabajadora etc. Para elaborar la entrevista se hará en colaboración con toda la clase utilizando EverNotes como herramienta para plasmar tormentas de ideas. El docente intervendrá revisando las preguntas y si es el caso sugerirá cambios, ampliaciones o sustitución de unas preguntas por otras.

Fase 4. Los grupos elaborarán imágenes de realidad aumentada que se colgarán en el panel del aula. De esta manera, el resto de los alumnos o profesores podrán dirigir su dispositivo móvil con la aplicación correspondiente hacia la imagen estática apareciendo el vídeo realizado por los alumnos.

Con esta actividad se concibe la utilización de la tecnología desde una perspectiva transformadora. Es el alumno el que crea contenidos de aprendizaje y construye de esta manera su propio conocimiento y lo comparte.

3.4. Estrategia 4. Pensamiento inverso

Pensar de manera inversa. Una de las estrategias que potencian el pensamiento crítico es la estrategia del “Pensamiento inverso”. Esta estrategia consiste en centrarse en algún problema y pensar en situaciones o circunstancias que lleven a desencadenarlo en lugar de buscar soluciones para afrontarlo.

Objetivos

- Profundizar en los sentimientos de otras personas y conocer otros puntos de vista.
- Potenciar el pensamiento crítico y reflexivo
- Potenciar el trabajo grupal

Fuente: elaboración propia

Materiales: ordenadores o tabletas, periódicos, revistas, páginas web

Tipo de actividad: grupal

Desarrollo de la actividad:

Se identificará un problema: problemas de inclusión en el aula, racismo, xenofobia, etc. Se forman grupos de cuatro personas y cada alumno del grupo tendrán que seleccionar algún problema de inclusión, xenofobia, racismo, etc. consultando distintos medios, ya sea digitales o en formato papel. Por ejemplo:

- Hemerotecas de la prensa digital
- La revista de Educación Inclusiva
- La Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa
- La Revista Científica de Estudios sobre Interculturalidad o
- Revista de Educación

Después de haber leído, de manera individual, el documento que explica el problema, un integrante del grupo expone el problema al resto de los compañeros. Entre todos reflexionan, dialogan y determinan las causas que consideran lo han causado. El integrante del grupo que ha leído sobre el problema y lo ha expuesto explica lo que ha leído sobre éste y entre todos determinan si consideran que las causas que han descrito son las correctas.

El proceso anterior se repite con cada integrante del grupo. Uno de los integrantes del grupo va tomando notas y las va subiendo al portal Edmodo para compartirlas con el resto de los grupos.

4. La planificación llevada a la práctica

El conjunto de estrategias presentadas en este documento han sido planificadas tomando como base las experiencias didácticas llevadas a cabo en asignaturas sobre multiculturalidad para la formación del profesorado de educación infantil, de la universidad de Alcalá. En el curso se matricularon treinta alumnos de cuarto año y de especialidad en educación especial. De los treinta alumnos, un número reducido (n=2) contaba con conocimientos básicos sobre cómo afrontar la educación multicultural en el aula. Las primeras actividades para detectar conocimientos previos, dejaron ver cómo percibe el futuro maestro el aula-clase. A pesar de contar con bases pedagógicas sólidas, la imagen que dibujan sobre la composición del aula seguía siendo muy homogénea. Por lo tanto, estas actividades iniciales han ayudado al docente a realizar estrategias orientadas hacia el debate y la reflexión sobre preconcepciones. Proporcionar distintas actividades con la opción de participar libremente en las de mayor interés, permitió que el alumno se implicara de manera activa tanto de forma individual como con el grupo como se sugiere desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)¹. La organización de los grupos, así como el reparto de las tareas de cada miembro, fue decidida por ellos mismos según sus preferencias y actividad a realizar. El docente ejerció un papel de guía/observador lo que le permitió recibir constantemente información sobre el desarrollo de las distintas actividades y sobre el aprendizaje de los alumnos. Los debates grupales ayudaron a cada miembro del grupo a construir conocimiento, a desarrollar un pensamiento crítico y a auto regular su participación y respetar las intervenciones del resto de compañeros. Se solicitó a los alumnos que la participación en los debates debía hacerse con argumentos respaldados sobre bases científicas y no como producto de generalizaciones sobre observaciones propias de particularidades. La actividad que marcó en sentido positivo a los grupos fue la de la realización del vídeo y su transformación en realidad aumentada. Por una parte permitió a los alumnos entrar en contacto con una realidad desconocida para muchos de ellos, como es la de personas desfavorecidas, y por otra, pudieron experimentar una pedagogía centrada en el alumno, motivándoles a construir conocimiento y compartirlo a través de sus innovaciones. La exposición de trabajos dio pie al debate potenciándose la difusión de experiencias entre el resto de los grupos.

¹ El Diseño Universal para el Aprendizaje es un enfoque de enseñanza que pretende lograr el aprendizaje de todo el alumnado, independientemente de sus características e intereses.

5. Conclusiones

Los escenarios educativos son diversos y complejos y, por ello, la formación docente debe preparar a los futuros maestros o profesores a ejercer una práctica reflexiva, ya que la enseñanza no puede concebirse como una actividad de manual. Si bien es cierto que, como indica Lortie (1975) se ejerce la docencia como producto del “aprendizaje por observación”, es en la formación docente donde se están sentando las bases de la pedagogía que experimenta el alumno y que después ejercerá como docente. Las estrategias llevadas a cabo han ayudado a los alumnos a comprender la realidad que les rodea y a construir conocimiento sobre la pedagogía inclusiva. Queda mucho por hacer para lograr que la inclusión sea una realidad en centros educativos pero es desde la formación docente donde se deben centrar las bases para que la inclusión sea una realidad.

Referencias bibliográficas

- Hesse, F. (2004). Eine kognitionspsychologische Analyse aktiven Lernens mit Neuen Medien. In *Kommen die digitalen Medien an den Hochschule in die Jahre* (pp. 15–24).
- Hughes, J., Thomas, R., & Scharber, C. (2006). Assessing Technology Integration: The RAT – Replacement, Amplification, and Transformation - Framework. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (Vol. 2006, pp. 1616–1620). Retrieved from <https://www.learntechlib.org/p/22293/>
- Kerres, M., Euler, D., Seufert, S., Hasanbegovic, J., & Voss, B. (2005). Lehrkompetenz für eLearning-Innovationen in der Hochschule. *SCIL: Swiss Centre for Innovation in Learning*, (6).
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9, 60–70. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.07.009>
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. London: University of Chicago Press.
- Schneckenberg, D. (2008). *Educating Tomorrow's Knowledge Workers The Concept of eCompetence and its Application in International Higher Education*. Delft: Eburon Academic.

PROPUESTA DE UN SISTEMA DE ALERTA UTILIZANDO TECNOLOGÍA RFID PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL

Marely del Rosario Cruz Felipe
mcruz@utm.edu.ec

Maricela Pinargote Ortega
maricelapinargote@gmail.com

Gabriel Demera Ureta,
gdemera@utm.edu.ec

Universidad Técnica de Manabí (Ecuador)

Resumen

Para personas con discapacidad visual es sumamente importante poder contar con sistemas que les permitan poder orientarse en su traslado y evitar con esto accidentes fatales para su vida o estado de salud. En el presente trabajo se propone un sistema de alerta a personas con estas dificultades, el cual se construye sobre la base de emplear etiquetas RFID para ser identificadas las personas y alertarlas de los obstáculos que tienen en el área donde se encuentran. La solución propone el empleo de lectores que trabajan en la banda de frecuencia UHF. Con este sistema se pretende mejorar la calidad de vida de personas con discapacidad visual.

Palabras clave

RFID, discapacidad, identificación, radiofrecuencia, IoT.

1. Introducción

En la Universidad Técnica de Manabí encontramos en diferentes carreras estudiantes con problemas de discapacidad visual, dentro de las facultades con cifras más representativas de estos estudiantes se encuentra la facultad de Humanística. En la cual estos estudiantes se deben desplazar, por varios edificios, desde una biblioteca donde está orientada a sus necesidades, un edificio donde se encuentran aulas y laboratorios y un bloque de edificios donde se encuentran algunos laboratorios, oficinas y teatro.

Para el traslado de un edificio a otro los estudiantes deben de acceder a varias escaleras, algunas rampas las cuales han ocasionado lesiones a algunos de ellos sobre todo en la etapa de lluvia, además de los inconvenientes de no poderse orientar correctamente producto a su dificultad visual.

La universidad trabaja en el propósito de que todos los estudiantes sean incluidos y puedan desarrollar todas sus actividades con el mismo éxito. Es por esto que se hace un estudio de las principales dificultades para el traslado de estudiantes con discapacidad visual en la facultad de Humanística.

En el estudio realizado se observa como se muestra en la figura 1. La distribución de los edificios.



Figura 1. Distribución de los edificios en la facultad de Humanística de la UTM.

Imagen modificada a partir de http://www.globeholidays.net/South_America/Ecuador/Portoviejo/Maps3.htm

A partir de la figura 1 se observan tres escaleras, una rampa y 17 edificios. Siendo 1 y 2 los de la biblioteca y las aulas respectivamente los más visitados

por los estudiantes, por este motivo se decide hacer más hincapié en trabajar en el sistema de alerta en ellos.

Ante el inconveniente de poder trasladarse sin dificultades de un edificio a otro, incluso orientarse correctamente, pues existen áreas dentro de dichos edificios como parqueos los cuales pueden ser muy peligrosos para este tipo de estudiantes, se hace necesario crear algún sistema que alerte a los estudiantes en su traslado y le sirva de ayuda aun cuando se trasladen solos como lo hacen comúnmente.

Por tal motivo en este trabajo se persigue como objetivo desarrollar una propuesta de un sistema de alerta a personas con discapacidad visuales empleando tecnología RFID.

2. Selección de la tecnología a emplear

La tecnología RFID forma parte de la IoT (*Internet of things*, Internet de las Cosas). El desarrollo y la importancia que la IoT ha alcanzado es tal, que diferentes informes la consideran como una de las tecnologías de mayor impacto a 2025 (The US National Intelligence Council, 2008) (CERP-IoT, 2009) (Bassi, A., 2008). Y prevé que miles de millones de elementos físicos u objetos serán equipados con diferentes tipos de sensores y actuadores conectados a internet a través de las redes de acceso heterogéneas en tiempo real, generando una gran cantidad de flujo de datos (CHONGGANG W. et al., 2013) que deben ser almacenados, procesados y presentados en forma eficiente y fácilmente interpretable.

Las cosas pueden ser conectadas por cable o inalámbrica. En la Internet de las cosas la conexión inalámbrica es la alternativa. Con base en la infraestructura existente, existen varias formas de conectar una cosa: RFID, ZigBee, WPAN, WSN, DSL, UMTS, GPRS, WiFi, WiMax, LAN, WAN, 3G, etc (Nitti et al., 2014).

Los objetos o cosas deben ser únicamente identificables, para esto se emplean tecnologías como códigos de barras que son leídos ópticamente, las RFID y NFC (Near Field Communication) los cuales pueden identificar incluso objetos pasivos que no tienen energía incorporada (con la ayuda de un “mediador” como un lector o teléfono móvil (Pande y Anand, 2014).

La Tecnología NFC (Near Field Communication, comunicación de campo cercano) consiste en una tecnología de comunicación inalámbrica, de corto alcance y alta frecuencia que permite el intercambio de datos entre

dispositivos; orientada a trabajar en los teléfonos inteligentes y dispositivos móviles de última generación, de tal forma que posibilita la transferencia instantánea de información sin sincronización previa entre dispositivos, como ocurriría con tecnologías tales como Bluetooth. NFC es una tecnología estandarizada en la ISO/IEC 18092.

La comunicación que se establece entre los dos dispositivos debe realizarse desde una distancia reducida, ya que el alcance de la tecnología es limitado a un máximo de 20 cm (NFC fórum, 2014). Usualmente NFC trabaja con una frecuencia de 13.56 MHz y una tasa de transferencia de 424Kb/seg (Langer et al., 2009) (Acosta et al., 2015).

RFID es visto como uno de los activadores fundamentales de la Internet de las Cosas. Los objetos deben ser identificados y así podrían estar relacionados. RFID que utiliza ondas de radio para identificar elementos, puede proporcionar esta función. A veces RFID ha sido etiquetado como un reemplazo de código de barras, pero el sistema RFID puede hacer mucho más que eso. Además para identificar elementos también puede rastrear objetos en tiempo real para obtener información importante sobre su ubicación y el estado (Rodríguez et al., 2015).

Para darle solución al problema planteado se analizan diferentes tecnologías a emplear, dentro de ellas se parte del empleo de algún dispositivo móvil el cual la persona con discapacidad pudiera portar, para esto se propone inicialmente emplear un teléfono celular, que tuviera la tecnología NFC, lo cual se desecha por la necesidad de acercarse a los sensores y la poca posibilidad que tendría una persona con estas características lo cual sería a distancias del orden de los centímetros.

Como segunda solución se analizó la posibilidad de emplear un sistema GPS lo cual tenía como inconveniente el empleo de un sistema cartográfico el cual es muy costoso y lo más importante poco preciso si se trata de distancias del orden de pocos metros.

Se analiza la tecnología RFID, lo que permitiría censar la señal y trasladarla hasta una computadora a través de una red y procesarla en un punto de la red a través de internet para emitir otra señal de salida en este caso un sonido que alertará a la persona.

La tecnología RFID es ampliamente empleada para censar objetos que va desde objetos inanimados hasta personas, a través de ella se detecta la etiqueta a través de un lector y se identifica esta.

En la figura 2. Se puede observar una muestra del empleo de la tecnología RFID

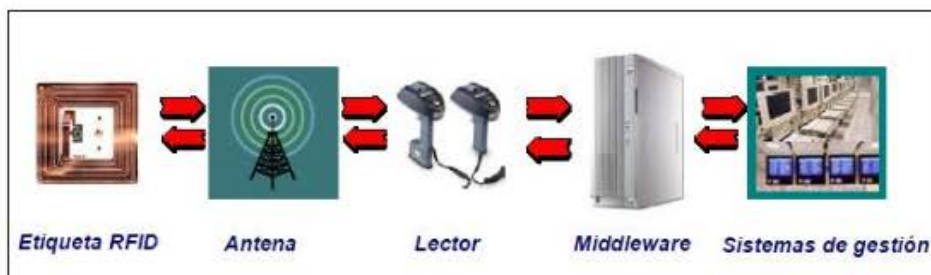


Figura 2. Sistema de funcionamiento del RFID.

Imagen tomada de <https://www.jotmi.org/index.php/GT/article/download/art20/364>

3. Propuesta de solución

Como solución al problema planteado se implementan dos lectores RFID con antenas que permitirán un alcance mínimo de 3 metros. Los cuales se ubican en las posiciones mostradas en la figura 3.



Figura 3. Distribución de los lectores en la facultad de Humanística de la UTM.

Imagen modificada a partir de
http://www.globeholidays.net/South_America/Ecuador/Portoviejo/Maps3.htm

En esta figura se observa que el lector 1 estaría ubicado dentro del edificio 1, cerca de la salida del mismo donde se encuentra una escalera, lo cual permitiría orientar a las personas con discapacidad visual sobre la proximidad de la misma. El segundo lector estaría ubicado en las proximidades del edificio 2, el cual permitiría ubicar a los estudiantes si desean incorporarse al edificio 2 o continuar hacia los demás bloques de oficina.

PROPUESTA DE UN SISTEMA DE ALERTA UTILIZANDO TECNOLOGÍA RFID PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL

En la figura 4 se muestra cómo quedaría distribuido el sistema de alerta a personas con discapacidad visual con el empleo de la tecnología RFID.

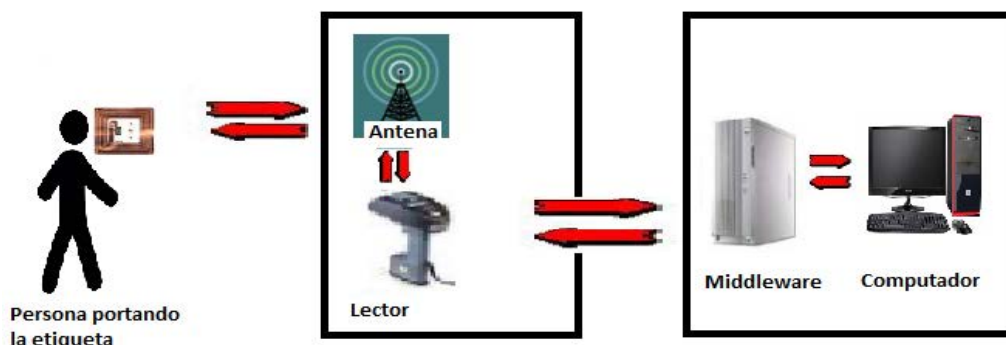


Figura 4. Distribución del sistema de alerta.

Imagen (Elaborada por el autor)

Como se observa en la figura 4 la persona con discapacidad visual portaría la etiqueta RFID, la cual es captada por la antena a una distancia aproximadamente de 3 metros, y el lector se encontraría ubicado muy próximo a esta antena. Posteriormente en otro local estaría ubicado un computador donde se desarrollarían el middleware para intercambiar los datos con el lector y a partir de estos datos se emplearía un software creado acorde a las necesidades del sistema. Este software se comunicaría con las personas con discapacidad para informarle sobre su ubicación, este módulo sería desarrollado en un trabajo futuro.

Los requerimientos del lector seleccionado son los siguientes:

- Frecuencia UHF (902MHz- 928MHz, 865MHz-868MHz).
- Potencia de salida +10dBm- 33dBm.
- Comunicaciones 10/100 BaseT Ethernet (RJ45).
- E/S para todo uso: 4 entradas, 4 salidas.
- Puertos para antenas: 4 puertos monoestáticos o dos biestáticos (TNC de polaridad inversa).

Los requerimientos de la antena seleccionada son las siguientes:

- Rango de frecuencia 902MHz- 928MHz.
- Potencia máxima 10W
- Ganancia 6dBil.

4. Conclusiones

Se selecciona la tecnología a emplear en el sistema de alerta a personas con discapacidad visual resultando ser la RFID.

Se obtiene una propuesta de solución para el sistema de alarma a personas con discapacidad visual empleando la tecnología RFID. Donde se definen los componentes a emplear y la distribución de los mismos.

Se propone para la expansión de este sistema incorporar un módulo programado para Android lo cual permitiría realizar la alerta mediante un teléfono.

Con esta propuesta se lograría que los estudiantes con discapacidad visual puedan trasladarse por la universidad sin grandes dificultades.

Referencias bibliográficas

- Acosta López, A. Lozano, H. D. y Rico, C. (2015). Diseño e implementación de un prototipo de sistema de identificación por radiofrecuencia para la verificación de información de vehículos. *Redes de Ingeniería*. Vol. 6, No. 2, 33-43.
- Bassi, A. y G Horn (2008). *Internet of Things in 2020: A roadmap for the future*. European Commission: Information Society and Media.
- Bendavid, Y., Castro, L., y Lefebvre, L. (2006). Explorando los impactos de la rfid en los procesos de negocios de una cadena de suministro. *Journal of Technology Management & Innovation*, 1, 4.
- CERP-IoT. (2009). Internet of Things: Strategic Research Roadmap. European Commission - Information Society and Media DG.
- Chonggang W., Mahmoud D., Mischa D., Qingyang H. R., Xufei M. Y Honggang W. (2013). Guest Editorial Special Issue on Internet of Things (IoT): Architecture , Protocols and Services, *IEEE Sens. J.*, vol. 13, 10, 3505–3510.
- Langer J., Saminger C. y Grunberger S. (2009). A comprehensive concept and system for measurement and testing Near Field Communication devices. *IEEE Regions & Conference EUROCON*, 2052-2057.
- Nfc forum. (2014). Recuperado de: <http://nfc-forum.org/what-is-nfc/about-the-technology>.
- Nitti M., Atzori L. y Cvijikj I. P. (2014). Network Navigability in the Social Internet of Things, *IEEE World Forum*, 405-410.
- Pande P. y Anand P. (2014). Internet of Things – A Future of Internet : A Survey. *Int. J. Adv. Res. Comput. Sci. Manag. Stud.*, vol. 2, 2, 354–361.

PROPUESTA DE UN SISTEMA DE ALERTA UTILIZANDO TECNOLOGÍA RFID PARA
ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL

Rodríguez Molano J. I., Montenegro C. E., Cueva Lovelle J. M. (2015).
Introducción al internet de las cosas. *Redes de Ingeniería*. Vol. 6, 53-59.

Technology Management and Innovation, 31. Recuperado de:
<https://www.jotmi.org/index.php/GT/article/download/art20/364>.

The US National Intelligence Council. (2008). Disruptive Civil Technologies: Six
Technologies with Potential Impacts on US Interests out to 2025.

INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON EL SÍNDROME DE *TREACHER COLLINS*: UNA EXPERIENCIA EN LA PUCES SD

Teresa Zambrano Ortega, zotj@pucesd.edu.ec

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Santo Domingo (Ecuador)

Rodolfo Córdova Gálvez, cgrs@pucesd.edu.ec

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Santo Domingo (Ecuador)

Yullio Cano de la Cruz, ccy@pucesd.edu.ec

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Santo Domingo (Ecuador)

Lianet Delgado Mendoza, dliant@yahoo.es

Hospital SALUDESA (Ecuador)

Resumen

Una de las mayores prioridades a nivel internacional en el contexto social y educativo es el logro de una adecuada inclusión social de todas las personas que presentan características especiales, sean físicas, congénitas, sociales, religiosas, de orientación sexual o de otra índole. Desde esta perspectiva cada día se incrementa el número de estudiantes con necesidades educativas especiales que asisten a las universidades en busca de su crecimiento personal para ser individuos realizados en la vida, independientes y que puedan aportar de manera significativa a la sociedad. El contexto educativo ecuatoriano no está ajeno a esta realidad, por lo que existe un numeroso grupo de estudiantes con capacidades diferentes y necesidades educativas especiales en las aulas universitarias, sin embargo ¿Estamos preparados como docentes para la inclusión? ¿Realmente somos incluyentes? ¿Aplicamos un diseño universal en nuestras clases para atender a estos estudiantes en la diversidad? Acerca de estas interrogantes giran las reflexiones en el presente trabajo, centrados en la experiencia de un estudiante con el Síndrome de *Treacher Collins* en la Escuela de Sistemas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Santo Domingo. En el mismo se ofrecen estrategias pedagógicas sustentadas en el principio del diseño universal encaminadas a favorecer su aprendizaje basadas en el Diseño Universal y algunas recomendaciones terapéuticas para mejorar sus capacidades.

Palabras clave

Inclusión, Síndrome de Treacher Collins, WebQuest, terapia, Diseño Universal.

1. Introducción

1.1. Antecedentes

Una de las aspiraciones que tiene el contexto educativo a nivel internacional es el desarrollo de una adecuada inclusión educativa, de manera que se garantice el derecho universal de la educación a todas las personas sin importar sus características.

En este contexto, el Estado ha desarrollado una serie de acciones encaminadas a esta inclusión, que se reflejan en cada una de las normativas que rigen el Sistema Educativo, así en la Loes, en su Capítulo I, Del principio de Igualdad de oportunidades, Artículo 71, se establece que “Se promoverá dentro de las instituciones del Sistema de Educación Superior el acceso para personas con discapacidad bajo las condiciones de calidad, pertinencia y regulaciones contempladas en la presente Ley y su Reglamento.”

Este artículo se concreta dentro del Reglamento del Régimen Académico, el cual en su Capítulo VII, referido al Aprendizaje de personas con discapacidad, artículo 49, establece que “En cada modalidad de estudio o aprendizaje, los estudiantes con discapacidad tendrán el derecho a recibir una educación que incluya recursos, medios y ambientes de aprendizaje apropiados para el despliegue de sus capacidades intelectuales, físicas y culturales.”

En el mismo artículo, segundo párrafo se expresa:

En cada carrera o programa, las IES deberán garantizar a las personas con discapacidad ambientes de aprendizaje apropiados que permitan su acceso, permanencia y titulación dentro del proceso educativo, propiciando los resultados de aprendizaje definidos en la respectiva carrera o programa. Como parte de los recursos de aprendizaje, las IES deberán asegurar a las personas con discapacidad, la accesibilidad a sistemas y tecnologías de información y comunicación (TIC) adaptados a sus necesidades

1.2. Planteamiento del problema

La inclusión es una necesidad creciente en el ámbito educativo ecuatoriano, dado que cada vez un mayor número de estudiantes con necesidades educativas especiales se incorpora a los salones de clase de las universidades, por lo que se requiere generar propuestas didácticas y pedagógicas encaminadas a favorecer el rendimiento de dichos estudiantes a la par de los estándares de calidad acordados al resto del estudiantado.

Sin embargo, aún son insuficientes estas estrategias, dado que no siempre existe uniformidad de casos en las aulas universitarias o por la todavía insuficiente

preparación de los docentes universitarios para abordar este fenómeno educativo, aspectos que condujeron a formular la siguiente problemática de investigación:

¿Cómo favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de un estudiante de la Escuela de Sistemas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Santo Domingo que padece del Síndrome de *Treacher Collins*?

A partir de este problema de investigación se generan preguntas científicas que servirán de guía para la formulación de los objetivos específicos y el desarrollo de la investigación en general:

¿Cuáles son las características esenciales relacionadas con el Síndrome de *Treacher Collins* y personales que tiene el estudiante?

¿Qué estrategias diseñar para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante?

1.3. Justificación

Entre los derechos humanos esenciales que se plantean a nivel mundial se establece la igualdad de todas las personas en el acceso a los servicios básicos: salud, alimentación, educación, entre otros, lo que ha generado el incremento de estudiantes con necesidades educativas especiales en los salones de clases, los cuales, al ser muy diversos plantean un reto a cada uno de los docentes quienes se ven obligados a buscar estrategias que les permita desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo.

Desde esta perspectiva existe la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas sustentadas en el principio del Diseño Universal que permita a los docentes atender a estos estudiantes con necesidades educativas especiales dentro de la diversidad del grupo, no desde una atención especial, lo que podría afectar el ritmo de aprendizaje del resto de los estudiantes y lastimar la autoestima del estudiante “diferente”.

En la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Santo Domingo, esta necesidad aumenta, al contar con un número creciente de estudiantes con necesidades educativas especiales, es así que en el periodo académico 2015 01 se reportaron dos casos de estudiantes con discapacidad, en el 2015 02, 3; y, en el 2016 01, 5 estudiantes, entre los que se encuentra el estudiante con el Síndrome de *Treacher Collins* que estudia en la Escuela de Sistemas.

Así la presente investigación aportará estrategias pedagógicas sustentadas en el principio del Diseño Universal para favorecer el aprendizaje de este estudiante, el cual será el beneficiario directo de la misma; de manera indirecta, los docentes de

la Escuela, al contar con una guía de trabajo; y, el fondo bibliográfico de la Universidad, la cual contará con un material de referencia que puede ser utilizado en situaciones y casos similares.

1.4. Objetivos

Objetivo general:

- Proponer estrategias pedagógicas sustentadas en el principio del Diseño Universal para favorecer el aprendizaje de estudiantes con el Síndrome de *Treacher Collins* en la Escuela de Sistemas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Santo Domingo.

Objetivos *específicos*:

- Caracterizar las necesidades especiales del estudiante con Síndrome de *Treacher Collins*.
- Diseñar estrategias pedagógicas para favorecer el aprendizaje del estudiante con Síndrome de *Treacher Collins*.

2. Fundamentos teóricos

Para abordar el desarrollo de estrategias pedagógicas sustentadas en el principio del Diseño Universal para la atención a estudiantes con el Síndrome de *Treacher Collins* se hace necesario primeramente realizar un bosquejo teórico sobre los principales elementos a investigar, entiéndase en este caso una breve caracterización del Síndrome, el Diseño Universal y las estrategias pedagógicas.

2.1. El síndrome de *Treacher Collins*

El Síndrome de Treacher Collins es el nombre que se le ha dado a un defecto congénito que puede afectar la forma y el tamaño de las orejas, de los párpados, de los huesos de las mejillas y de las mandíbulas superior e inferior. La extensión de la deformidad facial varía de un individuo a otro. Este síndrome es causado por una anomalía en los genes. La pérdida de la audición está presente en la mayoría de los individuos afectados, hasta cierto grado. En otros niños, las anomalías físicas de la cara y de las orejas son mucho más obvias y pueden desarrollar problemas de funcionamiento. Ambas cavidades, la cavidad oral (la boca) y la cavidad por donde pasa el aire (la nariz y la garganta) tienden a ser

pequeñas en las personas que tienen este síndrome. Esto puede producir problemas que afectan a la persona que lo padece al respirar y al alimentarse.

Como se ha planteado, uno de los rasgos esenciales de este Síndrome es la baja capacidad auditiva o sordera, al respecto, Alcantud, F.; Ávila, V. y Asensi, C. (2000) plantean que: “Cuando decimos que una persona presenta una pérdida auditiva, estamos haciendo referencia a un continuo que va desde una pérdida auditiva (hipoacusia) hasta la pérdida total de audición o cofosis.” Por ello, estos autores señalan la diferencia entre “sordo” que es la persona cuya audición no le permite realizar los propósitos comunes de la vida e “hipoacúsico”, que es la persona que tiene deficiencia auditiva, pero es funcional con el uso de audífonos o sin ellos.

Conocido es que a través del oído se activan procesos como la atención y el lenguaje; por ello, su privación completa o parcial repercute directamente en el aprendizaje del ser humano (Alcantud et al, 2000). Hay quienes sugieren la lectura labiofacial como una forma de comunicación; sin embargo, al respecto Gómez (1994) señala:

El aprendizaje de la lectura labial es costoso y su comprensión nunca es total pues se supone que la persona sorda reconoce aproximadamente el 25% de la información leída en los labios, el 50% se infiere por el contexto y el 25 % restante va a depender de la buena suerte.

A esto hay que agregarle el hecho de que no siempre se cuenta con una buena iluminación, como por ejemplo cuando se usa el proyector como apoyo a la impartición de clases; así mismo es importante considerar que el profesor no siempre se encontrará de manera tal que el estudiante podrá leer sus labios, pues el docente debe movilizarse por el salón de clases, dependiendo de las actividades que realice con el grupo.

Un rasgo muy importante en los estudiantes con sordera es el efecto denominado atención dividida, que se produce cuando el individuo tiene que estar pendiente de dos tareas, con elementos comunicativos, al mismo tiempo. El ejemplo más claro se manifiesta, cuando el estudiante pretende leer los labios al profesor y tomar apuntes sobre sus explicaciones. (Gómez 1994)

Es por esto que se presenta la propuesta estrategias pedagógicas basadas en el principio del Diseño Universal en las aulas; para su implementación es necesario que exista previamente un conocimiento de este Diseño, pues solo así se podrá garantizar que su aplicación sea la esperada.

2.2. El diseño universal

Para analizar el principio del diseño universal se debe partir por el concepto básico de accesibilidad, que según Alonso (2007) “se utiliza popularmente para

referirse a la posibilidad de llegar a donde se requiere ir o alcanzar aquello que se desea.” Esta definición toma relevancia al relacionársela en el contexto de la discapacidad, pues da un nuevo matiz a los derechos de las personas que tienen distintos tipos de discapacidades, y es de esta manera como se identifica “accesibilidad con suprimir barreras para los colectivos de personas con discapacidad.”

Con este antecedente, Iwarsson y Stahl (2003) determinan implícitamente que hay dos tipos de población, aquella que tiene acceso a todos los espacios y servicios, y aquella que no, debido a sus discapacidades; por ello, se crean espacios diferenciados para ambos grupos, pues es la forma en la que se creía se incluía a las personas con discapacidad, sin embargo, lo que se logró es que exista segregación y estigmatización de las personas con discapacidad.

Ante esta realidad, surge el concepto de Diseño para Todos o Diseño Universal:

Diseño Universal significa simplemente diseñar todos los productos, edificios y espacios exteriores para ser utilizables por todas las personas en la forma más amplia posible. Se introduce aquí como una forma razonable y económica de reconciliar la integridad artística de un diseño con las necesidades humanas en el entorno. Mace et al (1990)

Por tanto, con esta propuesta lo que se espera es que todas personas, independientemente de su condición, tengan acceso a los servicios y espacios que existieren en la sociedad, solo así se puede garantizar una verdadera inclusión.

2.3. Las estrategias pedagógicas

Abordar el término estrategia parte de la semántica, dado que este proviene de la palabra griega *strategos*, jefes de ejército; tradicionalmente utilizada en el terreno de las operaciones militares, por lo que durante mucho tiempo se ha asociado al campo militar, sin embargo, en los últimos tiempos este término ha sido importado a otros campos, como el de la administración y más recientemente al de la educación.

Según García (2000) este término, en el ámbito educativo puede ser definido como: “el sistema de acciones que deben realizarse para obtener los objetivos trazados y para eso se deben considerar, los recursos disponibles y el diagnóstico de la institución”.

Desde esta perspectiva se considera la estrategia como un conjunto de acciones secuenciales e interrelacionadas que partiendo de un estado inicial (dado por el diagnóstico) permiten dirigir el paso a un estado ideal del desarrollo.

Existen diferentes tipos de estrategias en el ámbito educativo, para la presente investigación nos centraremos en las estrategias pedagógicas, las cuales Valle Lima (2007) define como: “el conjunto de acciones secuenciales e interrelacionadas que partiendo de un estado inicial y considerando los objetivos propuestos permite dirigir y organizar de forma consciente e intencionada (escolarizada o no) la formación integral de las nuevas generaciones”.

Se emplea estrategia pedagógica partiendo de que aunque el objetivo del presente trabajo investigativo es favorecer el aprendizaje del estudiante, no solo nos centraremos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, también se realizarán acciones de terapia física para mejorar sus capacidades y de esta manera influir en su rendimiento académico.

3. Metodología

3.1. Tipo de investigación

El diseño de investigación empleado fue el correspondiente a la investigación acción participativa, la cual es definida por Schutter (1989) como "una propuesta metodológica insertada en una estrategia de acción definida, que involucra a los beneficiarios de la misma, en la producción de conocimientos", produciéndose una "combinación de investigación, educación-aprendizaje y acción". Esta definición a pesar de su antigüedad es relevante para la presente investigación, dado que permite involucrar a los beneficiarios, en este caso al propio estudiante y a los docentes en la producción del conocimiento necesario para la solución a la problemática, obteniéndose los siguientes logros investigativos:

- - Incrementar la competencia profesional de los docentes.
- - Con la solución a los problemas que afectan su actividad profesional, los docentes se colocan en mejores condiciones para cumplir el encargo social a ellos asignados en la formación de los estudiantes.
- - Al sociabilizar los nuevos conocimientos, contribuyen a la conformación teórica de la educación.

Por otro lado en dicho proceso investigativo, los docentes involucrados se integran colectivamente, determinan prioridades y distribuyen tareas en las que además, involucran y comprometen al propio estudiante.

3.2. Metodología.

Cómo métodos fundamentales se emplearon los siguientes:

Método de historia de vida: el cual permitió conocer la historia del estudiante, sus características y especificidades, como procedimiento de este método se utilizó la entrevista personal y la observación espontánea en el salón de clases por parte de los docentes.

La modelación: el cual permitió la conformación de la propuesta, consistente en este caso en estrategias pedagógicas sustentadas en el principio del Diseño Universal.

El método de estudio de caso: el cual permitió profundizar en las características del estudiante en cuestión para determinar los elementos esenciales necesarios para el diseño de las estrategias pedagógicas sustentadas en el principio del Diseño Universal.

3.3. Población y muestra.

En la presente investigación, la cual se desarrolla como un estudio de caso, la población y la muestra coinciden en un estudiante que padece el Síndrome de *Treacher Collins* que cursa la Escuela de Sistemas en la Pontificia Universidad católica del Ecuador, Sede Santo Domingo.

4. Resultados.

4.1. Resultado 1: caracterización del estudiante.

Este acápite está en relación con el primer objetivo propuesto, para el cual se empleó, como se declaró en la metodología, el método de historia de vida, arrojando los siguientes resultados:

Álex, es un estudiante de 23 años de edad, de origen Lojano, cuya discapacidad fue diagnosticada al nacer, pues los niños con este síndrome presentan un dismorfismo facial, con hipoplasia simétrica y bilateral de los huesos malares y del reborde infraorbitario y de la mandíbula, caracterizada con frecuencia por lo que se llama “mordida abierta” y tejidos blandos a nivel del hueso malar. Otra de las situaciones que suelen presentar las personas que padecen este síndrome es que tienen anomalías del oído externo y de la cadena de huesecillos que causan la pérdida de audición; esto hace que exista un problema auditivo que va en aumento, por lo cual Álex debe usar un vibrador óseo (varillas compuestas por piezas vibratoras que están en contacto directo con el hueso mastoideo y

transmiten el sonido a través de la masa ósea dirigiéndose al sistema nervioso periférico), y el que tiene actualmente ha sido reparado utilizando piezas de los dispositivos antiguos. Además, su vocalización no es clara y se le dificulta comunicarse con sus compañeros y profesores, quienes hacen lo posible por comprenderle. Presenta además problemas oftalmológicos, ya que padece una ceguera progresiva. Adicional, hace pocos años se le diagnosticó atrofia muscular, por lo cual se le dificulta estar mucho tiempo sentado, además de necesitar un asiento especial.

Álex fue marginado desde la escuela básica, en donde no querían recibirle debido a su aspecto físico, y en los establecimientos educativos en donde finalmente era admitido, gracias a la persistencia de su madre, era excluido, razón por la cual desde siempre prefirió pasar en su casa haciendo tareas y auto preparándose. Esta es la razón por la cual se siente discriminado desde su niñez y no se interrelaciona con sus compañeros ni se acerca a dialogar o consultar inquietudes a sus profesores, de hecho, se siente excluido. Sin embargo, Álex es un joven con un gran espíritu de superación, tal es el caso que a pesar de que su madre hubiera preferido que estudie una carrera técnica, él ha decidido estudiar una carrera universitaria.

Vivió su infancia y adolescencia en la ciudad de Machala y estudió algunos semestres en la Universidad Técnica Particular de Loja, hasta donde llegó motivado por sus ganas de salir adelante en una carrera universitaria; sin embargo, el vivir solo fue muy fuerte y en conjunto con su madre decidieron trasladarse hasta el ciudad de Santo Domingo, en donde residen en la ciudadela Mutualista Benalcázar, en la casa de su hija mayor. La madre de lunes a viernes trabaja en la cafetería de su hija y el sábado compra ropa usada para venderla los domingos en otra ciudad.

Actualmente, está cursando la segunda matrícula de dos asignaturas del primer nivel y una materia del segundo, en la Escuela de Sistemas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Santo Domingo.

4.2. Estrategias pedagógicas sustentadas en el principio del diseño universal para favorecer el aprendizaje de estudiantes con Síndrome de *Treacher Collins*

La estrategia pedagógica elaborada está dividida en cuatro etapas, las cuales son: etapa de diagnóstico, diseño de la estrategia, implementación y evaluación de los resultados, cada una de las cuales tiene sus respectivas acciones, según se detalla a continuación:

4.2.1. Etapa de diagnóstico.

Esta etapa se propuso con el objetivo de realizar un diagnóstico de las características esenciales del sujeto de investigación para poder elaborar las estrategias de intervención.

Las acciones para la etapa son las siguientes:

- Diagnóstico de capacidades: para realizar este diagnóstico no es necesario una valoración clínica, aunque no se descarta esta posibilidad; para ello se determinaron dos capacidades fundamentales para el aprendizaje: la auditiva y la visual. Para el diagnóstico visual bastó con ubicar al estudiante en diferentes posiciones en el aula, bajo determinadas condiciones reales como son el aula con mediana iluminación, con total iluminación y con el uso de proyector para determinar cuál es su ángulo visual adecuado. Similar procedimiento se utilizó para determinar la capacidad auditiva.
- Diagnóstico personal: se realizó una entrevista al estudiante en la cual se incluyó a la madre; para ello se creó un clima emocional agradable y empático para que este proporcione toda la información necesaria.

4.2.2. Etapa de diseño de las estrategias pedagógicas sustentadas en el principio del Diseño Universal.

Para la implementación del Diseño Universal, el profesorado prepara el mismo material para todos, pensando en la diversidad de capacidades y modos de aprender. Por ejemplo, para el uso de diapositivas, se prepara a la par un documento de apoyo que contenga una explicación mayor de lo proyectado, así el estudiante que no pudo tomar apuntes, no comprendió algo de la clase, o le surgen inquietudes al revisar la tarea tendrá el documento para realizar la consulta respectiva. Además, sobre las explicaciones que realiza el profesor, se elabora el documento en donde se detalla paso a paso lo explicado, así queda como fuente de consulta para todos.

Siguiendo con la implementación del Diseño Universal, de acuerdo a lo citado por Pastor (2012) "...otro de los elementos que aparecen en el origen del DUA son los avances tecnológicos que han permitido dar alternativas a las barreras derivadas de la utilización mayoritaria del texto escrito, que están basadas en el texto digitalizado.", por ello, se plantea el promover la construcción de webgrafía para los estudiantes de la Escuela, ya que el profesor puede sugerir a un estudiante que busque enlaces o videos que le ayuden a comprender un tema específico, pero esto lleva mucho tiempo, considerando que podría necesitarse este tipo de ayuda en varias asignaturas, además, que el estudiante buscará lo que considera mejor desde su experiencia y punto de vista. En cambio, si este trabajo lo realiza

el profesor, como parte de sus actividades de docencia, se optimiza tiempo, pues el estudiante tendrá acceso a esta información según su necesidad, pues se contará con enlaces como refuerzo a cada tema, los cuales deben estar subtítulos. Otro ejemplo es que si se proyectan videos, estos contengan la transcripción de lo que se está narrando en los mismos.

Además, se ha visto la necesidad de fortalecer las sesiones de tutorías de acompañamiento, pues si bien es cierto que los profesores convocan a las mismas, los estudiantes deciden si asistir o no. Por tanto, para que estas tutorías tengan la efectividad que se espera, se propone que si los estudiantes no asisten después de un segundo llamado, se comunique sobre este particular al familiar más cercano, para que sea un apoyo en este proceso. Además, se llevará un registro de las sesiones realizadas, el tema tratado, el material compartido, los acuerdos a los que se han llegado, y los logros alcanzados.

Además, para mejorar la interrelación entre pares es importante que los profesores incluyan a estas personas en la formación de los grupos de trabajo y no que éstos queden únicamente bajo el criterio de los estudiantes.

Asimismo, se han considerado otras acciones para esta etapa y para ello se está implementando una WebQuest y una serie de acciones de terapia física para mejorar las capacidades afectadas por la atrofia muscular.

4.2.2.1. La WebQuest como estrategia pedagógica para favorecer al aprendizaje del estudiante con Síndrome de Treacher Collins

La WebQuest es una herramienta de la web 2.0, que permite aplicar una estrategia pedagógica orientada al apoyo del proceso de enseñanza- aprendizaje de manera cooperativa, a través de la investigación de materiales digitales seleccionados anticipadamente por el docente.

La propuesta de *WebQuest* como estrategia pedagógica es aplicar a las asignaturas de la Escuela de Sistemas de la PUCE SD, con la finalidad de apoyar el proceso de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes, como parte del Diseño Universal, dado que con ella se favorecen todos los estudiantes de la clase, incluyendo el caso investigado.

La estructura básica de la WebQuest está integrada de los apartados:

- Introducción
- Tarea
- Proceso
- Evaluación

INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON EL SÍNDROME DE *TREACHER COLLINS*: UNA EXPERIENCIA EN LA PUCES SD.

- Conclusión

Sin embargo esta estructura puede variar al agregar apartados como, guía didáctica, créditos, entre otros.

La introducción proporciona al estudiante información general sobre el tema de la WebQuest. Es importante que se diseñe una introducción que genere una interface atractiva para los estudiantes de manera que despierte el interés de los mismos.

Regla de tres simple y directa
Se aplica cuando dadas dos cantidades correspondientes a magnitudes directamente proporcionales, hay que calcular la cantidad de una de estas magnitudes correspondiente a una cantidad dada de la otra magnitud.
La regla de tres directa la aplicaremos cuando entre las magnitudes se establecen las relaciones:
A más -----> más.
A menos-----> menos.

Regla de tres simple inversa
Consiste en que dadas dos cantidades correspondientes a magnitudes inversamente proporcionales, calcular la cantidad de una de estas magnitudes correspondiente a una cantidad dada de la otra magnitud.
$$\left. \begin{array}{l} A_1 \longrightarrow C \\ A_2 \longrightarrow x \end{array} \right\} \quad \frac{A_2}{A_1} = \frac{C}{x} \quad x = \frac{A_1 \cdot C}{A_2}$$

La regla de tres inversa la aplicaremos cuando entre las magnitudes se establecen las relaciones:
A más -----> menos.
A menos -----> más.

Regla de tres compuesta
La regla de tres compuesta se emplea cuando se relacionan tres o más magnitudes, de modo que a partir de las relaciones establecidas entre las magnitudes conocidas obtenemos la desconocida.
Una regla de tres compuesta se compone de varias reglas de tres simples aplicadas sucesivamente.
Como entre las magnitudes se pueden establecer relaciones de proporcionalidad directa o inversa, podemos distinguir tres casos de regla de tres compuesta.

Figura 1: Introducción WebQuest Reglas de Tres
Imagen tomada de <https://sites.google.com/site/webquestreglasdetres/introduccion>

La tarea debe ser descrita de manera atrayente de forma que sirva para conservar el interés de los alumnos, se añade los objetivos que se busca cumplir con el desarrollo de la herramienta didáctica digital WebQuest.

Objetivo.
Aprender la resolución de un problema de regla de tres compuesta y su aplicación en hechos reales de la vida cotidiana.

Sabiendo que de 125 quintales de remolacha pueden extraerse 15 quintales de azúcar, ¿Cuántos quintales de azúcar podrán proporcionar 50 quintales de remolacha?

a) 8 b) 12 c) 6 d) 4 e) 10

En un engranaje; el piñón mayor tiene 40 dientes y el menor 25 dientes. Si el piñón mayor da 200 vueltas. ¿Cuántas vueltas da el menor?

a) 350 b) 100 c) 320 d) 250 e) 150

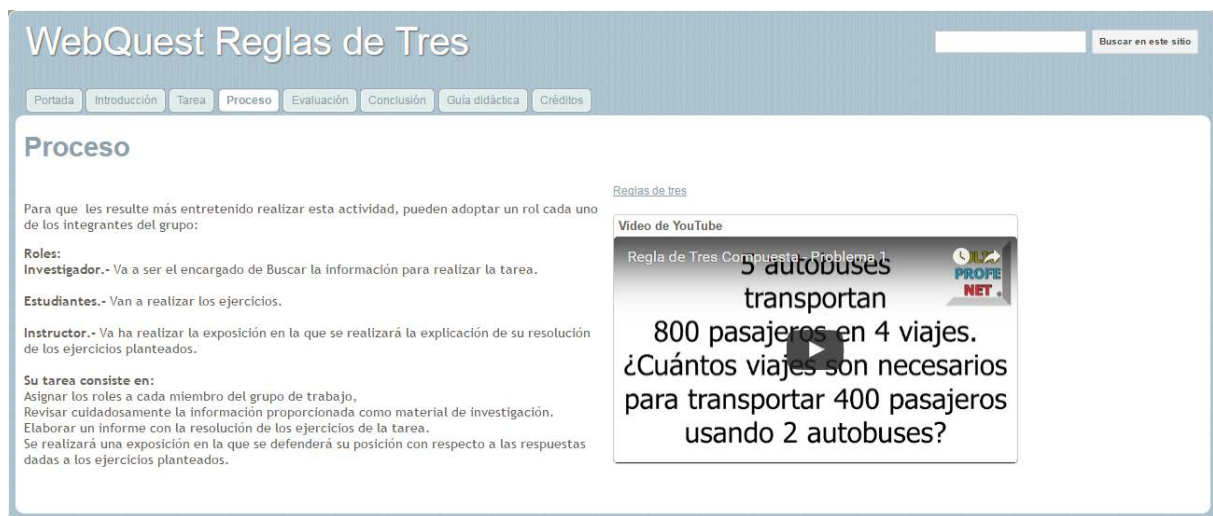
En el dibujo observarás que los árboles son proporcionales en cuanto al tamaño, pues los más pequeños son la mitad de los más grandes.

Figura 2: Tarea WebQuest Reglas de Tres
Imagen tomada de: <https://sites.google.com/site/webquestreglasdetres/tarea>

FORMACIÓN Y TRANSFORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD

El proceso consiste en los pasos que debe dar el alumno para ejecutar la tarea, el objetivo del apartado proceso es ayudar a los alumnos a entender ¿Qué hay que hacer?, una práctica recomendada es el uso de listas de comprobación que permitan al alumno ir registrando los análisis que se van realizando con la información proporcionada. En el proceso se debe incluir los recursos online que se utilizarán en cada paso. (Armendáriz, 2014)

Es tarea del docente la selección de los recursos que se proporcionaran a los estudiantes a través del apartado proceso, son estos recursos los que servirán de fuente de investigación para los alumnos quienes desarrollaran la tarea de la WebQuest.



The screenshot shows the 'WebQuest Reglas de Tres' website. The main heading is 'WebQuest Reglas de Tres'. Below it is a navigation menu with buttons for 'Portada', 'Introducción', 'Tarea', 'Proceso', 'Evaluación', 'Conclusión', 'Guía didáctica', and 'Créditos'. The 'Proceso' button is highlighted. To the right of the navigation menu is a search bar with the text 'Buscar en este sitio'. Below the navigation menu is the 'Proceso' section. It contains text explaining the activity and roles: 'Investigador' and 'Estudiantes'. A video player is embedded in the 'Proceso' section, showing a math problem: '5 autobuses transportan 800 pasajeros en 4 viajes. ¿Cuántos viajes son necesarios para transportar 400 pasajeros usando 2 autobuses?'. The video player has a play button and a title 'Regla de Tres Compuesta - Problema 1'.

Figura 3: Proceso WebQuest Reglas de Tres

Imagen tomada de <https://sites.google.com/site/webquestreglasdetres/proceso>
En el apartado evaluación se debe incluir los criterios de evaluación que se tomaran en cuenta para la ponderación del trabajo realizado por los estudiantes como respuesta a la tarea planteada en la WebQuest. Los criterios deben ser sociabilizados con antelación de manera que los estudiantes conozcan los aspectos a evaluar que se aplicaran para obtener su calificación.

INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON EL SÍNDROME DE *TREACHER COLLINS*:
UNA EXPERIENCIA EN LA PUCES SD.

WebQuest Reglas de Tres

Portada | Introducción | Tarea | Proceso | Evaluación | Conclusión | Guía didáctica | Créditos

Evaluación

Aspectos a Evaluar	Rúbrica para la revisión de material de apoyo de los temas expuestos				TOTAL
	2	1	0,5	0	
Orden y Organización	El trabajo es presentado de una manera ordenada, clara y organizada que es fácil de leer.	El trabajo es presentado de una manera ordenada y organizada que es, por lo general, fácil de leer.	El trabajo es presentado en una manera organizada, pero puede ser difícil de leer.	El trabajo se ve desordenado y desorganizado. Es difícil saber que información esta relacionada.	
Contribución Individual a la Actividad	El estudiante fue un participante activo, escuchando las sugerencias de sus compañeros y trabajando cooperativamente durante toda la lección.	El estudiante fue un participante activo, pero tuvo dificultad al escuchar las sugerencias de los otros compañeros y al trabajar cooperativamente durante la lección.	El estudiante trabaja con su(s) compañero(s), pero necesita motivación para mantenerse activo.	El estudiante no pudo trabajar efectivamente con su compañero.	
Razonamiento Matemático	Usa razonamiento matemático complejo y refinado.	Usa razonamiento matemático efectivo.	Alguna evidencia de razonamiento matemático.	Poca evidencia de razonamiento matemático.	
Explicación	La explicación es detallada y clara.	La explicación es clara.	La explicación es un poco difícil de entender, pero incluye componentes críticos.	La explicación es difícil de entender y tiene varios componentes ausentes o no fue relacionada.	
Contenido	Demuestra un completo entendimiento del tema.	Demuestra un buen entendimiento del tema.	Demuestra un buen entendimiento de partes del tema.	No parece entender muy bien el tema.	
Comprensión	El estudiante puede con precisión contestar todas las preguntas planteadas sobre el tema por el docente.	El estudiante puede con precisión contestar la mayoría de las preguntas planteadas sobre el tema por el docente.	El estudiante puede con precisión contestar unas pocas preguntas planteadas sobre el tema por el docente.	El estudiante no puede contestar las preguntas planteadas sobre el tema por el docente.	
			Nota (0)	0	

Figura 4: Evaluación WebQuest Reglas de Tres
Imagen tomada de <https://sites.google.com/site/webquestreglasdetres/evaluacion>

Por último, en el apartado conclusión se condensa la experiencia adquirida y provoca la reflexión acerca del proceso desarrollado y los resultados obtenidos.

WebQuest Reglas de Tres

Portada | Introducción | Tarea | Proceso | Evaluación | Conclusión | Guía didáctica | Créditos

Conclusión

La regla de tres es un instrumento muy sencillo y útil al mismo tiempo. Consiste en una sencilla operación que nos va a permitir encontrar el cuarto término de una proporción, de la que sólo conocemos tres términos.



Figura 5: Conclusión WebQuest Reglas de Tres
Imagen tomada de <https://sites.google.com/site/webquestreglasdetres/conclusion>
4.2.2. Acciones de terapia física para mejorar las capacidades de estudiantes con Síndrome de Treacher Collins asociadas a la atrofia muscular.

La fisioterapia es uno de los tratamientos que puede seguir el estudiante que padece este síndrome. Tiene como objetivos:

- Evitar mayor atrofia por desuso y el sedentarismo.
- Evitar posturas viciosas (anormales)
- Evitar retracciones musculares.

- Evitar complicaciones respiratorias.
- Estimular la independencia de las actividades de la vida diaria dentro de sus posibilidades.

Las personas con Síndrome de Treacher Collins pueden sufrir crisis respiratorias que en ocasiones son producidas por la ansiedad frente a experiencias desconocidas para él/ella o incluso ya vividas.

Por lo que expondremos la kinesiólogía respiratoria adecuada para evitarlas desde la perspectiva de preparar al profesor y al estudiante para enfrentarla, poniendo a su disposición videos tutorías donde de forma practica con ayuda de la fisioterapeuta ambos manejen la kinesiólogía adecuada en estos casos.

Ejercicios respiratorios:

Los ejercicios respiratorios tienen como objetivo disminuir el trabajo respiratorio, mejorar la oxigenación y aumentar la función respiratoria. Se realizarán una vez al día.

1. Respiración con los labios fruncidos:

- Ponga los labios como para apagar una vela o silbar
- Inspire lentamente a través de la nariz con la boca cerrada
- Espire lentamente a través de los labios semicerrados
- La espiración debe durar el doble de la inspiración

2. Respiración diafragmática:

- Sentado, con las rodillas flexionadas, colocar las manos sobre el abdomen.
- Inspirar profundamente a través de la nariz manteniendo la boca cerrada. Al inspirar, el abdomen se distiende elevando las manos.
- Colocar los labios como si fuese a silbar y espirar lenta y suavemente de forma pasiva, haciendo un sonido silbante sin hinchar los carrillos. Al ir expulsando el aire, los músculos abdominales se hundan, volviendo a la posición original.

3. Ejercicios de expansión pulmonar:

- Inspirar profundamente mientras empuja el tórax expandiéndolo contra la presión de las manos.

INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON EL SÍNDROME DE *TREACHER COLLINS*:
UNA EXPERIENCIA EN LA PUCES SD.

- Colocar las manos sobre la zona del tórax que hay que expandir aplicando una presión moderada.
- Mantener unos segundos la máxima inspiración posible y comenzar a espirar el aire lentamente.
- Al final de la espiración, las manos realizan una ligera vibración sobre el área.
-

4. Ejercicio para toser de manera eficaz y controlada:

- Respirar lenta y profundamente mientras se está sentado tan erguido como sea posible.
- Utilizar la respiración diafragmática.
- Contener la respiración diafragmática durante 3-5 segundos y luego espirar lentamente tanto aire como sea posible a través de la boca (la parte inferior de la caja torácica y el abdomen se hundan según se respira).
- Hacer una segunda inspiración profunda, contenerla y toser con fuerza desde lo profundo del pecho (no desde la garganta). Toser dos veces de forma corta y forzada.
- Descansar después de la sesión. Es conveniente que la persona tosa de forma controlada 3 ó 4 veces al día, media hora antes de las comidas y al acostarse (descansar de 15 a 30 minutos después de cada sesión). Es importante que la persona se limpie los dientes y se enjuague la boca antes de las comidas, ya que la sesión de estimulación de la tos se suele asociar fundamentalmente con un mal sabor de boca, lo que produce la disminución del apetito y de la capacidad gustativa.

5. Educación de la tos:

- Esta técnica consiste en enseñar a toser, después de una inspiración profunda, durante la espiración, procurando hacerla en dos o tres tiempos para un mejor arrastre de las secreciones.

En algunos casos hay signos de atrofia muscular que imposibilita la marcha de estos pacientes. Para fortalecer la musculatura puede utilizar la kinesiología incluso en las horas de clase.

- Contracciones isométricas del cuádriceps(10 min cada 1 hora, 10 contrae-20 relaja)
- Ejercicios activos libres, sin resistencia, sin fatigar.
- Movilización de extremidades y tronco.

- Elongación, principalmente de los siguientes grupos musculares (flexores de cadera, flexores de rodilla, y flexores plantares de tobillo).
- Ejercicios posturales, en diferentes decúbitos.
- Hidroterapia.

Ejercicios de elongación:

- La elongación puede ser hecha por el terapeuta, por los padres o por el propio paciente.
- Se recomienda, primero, realizar masaje de los músculos a elongar.
- La elongación se consigue aplicando un movimiento firme, pero lento. No debe ser brusca.

4.2.3. Etapa de implementación

Esta etapa se desarrolla con el objetivo de aplicar la propuesta de estrategias pedagógicas sustentadas en el Diseño Universal para favorecer el aprendizaje del estudiante con Síndrome de *Treacher Collins*.

Esta etapa está en ejecución, la acción fundamental es la implementación de las estrategias pedagógicas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.2.4. Etapa de evaluación

Esta etapa se desarrollará con el objetivo de constatar los resultados obtenidos en el aprendizaje del estudiante con el Síndrome de *Treacher Collins* a partir de la aplicación de las estrategias pedagógicas sustentadas en el principio del Diseño Universal.

Las acciones para esta etapa están relacionadas con el análisis comparativo de los diferentes instrumentos de evaluación que se le apliquen al estudiante para constatar su avance en el aprendizaje y su rendimiento académico.

5. Conclusiones

Se realizó una caracterización de las necesidades especiales del estudiante de la Escuela de Sistemas que padece el Síndrome de *Treacher Collins* las cuales están referidas fundamentalmente a la baja capacidad auditiva, visual y a la atrofia muscular, lo cual influye en el bajo rendimiento académico.

Se diseñaron estrategias pedagógicas basadas en el principio del Diseño Universal, consistentes en una *WebQuest* y una kinesiólogía para favorecer las capacidades respiratorias y físicas del estudiante, las cuales incidirán de manera significativa en su aprendizaje.

Referencias bibliográficas.

- Alcantud, F; Ávila, V & Asensi C. (2000). *La Integración de Estudiantes con Discapacidad en Estudios Superiores*. Valencia, España: Artes Gráficas Soler.
- Alonso, F. (2003). *Libro Blanco por un nuevo paradigma, el diseño para todos, hacia la plena igualdad de oportunidades*. Instituto Universitaria d'Estudis Europeus, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid.
- Alonso, F. (2007). Algo más que suprimir barreras: conceptos y argumentos para una accesibilidad universal. 1st ed. [pdf] Barcelona: *TRANS*, pp.15 -30. Recuperado de: http://www.trans.uma.es/pdf/Trans_11/T.15-30.FernandoAlonso.pdf
- Armendáriz, B. (2014). Aplicación de webquest como estrategia metodológica para el desarrollo de competencias del racionalismo lógico en el programa preparatorio de la PUCESD, en el primer semestre del año académico 2014. Maestría. PUCESD.
- Asamblea Nacional República del Ecuador, (2012). *Ley Orgánica de Discapacidades*. Quito.
- Consejo de Educación Superior, (2016). Reglamento de Régimen Académico. Quito.
- García, M. (2000). *Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria*. La Habana, Cuba. ICCP: Editorial Pueblo y Educación.
- Iwarsson, S & Stahl, A.(2003). Accessibility, usability and universal design – Positioning and definition of concepts describing person – environment relationships. *Disability and Rehabilitation* 25 (2):57 – 66.
- Pastor, C. (2012). *Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible*. Universidad Complutense de Madrid.
- Presidencia de la República, (2010). *Ley orgánica de educación superior*. Quito.
- Schutter, A. (1989). *La investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos*. México: CREAAL.
- Valle, A. (2007). *Metamodelos en la investigación pedagógica*. La Habana, Cuba. ICCP: Editorial Pueblo y Educación.

LA ESCUELA SUEÑA. LUCHANDO POR CONSEGUIR UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Elena Gómez Requena
elenagrequena@ugr.correo.com

Universidad de Granada (España)

Resumen

Trabajar dentro de una Comunidad de Aprendizaje puede ayudar a solventar diversidad de problemas relacionados con la convivencia escolar. Con esta comunicación se ha querido mostrar los principios por lo que se rige esta metodología, las características trascendentales que tiene y los resultados que se han obtenido a lo largo de su uso. Además, se da a conocer la experiencia de una alumna como voluntaria dentro de una Comunidad de Aprendizaje, pudiendo valorar los puntos positivos y negativos a los que llegó, así bien, demostrando el largo camino que existe, para poder llegar a la utopía del cambio y la mejora educativa. Dicha metodología se muestra como método inclusivo, donde alumnos y alumnas con diferentes características conviven y aprenden juntos, dejando las diferencias a un lado y mostrándose como grupo unido con el mismo objetivo a conseguir: ser felices.

Palabras clave

Aprendizaje dialógico, metodología, convivencia escolar, comunidad de aprendizaje, innovación escolar.

1. Introducción

El concepto de comunidades de aprendizaje ha ido variando a lo largo de la década sufriendo así una evolución epistemológica. Esta metodología apareció con el fin de renovar y dotar con un carácter más innovador a las distintas escuelas, y comunidades de enseñanza. Logrando de este modo paliar las deficiencias y limitaciones de, tanto la educación formal como la informal (Racionero & Serradell, 2005). Esta metodología aparece con el objetivo de satisfacer las nuevas necesidades a nivel educativo y personal de los estudiantes de esta nueva década. Asimismo, ésta llega para cuestionar y modelar, no solo los objetivos y contenidos, sino los agentes de enseñanza, las situaciones y materiales que se utilizan, haciendo mayor hincapié en la finalidad de la enseñanza. Atendiendo de este modo, desde el qué enseñar, hasta el cómo, dónde, quién y para qué.

La revisión bibliografía realizada muestra la posible desconexión entre la teoría y la práctica real, ya que se pueden observar diferentes formas de aplicar esta metodología, llevada a cabo en los colegios que la ponen en práctica. Aunque, se percibe de manera clara la dirección que está tomando dicho método y sobre qué agentes recurre su intervención, siendo estos: el contexto social y comunitario, las aulas y la utilización de las nuevas tecnologías dentro del centro escolar (Aguilera, 2013).

Por tanto, debe atender al eje fundamental de Comunidades de Aprendizaje, el “aprendizaje dialógico”. Denominado como el resultado de las interacciones que produce el diálogo igualitario, es decir, un coloquio en el que diferentes personas aportan argumentos en condiciones de igualdad, para llegar a consenso (Aubert, García, y Racionero, 2009).

Esta metodología propicia la participación de la comunidad, del profesorado, de los padres y madres, de los familiares y por supuesto del alumnado, entendiendo éste como sujeto activo de su propia enseñanza. Se persigue, el éxito educativo basándose en una educación de calidad para todos y todas, adaptando y conociendo de cerca las necesidades específicas de cada uno de los sujetos de esta comunidad educativa. Es la propia comunidad la que sueña y describe la educación y la escuela que quiere, para ello se realizan las comisiones del sueño. En esta actividad los miembros hablan sobre lo que desean, sueñan, quieren..., posteriormente todo ello es contrastado con la realidad y estudiado a través de los propios miembros de las comisiones del sueño, también denominadas comisiones mixtas. Este grupo está formado por un representante de cada sector de la comunidad educativa, funcionando de manera horizontal basándose en el dialogo igualitario entre todos ellos.

A modo de síntesis, Comunidades de Aprendizaje basa su trabajo en transformar la escuela, no en adaptar su enseñanza al alumnado menos aventajado y con más problemas provenientes de diferentes fuentes. Por ello, se lleva a cabo en los centros donde su nivel sociológico, económico o cultural, además de presentar grandes diferencias, es menor, por lo que los resultados académicos también lo son. Con ello se quiere decir, que los centros que se acogen a esta nueva metodología deciden apostar por ella, con el simple objetivo de bajar la tasa de fracaso escolar y crear una escuela más justa para todos.

1.2. Trabajar con Comunidades de Aprendizaje.

Las Comunidades de Aprendizaje transforman el contexto utilizando diversidad de actividades y dinámicas en las cuales participan toda la comunidad educativa. Estas actividades pueden variar según el centro en el que nos situemos, pues se realizarán unas u otras basándonos en las necesidades de partida del alumnado en concreto y de la comunidad educativa en general. Las actividades más comunes y con más éxito son:

- Grupo interactivos: se lleva a cabo mediante la creación de grupos heterogéneos de 5 a 6 alumnos dentro del aula en los que participan profesorado, familia y voluntariado. La persona adulta sirve de referente y dinamiza las interacciones en cada grupo interactivo, promoviendo la solidaridad entre las y los estudiantes con el objetivo de que todas y todos resuelvan con éxito las actividades propuestas. Esta actuación es de carácter inclusivo y parte de las posibilidades del alumnado, no de sus dificultades. Además, utiliza los recursos existentes de forma inclusiva y los aumenta a través de la participación de miembros de la comunidad en las aulas. Todos ellos los crean los propios docentes, al igual que las actividades que se llevarán a cabo en cada una de las sesiones (Aubert & García, 2001).

- Tertulias dialógicas: denominados como espacios donde se utiliza la lectura para fomentar ésta además del pensamiento crítico. Se realizan de manera dinámica, de modo que podemos incrementar la participación y aumentar las relaciones entre todos los contribuyentes de esta actividad. Ésta se puede realizar en espacios diferentes por ejemplo: en la biblioteca, en el aula, en centros culturales... Se realizan actividades sobre las lecturas reflexivas, busca de referencias, resúmenes, opiniones sobre las situaciones, resolución de conflictos, teatros, rol play ... Esta actividad se puede realizar entre las familias para así poder incrementar el nivel educativo entre ellas y crear un ambiente cálido y afectivo que propicie la participación abierta dentro de la comunidad de aprendizaje (Elboj, Puigdemívol, Soler & Valls, 2002).

- Comisiones del sueño: el grupo que forma esta actividad se denomina: comisiones mixtas. Estos se reúnen para hablar sobre lo que quieren que la escuela sea o sueñan. Posteriormente, piensan si esos sueños son posibles y plantean como llegar a conseguirlos.

Todos participan de manera abierta, hablan con ilusión y opinan sobre lo que necesitan. Esta parte dentro de las comunidades de aprendizaje es la más importante, pues a partir de ella se realizarán diferentes actividades que promuevan ese cambio y sobre todo, la consecución de los sueños que han tenido y planificado (Diez & Flecha, 2010).

- Biblioteca tutorizada: varias personas voluntarias toman la iniciativa de colaborar abiertamente en la biblioteca del centro donde de manera organizada realizan actividades diversas cada tarde. Estas actividades pueden variar desde la realización de las propias tareas del colegio, hasta la lectura de libros o juegos diversos. Se pueden organizar de maneras distintas, aunque el modo más común de hacerlo es agruparlos por materias de trabajo. De modo que, tendremos a alumnos de diferentes edades y etnias, lo que propicia que entre unos y otros se resuelvan dudas, aprendiendo ambos y conociendo puntos de vista diferentes (Jiménez, 2010).

1.3. Las Comunidades de Aprendizaje en España.

El acogimiento de esta metodología dentro de diferentes centros escolares de España ha sido notable. Cada año nuevos colegios deciden probar esta nueva metodología para poder favorecer a los sectores más marginados de la sociedad, además de dar una educación de calidad disminuyendo de alguna manera la tasa de fracaso y abandono escolar. Sintetizando, se puede decir que desde 1978 se comenzó con el primer centro de educación de personas adultas que utilizaban esta metodología, hoy día la cifra es de 61 centros en toda España, tres en Brasil y dos en Chile (Flecha, 2010).

El proyecto de Comunidades de Aprendizaje se lleva a cabo desde la convicción de sus impulsores, los miembros del Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de las Desigualdades (CREA) de la Universidad de Barcelona. Gracias a este organismo se ha conseguido ir captando cada año a diferentes usuarios de otros colegios, por lo que se han visto convencidos y con ilusión de emprender una nueva manera de educar. (Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades, 2005). Esto sucedió por ejemplo, con el profesorado del Colegio "Apóstol San Pablo", desde su pretensión de poner en práctica un proyecto de educación intercultural realmente inclusivo, conocieron en

profundidad como se trabaja con Comunidades de Aprendizaje, y tras una reflexión colectiva se decidió integrarse en este proyecto al que se sumaron después los padres de forma entusiasta.

El reconocimiento de esta labor fue a posteriori cuando en diciembre de 2007, le fue concedido al Colegio “Apóstol San Pablo” el Primer Premio Nacional del Ministerio de Educación y Ciencia por las acciones desarrolladas para compensar las desigualdades en Educación, gracias a la puesta en práctica de esta metodología y como reconocimiento al meritorio trabajo de toda la comunidad educativa.

Posteriormente fueron investigados dos colegios que usan esta metodología. Llamados: CEIP Las Mandarinas en Terrassa (Barcelona) y el CEIP Las Flores de Viladecans (Barcelona), ambos tienen un porcentaje alto de alumnos con diferentes culturas y provenientes de zonas periféricas de Barcelona. En sendos colegios, la instauración de esta metodología, provocó una transformación social y cultural que abrió las puertas a la participación social y ciudadana dentro del colegio, así como también abrió la puerta a la ilusión. Los retos a lo que se enfrentaban correspondían con la superación del fracaso escolar y la solución de problemas de convivencia dentro del centro educativo. Tras el análisis de esta metodología y la comprobación de los cambios que se han llevado a cabo dentro del colegio, se puede concluir que ambos retos propuestos se han superado con gran eficacia (Díez & Flecha, 2010).

Para finalizar se destaca el plan de innovación educativa llevado a cabo desde 2007 hasta 2010, pues en este encontramos el Programa de Comunidades de Aprendizaje como ejemplo de éxito escolar para todos y todas. Para realizar este proyecto, se basan en tres factores básicos: una convivencia escolar que sea espacio de vida y de trabajo, la colaboración de las familias y de la comunidad con el centro y una dirección que asuma el liderazgo de la comunidad educativa. Este proyecto fue aprobado para poder conseguir dar una enseñanza de calidad, paliando los problemas de convivencia y llegando a la participación total de la familia y la comunidad para encargarse todos de educar a sus hijos.

2. Voluntaria en una Comunidad de Aprendizaje.

Para poder valorar y crear propuestas de mejora sobre esta metodología se debe conocer de manera directa como funciona ésta, por ello en los dos siguientes epígrafes se puede leer la opinión de una voluntaria que participó en uno de los centros que usan Comunidades de Aprendizaje a diario.

2.1. Trabajo como voluntaria

Realicé un voluntariado con una duración de ciento cincuenta horas en un colegio de la ciudad Granadina llamado Padre Manjón. Este centro escolar está situado al principio del barrio de la Almanjayar, más concretamente en la zona norte de esta ciudad. Dicho colegio consta con una obra social, la cual realiza actividades formativas para el alumnado y fomenta el compromiso de este centro hacia la comunidad que allí se sitúa. El alumnado que allí reside, procede de diferentes etnias y culturas, entre ellas las más comunes, son la etnia gitana y marroquí, aunque se puede encontrar pequeños sectores de personas pertenecientes a otras culturas como la asiática u otras religiones como la evangelista. Dentro del centro existen personas con diversidad de discapacidades, lo que hace que este se convierta en un centro totalmente integrador y comprometido con la realidad existente hoy día en toda sociedad.

Además, la situación socioeconómica es media-baja y el nivel cultural de sus familias es bajo por lo que el apoyo educativo extraescolar se torna en algo clave para el buen funcionamiento. Por ello, este colegio acoge diferentes tipos de voluntarios (familia, profesorado) entre ellos estudiantes procedentes de la universidad de Granada. Los voluntarios tienen obligaciones diversas, entre ellas formarse ampliamente sobre la metodología de Comunidades de Aprendizaje, además de, acudir una serie de horas debidamente programadas al centro escolar, donde dentro de una clase en cuestión, intervienen en grupos interactivos, biblioteca tutorizada, comisiones del sueño o tertulias dialógicas.

La formación hacia los voluntarios se llevaba a cabo a través de diferentes conferencias referidas a esta temática, reuniones en el centro del profesorado (C.E.P) o lecturas debidamente escogidas para su posterior razonamiento y explicación. Asimismo, el grupo de voluntarios deben ir a unas sesiones tanto grupales como individuales con los miembros que organizan dicho voluntariado dentro de la universidad. Estas sesiones tienen el objetivo de recoger las opiniones y sugerencias de mejora sobre este sistema. Además de, la recogida de registros de información que se rellenan en cada una de las actividades realizadas dentro del centro escolar. Parte de estas horas se invierten en rellenar un registro de intervención a través de una página web. Este registro, cuantifica las horas y la tarea que se realiza. El fin de este control es verificar la calidad de la intervención y asegurar un trabajo bien hecho y con carácter profesional. En cada una de las intervenciones dentro del centro se debe rellenar un registro de información manual y en línea. Estos varían según la actividad, se ajustan a lo que se realiza y sirven para conocer que se hace dentro del centro en cada momento.

Personalmente, mi experiencia se llevó a cabo en mayor número de horas en la biblioteca tutorizada donde acogíamos a diferentes alumnos de distintos cursos y dábamos apoyo educativo para realizar las tareas diarias, ayudarles a estudiar o explicarles contenidos de carácter didáctico. Cada voluntario acogía a un número máximo de cuatro alumnos para poder atenderlos de manera adecuada. Aunque a veces, había más voluntarios que alumnos, lo que dificultaba la intervención y desmejoraba la calidad de ésta. Asimismo, pude participar en diversos grupos interactivos, dos de educación secundaria y uno de educación infantil. Ambos grupos trabajaron muy bien, y estaban acostumbrados a esta metodología lo que hizo que mi intervención fuese más sencilla y aprendiera más sobre dicho método. Debo indicar que me sorprendió la facilidad con lo que alumnos de corta edad entendían la actividad y participaba con sus compañeros, asimismo, no tenían ningún impedimento en ayudar a sus pares, siempre con una sonrisa. Los alumnos más mayores se sentían cómodos con esta metodología y tenían gran iniciativa por colaborar y ayudar, lo que creaba un ambiente de clase dinámico y más satisfactorio.

La experiencia fue muy positiva, pues pude comprobar cómo esta metodología cumple muchos de los objetivos que se propone. Si bien, recibe y acepta a las personas que se denomina en esta sociedad como “diferentes”, lo que sin duda es una ventaja. Por ello, afirmo que podemos apostar por esta metodología ya que, dibuja un futuro más próspero y comprometido ante las diferencias y desigualdades. Además, prepara al alumnado para convivir con los demás utilizando el respeto y la igualdad, lo que sin duda genera el tipo de personas que se necesitan hoy en día para poder solventar la variedad de problemas provenientes de la discriminación y la falta de empatía social.

Para concluir, debo decir que muchos padres y madres nos mostraban su agradecimiento total y absoluto, ya que valoraban de manera totalmente positiva nuestro trabajo, pues sin éste muchos de esos alumnos y alumnas se veían desamparados, sin ayuda ni comprensión por parte de sus familias, ya que a veces la educación no llega a estos sectores y deja de ser algo interesante o necesario para ellos. Es decir, gracias a nuestro trabajo cambiábamos un poco la sociedad, dábamos una oportunidad y una enseñanza de calidad a los alumnos y alumnas, los cuales no dejan de ser el motor de la sociedad y, por consiguiente, lo más importante que existe dentro de ésta.

2.2. Trabajo por hacer: aspectos a mejorar y revisar

Tras evaluar mi experiencia dentro de esta metodología en su mayoría mi valoración es positiva, aunque debo citar algunos de los aspectos que a mi

parecer se debería mejorar o variar para poder conseguir, de ese modo, una intervención más óptima y con resultados aún más positivos. Los aspectos que mejoraría son:

- La organización entre el programa de voluntariado de la universidad de Granada y los colegios donde intervenimos.
- Las jornadas de formación hacia el voluntariado llevadas a cabo por la propia universidad y personas concedoras de esta metodología.
- La conexión entre teoría y práctica de dicha metodología.
- El comportamiento de algunos de los docentes que educaban cada día a algunos de los estudiantes del comentado centro escolar.

Para comenzar, los voluntarios vivimos diferentes circunstancias en las cuales se podía entrever la falta de organización y comunicación entre el colegio y la universidad. En diferentes ocasiones, no pudimos intervenir dentro del colegio, porque se equivocaban en el momento de asignarnos aula, y existían más voluntarios que alumnos había. Por lo que nos pedían que abandonáramos el colegio con la posibilidad de repetir esa hora perdida otro día cualquiera. Asimismo, esta situación era bastante común dentro de la biblioteca tutorizada, pues en ocasiones, no se realizaba esta actividad por falta de alumnado proveniente del colegio y nos avisaban de la suspensión de ésta una vez allí.

En segundo lugar, la formación que nos daban no estaba clara, asimismo, se realizaba en horarios pocos compatibles para los voluntarios provenientes de la universidad, lo que provocaba que muchos no pudieran ir, y la formación que se daba resultaba ser diferente e insuficiente para algunos de los voluntarios.

En tercer lugar, dentro de cada centro se podía ver como la puesta en marcha de esta metodología se adaptaba a la concepción personal de cada uno de los profesores que la utilizaban, algo que es muy normal, pero el problema viene cuando no se respetan los principios básicos de esta metodología y se realiza de una manera totalmente personal, llevándose a cado, de ese modo, algo que no es para nada lo que debe ser una comunidad de aprendizaje. Con esto no quiero decir que no se puedan hacer modificaciones, sino que se deben hacer siempre y cuando éstas no varíen en esencia el objetivo y fin de esta metodología, ya que de esa manera lo que obtenemos no es lo correcto.

Para acabar, pude percibir ciertos tratos no adecuados por parte de profesores hacia alumnos de etnia marroquí con resultados académicos bajos y con tasas de motivación de la misma índole. Lo que provocaba que estos decidieran tener un comportamiento peor, para de ese modo llamar la atención y desafiar de alguna manera a estos profesores. De modo que, los voluntarios debíamos intervenir para corregir y calmar a estos alumnos, lo que no debería ser labor ni competencia nuestra.

3. Conclusiones

Si partimos desde la concepción de que una Comunidad de Aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una Sociedad de la Información para todas las personas (Valls, Soler, & Flecha, 2008). Podemos ver el atractivo que recoge dicha metodología, lo que es sin duda el punto de partida de aquellos que deciden utilizarla y aprender de ella. Asimismo, Appel y Beane (2000), afirman que este proyecto se fundamenta en prácticas educativas que han demostrado ser exitosas con el fin de la superación del fracaso y la mejora de la convivencia escolar. Por lo que se marca un objetivo principal, ya citado en otras ocasiones, el cual apuesta por los sectores más discriminados y machacados por la sociedad para que ellos consigan tener una educación de calidad, optando por las mismas posibilidades que todos los niños y niñas de esta generación.

Numerosas investigaciones o intervenciones de los voluntarios universitarios han dejado entrever la diferencia entre la teoría y la práctica de esta metodología. Llegando, incluso, a variar los principios básicos en los que esta se basa, provocando la no consecución de los objetivos marcados. Lo que, en mi opinión, no se debe tolerar y se debe luchar para solventar lo antes posible. La solución de esta problemática se puede dar como afirma Steve (2010), haciendo hincapié sobre la formación del profesorado con orientación o asesoramiento “desde dentro”, única fórmula que propicia el conocimiento de la realidad del centro por parte de los formadores y el avance a partir de la reflexión-acción-reflexión de cada una de las actividades educadoras llevadas a cabo en el centro por el profesorado docente.

Por consiguiente, se debe destacar la importancia del diálogo abierto entre todos los participantes de esta metodología pues gracias a él podemos conocer que se quiere hacer en el centro, qué se debe cambiar en él para poder solventar los problemas que aparezcan, y sobre todo, escuchar y atender la diversidad que aparece dentro de cada aula. También se tiene que enfatizar la idea de la formación, pues ésta no se radica solamente en formar al docente, sino que se enseña a los familiares que participan, de modo que, se contribuye a mejorar la calidad de enseñanza, y la base cultural de las familias a las que se atienden. Creando un ambiente más comprometido y participativo dentro del centro escolar.

Por ende, las diferentes actividades que se llevan a cabo dentro del centro escolar tienen el objetivo de desarrollar la participación entre los pares y la sociedad en general. Creando seres sociales y capaces de resolver sus problemas con la ayuda de los demás y su propia creatividad. Todo esto se

puede percibir de manera muy clara dentro de los grupos interactivos, las tertulias dialógicas y las bibliotecas tutorizadas.

Los buenos resultados obtenidos con el uso de esta metodología se pueden justificar mediante los diferentes colegios donde se han llevado a cabo investigaciones y análisis de sus resultados en cuanto a mejoras académicas, convivencia y absentismo escolar. Por ello, se destacan colegios como La paz, Apóstol San Pablo y el premio a nivel nacional que obtuvo gracias a esta puesta en marcha, Las Mandarinas o Las Flores. También, se debe hacer mención al plan de innovación educativa donde se registra esta metodología para ayudar a la mejora de la calidad e igualdad educativa.

Los estudiantes que deciden ser voluntarios y participar dentro de un colegio que utiliza las Comunidades de Aprendizaje muestran que los beneficios obtenidos van más allá de las razones que dan para participar y superan ampliamente sus expectativas iniciales. Los aspectos positivos que destacan, tanto referidos al propio proyecto de Comunidades de Aprendizaje como a su participación en ellas, superan con creces los aspectos negativos, algunos de los cuales indican que hay que mejorar la formación del voluntariado que colabora en este proyecto además de la organización, o del trato de algunos profesores hacia sus alumnos. Las propuestas de mejora van en esta misma dirección y entre ellas destaca la necesidad de introducir formación en Comunidades de Aprendizaje en los currículos de las titulaciones de educación (Aguilera, 2013).

Finalmente, se considera importante señalar que en el momento actual estamos en un camino enormemente interesante y prometedor, en el que queda un gran trecho por recorrer. De forma inmediata, es necesario involucrarse en la búsqueda y formación de voluntarios: estudiantes de magisterio, educadores sociales, profesionales de centros de salud u otros profesionales. De igual modo, es necesario conseguir un mayor apoyo al proyecto por parte de la administración educativa, que hasta el momento lo contempla con cierto interés, pero no ha materializado este interés en acciones concretas, puesto que si así lo hiciera, se recibiría un gran apoyo el cual beneficiaría enormemente a esta metodología. Solamente con este avance conjunto y la interacción comunicativa de los diferentes participantes iremos tratando de hacer realidad el gran sueño, resultado de todos los demás, de crear una escuela verdaderamente inclusiva en la que encuentre su espacio la comunidad educativa en pleno y todos los alumnos, independientemente de su diversidad cultural, étnica o de cualquier tipo, puedan alcanzar el éxito. Pudiendo se esa manera, llegar a construir la utopía de muchos de los docentes, los cuales a diario luchar para que todo deje de ser un sueño y de alguna manera se materialice.

Referencias bibliográficas

- Aguilera, A. (2013). Las Competencias Profesionales en el Voluntariado de Comunidades de Aprendizaje. Conferencia Inaugural presentada en las II Jornadas de Voluntariado y Competencias Profesionales. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. 07-10 Julio.
- Appel, M. W. y Beane, J. A. (2000). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia
- Aubert, A. y García, C. (2001). Interactividad en el aula. *Cuadernos de Pedagogía*. 301, 20-24.
- Aubert, A., García, C. y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139.
- Centro de investigación en teorías y prácticas superadoras de desigualdades (CREA) (2005). "Lectura dialógica e igualdad de género en las interacciones en el aula. Informe final". Plan Nacional de Investigación Científica y Desarrollo e Innovación Tecnológica 2000-2003.
- Díez, J. Flecha, R. (2010). Comunidades de aprendizaje un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (67), 11-15.
- Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Esteve, F. (2010). *La escuela inclusiva. Jornadas de fomento de la investigación*. Castellón: Universidad Jaume I.
- Flecha, R. (2010). Prácticas educativas que fomentan la inclusión. Conclusiones del Proyecto Includ-ed. Actas del Simposio Diversidad Cultural y Escuela: El desarrollo de la competencia intercultural. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Jiménez, I. (2010). *La visión de la escuela inclusiva en la sociedad*. Jaén: Íttakus.
- Valls, R., Soler, M. y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 71-87.

**ACCESIBILIDAD WEB
EN LA UNIDAD DE INCLUSIÓN, EQUIDAD SOCIAL
Y GÉNERO DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MANABÍ**

Maricela Pinargote Ortega, maricelapinargote@gmail.com

Marely del Rosario Cruz Felipe, mcruz@utm.edu.ec

Gabriel Demera Ureta, gdemera@utm.edu.ec

Universidad Técnica de Manabí (Ecuador)

Resumen

Actualmente en el Ecuador se promueve que los Sitios Web de las instituciones públicas y privadas alcancen un nivel de accesibilidad según la NTE INEN-ISO/IEC 40500 para que las personas con discapacidad accedan a la Web en igualdad de oportunidades. En este trabajo se muestra las perspectivas de accesibilidad web que se ha implementado en la Unidad de Inclusión, Equidad Social y Género de la Universidad Técnica de Manabí, la misma que ha permitido que la comunidad universitaria se registre de forma autónoma, interactúe en: foros, encuesta, publicaciones de noticias, boletines, documentos y eventos; sintiéndose parte de una educación inclusiva en la universidad.

Palabras clave

Universidad Técnica de Manabí, Unidad de Inclusión, Equidad Social y Género, accesibilidad web.

1. Introducción

La Universidad Técnica de Manabí (UTM) cuenta con la Unidad de Inclusión, Equidad Social y Género (UIESG), la misma que tiene como misión: diseñar y coordinar como prioridad la implementación de la política de inclusión, equidad social y género en el marco de las prioridades estratégicas y la jurisprudencia del Estado Ecuatoriano y su correspondiente incidencia en la educación superior del país, al igual que integrar en sus estudiantes indígenas y afro descendientes, así como también a sus servidores docentes y administrativos y trabajadores o aquellos jóvenes con discapacidad para integrarse a la educación superior (Honorable Consejo Universitario, 2014).

En la tabla 1 se puede observar que la UIESG actualmente tiene registrados: 90 estudiantes, 16 docentes y 25 empleados con discapacidad, preponderando la discapacidad física, luego la visual, siguiendo la auditiva y en menor proporción la intelectual.

Tabla 1: Registro de la comunidad universitaria por tipo de discapacidad

Discapacidad	Estudiantes	Docentes	Empleados	Total
Física	44	12	15	71
Visual	31	3	7	41
Auditiva	14	1	3	17
Intelectual	1			1
Total	90	16	25	

Fuente: Elaboración propia

Con la perspectiva que la UTM sea una universidad amigable para las personas con discapacidad (Véliz Briones, 2014); estudiantes de la carrera de Ingeniería en Sistemas Informáticos de la Facultad de Ciencias Informáticas, desarrollaron un Sitio Web aplicando algunos niveles de accesibilidad bajo la norma NTE INEN-ISO/IEC 40500 (Servicio Ecuatoriano de Normalización, 2014), con la finalidad de contribuir al mejoramiento de la administración y difusión de la información en la UIESG, en donde la comunidad universitaria y general con o sin discapacidad puede interactuar en foros, encuesta, cambiar el perfil, visualizar publicaciones de noticias, boletines, documentos y eventos.

1.1. Accesibilidad Web

La accesibilidad web se ocupa de hacer posible que personas con discapacidad puedan acceder a la web en igualdad de condiciones, sin pérdida de información o funcionalidad. (Ganzábal, 2015). En concreto, al hablar de accesibilidad Web se está haciendo referencia a un diseño Web que va a permitir que estas personas puedan percibir, entender, navegar e interactuar con la Web, aportando a su vez contenidos. La accesibilidad Web también beneficia a otras personas, incluyendo personas de edad avanzada que han visto mermadas sus habilidades a consecuencia de la edad (Castillo & Martínez, 2011).

La accesibilidad Web incluye muchos tipos de discapacidades (Ganzábal, 2015):

- a) Ceguera, los usuarios ciegos requieren tecnología de asistencia que les permita acceder a una versión solo texto de la página, como lectores de pantalla o líneas braile, también necesitan medios específicos para interactuar con la página.
- b) Baja visión, pueden tener problemas para ver fuentes pequeñas, estas personas acceden a la página usando magnificadores de pantalla, hojas de estilo propias para subreescribir el estilo de la página o amplían el texto usando la función correspondiente del navegador.
- c) Daltonismo, problema para interpretar gráficos o información indicada por el uso del color.
- d) Fotosensibilidad, algunas personas pueden sufrir dolores de cabeza, convulsiones o ataques epilépticos ante cambios rápidos en la intensidad de la luz que perciben.
- e) Auditiva, es un problema si se usa algún sonido para el funcionamiento de la página.
- f) Motora, los usuarios con problemas de movilidad tienen dificultades para usar el ratón o el teclado, hay que realizar páginas que se puedan utilizar sin ratón.

Las aplicaciones web deben diseñarse pensando en el acceso universal a la web, para esto la W3C (World Wide Web Consortium) desarrolla estándares como WAI (Web Accessibility Initiative), el cual lleva varias versiones y está organizado en niveles de accesibilidad (Caldwell, Cooper, Guarino & Vanderheiden, 2008):

- a) A, nivel mínimo de accesibilidad y no alcanzarlo hará que un grupo de usuarios no podrá acceder al contenido de la web.

- b) AA, nivel intermedio de accesibilidad y no alcanzarlo hará que un grupo de usuarios tendrá muchas dificultades para acceder al contenido de la web.
- c) AAA, nivel máximo de accesibilidad y no alcanzarlo hará que un grupo de usuarios tendrá algunas dificultades para acceder al contenido de la web.

Las normas de accesibilidad publicadas por la WAI conocida como WCAG (Web Content Accessibility Guidelines) se basan en cuatro principios (Caldwell, Cooper, Guarino & Vanderheiden, 2008):

- a) Perceptibilidad, la información y los componentes de la interfaz de usuario deben ser mostrados a los usuarios en formas que ellos puedan entender.
- b) Operatividad, los componentes de la interfaz de usuario y la navegación deben ser manejables.
- c) Comprensibilidad, debe entenderse la información que hay contenida.
- d) Robustez, la accesibilidad no debe depender de la tecnología que se emplee para acceder a la web.

1.2. Normas de accesibilidad en el Ecuador

El Ecuador procura un país sin barreras, explicitado en la Ley Orgánica de Discapacidades (Asamblea Nacional del Ecuador, 2012) y fundamentado en el artículo 14 del reglamento de la Ley Orgánica de Discapacidades: la atención prioritaria en portales web, la página web de las instituciones públicas y privadas que presten servicios públicos, deberá contener un enlace de fácil identificación y acceso para obtener información sobre los servicios específicos que prestan dichas instituciones a las personas con discapacidad (Asamblea Nacional del Ecuador, 2013).

En enero de 2014 se aprobó la Norma NTE INEN- ISO/IEC 40500 Tecnología de la Información-Directrices de Accesibilidad para el Contenido Web del W3C (WCAG) 2.0. (ISO/IEC 40500:2012, IDT); en donde NTE significa "Norma Técnica Ecuatoriana" e INEN "Instituto Ecuatoriano de Normalización". Esta norma es una transposición de la norma ISO 40500 que fue aprobada en octubre de 2012 y que convirtió WCAG 2.0 del W3C en una norma internacional. La misma que orienta a crear un contenido más accesible para un mayor número de personas con discapacidad, incluyendo ceguera y baja visión, sordera y deficiencias auditivas, deficiencias del aprendizaje, limitaciones cognitivas, limitaciones de la movilidad, deficiencias del habla,

fotosensitividad y combinaciones de las anteriores (Servicio Ecuatoriano de Normalización, 2014).

La UTM a través del reglamento de políticas de acción afirmativa aprobado por el Honorable Consejo Universitario el 11 de diciembre de 2014, en el capítulo de accesibilidad, en su artículo 31 establece: mediante la participación del personal competente deberán implementar accesibilidad web al portal web de la UTM, de acuerdo a lo establecido en las normas de accesibilidad para personas con discapacidad dictadas por el Instituto Ecuatoriano de Normalización (INEN) y diseño universal (Honorable Consejo Universitario, 2014).

1.3. Accesibilidad en el Sitio Web de la UIESG

En el Sitio Web de la UIESG se aplicaron varias normas de accesibilidad. Para el manejo de tamaño de texto, se usó código javascript que reconoce un área del contenido en la que aumenta y disminuye el texto, ayudando a los usuarios con baja visión; y para la activación de voz se aplicó API de reconocimiento de voz en Javascript "speechRecognition", beneficiando a los usuarios con ceguera.

En la figura 1 se muestra los botones de aumento y disminución de texto, activación de voz e impresión.








Figura 1. Página de Boletines del Sitio Web de la UIESG
Imagen tomada de

<http://www.jardinuniversitario.utm.edu.ec/departamento/frontend/index/getContenido/2>

En la tabla 2 se exterioriza las tareas que se accionan en los botones de aumento y disminución de texto, activación de voz e impresión.

Tabla 2: Botones de aumento y disminución de texto, activación de voz e impresión.

Botón	Tareas
	Aumenta el tamaño de la fuente
	Disminuye el tamaño de la fuente
	Restaura el tamaño de la fuente
	Permite activar el reconocimiento de voz
	Permite imprimir la página actual

Fuente: Elaboración propia

En la figura 2 se expone la paleta de colores para cambiar el fondo del contenido en las páginas.

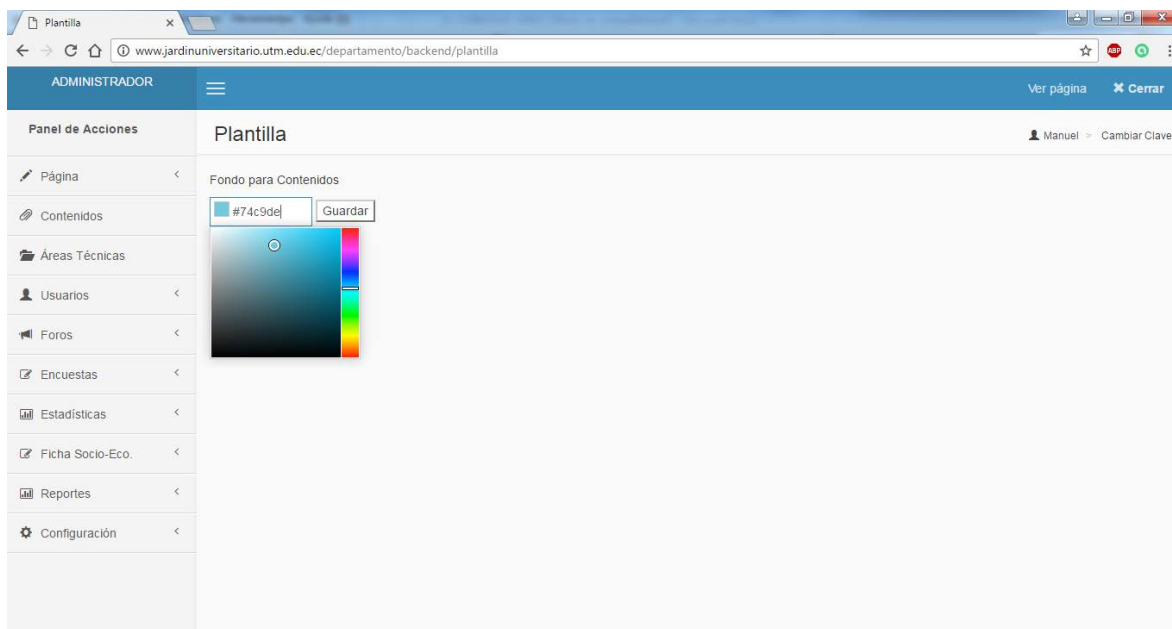


Figura 2. Página de plantilla del Sitio Web de la UIESG
 Imagen tomada de
<http://www.jardinuniversitario.utm.edu.ec/departamento/backend/plantilla>

FORMACIÓN Y TRANSFORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD

En la figura 3 se exterioriza el cambio de color en el contenido de las páginas, ayudando a los usuarios a resaltar el contenido a su particularidad.



Figura 3. Página de noticias del Sitio Web de la UIESG
Imagen tomada de

<http://www.jardinuniversitario.utm.edu.ec/departamento/frontend/index/getContenido/4>

Conclusiones

El Sitio Web de la UIESG ha permitido que la comunidad universitaria con o sin discapacidad se sienta motivada a interactuar sin mayores dificultades; los usuarios con ceguera activan el botón de reconocimiento de voz, mientras que los de baja visión utilizan el botón de aumentar y disminuir el texto para hacer sus propios registros, interactuar con las noticias, boletines, foros, entre otros. Sin embargo todavía no cumple en su totalidad con los niveles y principios de accesibilidad del estándar de la W3C, por tal razón se propone que estudiantes de la carrera de Ingeniería en Sistemas Informáticos de la Facultad de Ciencias Informáticas implementen otras normas de accesibilidad al Sitio Web de la UIESG.

Referencias bibliográficas

- Asamblea Nacional del Ecuador (2012). *Ley Orgánica de Discapacidades*. Recuperado el 1 de marzo de 2016 desde http://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/ley_organica_discapacidades.pdf
- Asamblea Nacional del Ecuador (2013). *Reglamento a la Ley Orgánica de Discapacidades*. Quito. Recuperado el 1 de marzo de 2016 desde http://www.aduana.gob.ec/archivos/Boletines/2013/decreto_171_5-dic-2013%20reglamento%20ley%20discapacidades.pdf
- Caldwell, B; Cooper, M; Guarino, L; Vanderheiden; G. (2008). "Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.0. W3C Recommendation", World Wide Web Consortium (W3C).
- Castillo, J; Martínez M. (2011). *Herramientas automáticas para la accesibilidad Web: una aplicación en campus universitarios de excelencia 2010*. España.
- Ganzábal, X. (2015). *Aplicaciones técnicas de usabilidad y accesibilidad en el entorno cliente*. España: Ediciones Paraninfo S.A.
- Honorable Consejo Universitario (2014). *Reforma al Reglamento de la Unidad de Inclusión, Equidad Social y Género*. Manabí: Universidad Técnica de Manabí.
- Honorable Consejo Universitario (2014). *Reglamento de políticas de acción afirmativa de la Universidad Técnica de Manabí*. Manabí: Universidad Técnica de Manabí.
- Servicio Ecuatoriano de Normalización (2014). *Norma Técnica Ecuatoriana*, Recuperado el 2 de marzo de 2016 desde http://www.normalizacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/11/iso_iec40500.pdf
- Véliz Briones, V. (2014). *Rendición de cuentas 2014*. Universidad Técnica de Manabí. Manabí: Universidad Técnica de Manabí.

SEGURIDAD Y CONFIANZA EN UNO MISMO. EL PARATAEKWONDO EN EL CENTRO EDUCATIVO

Alejandro Gómez Serrano, jeanflood2002@hotmail.com
Federación Andaluza de Taekwondo (España)

Alberto Romero Nogales, al.romeronog@gmail.com
CEEE Jean Piaget, Junta de Andalucía (España)

Pablo García Sempere, pgs@ugr.es
Universidad de Granada (España)

Resumen

La actividad física es un elemento muy importante en nuestras vidas, más aún en las personas con discapacidad, pues les aporta grandes beneficios: mejorar su autoestima, su estado condición física en general general, permite controlar mejor sus impulsos y puede ayudar a disminuir ansiedad entre otros. El Parataekwondo es una disciplina del Taekwondo que consiste en adaptar este arte marcial a las personas con discapacidad física y psíquica. Su práctica nos puede ayudar a conseguir los beneficios anteriores y otros que conlleva la práctica de artes marciales como mejorar la seguridad y confianza en uno mismo. Pretendemos además, ofrecer una nueva forma de ocupar su tiempo de ocio, así como favorecer sus relaciones sociales, muy importante en su día a día contribuir para evitar que exclusiones. Por ello, hemos apostado por realizar esta experiencia, la introducción del parataekwondo en el Centro Público de Educación Especial Jean Piaget a través de las clases de Educación Física.

Palabras clave

Educación especial, educación física, actividad física adaptada, parataekwondo, inclusión.

1. Introducción

El sedentarismo, así como la adopción de estilos de vida inadecuados, han incrementado la aparición de enfermedades degenerativas. En los últimos años han aumentado a nivel mundial los fallecimientos relacionados con enfermedades coronarias, crisis cardíacas y problemas cardiovasculares (Ozols, 2007, p.02).

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), se estima que alrededor de dos millones de muertes cada año son atribuibles a la inactividad física. Además estudios preliminares de la OMS sugieren que la vida sedentaria es uno de las diez causas de muerte y discapacidad en el mundo (OMS, 2002). La inactividad física aumenta todas las causas de mortalidad, y duplica los riesgos de enfermedades cardiovasculares, diabetes tipo II y obesidad. Más aún, incrementa los riesgos de cáncer de colon y pecho, presión arterial alta, desórdenes lipídicos, osteoporosis, depresión y ansiedad. (Ozols, 2007, p.02).

Las personas con discapacidad no están exentas de estos problemas, y observamos en muchas ocasiones niveles de salud más delicados, En este sentido “encontramos en personas con retardo mental, autismo, parálisis cerebral y deficientes visuales niveles de salud física por debajo de las normas de condición física que tienen sus pares sin discapacidad” (Sherrill, 1993 citado por Ozols, 2007, p.02).

El desarrollo de programas que estimulen la práctica deportiva de personas con discapacidad va a ser fundamental para mejorar la salud.

El aspecto salud, no está solamente relacionado con el no estar enfermo, es un concepto mucho más amplio que se ramifica en muchas variables, a razón de que debemos considerar a las personas como un organismo integral, del cuerpo, la mente y el alma. Dentro de la variable cuerpo, se podría hablar de aspectos físicos, nutricionales, entre otros. (Ozols, 2007, p.03)

2. Beneficios de la actividad física de la persona con discapacidad

La Educación Física proporciona a las personas con discapacidad una gran variabilidad de beneficios, los cuales son muy importantes para su desarrollo personal. Boffil (2008, p.84) resalta la importancia de la actividad física en estos individuos, pues le permite mejorar su condición física, la postura, el control en sus gestos y su respiración, a la vez que le sirve para socializarse con otras personas, entre otros aspectos.

A nivel cognitivo, la actividad física les permite tener una mayor seguridad en el movimiento y entender mejor las reglas de los distintos juegos y deportes, pudiendo así actuar tanto de participante como de espectador.

FORMACIÓN Y TRANSFORMACIÓN
PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD

Desde nuestra área, debemos proporcionarles experiencias exitosas para que consigan o tengan más seguridad y autoconfianza en ellos mismos, influyendo así en su autoestima.

Las investigaciones (en esta población) indican que los programas sistemáticos de Educación Física pueden hacer importantes contribuciones al crecimiento físico y desarrollo, salud general y además les ayuda a ser capaces de realizar las actividades de su vida diaria en su trabajo, escuela o tiempo de ocio (Boffil, 2008, p.86).

Por lo que podemos—afirmar que mediante una práctica adecuada de actividades físicas estamos influyendo en su calidad de vida, ofreciendo una mejora considerablemente.

Tipo de Beneficios	Mejora	Disminuye
Beneficios Cardiovasculares	Rendimiento cardiaco Retorno venoso	Incidencia enfermedades coronarias Tromboembolismo TA sistólica y diastólica
Beneficios Respiratorios	Trabajo respiratorio Función respiratoria (↑capacidad y/o resistencia funcional)	Gravedad de disnea
Beneficios Apto. Locomotor	Postura. Fuerza de músculos, tendones y ligamentos Metabolismo mineral cálcico	Hipermovilidad articular (en SD). Hipotonía muscular. Efectos adversos de artrosis
Beneficios sobre sist. Endocrino-metabólico	Regulación metabolismo lipídico Control sobrepeso Regulación metabolismo glicídico Regulación hiperuricemia	No está demostrada la disminución de enfermedad coronaria debido al perfil lipídico de la población (en SD).
Beneficios Inmunológicos	Resistencia a infecciones ↑ n° leucocitos, linfocitos T y B, sistema complemento C ₃ y actividad NK killers, cuando es ejercicio no intenso ni prolongado	
Beneficios Psicosociales	Autoestima Respuesta al stress psicosocial Rendimiento laboral Memoria procedimental	Agresividad física y verbal Ansiedad Depresión

Figura 1. Tabla beneficios de la actividad física en personas con discapacidad intelectual
Imagen tomada de Boffil (2008, p.85)

3. Actividad física adaptada y deporte adaptado: Parataekwondo

3.1. Actividad física adaptada y deporte adaptado

La actividad física adaptada se define como “todo movimiento, actividad física y deporte en los que se pone especial énfasis en los intereses y capacidades de las personas con condiciones limitantes, como discapacidad, problemas de salud o personas mayores” (DePauw y Doll Tepper, 1989, pág. 96; citado por Reina, Pérez y Sanz, 2012, p.214).

El deporte adaptado, es una parte de la actividad física adaptada y engloba las diferentes modalidades deportivas para que las personas con discapacidad puedan practicarla. Para ello es necesario realizar “una serie de adaptaciones y/o modificaciones para facilitar la práctica de ese colectivo, o porque la propia estructura del deporte permite su práctica” (Hernández, 2000; Pérez, 2003b; Reina, 2010; citado por Reina, Pérez y Sanz, 2012, p.214).

Podemos encontrar deportes a los que se le han adaptado una serie de parámetros para que puedan ser practicados o deportes que han sido diseñados a partir de las necesidades y características de la discapacidad (p.214).

En el caso del ámbito deportivo, existen tres grandes eventos que son el máximo exponente de los logros deportivos de personas con discapacidad (Hernández, 2000; Pérez, 2003b; Reina, 2010; citado por Reina, Pérez y Sanz, 2012, p.214):

Tabla 1. Eventos deportivos para personas con discapacidad

EVENTOS DEPORTIVOS	DISCAPACIDAD
Juegos Paralímpicos	Personas con discapacidades físicas (lesión medular, amputaciones, parálisis cerebral, y otras), discapacidad visual y discapacidad intelectual.
Juegos Mundiales de Special Olympics	Centrado en deportistas con discapacidad intelectual, pero con un enfoque más participativo,
Olimpiadas para sordos o “Deaflympics”	Personas sordas

(Elaboración propia)

3.2. Partaekwondo

El taekwondo es un arte marcial y un deporte olímpico. El Taekwondo se basa en cinco principios : cortesía, integridad, perseverancia, autocontrol y espíritu indomable. Su origen se remonta al 50 DC.

“se caracteriza por su amplio uso de las técnicas de pierna y patadas, que son mucho más variadas y tienen mayor protagonismo que en la mayoría de las artes marciales. Asimismo, la depurada técnica de las mismas las hacen destacar por su gran rapidez y precisión”. (Wikipedia, s/f)

En 1988, en los Juegos Olímpicos de Seúl, y en 1992, en Barcelona, este arte marcial se introduce como deporte de exhibición. En el año 2000, en los Juegos Olímpicos de Sidney, se convierte en deporte olímpico.

El Parataekwondo es una disciplina que se implantará en los Juegos Olímpicos de Tokio en 2020 y consiste en adaptar este arte marcial a las personas con discapacidad física y psíquica con un sistema de puntuación y de reglas específico para cada discapacidad.

Esta modalidad deportiva permite llevar todos los beneficios de la práctica del taekwondo a las personas con discapacidad.

4. Experiencia

En este proyecto incluimos el parataekwondo para contribuir al desarrollo de la persona con discapacidad. Esta experiencia parte de la idea de los beneficios que aporta dicho deporte a nuestro alumnado.

4.1. El Centro

La experiencia se desarrolla en el Centro de Educación Especial Específico, Jean Piaget, ubicado en la localidad de Ogíjares, a unos 4 kilómetros de la Granada. En el centro se imparten dos etapas educativas: Formación Básica Obligatoria y Transición a la Vida Adulta y Laboral.

La formación básica obligatoria (FBO) se estructura en tres ciclos. El primer ciclo de FBO, escolariza a alumnado con edades comprendidas entre los 6 y los 10 años de edad. El alumnado escolarizado con edades comprendidas entre los 3 y 5 años se incluyen en el 1º ciclo de FBO (Educación Infantil). El segundo ciclo de FBO, escolariza alumnado con edades comprendidas entre los 10 y los 13 años. El tercer ciclo de FBO escolariza alumnado con edades comprendidas entre los 13 y los 16 años.

El periodo de formación de Transición a la Vida Adulta y Laboral (PTVAL), van destinados a jóvenes de 16 a 20 años, una vez finalizada la formación básica obligatoria.

4.2. Participantes

En este proyecto se encuentran participando alumnos/as del tercer ciclo de FBO y de PTVAL.

Destacar que en esta etapa inicial, en el tercer ciclo sólo participa una de las tutorías (el centro cuenta con cuatro tutorías en dicho ciclo), donde hay 4 alumnos/as, los cuales presentan discapacidad intelectual leve o moderada. Con respecto al grupo de PTVAL participan 13 alumnos/as, con discapacidad intelectual, Parálisis Cerebral, Síndrome de Down, Trastorno del Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), Trastorno del Espectro Autista (TEA).

4.3. Objetivos

Los objetivos planteados en el proyecto de Parataekwondo en el Centro de Educación Especial han sido los siguientes:

1. Introducir la práctica del parataekwondo en el centro educativo.
2. Mejorar la calidad de vida del alumnado.
3. Conseguir seguridad y confianza en uno mismo, así como mejorar su autoestima.
4. Incrementar la participación de la persona con discapacidad en las actividades de su comunidad.
5. Aprender a interactuar con los compañeros de manera respetuosa y aceptando las diferencias de cada uno.
6. Ayudar a controlar sus impulsos.
7. Tomar conciencia del propio cuerpo.
8. Experimentar las limitaciones y posibilidades de su cuerpo.
9. Mejorar su condición física general.
10. Mejorar la psicomotricidad de los alumnos/as.

4.4. Desarrollo de las sesiones

El proyecto se inició durante el mes de febrero de 2016. Se desarrolla una sesión semanal de una hora de duración, en el horario de Educación Física. En total está previsto llevar a cabo 14 sesiones durante el presente curso escolar.

Cada sesión consta de una parte inicial donde le comentamos a los chicos/as lo que vamos a hacer y de un calentamiento, en el cual activamos a los chicos/as a través de diferentes juegos.

La parte fundamental, la que tiene más duración, nos va a permitir llegar a los objetivos previstos. Las actividades diseñadas van a implicar a los distintos ámbitos (motriz, cognitivo y afectivo) y van a ir aumentando en complejidad. En la primera fase se está llevando a cabo movimientos balísticos, técnicas de patada y postura.

En la parte final hacemos una valoración con los alumnos/as de cómo ha ido la sesión, si les ha gustado, las dificultades que han encontrado... Por último, se asean en los vestuarios correspondientes.



Figura 2. Alumnos y alumnas del CEEE Jean Piaget en la clase de Parataekwondo (autor)

5. Evaluación

Para la evaluación utilizaremos la observación directa, del diario de clase y de las grabaciones en vídeo y sus correspondientes análisis. Sin olvidarnos de las valoraciones de nuestro alumnado, que son los verdaderos protagonistas, pues son ellos los que nos van a ir guiando en nuestra actividad. Es necesario señalar que algunos de los objetivos planteados son de carácter psíquico, lo que dificulta tener una valoración precisa.

Aunque aún no lo hemos iniciado, también deseamos introducir la evaluación de la ejecución de movimientos así como la amplitud de estos a través de la aplicación KINOVEA. Se trata de una aplicación libre que nos permite estudiar y comentar la técnica de los deportistas. A su vez nos permite comparar dos vídeos por lo que podemos observar la evolución en la ejecución



Figura 3. KINOVEA
Imagen tomada de <http://www.kinovea.org/>

6. Resultados

La inclusión del parataekwondo en el centro educación especial, dado que el alumnado está acostumbrado a rutinas con elementos y personas poco variables, ha supuesto una novedad y, como consecuencia, un aumento en la motivación hacia la práctica de la actividad física.

De la experiencia llevada a cabo hasta ahora, hemos observado una mayor desinhibición en algunos alumnos/as que manifestaban vergüenza a la hora de realizar las distintas actividades. Este inhibición no les permitía dar de sí todo su potencial; poco a poco han experimentado que son capaces de hacer grandes cosas y que pueden superar sus límites.

También hemos observado en algunos alumnos un mayor control de sí mismo a la hora de realizar la sesión.

Al finalizar el proyecto esperamos alcanzar los objetivos propuestos inicialmente haciendo hincapié en romper las barreras y los límites, ofreciéndoles un conocimiento de sí mismo, de sus posibilidades, para que a través de la práctica del parataekwondo puedan desarrollar al máximo sus capacidades.

7. Conclusiones

La práctica del parataekwondo puede ser beneficiosa en muchos sentidos. Además de los beneficios que aporta la realización de la actividad física: cardiovasculares, respiratorios, aparato locomotor, sistema endocrino-metabólico, inmunológico y sociales (Boffil, 2008, p.85) ,puede aportar seguridad y confianza en nuestro alumnado, mejorar la interacción entre compañeros así como aceptar las diferencias de cada uno. También nos permite conocer las limitaciones y posibilidades del cuerpo. Para alcanzar todos los beneficios anteriores la práctica del Parataekwondo en el centro educativo ha de estar programada. Sin duda alguna esta práctica puede contribuir al desarrollo y adquisición de habilidades que le permitan una mayor autonomía, y en definitiva una mejor calidad de vida. A través de la práctica del parataekwondo podemos superar nuestros límites.

8. Referencias bibliográficas

- Boffil Ródenas, A.M (2008). *Valoración de la condición física en la Discapacidad Intelectual*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. Recuperado de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2479/AMBR_TESIS.pdf;jsessionid=BFA4E99AAF28883AC9C80D125C4CF98E.tdx1?sequence=1
- Ozols Rosales, M A; (2007). Actividad física y discapacidad. *MHSalud*, 4. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=237017534001>
- Reina Vaíllo, R; Pérez Tejero, J; Sanz Rivas, D; (2012). La Actividad Física Adaptada para personas con discapacidad en España: perspectivas científicas y de aplicación actual. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 7, 213-224. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=163024688008>
- Simard, C. (2003). Concepto de actividad física adaptada. En Simard, C. Caron, F. y Skrotzky, K. (Coords.) *Actividad física adaptada* (pp.11-28). Barcelona: INDE.
- Taekwondo (s.f.). En *Wikipedia*. Recuperado de <https://es.wikipedia.org/wiki/Taekwondo>

FORMACIÓN Y TRANSFORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD



APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS MULTISENSORIALES PARA DESARROLLAR HABILIDADES COGNITIVAS EN ESTUDIANTES CON DEFICIENCIA INTELLECTUAL LEVE



AUTORA: MSc. Patricia Arellano Gualle

"Enseñar sin saber cómo funciona el cerebro es como querer diseñar un guante sin nunca haber visto una mano" Leslie Hart



INTRODUCCIÓN

El apareamiento de las neurociencias me ha motivado a realizar esta investigación puesto que nos brindan elementos que nos permiten saber cómo aprende el cerebro humano. Esta investigación está basada en el aprendizaje multisensorial que es el proceso que utiliza los sentidos para comprender un concepto. Estas estrategias nos posibilitan cubrir todos los estilos de aprendizaje, todas las inteligencias, los diferentes canales de representación sensorial y formas de enfrentar desafíos. Se demuestra que el Coeficiente Intelectual (IQ) no está determinado al nacer, este es producto de las experiencias que son las que generan y aumentan redes cognitivas que producen aprendizajes significativos a largo plazo y que los estudiantes con discapacidad intelectual leve si llevan un proceso de enseñanza aprendizaje basado en estrategias multisensoriales podrán elevar su (IQ) y su autoestima. Pretendo formar educadores desde el punto de vista del conocimiento del cerebro, para que conozcan los diversos factores que influyen en las funciones cerebrales y así puedan contribuir a la formación de seres capaces de autogestionarse y superarse a sí mismos.



DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

- * Diagnóstico de la evaluación Psicopedagógica utilizando el Test Wisc-R
- * La intervención respetará los intereses y necesidades del estudiante.
- * Se adaptará el aprendizaje multi-sensorial al estudiante en concreto.
- * Los canales a utilizarse para recibir información serán el visual, auditivo y kinestésico además el vestibular y el visceral.
- * Se estimulará de manera integral, mente, consciencia, emociones, sensaciones, cuerpo para lograr un aprendizaje con mayor retención y memoria a largo plazo
- * Se proveerá de un ambiente rico en estímulos de gran intensidad que puedan ser percibidos y transmitidos al cerebro y que ayuden a desarrollar el pensamiento, inteligencia y el lenguaje potenciando así el desarrollo cognitivo.
- * Los canales a utilizarse para recibir información serán el visual, auditivo y kinestésico además el vestibular y el visceral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Goldber, E (2007). *La paradoja de la sabiduría: como la mente puede mejorar con la edad*. España: Dracontos.
- Jersen E. (2003). *Cerebro y aprendizaje: competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Iglesias R (2008). *Neuropedagogía*. España: Universal
- Blakmore, U (2008). *Como aprende el cerebro: Las claves para la educación*. Barcelona: Ariel
- Gardner, H (2000) *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona, Paidós.



- PROPUESTAS
- 1- Se propone una metodología multisensorial. Estimular las zonas cerebrales brindándole experiencias o estímulos ambientales que ayuden a crear nuevas redes cognitivas y permitan adquirir aprendizajes significativos y a largo plazo a los estudiantes.
 - 2- Crear un espacio de aprendizaje para la interacción: compartir, cercanía, contacto, proximidad. (Clima psicológico positivo)
 - 3- Conectar la actividad con el alumno. (Relevancia)
 - 4- Dar estímulos al alumno para potenciar su creatividad.
 - 5- Tareas que impliquen física, mental y emocionalmente al alumno.
 - 6- Los docentes deben trabajar basados en la neuroeducación.

CONCLUSIONES

La Estimulación Multi-sensorial es un proceso que permite desarrollar habilidades cognitivas en personas con discapacidad intelectual. Las funciones superiores dependen de la educación de los sentidos lo cual es importante para desarrollar las capacidades receptoras y sensoriales potenciando el desarrollo cognitivo. El cerebro tiene una gran capacidad para adaptarse en función del entorno y la experiencia. El estudiante controla lo que quiere aprender, atenderá más lo que para él es de interés y significativo. Se debe aprender haciendo en un entorno de práctica, reflexión, debate y construcción personal. Mientras más oportunidades de aprendizaje y experiencias tenga la persona mayores serán las conexiones neuronales y se generará un aprendizaje significativo.

FORMACIÓN Y TRANSFORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD



UNA PROPUESTA DIDÁCTICA LITERARIA E INCLUSIVA A PARTIR DE LA “MEMORIA Y ESPERANZA” DE MARIO BENEDETTI

ALMUDENA CANTERO SANDOVAL



OBJETIVOS: para un curso de Educación Superior No Obligatoria: que los alumnos:

1. aprendan las características del género lírico y de la obra de Mario Benedetti
2. que interpreten el mensaje que el poeta escribe para los jóvenes en su obra *Memoria y esperanza*
3. que descubran valores fundamentales contenidos en ella
4. que con la realización de las actividades aumenten/afiancen su motivación lectora y su gusto por la poesía.



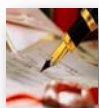
-Partimos del concepto de ESCUELA INCLUSIVA tal y como señala R. Blanco (1999): igualdad de oportunidades para todos los alumnos facilitando a cada uno lo que necesita en función de sus necesidades y características.

-Pretendemos un enriquecimiento cultural en las aulas a partir de un intercambio educativo que se regirá por los principios de igualdad, cooperación y solidaridad.

-Fomentamos la educación en valores a partir de versos en los que Mario Benedetti pide a los jóvenes que vivan por la paz, la esperanza, el amor, la pasión o la solidaridad y el compromiso.

-Trabajamos con la obra *Memoria y esperanza*, una carta inspirada en valores para los jóvenes del futuro.

METODOLOGÍA: Trabajamos por talleres con una metodología ekrástica o interdisciplinar (P. Guerrero); en grupos, fomentando la colaboración interactiva y la creatividad de los alumnos (G. Rodari) y mediante la aplicación de las TIC.



PROPUESTA DIDÁCTICA: proponemos la lectura de la obra en 5 sesiones. En cada una de ellas, los discentes trabajarán dos o tres valores mediante talleres. Tras elaborar los trabajos, los expondrán oralmente en clase de Lengua y Literatura.

ACTIVIDAD INICIAL: distribuidos por grupos crearán un blog en el que responderán a la pregunta de Benedetti: ¿qué les queda a los jóvenes? Después, insertarán en el blog una silueta humana sobre la que escribirán aquellos valores sociales que consideran imprescindibles.



TALLER 1. Sobre la transparencia individual y la alianza entre contiguos: los alumnos elegirán a dos compañeros de clase y en la red social Twitter los describirán con dos adjetivos. El alumno descrito debe contestar si se reconoce o no en esas características. Reflexionamos así sobre la conciencia de grupo y la necesidad de conocer al compañero para aliarse con él.

TALLER 2. Sobre el compromiso y la decencia: elegirán dos canciones que consideren que tienen un mensaje comprometido socialmente. Las enlazarán a Youtube en el blog y explicarán los motivos de su elección.

TALLER 3. Describirán la “pasión” y la simbolizarán en dos imágenes y un verso original que acompañe a cada una de ellas (tiene cabida todo tipo de pasión).

TALLER 4. Sobre la tolerancia, el respeto y el futuro: cada uno de los grupos elegirá un objeto y un valor que considere imprescindible al imaginar la sociedad futura en la que se imaginan viviendo.



ACTIVIDAD FINAL: Concluida la lectura, y a través de un muro de Facebook creado para la ocasión, los chicos deben recrear la historia de una sociedad conjunta en la que tengan cabida TODOS los valores y objetos elegidos por cada grupo en su blog.

Finalmente, subirán una foto de grupo a Instagram con la etiqueta con la que desean ser recordados y recordarse en su futuro.

EVALUACIÓN: INICIAL, SUMATIVA Y FORMATIVA Y FINAL.

Sobre todo **FORMATIVA** (Bloom): en cualquier momento se pueden modificar o suprimir actividades.



Al final de la propuesta, comprobaremos:

1. Que los alumnos entienden y aprecien el género lírico y los poemas de Benedetti,
2. Han descubierto valores fundamentales para crear la sociedad futura,
3. Comprenden la importancia de trabajar esos valores,
4. Desarrollan esa educación inclusiva pretendida por los docentes basada en el respeto, intercambio cultural y tolerancia.



CONCLUSIÓN: los versos de Mario Benedetti nos servirán para que nuestros alumnos aprendan a tolerar, respetar y trabajar colaborativamente; para que aprehendan valores con los que construirán la sociedad futura, en la que TODOS los seres humanos tendrán cabida.

CAPÍTULO IV

EXPERIENCIAS INSTITUCIONALES DE UNIVERSIDADES NACIONALES E INTERNACIONALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

FORMACIÓN DOCENTE EN EL AMBITO INTERCULTURAL BILINGÜE COMO GARANTÍA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA DE COLECTIVOS INDÍGENAS VENEZOLANOS

Yuraima Rodríguez Blanco
yuraima62@hotmail.com

Universidad Alfonso X El Sabio (España)

Resumen

El presente artículo tiene como finalidad, definir la importancia de la formación en el ámbito de la educación intercultural bilingüe de los docentes que laboran en contextos indígenas venezolanos, como garantía de inclusión de los niños y niñas provenientes del mismo. Si estos docentes poseen la metodología necesaria para desempeñarse eficazmente, un perfil ajustado al conocimiento del entorno vernáculo-originario, valoración de la lengua, y cultura ancestral, contribuyen significativamente en dicho proceso inclusivo. La escuela sería el espacio de continuidad de la educación obtenida en el hogar, por la impartición de una formación contextualizada, con significado, partiendo del reconocimiento de sus formaciones culturales del pasado, imbricados a los conocimientos necesarios para desenvolverse efectivamente en la sociedad no indígena y mayoritaria en Venezuela. Este estudio tiene sus bases en un trabajo desarrollado en la red de escuelas indígenas bolivarianas "Guaicaipuro" del Municipio Pedro Camejo, Estado Apure-Venezuela (2013), aunadas al análisis exhaustivo de la Formación del Profesorado en la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe realizado para esta comunicación. La investigación se desarrolla con un enfoque cualitativo, documental, interpretativo. Las técnicas de recolección de datos son: la observación y análisis documental, el resumen analítico y la entrevista.

Palabras clave

Capacitación del profesorado, Perfil del docente de escuelas indígenas, Escuela inclusiva, pueblos Indígenas originarios.

1. Introducción

La implementación formal del Régimen Educación Intercultural Bilingüe en Venezuela, tiene sus inicios en 1979 a través de la implementación de un diseño curricular pensado en y para esta área. El mismo estuvo cimentado en unas “bases legales, históricas, geográficas, antropológicas, demográficas, socioculturales, lingüísticas, religiosas, los conocimientos y valores de los pueblos indígenas y su integración con la cultura y vida nacional” (Pérez, 2004, p. 9). Este modelo surge tras el reconocimiento de los pueblos indígenas originarios, en la Constitución Nacional de 1961, en el artículo 77 que lo establece como ‘Régimen de Excepción’, otorgando la “vinculación de los indígenas a la vida nacional, así como la obligación de habilitarlos para que puedan cumplir sus deberes y disfrutar de sus derechos como ciudadanos venezolanos, sin discriminación alguna”. (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 1985, p.9). En lo que respecta a estos derechos, se encuentra el derecho a la educación. No obstante, desde 1961 hasta 1979, en los contextos indígenas originarios, según Ferreres Pavía (2004, p. 16):

Los alcances propuestos no llegaron a la plenitud deseada, con un cuadro de problemas inscritos como: fallas en el rendimiento y en la eficacia de las políticas educativas, inexistencia de programas coherentes y de planes escolares diseñados en contra del marginamiento escolar por ausencia de políticas socioeducativas para protegerlos de la exclusión del sistema educativo por sus condiciones socioeconómicas; ausentismo y deserción escolar, insuficiencia de acciones y recursos para impulsar la profesionalización y mejoramiento docente.

Esta situación, originó la necesidad de una formación “especial”, dirigida a los pueblos originarios, con la que se tomara en cuenta sus necesidades e intereses, otorgándole el nombre de “Educación Intercultural Bilingüe”; y surge en el año 1979 con la finalidad de:

Preservar las lenguas de las etnias culturalmente distintas y superar las dificultades planteadas por un régimen educativo que repetía contenidos y programas orientados a la población criolla: contribuir a definir la concepción y praxis de la educación indígena, teniendo como punto de partida su propia e intransferible realidad, su grado de desarrollo cultural, el uso y el enriquecimiento de su lengua nativa, en armoniosa complementación estratégica con una progresiva castellanización; su experiencia de educación informal; su nivel tecnológico; sus formas de propiedad, de trabajo y de organización social de la producción; y sus potencialidades para la autogestión en la promoción de sus propios servicios educativos, que afirman la personalidad, dentro de un sistema educativo nacional razonablemente flexible. (Ministerio de Educación, 1981, p. 1).

Esta educación se puso en práctica durante un período de cinco (5 años). No obstante, no se lograron alcanzar los objetivos inicialmente propuestos, que se sumaban a la problemática, relacionada “con el creciente absentismo y fracaso escolar de los alumnos indígenas, causado por el hecho de que se continuaba tratando de imponer un currículo pensado desde la estructura discursiva del castellano” (UNICEF, 2014, p. 7). Para el Dr. José Lisandro García, actual

Coordinador de la Especialidad de Educación Intercultural Bilingüe del Instituto Rural el Mácaro-Extensión Apure, informante clave de este estudio, las causas del fracaso de la educación dirigida a los alumnos indígenas, tiene un trasfondo y lo menciona a continuación:

El fracaso de la Educación Intercultural Bilingüe en la historia, se debe en parte a la formación del profesorado, pocos son los que han estado preparados para trabajar en las comunidades y escuelas indígenas, por lo que es difícil que no se haga otra cosa distinta que querer 'castellanizar al indio'... está bien la idea de educar a estos niños, pero ¿por qué obviaron formar primero a los docentes?, los maestros son la clave de la impartición de una buena enseñanza.

Para King y Schielmann (2004):

La educación indígena de calidad depende también de los docentes. Los docentes bilingües necesitan ser formados en más de un idioma y cultura, pero por desgracia no siempre es así. Su formación debe comprender componentes específicos relativos al bilingüismo y las clases interculturales, así como una capacitación en metodologías específicas para la enseñanza de idiomas.

Dado al reconocimiento del docente como 'pilar' fundamental en la educación, que la calidad de su formación influye en su desempeño y que la implementación de la educación en comunidades originarias desde sus inicios, no generó los mejores resultados; surgió en 1985 el "Diseño Curricular para la Formación de Docentes en Educación Intercultural Bilingüe", por el Consejo Universitario de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, bajo un enfoque 'ecléptico-científico' que incluye aspectos antropológicos, humanísticos, sociológicos y sistémicos, que se desarrollaría a través del Instituto Pedagógico Rural "El Mácaro". En el que el perfil del docente egresado, estaría enmarcado en el desarrollo de unas características 'personales' con "Capacidades docentes generales" y "Capacidades docentes específicas", sustentadas en los "Roles Ocupacionales" como: facilitador, orientador, investigador, administrador de la Educación Intercultural Bilingüe, planificador, evaluador, ecologista, representante de su etnia, promotor social y económico.

Sin embargo, este proyecto fue creado pero no ejecutado. Las principales causas las expone de una manera resumida, pero detallada el Dr. José Lisandro García:

El Diseño Curricular de Educación Intercultural Bilingüe de 1985, fue un proyecto 'bandera' en su momento, no se difundió por no contar con el ingreso de bachilleres interesados en cursarlo. Desde la creación de este proyecto, se aspiraba que los cursantes de la carrera fueran estudiantes indígenas. Sin embargo, no se pensó en la situación que la mayoría de éstos solo llegaban hasta sexto grado de Educación Primaria y abandonaban los estudios en el transcurso de la misma o cuando estaban cursando la Educación Secundaria, ya que ésta no estaba regida bajo la Educación Intercultural Bilingüe sino que se implementaba bajo una metodología de aprendizaje formal más urbano.

No es hasta el año 1999, cuando se le confiere mayor relevancia a los pueblos indígenas venezolanos a través de la modificación de la 'Carta Magna', en la cual se les dedica el Capítulo VIII "De los Derechos de los Pueblos Indígenas" constituido por ocho artículos desde el 119 al 126, en los que se establece las nuevas políticas de inclusión social en Venezuela, recalcando sus derechos en múltiples aspectos: sociales, territoriales, vivienda, y educativos, en cuanto a estos últimos, el artículo 121, expresa:

Los pueblos indígenas tienen derecho a mantener y desarrollar su identidad étnica y cultural, cosmovisión, valores, espiritualidad y sus lugares sagrados y de culto. El Estado fomentará la valoración y difusión de las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas, los cuales tienen derecho a una educación propia y a un régimen educativo de carácter intercultural y bilingüe, atendiendo a sus particularidades socioculturales, valores y tradiciones.

Desde esta perspectiva, se pretende que la educación en las comunidades indígenas debe estar garantizada, ajustada a las exigencias de la sociedad actual y a los cambios educativos del momento, partiendo de la conservación y mantenimiento de la identidad cultural, lo cual trasciende a modificaciones en la Ley Orgánica de Educación en el año 2009. El artículo 27 de esta Ley, hace mención que:

La educación intercultural transversaliza al Sistema Educativo y crea condiciones para su libre acceso a través de programas basados en los principios y fundamentos de las culturas originarias de los pueblos y de comunidades indígenas y afrodescendientes, valorando su idioma, cosmovisión, valores, saberes, conocimientos y mitologías entre otros, así como también su organización social, económica, política y jurídica, todo lo cual constituye patrimonio de la Nación... Es obligatoria e irrenunciable en todos los planteles y centros educativos ubicados en regiones con población indígena, hasta el subsistema de educación básica. La Educación Intercultural Bilingüe se regirá por una ley especial que desarrollará el diseño curricular, el calendario escolar, los materiales didácticos, la formación y pertinencia de los y las docentes correspondientes a esta modalidad.

Lo cual también se ajusta a lo señalado en la Ley de Pueblos Indígenas (2005) en su artículo 74, de la siguiente manera:

El Estado garantiza a los pueblos y comunidades indígenas el derecho a su educación propia como proceso de socialización y a un régimen educativo de carácter intercultural bilingüe, atendiendo a sus particularidades socioculturales, valores, tradiciones y necesidades.

Estas bases legales, otorgaron potencialidad a la educación y formación de los pueblos originarios, reconocida como la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en la Ley Orgánica de Educación del año (2009). Esta modalidad abarcaría los niveles de Educación Inicial, Educación Primaria, Secundaria y nivel Universitario. Los resultados obtenidos con su implementación fueron muy positivos a nivel nacional. En el estado Apure, lugar en el que se enmarca esta investigación, fueron reflejados estos resultados a con el egreso de bachilleres

indígenas y la reapertura de la carrera Educación Intercultural Bilingüe, pensada en el año 1985, pero cristalizada en el año 2002 con la obtención de la primera cohorte de docentes capacitados en esta área. Lo que fue un gran avance en la formación del profesorado del ámbito indígena. No obstante, fue progresivamente interrumpido por la ausencia de alumnos interesados en cursar esta carrera, motivado a la redirección de la fijación hacia otros programas universitarios, quedando el de formación de docentes sin estudiantes y futuros maestros preparados en esta especialidad; fortaleciendo la histórica problemática de esta modalidad educativa basada en la descontextualización de la enseñanza por la carencia de docentes conocedores de la metodología adecuada.

1.1. Planteamiento del Problema

La formación del profesorado influye considerablemente en su desempeño, lo cual unificado a su vocación intensifica su capacidad de promover en sus estudiantes la construcción de un aprendizaje significativo, haciendo uso de materiales y recursos didácticos, aplicación de técnicas de enseñanza motivadoras, una tutoría acorde al grado y nivel de sus alumnos, comprensión del entorno, contacto con las familias de los educandos, entre otros (Rodríguez y Herrán 2015). El desempeño de un profesional de la docencia en un contexto indígena originario, implica su lucha contra la discriminación, la exclusión y el rechazo hacia un grupo minoritario, haciendo de la escuela un ambiente de convivencia, homogeneidad y respeto. Son cualidades que se ajustan al perfil del docente intercultural bilingüe y lo convierten en un garante principal del proceso de inclusión y permanencia de los niños y niñas indígenas en el sistema educativo.

Según Ipiña (1997), a través de un docente formado en Educación Intercultural bilingüe *“se materializan las políticas educativas del modelo educativo...los conocimientos científicos de la cultura indígena y conocimientos de la ciencia universal, manejar bien los códigos lingüísticos tanto la lengua originaria como la dominante sin interferencia, originan la práctica de una verdadera interculturalidad”* (p.99). Las acciones diarias en el aula de un maestro intercultural bilingüe determinan la calidad de su quehacer docente, el cual se destaca a través de sus actitudes habituales y sus aptitudes esenciales, que permiten la captación del interés y motivación de sus alumnos por asistir a la escuela. Por otro lado, llamar la atención de los padres, cuyos hijos aun no han sido escolarizados hasta lograr que los incluyan en el sistema educativo. Estas actitudes y aptitudes, constituyen el perfil docente adecuado y requerido en los

planteles de contextos indígenas originarios, las mismas son detalladas por Ipiña (1997, p. 101) a continuación:

1. Actitudes habituales:

- Su compromiso con las causas de su pueblo
- La tolerancia activa y la estimación de lo diferente.
- La apertura al mundo.

2. Las aptitudes esenciales:

- Competencia profesional con capacitación constante.
- La capacidad de investigación y mejoramiento a partir de la experiencia reflexionada.
- El dominio de la lengua materna de sus educandos y de la segunda lengua, que es la lengua común a todos los ciudadanos.

Lamentablemente, pese a los grandes esfuerzos realizados durante décadas por el Ministerio de Educación, La Universidad Experimental Libertador, desde su Instituto Rural el 'Mácaro' y otros entes; en la actualidad existen docentes carentes de formación para desempeñarse en centros educativos indígenas. La investigación realizada por Rodríguez (2013) titulada: "Apropiación Didáctica de las Lenguas Indígenas Originarias en el Marco de la Educación Intercultural Bilingüe, Venezuela" refleja que en las escuelas indígenas estudiadas, los docentes poseen perfiles distintos, pocos de ellos reúnen el requerido para la impartición de una Educación Intercultural Bilingüe acorde a su filosofía y finalidad. A continuación se mencionan estos perfiles encontrados:

Docente indígena bilingüe-especialista en (E.I.B): Docente oriundo del pueblo indígena, que domina la lengua originaria y sus elementos: lectura y escritura. Labora en el centro ocho (8) horas diarias, distribuidas en todos los grados y niveles de educación, impartándole a cada uno la cultura y gramática de la lengua originaria de los alumnos, que en este caso es la lengua yarura en un tiempo de cuarenta y cinco (45) minutos, dos veces por semana.

Docente indígena de aula: Docente natural de la comunidad indígena, bilingüe, que no domina las competencias de lectura y escritura de su lengua. Imparte todas las áreas del conocimiento como son: Castellano, matemática, ciencias sociales, ciencia y tecnología, entre otras. Comparte con su único grupo de alumnos toda la jornada escolar (8 horas diarias).

Docente de aula, no indígena: Docente con una jornada de ocho (8) horas diarias. Imparte todas las áreas del conocimiento, no proviene de ninguna comunidad indígena, no domina la lengua originaria, ni sus competencias como

son la lectura y la escritura. Es proveniente de un entorno urbano, al cual acude los fines de semana.

Estos hallazgos exponen que los docentes de estas escuelas, poseen un perfil mixto que a 'grosso' modo no corresponde con el que se requiere para el desarrollo de la modalidad Educación Intercultural Bilingüe. Aunque hay docentes indígenas conocedores del entorno, de la cosmovisión originaria y dominan la lengua vernácula, no todos poseen la formación académica, ni la metodología necesaria para impartirla. Por otro lado, hay docentes de aula no indígenas, con formación universitaria, sin embargo la misma no está enmarcada al ámbito en que laboran, lo que origina la descontextualización de la educación, no por el hecho de no ser indígenas –lo que no es una razón excluyente para desempeñarse en este contexto- sino por el desconocimiento casi total de todo lo que refiere al mismo, exponiendo a los niños a la imposición de la impartición de conocimientos sin significado para ellos, lo que de forma progresiva genera su exclusión del sistema.

En este sentido, Rodríguez y Herrán (2015), exponen con respecto a estos docentes estudiados:

Su perfil no es adecuado para el desarrollo de una educación intercultural bilingüe en su entorno indígena. No dominan la lengua objeto de enseñanza, ni conocen la cultura y los valores ancestrales pumé, con los que no se identifican. Además, carecen de conocimientos metodológicos o didácticos para enseñar su lengua en su cultura. Están abiertos o sensibilizados para una formación actualizada, pero ignoran cómo conseguirla. Esta posibilidad no se oferta desde la Administración estatal. Carecen del hábito de dialogar, planificar, intercambiar experiencias o evaluar en equipo, lo que se agrava por las distancias entre las escuelas de la Red "Guaicaipuro".

Por otra parte, la revisión al Currículo de Educación Intercultural Bilingüe (E.I.B) implementado para formar a los docentes de esta área, reflejó que el mismo no está actualizado. Actualmente se sigue trabajando con el programa diseñado en 1985, en este sentido el Dr. José Lisandro García, expresa:

Hay que reconocer que es necesaria la actualización del programa de la carrera de E.I.B. y es algo que ya se está haciendo, se está contando con un equipo interdisciplinario conocedor de las necesidades del entorno, y de las metodologías acordes. Hasta ahora se piensa en la municipalización de la universidad, que ésta sea quien vaya a las comunidades rurales a formar a sus maestros y no éstas a nosotros, es una parte de los cambios que se van a implementar. Sin embargo, a sabiendas de que esto no podía esperar, nos hemos adelantado y desde el año 2015, le hemos dado otro sentido a las prácticas profesionales, haciendo de las mismas una aproximación a la realidad de los pueblos originarios y la de sus escuelas. Pero estamos claros que queda mucho por hacer.

Estas ideas exponen otra problemática encontrada, una vez más se ha obviado la calidad de la formación del profesorado ante las transformaciones en el ámbito de educación en los entornos vernáculo-originarios.

1.2 .Justificación

La existencia de cuarenta y cinco (45) pueblos indígenas en Venezuela, cada uno con tradiciones, lengua y cosmovisión distinta, caracteriza al país como intercultural y plurilingüe, por lo que amerita la conservación, valoración y acrecentamiento de las culturas ancestrales a través de la educación y el sistema educativo formal. Desde este ángulo se pone de manifiesto la Educación Intercultural Bilingüe, que tiene como finalidad, por un lado, impartir una formación contextualizada a una sociedad plural y diversa. Por otro y con una perspectiva inclusiva, fomentar el progreso escolar, que en gran medida tiene como uno de sus principales representantes al docente. Este estudio representa una investigación amplia con implicaciones educativas y sociales, fundamenta conocimiento con respecto a la relevancia del perfil profesional requerido en los educadores que se desempeñan en contextos indígenas originarios, y la gran influencia de su formación en el área de educación intercultural bilingüe como garantía de inclusión educativa de niños y niñas de estas comunidades. En referencia, (Echeita 2008), expone:

Son ellos, los niños y jóvenes que desean sentirse incluidos, los que develan lo limitado y contradictorio de muchas de nuestras concepciones, prácticas y valores educativos. De ahí que su presencia en el contexto escolar, sea un factor determinante para innovar las prácticas en sintonía con los valores hacia la inclusión.

1.3. Objetivo

Definir la importancia de la formación en el ámbito de educación intercultural bilingüe del docente que se desempeña en centros educativos de entornos indígenas originarios venezolanos, como garantía de inclusión y permanencia de los educandos en el sistema educativo.

2. Materiales y métodos

La investigación responde a un enfoque cualitativo, documental, interpretativo holístico. Se consideró este diseño como el más idóneo porque conforma “un procedimiento científico, un proceso sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información o datos en torno a un determinado tema”. (Alfonzo, 1994). Al respecto, Dulzaides y Molina (2004) exponen que desde este enfoque “se logra una extracción científico-informativa, una extracción que se propone ser un reflejo objetivo de la fuente original, pero que, soslaya los nuevos mensajes subyacentes en el documento”. Lo cual permitió el aporte de nuevos conocimientos, ya que refleja la realidad de la formación docente en el ámbito intercultural bilingüe como garantía de inclusión educativa de colectivos indígenas venezolanos, toma

como referencia la red de escuelas indígenas bolivarianas “Guaicaipuro”, ubicadas en el Municipio “Pedro Camejo” del estado Apure-Venezuela, constituida por un total de siete escuelas (7) y quince (15) docentes, que laboran en las mismas, información extraída de documentos rigurosamente analizados; posteriormente interpretados de forma holística y contrastados con los datos obtenidos de informantes claves, expertos en formación del profesorado en el área de educación intercultural bilingüe.

Las técnicas de investigación utilizadas son la observación y análisis documental, el resumen analítico y la entrevista a expertos en el tema abordado para profundizar la información. La observación documental es vista por Hurtado (2002) como “una técnica en la cual se recurre a información escrita, ya sea bajo la forma de datos que pueden haber sido producto de mediciones hechas por otros, o como textos que sí mismo constituyan los eventos de estudio” (p.427). Ésta constituye el punto de partida de la investigación, a través de la misma se analizan las fuentes documentales. En este sentido, López Yepes (1996), define el análisis documental como el “conjunto de operaciones que permiten desentrañar del documento la información en él contenida” (p.39).

El resumen analítico, se utilizó para “expresar por escrito y de manera simplificada la información contenida en un texto, en nuestras propias palabras, una vez que se ha leído, aislando y resaltando solamente aquellas secciones o segmentos que contienen información importante... revela aspectos de lo que se ha comprendido y se ha recordado” (Valle; 2005, p 1) y descubrir los contenidos básicos de los datos obtenidos.

Por otra parte, con miras a profundizar la información documental, respectivamente analizada, se procedió al uso de la entrevista, definida por Casas (2009, p. 528), como una técnica de investigación que consiste en “una interacción entre dos personas, en la cual el investigador formula determinadas preguntas relativas al tema en investigación, mientras que el investigado proporciona verbalmente o por escrito la información que le es solicitada”. Las entrevistas se realizaron a expertos en formación del profesorado en Educación Intercultural Bilingüe, lo que desarrolló un proceso dialéctico – hermenéutico-recursivo-complementario y creador, por el intercambio gestado en el contexto de la investigación y la profundización de la comprensión de las categorías mentales de los entrevistados de forma holística.

3. Resultados y discusión

Los resultados obtenidos tras el análisis de la situación relacionado con la formación docente en el ámbito intercultural bilingüe como garantía de inclusión educativa de colectivos indígenas venezolanos, refleja el perfil docente encontrado en la Red de Escuelas Indígenas Bolivarianas “Guaicaipuro”, muestra seleccionada para el estudio “Apropiación Didáctica de las lenguas indígenas originarias en el marco de la educación intercultural bilingüe del estado Apure-Venezuela” (2013), y mencionados en el trabajo de Rodríguez y Herrán (2015), titulado: “Enseñanza y apropiación didáctica del yaruro, lengua ancestral de los pumé, un pueblo indígena originario de Venezuela” que sustentan esta comunicación, el cual se encuentra resumido a través de la presencia de Docentes Indígenas Especialistas en Educación Intercultural Bilingüe (E.I.B.), Docentes Indígenas de Aula y Docentes de Aula No Indígenas, cuyas descripciones se presentan en el siguiente gráfico:

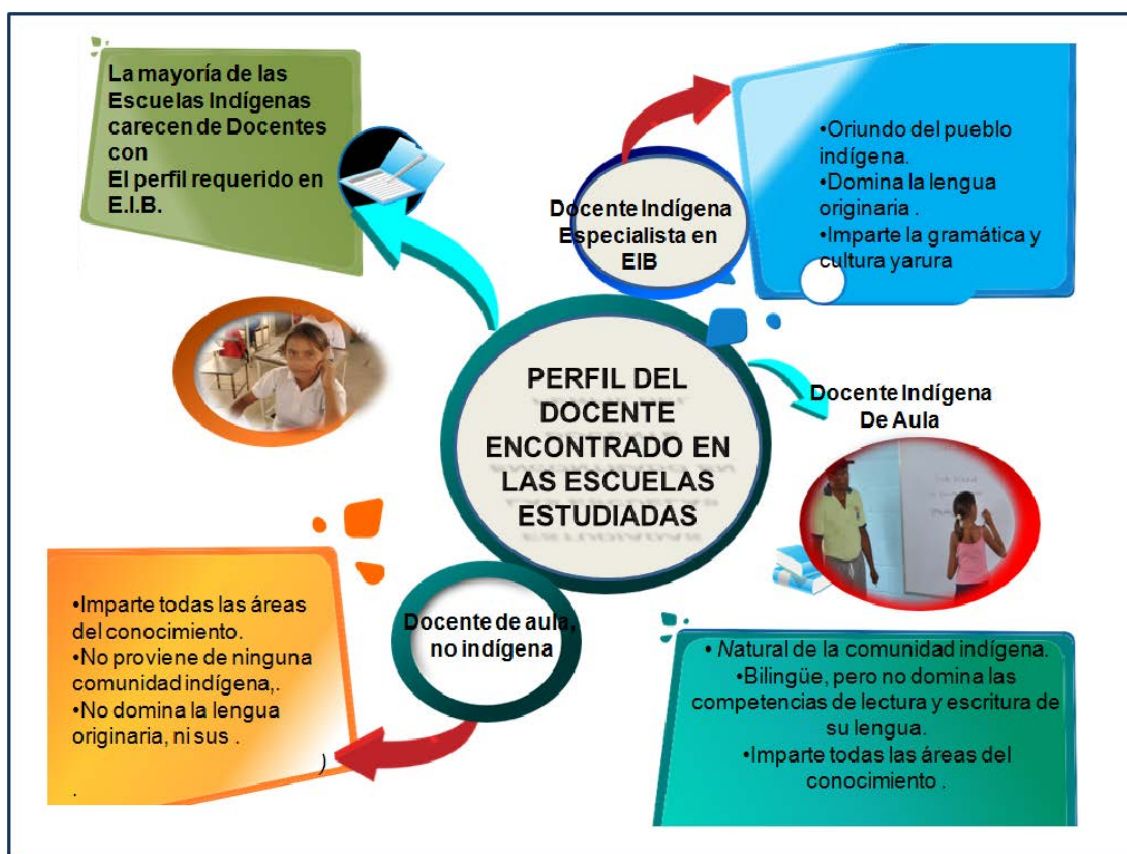


Figura 1. Perfil del Docente encontrado en las escuelas estudiadas.

Fuente: Elaboración propia. (2016)

Se puede interpretar, que el perfil de los docentes de los centros educativos indígenas encontrado en el estudio, contradicen los principios de educación vigotskyana de la Educación Intercultural Bilingüe. Dentro de esta teoría, el ser humano, al entrar en contacto con la cultura a la que pertenece, se apropia de los signos que son de origen social para posteriormente internalizarlos. Vigotsky (1978) indica que “el signo siempre es inicialmente un medio de vinculación social, un medio de acción sobre los otros y solo luego se convierte en un medio de acción sobre sí mismo” (p.141).

En este orden, Blanco (2006), manifiesta que “la educación no está siendo capaz de contribuir a superar las desigualdades ni de reducir la brecha social, por lo que es preciso realizar mayores esfuerzos para que realmente se convierta en un motor de mayor equidad social” (p.1). Estos conceptos se relacionan con los derivados de la investigación documental desarrollada por Magro, Fernández y Meza (1996) en Venezuela que lleva por título “*Una Visión Multicultural para Formar en la Diversidad*”, en ésta concluyen que la ausencia de un docente formado desde una visión multicultural, imposibilita el desarrollo de una práctica educativa favorecedora del desarrollo del sentimiento de pertenencia desde una perspectiva de inclusión y equidad, enfocada en la preparación de sus actores para valorar su cultura ancestral y vivir en una sociedad cuya heterogeneidad es legítima. De igual manera imposibilita el equilibrio entre las dos difíciles vertientes “conservación” e “innovación”, alejando al educando de un proceso de aprendizaje viable que permita la construcción de saberes acordes a las nuevas tendencias, sin apartarse de la cultura originaria.

4. Conclusiones

La importancia del maestro en el proceso de Educación Intercultural Bilingüe, es evidente. Su desempeño depende en gran medida del cumplimiento de un perfil basado en la capacidad de asumir nuevos retos, en el compromiso con las causas de su pueblo, en la tolerancia activa, en la estimación de lo diferente, en la apertura al mundo y en las aptitudes esenciales como la competencia profesional, la capacitación constante, la capacidad de investigación y mejoramiento a partir de la experiencia reflexionada, aunado al dominio de la lengua materna de sus educandos y el de la segunda lengua, que es la común en todos los ciudadanos. Al respecto, Serrano (1998), expresa:

Ser maestro no sólo hace referencia a la actividad pedagógica como tal en la escuela. Significa también ser promotor y participante de la reflexión sobre la vida de la etnia y el grupo local, especialmente en los procesos atinentes a la relación con el resto de la sociedad. Debe ser, respectivamente, un ‘abridor de mundo’ o un elemento que

advierta sobre los peligros de la falta de reflexión al asumir elementos y prácticas culturales de otros grupos, según que en su medio sean hegemónicas las concepciones etno o heterocentristas.

La realidad estudiada refleja que la mayoría de las escuelas indígenas carecen de docentes que reúnan este perfil, ya que muchos de ellos no están formados en el área de Educación Intercultural Bilingüe, por lo que desconocen la metodología necesaria para desempeñarse en centros educativos indígenas, entender la comunidad, y por ende a sus alumnos. Lo que históricamente ha originado una amplia problemática en el proceso de inclusión de niños y niñas provenientes de colectivos indígenas en la escuela, por la impartición de una educación sin sentido para ellos, que los hace sentir fuera de lugar y alejados totalmente de su idiosincrasia.

Los datos obtenidos de los análisis documentales y las entrevistas realizadas, demuestran la urgencia de demandar más esfuerzos en la formación y actualización de los docentes de contextos indígenas, revisar su diseño curricular y readaptarlo a los nuevos cambios, transformaciones sociales y proyectos de inclusión social, ya que se continúa implementando el diseñado en el año 1985. Estas modificaciones implican poner en contacto directo a los futuros profesionales con la realidad que se vive en las comunidades vernáculo-origenarias, de manera que estos se capaciten sin estar ajenos a las verdaderas necesidades e intereses de estos pueblos y adquieran las competencias acordes para desempeñarse de forma eficaz.

Referencias bibliográficas

- Alfonzo, I. (1994). *Técnicas de Investigación bibliográfica*. Caracas: Contexto Ediciones.
- Blanco G., R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (4) 3, p. 1-15.
- Blumer, Herbert (1969) "Symbolic Interaction: Perspective and Method". Englewood Cliffs N.J:Prentice Hall.
- Casas, J. (2009). *La encuesta como técnica de investigación Elaboración de Cuestionarios*. 3ª reimpresión. Buenos Aires: Eudeba
- Constitución 1999, de 30 de diciembre, de la República Bolivariana de Venezuela. *Gaceta Oficial del Estado*, 30 de diciembre de 1999, núm. 36.860, pp. 12-21.
- Dulzaides, M. y Molina A. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *Revista ACIMED* (12).2.

- Echeíta, G. (2008), Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto. *En REICE. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación* (6) 2. pp 9-18.
- Ferreres Pavía, V. (2004). *La perspectiva pedagógica didáctica en el pensamiento de simón rodríguez y su expresión en el proyecto educativo nacional*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad Rovira y Virgili (España).
- Hurtado J. (2002). *Metodología de la investigación holística*. Caracas: SYPAL
- Ipiña, E. M. (1997). Condiciones y perfil del docente de Educación Intercultural Bilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*(13) <http://www.rieoei.org/ojsivirt/rie13a04.pdf>
- King, L. y Schielmann, S. (2004). *“El reto de la educación indígena: experiencias y perspectivas*. París: UNESCO
- Ley Orgánica 2005, de 27 de diciembre, de Pueblos y Comunidades Indígenas. *Gaceta Oficial del Estado*, 27 de diciembre de 2005. núm. 38.344. pp. 31-46.
- Ley Orgánica 2009, de 17 de agosto, de Educación: *Gaceta Oficial Extraordinaria del Estado*, 17 de agosto de 2009, núm. 5.929, pp. 22-29.
- López Yepes, J. (1996). *Manual de Información y Documentación*. Madrid: Pirámide.
- Magro, M., Fernández, M. E. y Meza, M. (1996). *Una Visión Multicultural para formar en la Diversidad*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Caracas (Venezuela).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN de Educación de Venezuela. (1981). *Régimen de Educación Intercultural Bilingüe*. Caracas: Ministerio de Educación.
- Pérez, L. (2004). La educación superior indígena en Venezuela: Una aproximación. *Aula intercultural*.<http://www.aulaintercultural.org/spip.php?article1613> (Consulta: 03 de mayo de 2016).
- Rodríguez, Y. (2013). *Apropiación de Lenguas Indígenas Originarias en el Marco de la Educación Intercultural Bilingüe, en el Estado Apure (Venezuela)*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid (España).
- Rodríguez, Y. y Herrán, A. de la (2015). “Enseñanza y apropiación didáctica del yaruro, lengua ancestral de los pumé, un pueblo indígena originario de Venezuela”.*Porta Linguarum*1:153169,availablefrom:http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero23/10%20%20Yuraima.pdf, accessed 30 april, 2.016.
- Serrano, J. (1998).El papel del maestro en la Educación Intercultural Bilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*. (17) pp. 16-34.

UNICEF (2014). *Breve reseña histórica de los Proyectos Educativos por Pueblos Indígenas*. Caracas: UNICEF

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (1985). *Diseño Curricular Educación Intercultural Bilingüe*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Ediciones.

Valle G., F. (2005). *El Resumen Analítico Documental*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Vigotsky, L.S. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.

ORIENTACIÓN VOCACIONAL PARA ALUMNOS CON DISCAPACIDAD EN EL CENTRO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE LA UNAM

Sandra Pilar García Sánchez
sandra.garcia_s@yahoo.com.mx

Universidad Nacional Autónoma de México (México)

Resumen

En México existen pocas referencias acerca de la vinculación entre orientación educativa y discapacidad: los profesionales del área se preguntan sobre la viabilidad de la vocación en la discapacidad y por su parte, las familias tienen expectativas bajas o nulas sobre la construcción de un proyecto educativo. En este sentido, el presente documento aporta una experiencia institucional en el Centro de Orientación Educativa de la UNAM en relación a la atención de alumnos con discapacidad para el diseño de un plan de vida a través de la elección de una opción profesional o laboral. Se parte del principio de intervención social de la orientación, donde se posiciona al alumno en el centro de su propio proceso de construcción de proyecto de vida, donde la familia, los amigos y contexto social coadyuvan para la realización de del mismo. Y a pesar de las diversas dificultades para acceder a la universidad, las personas con discapacidad se están postulando pero con un déficit de información sobre los procesos de admisión y oferta educativa; y los alumnos que ya pertenecen al sistema universitario no identifican los servicios que pueden apoyarlos en su permanencia y egreso. Es por ello que la orientación educativa puede ser una plataforma importante para el desarrollo armónico de este grupo social.

Palabras clave

Orientación educativa, persona con discapacidad, proyecto de vida.

1. Introducción

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD) aprobados el 13 de diciembre de 2006 en la Sede de las Naciones Unidas, configura en un documento único una serie de derechos para las personas con discapacidad (PcD). Sus artículos abordan derechos relacionados con el acceso en igualdad de oportunidades a espacios físicos, ámbitos económicos, sociales, culturales y educativos. El desafío de los países es plantear las formas de implementar y materializar estos derechos en la vida cotidiana en las distintas instituciones públicas y privadas de los ámbitos mencionados anteriormente.

Específicamente, el ámbito de la educación es uno de los medios más importantes para el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas con o sin discapacidad y para la modificación de pautas sociales que se encaminen hacia sociedades más inclusivas no sólo para las PcD sino para toda la diversidad humana. El acceso a la educación es un derecho vinculante ya que permite tener acceso a otros derechos (Blanco, 2009), por ejemplo al empleo, a una participación social, económica y política dentro de un país.

Entre los Principios que guían la CDPCD, el artículo 3, inciso A, indica “El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas” (CDPCD, 2006), por lo que, la capacidad de elección no es cosa menor en el tema de discapacidad si tomamos en cuenta que el abordaje reciente es el modelo de los derechos humanos y vida independiente que pugna por su reconocimiento como sujetos de derechos y obligaciones, con particularidades e individualidades únicas que pueden contribuir a una sociedad igual que otros ciudadanos; no obstante, en la realidad aún hay una fuerte tendencia hacia los modelos asistencialistas, lo cual dificulta que la sociedad y las familias que cuentan con un integrante con una discapacidad tengan expectativas sobre las posibilidades de realización de un proyecto educativo y con ello la posibilidad de construirlo. Esta mirada conlleva uno de los primeros obstáculos a los que se enfrentan las PcD, aunado al desconocimiento de los elementos que le permitan planear y concretar una decisión escolar.

En este sentido, la orientación vocacional inclusiva exige vincular los conocimientos de educación, discapacidad y orientación educativa para encauzar un proyecto de vida escolar, y que se promueva su participación en la vida social, política y económica de su país.

2. Las personas con discapacidad en la educación en México

En México, el derecho a la educación se encuentra plasmado en el Artículo 3º, 25º y 26º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; en el Artículo 38º de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal; en los Artículos 3º, 12º, 13º, 16º, Fracciones III y IV; 21, 22 y 23 de la Ley de Planeación; así como en la Ley General de Educación y leyes asociadas a la educación como la Ley para la Coordinación de la Educación Superior, Ley de Ciencia y Tecnología; y Planes Nacionales de Desarrollo y Sectoriales de Educación (Zubieta García, Bautista Godínez, Gómez Torres, & Freixas Flores, 2015). Como puede observarse, existe un conjunto de leyes que refieren el derecho a la educación, pero en la los grupos vulnerables son el segmento poblacional con menor acceso a la educación, particularmente las PcD (Pérez-Castro, 2014).

Lo anterior puede reconocerse a través de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica de 2014 (INEGI, 2015), que registra a la población en edad escolar¹ en México, donde se advierte que el 60.5% de las PcD no asiste a la escuela, en contraste con el 46.5% que no tiene ninguna discapacidad. El ciclo escolar al que más asisten los niños con discapacidad es la primaria, con un 44.7.4%; durante la educación secundaria empieza el descenso, sólo el 15.3% asiste a la escuela; en el nivel medio superior logra un 10.9% y en el nivel superior alcanza sólo un 5.7%. Esta disminución en la permanencia de las PcD en el sistema educativo responde a la existencia de políticas educativas de inclusión afianzadas en la educación básica pero no así en los niveles superiores, donde hasta el momento no existe un mecanismo gubernamental o institucional que promueva la inclusión de los alumnos con discapacidad en la educación terciaria, ya que se apegan a los procesos de admisión, permanencia y egreso igual al resto de sus compañeros que no presentan una discapacidad.

Los resultados de inclusión educativa de las PcD permite focalizar la mirada en dos situaciones: los que no han podido acceder a la educación y los que lograron ingresar a un sistema educativo pero no fue posible mantenerse en él.

Asimismo, se hace necesario pensar en un modelo de “cadenas de accesibilidad” (Alonso López, s.f.) en el área de la educación, donde cada nivel de escolaridad y educativo responde a un eslabón que facilita el paso al siguiente, y la permeabilidad de la información entre ellos facilita y posibilita un tránsito entre los niveles educativos.

¹ Considerado de 3 a 29 años

2.1. Las personas con discapacidad en el sistema universitario

Y pese a las dificultades antes mencionadas, es posible encontrar algunas referencias de las PcD en el sistema universitario superior. En el Anuario de educación superior-licenciatura 2014-2015 de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) se reporta que del total de la población nacional que realizó solicitudes de ingreso a una institución de educación superior fue de 1,664,308 jóvenes, de los cuales 4,297 son PcD, constituyendo un 0.2% de las solicitudes totales; el 63% logró ingresar. En relación al porcentaje de egreso y titulación sólo alcanzan el 0,1% en relación a la población total y representando la mitad de los alumnos con discapacidad que ingresaron (ANUIES, 2015).

La Ciudad de México -entidad federativa con la mayor presencia de los alumnos con discapacidad en el sistema educativo (52.9%) en relación a la media nacional (45.4) registró en el mismo periodo una demanda de ingreso a las opciones universitarias de 1,042, sólo el 10% de los alumnos logró su ingreso. Los egresados con discapacidad durante ese año fueron de 49 y titulados sólo de 10, es decir de los alumnos que ingresaron el 44% concluye con sus créditos pero sólo el 9% logra titularse. Estos datos permiten hacer cuestionamientos en torno a los procesos de admisión a las universidades mexicanas, posteriormente a los apoyos durante su formación y finalmente la revisión de las opciones de titulación para los distintos tipos de discapacidad.

Si bien algunas universidades están llevando a cabo prácticas inclusivas, las personas con discapacidad desconocen esta información, aunado a las expectativas nulas o bajas de ingreso a las universidades por parte de familiares y profesionales de las áreas de atención educativa, lo cual dificulta la implementación de servicios y apoyos que permita acompañar a los alumnos en su tránsito por la universidad.

3. Orientación vocacional en la discapacidad

En México, poco se ha relacionado el tema de la orientación vocacional con la discapacidad. Si los jóvenes con discapacidad están llegando a la universidad, es necesario preguntarse ¿bajo qué criterios eligen una opción profesional o una escuela?

Rosado y Verástegui (2013) en su estudio relacionado con las determinantes sociales que inciden en el acceso a la educación superior de jóvenes sordos da cuenta que los jóvenes que se encuentran estudiando una opción universitaria, ésta no responde a una lógica de construir un proyecto educativo a partir del conocimiento de sí mismo, de sus expectativas, de sus deseos, en

combinación con los elementos del contexto,... Es decir, lo importante es estudiar... sin importar qué opción.

Estructurar y construir un proyecto de vida es una de las acciones sustanciales de la orientación educativa ya que permite al orientado establecer metas con sus respectivas estrategias y rutas a seguir para su obtención.

En la historia de la orientación educativa, a partir de los años noventa empieza a configurarse un enfoque hacia el desarrollo humano, donde es necesario abordar el tema de las habilidades sociales y vitales del ser humano y en los inicios del siglo XXI con el auge de las escuelas inclusivas (Sanchis, 2009) se hace necesario pensar en la orientación hacia los grupos minoritarios, que por condiciones físicas, sociales, económicas o políticas muestran mayores posibilidades de exclusión de un sistema educativo.

Por su parte, las escuelas inclusivas ponen de manifiesto el tercer principio de intervención social de la orientación, donde se coloca al alumno en una posición activa dentro del proceso de su desarrollo, interactuando en un ambiente biocultural que está en constante cambio (Velázquez de Medrano, 1998), donde es necesario que el alumno se identifique como actor en la construcción de su propio proyecto de vida.

La orientación vocacional, al igual que otras disciplinas, tendrá que transformarse de un papel de "acomodación" de las personas al trabajo correcto hacia una dimensión más social, que aboga por un abordaje integral donde la única finalidad no sólo es el capital humano sino la construcción de un desarrollo humano.

4. La atención de los alumnos con discapacidad en el Centro de Orientación Educativa

El Centro de Orientación Educativa (COE), perteneciente a la Dirección General de Orientación y Atención Educativa (DGOAE), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), tiene como finalidad:

Apoyar a los alumnos a lo largo de las diferentes etapas de su formación en la UNAM, ofreciendo diversos servicios que facilitan su integración a la Institución, favorecen la calidad de tu permanencia y desempeño académico, así como su vinculación con la sociedad y el mercado laboral.

Actualmente el COE está conformado por tres áreas de atención: Información, Gestión y Apoyo y Especializada. Debe puntualizarse que hasta diciembre de 2015 coordinaba las actividades de la Unidad de Atención para Personas con Discapacidad (UNAPDI), lo que implicó realizar ajustes razonables en su

accesibilidad física y de la información. Las actividades primordiales de cada área son las siguientes:

Gestión y Apoyo, área de primer contacto para los usuarios que llegan al COE, es un espacio abierto que permite la atención personalizada con los alumnos, tiene el objetivo gestionar y apoyar a los jóvenes en diversos trámites, por ejemplo becas para alumnos de bachillerato y de licenciatura, apoyo para el estudio de idiomas, premios y reconocimientos, servicio social, así como información en general de los servicios y apoyos que ofrece el COE o la misma DGOAE y la Universidad.

El área de Información integra equipo de cómputo con acceso a internet que los jóvenes pueden utilizar para realizar tareas. En relación al tema de discapacidad, en este espacio se puede consultar el catálogo de información sobre derechos de las personas con discapacidad, educación especial, capacitación para el trabajo, servicio social, actividades culturales, deportivas y recreativas, turismo juvenil, información sobre el auto cuidado de la salud, asociaciones juveniles, formación cívica y protección al medio ambiente.

Por último, el área de Orientación Especializada es un espacio abierto al público en general donde psicólogos y pedagogos con amplia experiencia en el ámbito de la orientación educativa, apoyan a los jóvenes con y sin discapacidad a cumplir con los siguientes objetivos:

- Elegir una licenciatura con una toma de decisiones informada.
- Contar con una mayor comprensión de sí mismo y de tu entorno, para el manejo asertivo de aspectos emocionales que interfieren en su rendimiento académico y en su adaptación e incorporación al medio escolar.
- Mejorar la calidad de su permanencia en la institución educativa a la que pertenece.

Otra forma de abordar algunos de estos temas es a través de los talleres que promueven la participación en forma dinámica y vivencial de sus participantes en temas de orientación vocacional y/o profesional, desarrollo académico y desarrollo psicosocial. En este departamento es donde atiende a los alumnos con discapacidad en materia de orientación educativa y específicamente orientación vocacional.

4.1. Atención a los alumnos con discapacidad

La atención a los alumnos en el Departamento de Orientación Especializada se realiza a través de un abordaje individual o grupal, en espacios de cubículos o salas.

El abordaje que se realiza con el joven con discapacidad que llega a solicitar un servicio de orientación educativa en el COE, es registrarlo en el Sistema de Atención a Usuarios del Departamento de Orientación Especializada (SAUDOE) donde se solicitan datos personales y escolares generales que nos permitirá caracterizar al alumno de una manera rápida y eficiente.

La estrategia de intervención se realizará a través de cuatro fases:

- Entrevista exploratoria
- Plan de intervención
- Cierre y
- Seguimiento.

Posterior al registro, se canaliza al alumno con una orientadora que iniciará una entrevista exploratoria. Ésta es de importancia significativa ya que en ella se indaga el motivo de atención que llevó al alumno a solicitar una cita. Este motivo refleja una solicitud concreta que conlleva elementos internos que quedan poco claros al estudiante pero que en conjunto con el profesional de la orientación se aclararan a lo largo de proceso.

La entrevista exploratoria juega un papel preponderante que permite la recopilación de datos concretos y al mismo tiempo ser observador activo de una dinámica de personalidad que permitirá realizar un diagnóstico vocacional y con ello un plan de intervención, si así lo requiera el alumno. De lo contrario se le canaliza a las instancias pertinentes que darán.

En el plan de intervención se busca recopilar información asociada con el contexto escolar actual, trayectoria académica, situación de salud-discapacidad, contexto personal y familiar y realizar una propuesta conjunta de trabajo.

En esta fase se realiza un proceso de reflexión sobre las motivaciones del alumno en cuanto a las opciones que está vislumbrando para su proyecto de vida a través de un análisis de la información en conjunto, de tal manera que integre el mayor número de elementos en una decisión vocacional o profesional. La duración de esta fase estará determinada por el avance propia del alumno.

En la fase de cierre se concluye con una toma de decisiones en función de lo que el alumno considera le representa mejores posibilidades acorde con su búsqueda inicial y motivo de atención.

En la fase de seguimiento se establece contacto con el alumno vía telefónica o correo electrónico para informarse sobre las decisiones que ha tomado.

4.1.1. Alumnos atendidos y servicios solicitados

En la experiencia en la atención a los alumnos con discapacidad nos hemos encontrado que de primera instancia causa extrañeza encontrar un servicio de orientación educativa profesional que aborde elementos de discapacidad, tanto que las personas y los padres se muestran escépticos ante los servicios, es como si fuese la primera vez que se cuestionan la posibilidad de que sus hijos pueden estudiar.

Desde 2013 hasta la fecha, se han atendido a 31 alumnos: 19 hombres y 12 mujeres con un promedio de edad de 23.9 años en un rango de edad de 16 a 51 años. Los tipos de discapacidad que presentan son: seis con discapacidad motriz, cinco con discapacidad intelectual, siete con trastornos de tipo psicosocial, seis con discapacidad auditiva, seis con discapacidad visual y uno con discapacidad múltiple.

Estos 31 alumnos han cubierto un total de 79 servicios, donde la demanda de atención remite a los siguientes rubros: tres de información general del servicio, dos de elección de bachillerato, diez de elección de carrera, dos de rendimiento escolar, seis de cambio de carrera, tres de orientación laboral y uno de posgrado.

5. Conclusiones

La orientación educativa y vocacional juegan un papel preponderante en el diseño de la construcción de un plan de vida que permita al joven de bachillerato y licenciatura visualizarse a largo plazo y definir su postura profesional, por lo que los jóvenes con discapacidad requieren de mayor apoyo en este rubro dado que es necesario que se vivan como constructores de su vida con el mayor grado de independencia y calidad de vida posible.

Muchos de los jóvenes en etapas de elección de carrera consideran sólo el ámbito laboral para definir su elección vocacional, sin tener una mirada integral: en el caso de los jóvenes con discapacidad la demanda es la misma, su interés se centra en la búsqueda de una actividad laboral o profesional que le

“asegure” un ingreso económico, ya que la independencia y autonomía económica es un elemento muy presente en las preocupaciones de los padres y alumnos.

El proceso de orientación vocacional implica el juego de roles de tres elementos íntimamente relacionados: un profesional experto en materia de orientación educativa que devuelva una mirada de capacidad y de construcción, un alumno dispuesto a asumir su responsabilidad en la búsqueda de su identidad vocacional o laboral, de tal manera que tomará un rol activo y autónomo en sus decisiones y la información que ambos poseen referente al tema.

Profesionalmente, el tema de la discapacidad es un nicho de oportunidad laboral desde distintas profesiones, se requiere de arquitectos, ingenieros, diseñadores para el diseño universal y promover la accesibilidad física, abogados para plantear modificaciones legislativas, pedagogos, psicólogos, trabajadores sociales para hacer modificaciones curriculares o planes de intervención focalizados, bibliotecólogos que conformen bancos de información... y la lista podría continuar.

Referencias

- Ainscow, M., & Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva: ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. Giné, D. Duran, J. Font, & E. Miquel. *La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, (págs. 161-179). Barcelona: Horsori.
- Alonso López, F. (s.f.). *Servicio de Información sobre Discapacidad*. Recuperado el 29 de Febrero de 2016, de http://sid.usal.es/idocs/F8/8.1-5999/Parte%20III/cap_9-1.htm#9.1.
- ANUIES. (2016). *Anuario de educación superior-licenciatura 2014-2015*. México.
- Blanco, R. (2009). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. En Á. Marchesi, J. C. Tedesco, & C. Coll. *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (págs. 87-99). Madrid: OEI.
- CONEVAL. (2015). *Informe de evaluación de la política de desarrollo social en México 2014*. México: CONEVAL.
- Fernández Cruz, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Gaceta UNAM. Número 4,525 (24 de junio de 2013). Ciudad Universitaria. Original en: <http://www.dgcs.unam.mx/gacetaweb/>

- INEGI (2010). *Las Personas con Discapacidad en México: una visión al 2010*. México
- (2013). *Las personas con discapacidad en México: una visión al 2010*. México.
- (1 de Diciembre de 2015). *Estadísticas a propósito del Día Internacional de las Personas con Discapacidad (3 de diciembre): datos nacionales*. Aguascalientes. México.
- Organización Mundial de la Salud. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Original en: <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. España: Ediciones Cinca.
- Pérez-Castro, J. (Noviembre de 2014). *Can México achieve an inclusive education? An analysis of higher education policies of recent decades*. *American International Journal of Social Science*, 3(6).
- Robles Bárcena, M., y Et. Al. (1 de Diciembre de 2013). "Unidad de Atención para Personas con Discapacidad", *Revista Digital Universitaria*. Vol.14 (12) Original en: <http://www.revista.unam.mx/vol.14/num12/art54/art54.pdf>
- Rosado, A y Verástegui, M. (2013). Determinantes sociales que inciden en el acceso de jóvenes Sordos a la educación superior. *VERTIENTES Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, 16(2):90-97, 2013.
- Sanchiz, M. (2008). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. España: Universidad Jaume I.
- Sarda, N. (2012). *Discapacidad y educación superior en México: Análisis sobre factores contextuales y personales desde la perspectiva del estudiante*. España: Universidad de Salamanca.
- Vélaz de Madrano Ureta, C., & de Medrano Ureta, C. V. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica: concepto, modelos, programas y evaluación*. España: Grao
- Zubieta García, J., Bautista Godínez, T., Gómez Torres, A. H., & Freixas Flores, M. d. (2015). *Educación. Las paradojas de un sistema excluyentes*. México: UNAM.

LIDERAZGO INCLUSIVO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

M^a José León Guerreo, mleon@ugr.es

Emilio Crisol Moya, ecrisol@ugr.es

M^a Asunción Romero López, romerol@ugr.es

Rubén Moreno Arrebola, rubenmorenoarrebola@gmail.com

Universidad de Granada (España)

Resumen

El subproyecto que aquí presentamos se enmarca en un proyecto de investigación más amplio titulado “Liderazgo pedagógico y desarrollo del centro como comunidad profesional: Prácticas de éxito en Educación”. Este trabajo es continuación de una línea de investigación desarrollada por el Grupo de Investigación Formación Centrado en la Escuela (FORCE) con un proyecto I+D anterior centrado en el liderazgo pedagógico. El proyecto general actual recoge este aspecto, así como la capacidad de la institución educativa para construir comunidades profesionales de aprendizaje (CPA). Identificar y describir las condiciones y procesos en que el liderazgo de la dirección posibilita el desarrollo de los centros educativos como CPA es uno de los objetivos principales del proyecto actual. El proyecto de trabajo, tiene como fin último generar una plataforma que, a modo de observatorio, proporcione datos sobre el estado de los centros educativos de Primaria y Secundaria de Andalucía en relación al liderazgo que permite que estos ser más inclusivos.

Palabras clave

liderazgo inclusivo, centros, profesorado, familias.

1. Introducción

En la actualidad los investigadores que forman parte de la línea que aborda la tarea del director en el centro (Leithwood, 2009; Bolívar-Botía, 2010), profundizan menos en la descripción de las labores de gestión administrativa de la enseñanza desempeñada por los directores y lo hacen sobre otras funciones más centradas en la mejora del aprendizaje, que son desarrolladas no sólo por el director sino lideradas de forma compartida. No se trata de un modelo más e liderazgo sino que recoge la esencia misma del liderazgo, de tal forma que, en palabras de Bolívar-Botía (2010) *“Las dimensiones transformacionales del liderazgo (rediseñar la organización), junto con el liderazgo instructivo o pedagógico (calidad de la educación ofrecida), en los últimos años han confluído en un liderazgo centrado en el aprendizaje (del alumnado, del profesorado y de la propia escuela como organización)”* (Bolívar-Botía, 2010:83).

Centrándonos en nuestro objeto de estudio, todos los trabajos que analizan el liderazgo y la educación inclusiva (Attfield y Willinas, 2003; Angelides, Antoniu y Charalambous, 2010) consideran que los valores sentidos por los directores o el equipo directivo de un centro deben generar acciones y políticas en el centro encaminadas a la consecución de una educación inclusiva y que las distintas concepciones sobre la dirección, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la organización de los centros, etc., implica la puesta en marcha de políticas y acciones que pueden o no ir en esa línea. Así, una dirección que valore el rendimiento académico frente al desarrollo integral de la persona, dinamizará acciones y políticas de exclusión y competitividad, sin embargo una dirección que valore la diversidad, la equidad y la justicia social, desempeñarán funciones y tareas en la línea de alcanzar que su centro sea más inclusivo. A este último estilo de dirección se le ha denominado de diferentes maneras: “liderazgo inclusivo”, “dirección inclusiva” (Ryan, 2006), “director constructivista” (Lambert et al, 1992).

Siendo así, hemos de acentuar, que el éxito de la escuela inclusiva depende de una serie de factores o condiciones, que han sido puestos de relieve en numerosas investigaciones nacionales e internacionales que analizan la efectividad de las acciones desarrolladas en las escuelas para promover la inclusión (Skrtic, 1991; Roach, 1995; Ainscow, 2001; Dyson, Howes y Roberts, 2002; Moriña y Parilla, 2004), y que hemos recogido en la tabla Nº 1, como identificativos de una escuela con “cultura inclusiva”.

Así mismo, existen otras condiciones destacadas por los autores más relevantes de la línea de la escuela como Organización que Aprende (OA) (Pearn, Roderick y Mulrooney, 1995; Marks, Louis y Print, 2000; Collinson, Cook y Conley, 2006) y

de la escuela como Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA) (Hord, 1997; Molina, 2005; Bolam y otros, 2005; National Association of Elementary School Principals –NAESP-, 2008), de las que sólo hemos recogido dos aportaciones en la tabla por motivo de espacio.

Del análisis de la tabla podemos extraer algunas conclusiones. En primer lugar, que la dirección es un elemento clave de la construcción en la escuela de una “cultura de la inclusión”, entendiendo como tal: aquella que está centrada en *«crear una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga los mayores niveles de logro. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, el alumnado, los miembros del consejo escolar y las familias que se transmitan a todos los nuevos miembros de la centro educativo»* (Booth y Ainscow, 2000:13).

En segundo lugar, que existe una concordancia entre las condiciones señaladas por los investigadores de la escuela inclusiva y por las destacadas por aquellos que han indagado los requisitos necesarios para conseguir que los centros educativos sean Organizaciones que Aprenden y Comunidades Profesionales de Aprendizaje, y por tanto, podríamos afirmar que la escuelas inclusivas está enmarcada en los modelos de OA y CPA ya que se trata de escuelas que buscan el cambio y la mejora continua mediante el establecimiento de un sentido de comunidad y determinando las barreras para el aprendizaje y la participación con el fin de mostrar vías de cambio hacia una escuela con “cultura más inclusiva”.

Y tercero, en estas tres líneas de investigación, se destaca al liderazgo comprometido y democrático o distribuido (Distributed Leadership), como la única concepción del líder que se ajusta a la escuela como organización que aprende, como comunidad profesional de aprendizaje y como escuela inclusiva. Esta idea de liderazgo, según Harris y Lambert (2003), está fundamentado en cinco supuestos: 1) Liderazgo no es una teoría de rasgos, el liderazgo y líder no son lo mismo; 2) El liderazgo es sobre el aprendizaje que conduce a un cambio constructivo; 3) Toda persona tiene el potencial y el derecho a trabajar como líder; 4) liderar es un esfuerzo compartido, a serio de la democratización de las escuelas; 5) El liderazgo requiere al redistribución de poder y autoridad.

Por todo ello, podemos afirmar que no todos los directores y equipos directores poseen estilos de liderazgo que propician políticas, prácticas y culturas inclusivas y que cuando hablamos de liderazgo inclusivo, no sólo nos estamos refiriendo a la figura del director de los centros sino a la existencia de una dirección colegiada que trabaja mejorando las condiciones de aprendizaje de todos los alumnos, que es eficaz y está comprometido con los valores de la inclusión, y que es capaz de estimular y apoyar procesos de reflexión y debate continuos

entre todos los miembros del centro con el propósito de iniciar el camino de la mejora. A este tipo de liderazgo, Ryan (2006) lo denomina “dirección inclusiva” y señala que se trata de procesos colectivos, más que de una acción individual, ampliando el papel del liderazgo a la participación y representación de profesores, administradores de distintos niveles y miembros de la comunidad escolar, incluyendo, por supuesto a los alumnos.

Lambert y sus colegas (1995) abogan por lo que consideran que es una concepción constructivista del liderazgo, definido como procesos recíprocos que permiten a los participantes de una comunidad educativa construir significados comunes que culminan en una determinación común de la escolaridad. Se necesita un liderazgo compartido, en el que director sea considerado líder de líderes. Deben sustituirse las estructuras jerárquicas por la responsabilidad compartida, en una comunidad que pasa a caracterizarse por valores y esperanzas comunes, de modo que muchas de las funciones de control vinculadas a la dirección de la escuela pierden su importancia o son incluso contraproducentes.

El liderazgo inclusivo es llevado a cabo por una dirección comprometida con los valores de la inclusión y con la responsabilidad aceptada de que todos los niños deben aprender y participar de la vida académica y social del centro. Así mismo, su estilo de dirección debe caracterizarse por incentivar a las distintas personas que están implicadas en la educación de los estudiantes de un centro a participar tanto en las prácticas educativas como en el liderazgo.

Además, la dirección debe tener una visión del sistema escolar inclusivo que le lleve a emprender una organización escolar que apoye y promueva programas efectivos de educación inclusiva y que distribuya los recursos financieros priorizando dichos programas.

Para describir las distintas tareas que desempeñan estos equipos en la creación de un centro inclusivo nos basaremos en las agrupaciones realizadas por Leithwood et al (2004) y Riehl (2006), así como en el análisis que hemos llevado cabo en estos momentos sobre estudios y documentos relacionados con el tema y en el realizado con anterioridad (León, 2001), en dónde señalábamos que para que se produjera el cumplimiento de las condiciones para la inclusión, establecidas tanto por la normativa legal como por la propia práctica, el director y/o equipo directivo debería:

- a) Promover la visión de “la escuela como un todo”.
- b) Ser el promotor del cambio y el que debe controlar su desarrollo
- c) Establecer relaciones de amistad y de trabajo con los demás miembros de la comunidad educativa.

- d) Promover el desarrollo profesional del resto del profesorado y potencia el trabajo colaborativo.

A estas tareas, añadíamos la necesidad de que el director y/o equipo directivo estuviera *formado e informado para atender a las necesidades educativas especiales e impulsar una escuela inclusiva*. Siendo así, la visión compartida que debe promover el líder de una escuela inclusiva debe estar asentada en la búsqueda de “nuevos significados sobre la diversidad” (Riehl, 2000) y para ello, como ya habíamos apuntado anteriormente (León, 2001), el director y/o equipo directivo deberá hacer ver al profesorado que las dificultades encontradas en la implantación de la inclusión son “parte del todo” y que la diversidad constituye un valor y un reto continuo para el centro, es decir, se trata de la capacidad de la dirección de liderar la creación de una “cultura inclusiva” en su centro.

La consecuencia de todo esto es que desarrollar una cultura más inclusiva es cada vez más una cuestión de pensamiento, de hablar, revisar y perfeccionar la práctica, y que, por tanto, la inclusión no puede ser separada de los contextos en los que se desarrolla y que las relaciones sociales podría sostener o limitar ese desarrollo (Dyson, 2006). Esto sugiere que la cultura inclusiva se crea tras una compleja interacción entre los individuos y entre grupos e individuos en los que existen creencias y valores compartidos y que para influir en los otros y conseguir crear de forma conjunta una escuela inclusiva, la comunicación se convierte en el recurso esencial que emplea el líder. Es la herramienta con la que logra relacionarse con los demás y transmitir la visión y la misión de la escuela. Este aspecto ha sido destacado por Ainscow y Kaplan (2004) como uno de los elementos primordiales para crear una escuela inclusiva. Mediante el debate y la reflexión los miembros del centro educativo analizan los elementos que conforman el centro y la práctica educativa, para detectar las barreras para el aprendizaje y la participación y elaborar los “anclajes” necesarios que permitan romperlas.

El líder debe mostrar confianza y destacar las capacidades del profesorado del centro. En el caso de los profesores generalistas y los de educación especial deben sentirse como un equipo de profesores de aula, y los directores deben facilitar que se produzcan funciones comunes de liderazgo, es decir, deben hacerles ver que poseen un conjunto de habilidades que son necesarias para trabajar de forma conjunta en el aula: el educador general tiene conocimientos y experiencia en su área de contenido específico y en el currículo, pero el maestro de educación especial tiene conocimientos especializados en la comprensión de los estilos individuales de aprendizaje y en cómo hacer las modificaciones necesarias a los materiales curriculares para que sean más apropiados para los estudiantes. El director debe ayudar a los maestros a identificar sus propias fortalezas y encontrar formas de complementar unos a

otros en lugar de convertirse en adversarios. Los maestros deben ser animados a compartir ideas sobre planes de estudio, la gestión del aula, y la evaluación antes de comenzar el año escolar.

Y para ello, el director debe:

- Promover actividades positivas para compartir. En cada reunión de profesores, el director puede pedir a los maestros que compartan los éxitos que han tenido con sus estudiantes, fruto de su colaboración con los equipos.
- Aumentar el tiempo para la planificación. Una acción que podría ayudar a incrementar este tiempo es la intervención de voluntarios, padres, abuelos y otras personas que pueden sustituir dentro y fuera de clase.
- Pedir a los maestros que documenten sus actividades de trabajo en equipo. Si se fomenta el que los maestros documenten los problemas que han identificado y los planes de acción que han desarrollado, así como dar a conocer al director de las actividades de cada equipo, se aumentará la probabilidad de que los maestros se tomen en serio el trabajo en equipo colaborativo,
- Visitar a otros centros. El director puede comunicarse con otros directores de otras escuelas y compartir las experiencias de los equipos de inclusión que están funcionando con éxito
- Proporcionar recursos informativos. El director puede buscar artículos de revistas, libros y recursos de Internet y ponerlos a disposición de los profesores para ayudarles en sus esfuerzos de colaboración. El director también puede alentar a los maestros a compartir unos con otros recursos de colaboración e inclusión que han encontrado útiles.
- Celebrar los éxitos. El director debe reconocer y recompensar a los maestros, al personal y a los líderes de la comunidad por sus esfuerzos de colaboración y los efectos de los esfuerzos en logros de los estudiantes.

Por último, este mismo autor, Hynes (2008) destaca la labor del director como mediador en los conflictos y para ello el director debe propiciar un ambiente en el que los profesores puedan expresarse con comodidad. Aunque un profesor puede percibir un problema, otro maestro puede no verlo como tal y, por tanto, los profesores deberán percibir que el problema realmente existe. *"Los esfuerzos para aclarar los factores que definen la brecha entre lo que es y lo que debería ser debe facilitar la comunicación clara en la resolución de problemas "* (Friend Cook, 1996:109, cit por Hynes, 2008: 281). Es importante permitir que antes de aportar soluciones haya el tiempo suficiente para obtener la información necesaria para identificar el problema. Para tener éxito como un mediador, el director tendrá que ayudar a los profesores a identificar el

problemas y buscar su solución por medio de estrategias como la análisis de posibles soluciones entre una variedad de propuestas, lluvia de ideas, etc.

2. Hacia la detección del liderazgo inclusivo

Nos interesa contar con instrumentos que puedan diagnosticar y medir el grado en que en los centros existe un liderazgo compartido y comprometido con los valores, práctica y políticas inclusivas. Es decir, debemos establecer ciertos parámetros que nos permitan conocer el estado actual de dicho liderazgo y marcar pautas que ayuden al cambio y que le aproximen al estado ideal de líder inclusivo.

Sin embargo, el análisis de la literatura sobre escuela inclusiva, así como de la herramientas existentes de autoevaluación de los centros (*Index for Inclusive (Both y Ainscow, 2000)*; *Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-friendly Enviroments (ILFE)*" (UNESCO, 2004); *Guía REINE (FEAPS, 2009)*), no nos muestran dimensiones o ítems específicos que traten sobre el líder o el liderazgo. Sin embargo, entendemos que algunas dimensiones, indicadores y preguntas que se plantean relacionadas con el centro, y puesto que la dirección es la que debe hacer posible su consecución, podríamos tomarlas como posibles cuestiones dirigidas a valorar la capacidad del líder para establecer una cultura de inclusión en su centro. No obstante, y puesto que entendemos que este aspecto debería ser motivo de validación en la práctica, sólo exponemos a modo de ejemplo, algunos ítems de la guía REINE (FEAPS, 2009) que podrían ir en esta línea, si sustituimos la palabra centro por la de líder:

- El centro (líder) educativo vela para que los programas educativos promuevan aprendizajes significativos Dentro de un modelo inclusivo para la mejora de la calidad de vida.
- El centro (líder) educativo dispone de planes de acogida para todo el alumnado y sus familias.
- El centro (líder) educativo garantiza que el alumnado disponga de las medidas de acceso al currículo y de un plan de apoyo individualizado teniendo en cuenta sus necesidades, expectativas personales y entorno socio-familiar y cultural.
- El centro (líder) educativo desarrolla un plan de accesibilidad total (barreras arquitectónicas, entornos comprensibles, fácil lectura, espacios de espera) que garantice servicios diseñados para todos los alumnos
- El centro (líder) educativo fomenta el desarrollo de buenas prácticas a través de grupos de mejora para el desarrollo de modelos inclusivos.

- El centro (líder) educativo garantiza en la asignación de profesionales los perfiles adecuados a cada tarea.
- El centro educativo proporciona a todos los alumnos un programa educativo que se desarrolle en un entorno plural y multicultural.
- El centro (líder) educativo fomenta el trabajo en equipo, garantizando los espacios y tiempos que lo hagan posible, fomentando la reflexión y el debate sobre conductas y actitudes éticas, etc.

Los progresos experimentados en esta línea de investigación han evidenciado que la capacidad de mejora de la institución educativa está estrechamente vinculada al tipo de liderazgo.. Igualmente, los informes internacionales (McKinsey, OCDE) ponen de manifiesto que el liderazgo de los equipos directivos es un factor crítico en la mejora de los aprendizajes, particularmente cuando está distribuido o compartido.

2.1. Objetivos

En este marco, y en función de los objetivos que nos hemos propuesto, un subgrupo de investigadores del proyecto, coordinados por la profesora M^a José León Guerrero, se han propuesto analizar, de manera específica, el liderazgo inclusivo en los centros educativo de Educación Primaria y Secundaria obligatoria. Para ellos nos planteamos como objetivo general, conocer el grado en el que el equipo directivo de los centros educativos andaluces de Educación Primaria y Secundaria promueven una cultura inclusiva, siendo los específicos en este caso:

1. Diseñar y validar un cuestionario que mida el grado en que el equipo directivo promueve la cultura inclusiva en su centro (liderazgo inclusivo)
2. Analizar las claves necesarias para promover la inclusión educativa en los centros.
3. Crear una aplicación informática que permita a los centros educativos autoevaluar su grado de inclusión y poner en marcha procesos de mejora.
4. Establecer directrices que permitan a los centros educativos de Educación Primaria y Secundaria y a la administración educativa promover la inclusión.

2.2. Fases

El proyecto de trabajo que tiene como fin último generar una plataforma que, a modo de observatorio, proporcione datos sobre el estado de los centros educativos de Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía (España) en relación al liderazgo que permite que estos ser más inclusivos. Se ha planificado en varias fases que a continuación detallamos:

1ª FASE: Diseño del cuestionario “Liderazgo inclusivo en los centros educativos de Primaria y Secundaria” y validación por expertos (ejecutada)

2ª FASE: Estudio piloto para determinar la validez y fiabilidad estadística del instrumento a partir de una muestra de profesorado pertenecientes a centros de Educación Primaria y Secundaria de Granada capital

3ª FASE: Diseño y puesta en marcha de una aplicación informática para permitir a los centros educativos (en proceso):

-
- Autoevaluar su grado de inclusión desde la perspectiva de todos los miembros de la comunidad educativa.
- Recabar información de los progresos experimentados por el centro, en relación a la inclusión, a lo largo del tiempo.
- Disponer de información del grado de inclusión de otros centros de la provincia y de Andalucía, facilitando así posibles contrastaciones.
- Elaboración de propuestas de mejora, a partir de los datos recabados, que incrementen el grado de inclusión de los centros

3. Conclusiones

El cuestionario “**LIDERAZGO INCLUSIVO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE PRIMARIA Y SECUNDARIA**” elaborado por los miembros del grupo de trabajo a partir de un análisis de la literatura y de otros instrumentos similares utilizados en otras investigaciones, es una herramienta escala likert de cuatro opciones, que permitirá evaluar el grado en que el liderazgo ejercido por la dirección de los centros educativos favorece la inclusión y el aprendizaje de todo el alumnado. El instrumento está estructurado en torno a cuatro dimensiones:

- **DIMENSIÓN I. APERTURA HACIA LA COMUNIDAD.** El equipo directivo lleva a cabo iniciativas que potencian la apertura del centro hacia al entorno (asociaciones vecinales, ONGs, empresas, servicio sociales, etc.) y la familia.

- **DIMENSIÓN II. EL CENTRO COMO COMUNIDAD INCLUSIVA.** El equipo directivo emprende acciones para generar una visión compartida, promoviendo la participación, cooperación y dinámicas de reflexión positiva hacia la diversidad y generando consensos.
- **DIMENSIÓN III. COMUNIDAD PROFESIONAL DE APRENDIZAJE.** El equipo directivo promueve la formación, el desarrollo profesional del profesorado y la creación de comunidades profesionales de aprendizaje.
- **DIMENSIÓN IV. GESTIONAR PROCESOS ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.** El equipo directivo lleva a cabo iniciativas para mejorar y favorecer la coordinación en el proceso de enseñanza-aprendizaje

En un primer momento, este instrumento como deja ver las siguientes imágenes, permitirá obtener información cuantitativa proporcionada por los equipos directivos y profesorado sobre el grado en que los equipos directivos promueven la inclusión en los centros de Educación Primaria y Secundaria, para posteriormente, poder obtener información cuantitativa proporcionada por equipos directivos, profesorado, familias y estudiantes sobre el grado en que los equipos directivos promueven la inclusión en los centros educativos andaluces. El sentido último de esta herramienta será la creación de un observatorio de liderazgo inclusivo, con perspectivas a la generación de buenas prácticas y planes de mejora a nivel de centro en materia de liderazgo inclusiva en base a la autoevaluación de los centros.

Referencias bibliográficas

- Angelides, P., Antoniou, E. y Charalambous, C. (2010). Making sense of inclusion for leadership and schooling: a case study from Cyprus, *International Journal of Leadership in Education*, 13:3, 319-334
- AINSCOW, M (2001): Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares, Narcea, Madrid.
- Ainscow, M. y Kaplan, I. (2004). Using Evidence to Encourage Inclusive School Development Possibilities and Challenges, *Australasian Journal of special Education*, 29 (2), 106-116.
- Attfield, R. y Willians, C. (2003). Leadership and inclusión: a special school perspective, *Britihs Jorunal of Special Education*, 30 (1), 28-33
- Bolívar-Botia, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos?. Revisión de la investigación y propuesta. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 79-106.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas*. Madrid. Universidad Autónoma de Madrid.

- Collinson, V., Cook, T., y Conley, S. (2006). Organizational learning in schools and school systems: Improving learning, teaching and leading. *Theory into Practice*, 45 (2), 107-116.
- Dyson, A., Howes, A. y Roberts, B. (2002). *A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students*. London: Institute of Education.
- Dyson, A. (2006). Beyond the school gates: Context, disadvantage and 'urban schools'. In *Improving urban schools: Leadership and collaboration*, ed. M. Ainscow and M. West, 117-29. Maidenhead: Open University Press.
- EURYDICE (2009). *Cifras clave, de la educación en Europa 2009*. España: Catálogo de publicaciones del Ministerio de Educación <http://www.educacion.es>
- FEAPS (2008). *Guía REINE. Reflexión Ética sobre la Inclusión*.
http://www.feaps.org/manualesbb_pp/educacion.pdf
- Harris, A. y Lambert, L. (2003). *Building Leadership Capacity for School Improvement*. Maidenhead: Open University Press.
- Hynes, J. (2008). Making collaboration work in inclusive high school classrooms: Recommendations for Principals, *Intervention in School and Clinic*, 43 (5), 277-282.
- Lambert, L., et al (2002). *The constructivist leader*. New York, NY: Teachers College Press.
- Leithwood, K.A. y Riehl, C.J. (2005). What do we already know about educational leadership? In *A new agenda for research in educational leadership*, ed. W.A. Firestone, 12-27.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Marks, H.M., Louis, K.S. y Print, S. (2000). The capacity for organizational learning. En K. Leithwood (Ed.) *Understanding schools as intelligent systems*. Stamford, CT: JAI Press, 239-265.
- Pearn, M., Roderick, C. y Mulrooney, C. (1995). *Learning organizations in practice*. Londres: McGraw-Hill.
- Ryan, J. (2006). *Inclusive leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Roach, V. (1995). *Winning ways: Creating inclusive schools, classrooms, communities*. National Association of State Boards of Education, Alexandria.
- Skrtic, T. (1991). *Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization*. Denver, CO: Love.
- UNESCO (2004). *Embracing diversity: toolkit for creating inclusive, learning-friendly Environments*. Thailandia: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education

IPC: UN PROYECTO INTERNACIONAL PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

María Isabel Rodríguez Peralta
isabelrodriguez@eulainmaculada.com

Juan José Medina Rodríguez
juanjosemedina@eulainmaculada.com

*Centro Universitario de Magisterio La Inmaculada.
Adscrito a la Universidad de Granada.*

Resumen

La formación del profesorado tiene que responder a los retos de la globalización y el desarrollo de la alfabetización cultural y la competencia intercultural como un objetivo para una educación inclusiva. Proporcionar experiencia internacional en la formación del profesorado contribuye a este objetivo y es compatible con los estudiantes de magisterio para el desarrollo de una conciencia cultural, metodologías de enseñanza y habilidades para transferir y aplicar la perspectiva global en sus aulas. El Proyecto Internacional-IPC supone estrategia de enseñanza-aprendizaje basada en la interacción entre estudiantes de universidades de tres continentes; esto es, una educación sustentada en la integración de la diferencia y por tanto inclusiva. La originalidad del proyecto se sostiene en los elementos de: uso de una plataforma on-line, internacionalización de las interacciones grupales, de uso del inglés como lengua vehicular y todo ello en torno al tema común de la educación y la enseñanza centrada en las vivencias y perspectivas de los niños. Otra gran competencia a lograr en este proceso es motivar a los estudiantes a iniciarse en la investigación de forma cooperativa y con perspectiva internacional.

Palabras clave

innovación docente, plataformas de enseñanza, internacionalización educativa, práctica inclusiva, comparar sistemas educativos.

1. Introducción

La internacionalización de la formación docente es una realidad creciente en la Universidad del siglo XXI. El alumnado se caracteriza por ser cada día más heterogéneo y diverso en cuanto a su bagaje cultural, lingüístico, académico, etc. El aula se asemeja a un escenario montado en la aldea global.

Por ello entendemos que los docentes en la universidad necesitan perfeccionar las competencias y destrezas propias de la era digital y responder a los retos marcado por un ambiente cada vez más globalizado.

El Proyecto Internacional IPC diseña, desarrolla y evalúa proyectos colaborativos de enseñanza-aprendizaje online en el que participan estudiantes de diferentes países.

Este proyecto se inició en la Universidad Católica de Eichstätt-Ingolstadt (Alemania) y al que se han ido sumando universidades de EEUU, Bulgaria, España, Japón y Polonia. En España se inicia este proyecto en 2009 en el Centro de Magisterio La Inmaculada, adscrita a la Universidad de Granada.

En la actualidad constituye una realidad donde estudiantes y profesores de seis países y tres continentes trabajan y desarrollan conjuntamente proyectos de investigación cualitativa. A través de una plataforma online se constituyen grupos internacionales en donde los estudiantes de los diferentes países investigan temas realidades relacionadas con la escuela.

Ello conlleva la interrelación de estudiantes a través una plataforma virtual de las siguientes universidades: California State University, Fullerton, USA, Nagasaki Junshin Catholic University, Japan; *Sofia University St. Kliment Ohridski*, Bulgaria; Catholic University Eichstätt-Ingolstadt, Germany, Adam-Mickiewicz-University, Posnan, Poland y el Centro de Magisterio La Inmaculada. Adscrita a la Universidad de Granada. España.

El proyecto IPC se basa en la concepción constructivista, el aprendizaje significativo y el uso de tecnología digital a través de herramientas como wikis, chats o blogs. El coaching de los grupos internacionales lo realizan los profesores implicados y estudiantes tutores.

Los estudiantes seleccionan los temas a investigar teniendo en cuenta el currículum del plan de estudios de cada Universidad con objeto de conocer de manera interactiva realidades educativas de un mundo globalizado; desarrollando así una mayor conciencia intercultural a cerca de los distintos países y comunidades.

En cada universidad se estructura organizativamente de manera diversa: dotación académica, sesiones presenciales, puestas en común, dotación de créditos, titulación o certificación final, etc.

En cambio todas ellas comparten al menos los objetivos, el calendario y la plataforma de trabajo: <http://www.internationalproject-ipc.com/en/>

La plataforma es el espacio donde se comparten las fases del proyecto: conocimiento de los miembros entre si y de los tutores. La fase de elección de grupos y temas; el trabajo de los diferentes grupos, búsqueda de información, datos, elaboración de plazos, instrumentos, criterios, conclusiones y por último la fase de elaboración conjunta de una presentación común.

El proceso completo abarca un semestre y finaliza con la puesta en común de los trabajos realizados en cada grupo y expuesto por los miembros de esa universidad.

2. Objetivos propuestos

Objetivos fundamentales planteados a lo largo de este tiempo por los diferentes equipos docentes de los distintos países son:

- Colaboración entre estudiantes de distintas universidades del mundo.
- Fomentar el trabajo en grupo a partir de una metodología cooperativas y desde un planteamiento intercultural.
- Favorecer las competencias de lengua inglesa a partir de un uso funcional e interactivo entre iguales.
- Motivar el uso de plataformas on line de forma sistemática, y en base a objetivos de aprendizaje.
- Iniciar a los estudiantes implicados en un proceso de investigación: recogida de datos, interpretación, búsqueda de información, redacción y síntesis compartida.
- Fomentar una conciencia social de las problemáticas educativas, con una perspectiva global, a partir de los 3 continentes implicados.

Se trata de contribuir por medio del desarrollo de competencias docentes a una formación de calidad que ofrezca a los futuros maestros herramientas útiles para educar a sus alumnos en las exigencias de una sociedad digital. Este proyecto de internacionalización de la formación docente ayuda a tomar conciencia de esa responsabilidad a través de:

- Plantear los temas y contenidos curriculares desde una perspectiva internacional con proyección mundial.
- Crecer en una sensibilidad hacia el alumnado proveniente de otras culturas que favorezca una educación inclusiva.
- Educar en una apertura y mentalidad dinámica que favorezcan encuentros internacionales y promueva una motivación para aprender una segunda lengua extranjera, especialmente la lengua inglesa.
- Diseñar proyectos didácticos respetando una visión intercultural y el trabajo en equipo.
- Planificar las TICs e Internet como recurso metodológico dentro del aula.
- Establecer convenios de cooperación entre las distintas universidades, especialmente de Grado de Educación Infantil y Primaria; pero respetando una cooperación interdisciplinar.
- Organizar Encuentros, Congresos y Conferencias con los diferentes miembros de los proyectos internacionales. (Eichstaätt 2015, Sofía, 2014, Granada 2016)

Aporta, tanto para estudiantes como docentes:

- Un intercambio de experiencias académicas y vitales entre profesores, estudiantes y la administración.
- Intercambio y movilidad entre el profesorado.
- Viajes educativos internacionales.
- Implementar la modalidad de enseñanza virtual en módulos más flexibles.
- Adquisición de competencias docentes.

Comprender e interactuar en un mundo interconectado exige cultivar actitudes, aptitudes, conocimientos y competencias de sentido de iniciativas y espíritu emprendedor con objeto de:

- Conocer la propia cultura, realizar estudios comparativos e investigar las tendencias y cambios en una realidad social dinámica.
- Desplegar el pensamiento crítico, afrontar con éxito la resolución de problemas así como desarrollar las habilidades sociales y de pensamiento.
- Incidir en la creación de una conciencia social sobre la diversidad cultural.

3. La innovación como necesidad

La innovación va asociada a la propia naturaleza del fenómeno educativo y en propia consonancia a la evolución de la sociedad, su progreso y desarrollo tecnológico.

La necesidad del cambio implica un cambio de actitud y adquirir nuevas competencias profesionales. Como toda innovación docente en este caso también se ha tenido que hacer frente a resistencias provocadas por el cambio y afrontar aspectos académicos, organizativos y formativos, asumiendo riesgos y respondiendo a retos que ayudan a la profesionalidad.

Aquí reflexionamos sobre la práctica como 'proceso protagonizado'; esto es: aquella sucesión de momentos con intencionalidad y alto nivel de experimentación.

La innovación debe enmarcarse dentro de una forma de resolución de conflictos procedimentales, dónde abordamos un problema y decidimos soluciones desvinculado en parte de estructuras o respuestas establecidas.

Ello precisa de ciertas competencias relacionadas con el emprendimiento, con la creatividad y especialmente con el ensayo/error/acierto. La indagación, la planificación, la programación, la combinación de las partes, los imprevistos y las posibilidades latentes son los ingredientes que se deben poner en marcha para alcanzar procesos catalogados como innovadores.

Los maestros-educadores precisan familiaridad con estos procesos, con estos hábitos de comportamiento; de tal forma que continuamente puedan sentirse relativamente diestros en la resolución creativa de conflictos de forma innovadora en la vida cotidiana o en el diseño de macroobjetivos educativos.

4. Internacionalización de la formación docente

El Proyecto Internacional IPC desarrolla las competencias de trabajo autónomo y colaborativo, favorece la adquisición de competencias sociales y un mayor conocimiento sobre la interculturalidad. Además responde a las exigencias de mundo globalizado al profundizar en una metodología coherente desde una perspectiva interdisciplinar.

El planeta tierra se convierte en una aldea donde las culturas acortan distancias; se establecen contactos más estrechos que nunca; las fronteras económicas, sociales y culturales cambian constantemente. La diversidad cultural y la interculturalidad conforman y entretienen el paisaje de nuestra sociedad mundial. La heterogeneidad y diversidad en la escuela es creciente e implica tener en cuenta fenómenos como:

- La globalización, estrategias políticas de integración económica y social de los países desarrollados en una sociedad de la información, del conocimiento y tecnología.
- La movilidad, el creciente abismo entre países empobrecidos y enriquecidos, los conflictos bélicos, la inmigración, los refugiados y exiliados.
- La creciente diversidad cultural y social en el aula.
- Los modelos de educación inclusiva (Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada por las Naciones Unidas en diciembre de 2006, vigente y plenamente aplicable en España desde mayo de 2008) y Europa 2020 Comisión Europea.

La Unión Europea diseña su estrategia 'Crecimiento inteligente' para el 2020 en materia de educación, investigación-innovación y sociedad digital.

- En educación para estimular a las personas a aprender, estudiar y actualizar sus conocimientos.
- En investigación e innovación para crear nuevos productos y servicios que generen crecimiento y empleo y ayuden a afrontar los desafíos sociales.
- Sociedad digital para utilizar las tecnologías de información y la comunicación.
- Todo ello a través de tres iniciativas emblemáticas:
 1. Crear un mercado digital único basado en el Internet rápido y ultrarrápido y en aplicaciones interoperables: hasta 2020 acceso a Internet mucho más rápido (como mínimo 30 Mbps) para todos y mínimo del 50% de los hogares europeos con conexiones de Internet de velocidad superior a 100 Mbps.
 2. Unión por la Innovación centrar de nuevo la política de I+D e innovación en los grandes retos que afronta nuestra sociedad como el cambio climático, la eficiencia energética y del uso de recursos, la sanidad y el cambio demográfico. Esto significa reforzar cada uno de los eslabones de la cadena de innovación, desde la investigación "pura" hasta la comercialización.
 3. Juventud en Movimiento: ayudar a los estudiantes y los aprendices a estudiar en el extranjero. Preparar mejor a los jóvenes para el mercado de trabajo. Mejorar el rendimiento y el atractivo internacional de las universidades europeas. Mejorar todos los niveles de la educación y la formación (excelencia académica, igualdad de oportunidades).

Europa necesita desarrollar una estrategia de crecimiento inteligente en Educación y formación porque alrededor del 25% de los niños europeos en edad escolar tienen dificultades de lectura. Demasiados jóvenes abandonan la educación o la formación sin haberse sacado ningún título. Menos de un tercio de los europeos de 25 a 34 años tienen titulación universitaria, frente al 40% en Estados Unidos y más del 50% en Japón.

Las universidades europeas no están bien clasificadas a nivel mundial: sólo dos figuran entre las veinte primeras (según el índice de Shanghai).

Como los europeos viven más tiempo y tienen menos hijos, hay menos personas que trabajan para mantener a más pensionistas, y financiar el resto del sistema de bienestar. Es preciso afrontar el envejecimiento de la población.

El número de mayores de 60 años aumenta dos veces más deprisa que antes de 2007: dos millones al año frente a un millón al año.

Mejorar la economía del conocimiento permitirá crear más oportunidades de que las personas se mantengan activas más tiempo y aliviará esta tensión.

Ante este panorama es una evidencia la necesidad de mejorar el rendimiento y el atractivo internacional de las universidades europeas. En esta línea la Universidad de Granada presentó el Plan Propio de Internacionalización 2016 que se articula en torno a ocho programas que tienen como objetivo principal promover y desarrollar de forma sostenible la dimensión internacional del estudio, la docencia, la investigación y la gestión de la institución y de los servicios ofrecidos y la participación de la UGR en todas aquellas iniciativas que puedan favorecer su dimensión internacional.

Esta realidad plantea retos evidentes a la formación de maestros y profesores y que están en la raíz de este Proyecto que nos ocupa:

- Preparar a los alumnos para la vida en un mundo cada día más globalizado.
- Gestionar los medios de comunicación (sociales), las tecnologías modernas de información (TICs) y la comunicación en una sociedad digital clave en la formación del profesorado y en el aprendizaje de los ciudadanos a lo largo de la vida.
- Incorporar en el aula una enseñanza y educación desde una perspectiva internacional / globalizadora.
- Desarrollar un aprendizaje basado en competencias para una formación integral.
- Dominar una lengua extranjera se ha convertido en una prioridad en educación, como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos.

- La Unión Europea fija el fomento del plurilingüismo como un objetivo irrenunciable para la construcción de un proyecto europeo. A la vez que se muestra como una de las principales carencias de nuestro sistema educativo.

5. Aprendizaje e-learning

La Formación on-line o también llamada enseñanza virtual es un procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo a través de redes telemáticas basadas en la circulación constante de información a través de plataformas prediseñadas o específicas para tal fin.

Se da una ubicación física, una contextualización y una situación vital bien diferenciada, que condiciona y enriquece todo el proceso ya que aumenta la diversidad, el número de perspectivas y variables a introducir en el diálogo.

El grado de presencialidad puede ser muy diferente, según el planteamiento inicial y los objetivos planteados en cada caso; desde semipresencialidad hasta nada de presencialidad, sólo interacción virtual.

Esa personalización de los contextos permite cierta flexibilización, que a su vez permite ventajas como la autonomía en la gestión de los tiempos y ritmos de ejecución, la permanente conectividad e intercambio de información, de forma ágil y rápida.

Hablamos así de un estilo que se convierte en forma y que acaba siendo incluso un paradigma educativo, en tanto en cuanto modifica las estructuras básicas de la educación. Los procedimientos condicionan a menudo los propios conceptos.

6. Proyecto de educación inclusiva

La inclusión es un concepto dilatadamente debatido en la reflexión educativa y social que supera los conceptos no sólo de exclusión y segregación sino especialmente el de integración.

La integración de debe ver contextualizada en una reflexión de ámbito mayor en torno a la convivencia; si hubiera convivencia cualitativamente intensa sería innecesaria la integración.

Por lo que a este Proyecto IPC se refiere el componente básico de la inclusividad descansa en el valor de la constatación y desarrollo de la

diferencia, la diversidad y la complementariedad, como elemento base del proyecto en sí.

Los estudiantes descubren la diferencia compartida como enriquecimiento colectivo; es evidente el carácter intercultural e internacional del proyecto. Asimismo otro elemento básico del carácter inclusivo es el trabajo en equipo y la práctica basada en la colaboración entre los estudiantes y con los profesores y tutores.

7. COMPETENCIAS Y OBJETIVOS DEL IPC

Este proyecto de innovación docente tiene un alto índice de incidencia en las distintas competencias exigibles a los estudiantes universitarios, específicamente en el ámbito educativo. Permitirá intercambiar perspectivas e ideas con estudiantes de condiciones similares no sólo de ámbito europeo sino mundial.

La originalidad de este proyecto de innovación docente reside precisamente en la combinación de distintas tareas diseñadas de tal manera que facilitan la adquisición de multitud de competencias que se exigen en la formación docente:

COMPETENCIAS INTERCULTURAL

- Trabajo en equipos internacionales; colaborar, comunicar y propiciar encuentros.
- Visión internacional y comparativa de los distintos sistemas educativos, resultado de investigaciones científicas, políticas educativas y publicaciones.
- Conciencia y expresión cultural, experiencias internacionales.

COMPETENCIAS CURRICULARES

- Investigar temas curriculares relevantes.
- Facilitar la conceptualización didáctica y metodológica, planificación de proyectos de trabajos en el aula, actualidad de política educativa, conocimientos básicos en los

métodos de investigación y teorías de enseñanza.

- Propiciar un pensamiento crítico, reflexivo y la argumentación.

COMPETENCIAS PARA INVESTIGAR

- Diseño y desarrollo de un proyecto.
- Comunicación y difusión de los resultados de las investigaciones.
- Habilidades interpersonales, capacidad de escucha y gestionar los conflictos.

COMPETENCIAS DIGITAL

- Aplicar habilidades de gestión de la información, uso de las TICs en la comunicación online.
- Dinamizar plataformas de internet para fines educativos: discusión en fórums, videoconferencias, etc.
- Uso de tablets, videos, youtube y recursos online. Saber elaborar una web. y presentaciones online.

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

- Comunicación oral y escrita en la propia lengua y lengua extranjera.
- Usar del inglés como comunicación lingüística habitual entre los distintos países.

8. Modelos didácticos

A lo largo de los años se han ido generando diferentes modelos didácticos como respuesta a las diferentes necesidades y perfiles de los estudiantes como IPC Basic, IPC Research; IPC InClass o Classroom IPC.

Presentamos en esta comunicación el modelo didáctico 'Aprender a investigar' IPC Research:

Los estudiantes diseñan y desarrollan proyectos conjuntos sobre la vida escolar desde la perspectiva de los niños. La estructura del proyecto se adapta a la didáctica universitaria siguiendo los pasos para 'aprender investigando'.

La idea central es que estudiantes de Grado puedan formar comunidades-online internacionales a partir de dos o más universidades y en equipo realizar un proyecto de investigación relacionado con algún tema curricular que previamente hayan acordado. Los temas los proponen los docentes o son escogidos libremente por los estudiantes.

El tema tratado fue la 'Educación inclusiva visto desde la perspectiva de los escolares'. En cada grupo de estudiantes hay alumnos de todos los países. Y formulan una hipótesis de trabajo, son responsables de su propio proceso de aprendizaje y resultados. Así como de la planificación del trabajo, la recogida e interpretación de datos y la presentación final de conclusiones.

9. Estructura del curso

FASE 1

- Encuentro con los estudiantes locales.
- Darse de alta en la plataforma y presentarse.
- Familiarizarse con la plataforma y conocer a los otros estudiantes en el fórum.
- Lecturas sobre el tema a investigar: deben servir de introducción y preparación para centrar el objeto de estudio.
- Gestionar la autorización de colegios, maestros, padres, alumnos para la recogida de datos.

FASE 2

- Formular la pregunta o el problema que el grupo desea investigar; dialogar y ponerse de acuerdo sobre la metodología.
- Estructurar el trabajo en el grupo internacional, establecer un calendario.
- Planificar la recogida de datos.

FASE 3

- Recogida de datos en la escuela, etc.
- Interpretación de los datos por países, y elaboración común de las conclusiones.
- Estudio comparativo entre los distintos países.
- Elaborar una presentación final con los resultados; habitualmente en ppt o poster.

10. Valoración del proyecto ipc research 2016 por parte de los estudiantes españoles

Para concretar el grado de satisfacción y opinión personal respecto al proyecto IPC hemos elaborado un cuestionario que han respondido 9 estudiantes, 1 varón y 8 mujeres, del último curso 2015-16, de 20 años de media de edad, tanto de grado de educación infantil y primaria como de psicología.

Para ello hemos realizados tres preguntas semiabiertas:

A) Respecto a los objetivos generales del Proyecto IPC, indica cual es según tu opinión el nivel alcanzado: 1 nada, 2 algo, 3 suficiente, 4 bastante.

- Fomenta la colaboración entre estudiantes de distintas universidades del mundo. Valoración Promedio (VP) 3,6
- Fomenta el trabajo en grupo a partir de una metodología cooperativas y desde un planteamiento intercultural. VP 3,7
- Favorecer el desarrollo de la competencia digital y de lengua inglesa a partir de su uso funcional e interactivo. VP 3,9
- Motiva el uso de plataformas on line de forma sistemática, y en base a objetivos de aprendizaje. VP 3,8
- Inicia en un proceso de investigación: recogida de datos, interpretación, búsqueda de información, redacción y síntesis compartida. VP 3,6

B.- Escribe qué ha sido para ti lo más significativo a nivel personal en el Proyecto IPC, tanto aspectos positivos como negativos.

FORMACIÓN Y TRANSFORMACIÓN
PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD

Aspectos positivos	Aspectos negativos
<p><i>Ha sido interesante de ver el funcionamiento de cada país y su manera de hacer las cosas. He disfrutado y aprendido sobre la inclusión y la perspectiva de los niños.</i></p> <p><i>Te da una visión amplia de lo que piensas en los diferentes países del mundo y te abre mucho la mente.</i></p> <p><i>Sobre todo el tema de la inclusión en las aulas y observar cómo trabajan en otros países.</i></p> <p><i>Lo más significativo ha sido el poder tratar y valorar un tema tan importante como la inclusión social entre distintas sociedades, distintos países. Me ha gustado ver que hay muchas diferencias en cuanto a las perspectivas de los niños entre culturas.</i></p> <p><i>Sobre todo por tener la oportunidad de trabajar con personas de diferentes países y conocer diferentes experiencias y otros puntos de vista.</i></p> <p><i>Lo más significativo para mí ha sido el poder tomar consciencia de cómo es realmente la educación en otras partes del mundo. Es genial que no se reduzca solo a Europa.</i></p> <p><i>Me ha hecho darme cuenta de que puedo expresarme en inglés mejor de lo que me pensaba.</i></p> <p><i>El poder practicar el inglés y tener un proyecto común con gente de otras partes del mundo.</i></p> <p><i>Partir del interés, la motivación y el compromiso personal, pues para obtener buenos resultados tanto a nivel de trabajo en equipo como de investigación y/o mejora de la lengua extranjera hay que dedicarle bastante tiempo. El trabajo debe ser continuo y casi diario para no perder el hilo con tus compañeros, pues cada uno atenderá al proyecto en su respectivo horario.</i></p> <p><i>- Me ha gustado mucho trabajar con otras personas, tanto un compañero en España como con más gente a nivel internacional para hacer algo en común aunque a la vez propio. Por desgracia en mi grupo había poca participación.</i></p>	<p>Nos era difícil ponernos de acuerdo, no hemos utilizados los mismos instrumentos ni la misma muestra, tampoco hemos seguido la misma metodología, etc.</p> <p>Podríamos hacer intercambios.</p> <p>No he tenido la suficiente información para conocer más en profundidad sobre el tema.</p> <p>En mi grupo no había apenas colaboración entre países, además, algunas de las tareas no estaban bien explicadas.</p> <p>Destacar la dificultad que se presenta en el trabajo cuando el resto de compañeros de equipo no responden, pero es algo incontrolable.</p> <p>Cambiaría la plataforma, era un poco liosa tener por un lado la wiki, por otro los sitios para mandar los trabajos, conversaciones abiertas de diferentes semanas...</p>

C.- Destaca qué incorporarías, eliminarías o cambiarías del Proyecto IPC para mejorarlo.

- Eliminar nada, todo es positivo y está bien estructurado.
- Me hubiera gustado conocer un poco más a las personas con las que estaba trabajando, no sólo a nivel del proyecto, sino personalmente. Pienso que hubiera sido más bonito si nos hubiéramos comunicado a través de chats privados o un foro, por ejemplo, para interactuar con ellos de forma amistosa.
- Incorporaría un mayor compromiso por la parte de todos para que participaran activamente en el proyecto, es decir, un mayor seguimiento.
- Pondría una sola tarea por semana.
- Me parecería interesante incorporar algunas sesiones de videoconferencia entre los participantes. Cambiaría las instrucciones y asegurar que todos los participantes participen.
- Más control. Quedar más veces a la semana para tener una buena guía. Este año se ha quedado bastante y para mí ha dado mejor resultado.
- Cambiaría las instrucciones y asegurar que todos los participantes participen.
- Mayor organización desde el inicio, se han cambiado fechas y metodología de trabajo durante todo el proyecto, dificultando la continuidad.
- Considero muy importantes las sesiones que se hacen presenciales para intercambiar información y sensaciones, permiten mantener la motivación y animarnos entre unos y otros.
- Quizás incorporaría una sesión presencial en la que se viera de forma más concreta cómo presentar un proyecto de investigación.

11. Conclusiones

Las indicaciones europeas son muy claras en lo referente a la revalorización de competencias en cuatro sentidos: por una parte las relacionadas con la formación coeducativa e intercultural, con todas las perspectivas, indicaciones y necesidades relacionadas en este caso.

Por otra parte están las competencias propias del dominio de las nuevas tecnologías y lo que se denomina las habilidades virtuales, tan precisas como ineludibles en los ámbitos tanto educativos como socio-políticos de convivencia en general.

En tercer lugar está la formación en las competencias y habilidades lingüísticas y el dominio no solo en la lengua extranjera, la lengua inglesa, sino la destreza

para usarla como lengua vehicular, con un carácter pragmático, donde ésta no es un fin en sí mismo, sino un medio flexible y secundario; la mejor forma de rebajar la presión de la perfección en el dominio de la misma y aumentar su grado de control.

En cuarto y último lugar está el dominio del trabajo a partir del desarrollo de habilidades sociales en grupo, y ello con perspectiva internacional; aprendiendo a escuchar lo dicho más allá de la literalidad, procurando la comprensión en contextos culturales muy diferentes. Así como la interacción con otros estudiantes o con tutores.

Consideramos que el proyecto consigue su nivel de innovación y eficacia educativa después de 7 años de implantación precisamente por la combinación de diversos factores:

- Implicación, continuidad, nivel de asiduidad y no abandono.
- Nivel de autonomía, iniciativa personal y de grupo.
- Nivel de aplicación o desarrollo de la competencia lingüística de la lengua inglesa en contextos específicamente educativos.
- Grado de uso adecuado de la plataforma y resolución de conflictos/bloqueos.
- Habilidades de trabajo y comunicación en grupo.
- Habilidades de síntesis, presentación y expresión oral de un trabajo científico.
- Habilidades digitales: trabajo wiki, foro y otras herramientas del web 2.0.
- Fomento de las habilidades dialógicas entre los miembros

Referencias bibliográficas

Barragán, R. y Buzón, O.(2004). Desarrollo de Competencias Específicas en la Materia Tecnología Educativa Bajo el Marco del Espacio Europeo de Educación Superior.

Barragán, R. y Buzón, O.(2005). Glosario de términos. En Colás, P. y De Pablos, J. (coord..) La universidad en la Unión Europea. El espacio Europeo de Educación superior y su impacto en la docencia. Málaga: Aljibe.

Booth, T; Ainscow, M.; Black-Hawkins, K.; Vaughan, M.; Snow, I. (2000). Index for inclusion: developing learning and participation in schools. Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education.

Brown, A. L. y Campione, J. C. (1993). First]grade dialogues for knowledge acquisition and use. En Forman, Minick y Stone (Eds.) Context for

learning:Sociocultural dynamics in children's development. NewYork: Oxford_U_Press.

- Buzón, O. (2005). La comunicación online: herramientas y recursos de la plataforma formativa VirtualProfe. I Congreso Educación Física y TICs. En prensa.
- Buzón, O. y Barragán, R.(2004) Un Modelo de Enseñanza-Aprendizaje para la Implantación del Nuevo Sistema de Créditos Europeos en la Materia de Tecnología Educativa.
- Colas, P y De Pablos, J. (2004). La formación del profesorado basada en redes de aprendizaje virtual: aplicación de la técnica DAFO. Revista Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Volumen 5. Acceso on line <http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/DEFAULT.HTM>
- Colás, P. (2005). La Integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el Desarrollo Curricular de la Educación Secundaria. RedDocente. Accesible en <http://www.reddocente.com/>
- Colás, P. (Dir.)(2003). Utilización de las TICs en el desarrollo Curricular de la Educación Física: Diseño, Implementación y Evaluación de un modelo de formación para el Profesorado de Secundaria y Bachillerato. Proyecto I+D (Referencia: BSO2003-00340/PSCE) subvencionado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología en convocatoria pública (BOE 31/10/2002)
- De Benito, B (2000): Herramientas de trabajo en el Campus virtual. III Congreso Internacional sobre Comunicación, Tecnología y Educación Redes, multimedia y diseños virtuales". 12-15 de septiembre. Accesible en <http://gte.uib.es/articulo/OVIEDO.pdf>
- European Comission, ECTS Users' guide (2005): European credit transfer and acumulation system and the diploma supplement. Directorate-General for Education and Culture, Bruselas.
- Fernández y Melero (1995). Interacción social en contextos educativos. Madrid: S.XXI. Jonassen, D. (1988): Designing structured hypertext and structuring access to hypertext. Educational technology. 28 (11), 13-16.
- García, R. y Rebollo, M^aA. (2004) El modelo pedagógico de la formación universitaria en el crédito europeo: una innovación en la materia "Informática Aplicada a la Investigación Educativa". Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa. 3 (1), 81-100
- Lacalle, M. (2004) Aspectos didácticos a considerar en el diseño de cursos e-learning para la formación ocupacional. Revista electrónica BITS ESPIRAL.. Accesible en <http://www.ciberespiral.org/bits2.htm>
- Marcelo, C. (1995). Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona, PPU

FORMACIÓN Y TRANSFORMACIÓN
PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD

- Olga Buzón García, O. (2005). La incorporación de plataformas virtuales a la enseñanza: una experiencia de formación on-line basada en competencias, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4 (1), 77-98.
- Palincsar, A. S. y Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction*. 1, 117-175. Palincsar, A. S.,
- Plan Sensibilización y Comunicación de las Nuevas Tecnologías de la Ciudad de Melilla (2005). Accesible el día 28/05/05 en la dirección <http://www.melillainnova.com/formación/rvcf.htm>
- Rubio, MJ. (2003). Enfoques y modelos de evaluación del e-learning. *RELIEVE*. 9 (2), 101-120.
- Salinas, J. (1997): Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información. *Revista Pensamiento Educativo*. 20, 81-104. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Santángelo, HN. (2000). Modelos pedagógicos en los sistemas de enseñanza no presencial basados en nuevas tecnologías y redes de comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*. 24 (1), 135-159.
- Slee, R. (2000). *Talking back to power. The politics of educational exclusion*. Manchester, ISEC.

ANÁLISIS DEL PROCESO DE INCLUSIÓN DE PERSONAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE COTOPAXI

Wilma Ceiro Catasú
wilma.ceiro@utc.edu.ec

Johana Paola Trávez Cantuña
johana.travez@utc.edu.ec

Universidad Técnica de Cotopaxi (Ecuador)

Resumen

La permanencia y el fracaso de aprendizajes para la vida de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales constituyen una problemática trascendental en el Ecuador desde el nivel inicial hasta el superior. A pesar que la Constitución garantiza el acceso educativo en igualdad de oportunidades, se identifican diversas problemáticas que se generan dentro del desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. La formación académica de las personas con Necesidades Educativas Especiales comprende un trabajo conjunto de todos los actores, por lo que el objetivo de la presente investigación es elaborar un proyecto de inclusión para estudiantes con necesidades diferentes en la Universidad Técnica de Cotopaxi, con un sistema de actividades propuestas para promover y mantener el proceso de aprendizaje y la participación en todas las actividades universitarias de tal forma que el docente con su trabajo en el aula pueda desarrollar habilidades y destrezas que le sirvan para mejorar su calidad de vida. Sin embargo, en este trabajo se presentan los resultados de la primera fase, correspondiente al diagnóstico. Para el desarrollo de la investigación se utilizó el método inductivo, deductivo, analítico sintético con sus respectivas técnicas e instrumentos para darle sustento al trabajo. Como resultado principal se pudo concluir que los docentes no realizan adaptaciones individuales y se requiere de un proceso de capacitación docente que permita conseguir una educación integral acorde a las necesidades de cada uno de los estudiantes.

Palabras clave

Educación integrada, Necesidades Educativas Especiales, inclusión

1. Introducción

La presencia en las aulas de alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) ha supuesto un paso imprescindible hacia la inclusión por lo que las instituciones educativas y el docente tiene la responsabilidad de trabajar para eliminar aquellos obstáculos que, todavía hoy, impiden la inclusión real y efectiva en el ámbito educativo.

La inclusión es fundamentalmente un derecho, pero es sin duda un concepto amplio sobre el que existen diferentes definiciones, como por ejemplo, la ofrecida por Patterson (1995): “Es una forma de vida, una manera de vivir juntos, basada en la creencia de que cada individuo es valorado y pertenece al grupo. Una escuela inclusiva será aquella en la que todos los estudiantes se sientan incluidos”. Esta premisa implica que todas las alumnas y alumnos sean aceptados, reconocidos en su singularidad, valorados y con posibilidades de participar en la escuela con arreglo a sus capacidades.

Es evidente que todas las instituciones que tienen en sus aulas estudiantes con NEE, deben convertirse en instituciones inclusivas de tal forma que sean aquellas que identifican las barreras para el aprendizaje y la participación para luego minimizarlas. Las instituciones de educación son las encargadas de ofrecer a todo su alumnado oportunidades educativas y ayudas para su progreso, es aquella que promueve ambientes de aprendizaje que capaciten a todos los alumnos y alumnas para participar en una enseñanza lo más individualizada posible basada en el respeto, reconocimiento y valor de la diversidad.

El principal impulso a la educación inclusiva se dio en la “Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, acceso y calidad celebrada en Salamanca (España) en junio de 1984 con un gran número de representantes de 92 países y 25 ONGs. En este marco se establecieron los verdaderos cambios fundamentales en las políticas, con lo que se dio inicio a que las instituciones de educación replanteen la educación como inclusiva con lo que se posibilita que las escuelas reciban a todos los niños y en particular con NEE”.

Es importante señalar que en América Latina se están realizando considerables para lograr la integración y la inclusión educativa, por citar un ejemplos los alumnos con discapacidad tienen la opción de ingresar a la Educación Básica Especial para ser integrados luego a la Educación Básica regular o directamente acceden al Sistema Regular ejerciendo su derecho a la educación a través de la inclusión, y está erradicando los prejuicios que se manifestaban a las personas con NEE, para poder asistir a una institución aislada de la regular.

En algunos países se está manejando a la inclusión como política de estado y en otros se está impulsando a través de la seguridad social, secretaría nacionales, entre otras consiguiendo inclusión educativa y laboral como un logro importante en el sector público como privado, pero desde ahí se ve la necesidad de estas personas para lograr alcanzar un título universitario y un mejor desempeño laboral.

En cuanto a la inclusión educativa en las universidades del Ecuador, podemos citar la Universidad Politécnica Salesiana como una de las instituciones que procedió a sistematizar la inclusión educativa desde hace varios años, tomando como referencia la LOES en los art. 71, 74, 75 y 77 en donde señala que las personas con discapacidad tienen derecho al acceso, permanencia y egreso del Sistema de Educación Superior en las mismas condiciones que cualquier otro ciudadano; de esta manera la UPS considera implementar un programa de Inclusión Educativa tomando en cuenta los retos que conlleva este proyecto a corto, mediano y largo plazo.

Los beneficiarios de este proyecto en el año 2011 – 2012 según los datos de Bienestar Universitario han logrado incluir a 370 estudiantes con necesidades diferentes en todas las sedes de esta Institución de Educación Superior

Otras universidades que mantiene estudiantes con necesidades educativas especiales son la Universidad Tecnológica Equinoccial, la Universidad Internacional SEK, Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), entre otras que se han seguido sumando al tema de inclusión educativa y realizando adecuaciones primeramente en infraestructura, para luego desarrollar adecuaciones en el currículo, adquisición de recursos y materiales en las TIC, que permitirán un verdadero proyecto de integración, inclusión y permanencia.

En el caso de la Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC), de acuerdo al nuevo sistema de admisión de Educación Superior, cuenta con un número de 13 estudiantes con necesidades diferentes en las siguientes carreras y ciclos:

- Diseño Gráfico noveno
- Industrial Tercero
- Industrial Quinto
- Electromecánica Segundo
- Contabilidad y Auditoría Noveno
- Lic.; Ingles Séptimo;
- Lic.; comunicación social séptimo,
- Contabilidad Y Auditoria Sexto,
- Ing. Comercial
- Ing. Comercial cuarto,
- Ing. Contabilidad Audito cuarto

- Agroindustrial Sexto
- Agronomía Decimo

La presencia de estudiantes con NEE hace necesario elaborar un proyecto de inclusión para estudiantes con necesidades diferentes UTC, con un sistema de actividades propuestas para promover y mantener el proceso de aprendizaje y la participación en todas las actividades universitarias

Quienes han enfrentado todos los retos para continuar sus estudios necesitan que se generen actividades y procesos acorde a sus necesidades por lo que la comunidad universitaria deberá considerar la transición de un paradigma homogéneo hacia uno caracterizado por la heterogeneidad y que responda a los principales desafíos presentes en las políticas del sector educativo en especial en el universitario.

Por esta razón, el objetivo del presente estudio es analizar en la UTC la filosofía de inclusión y permanencia que impera en esta IES, para que los estudiantes con necesidades diferentes puedan concluir con el proceso de la educación integrada; principalmente el derecho a recibir una educación en iguales condiciones que los demás estudiantes. Sin embargo, se conoce además que en la práctica pedagógica los docentes no poseen instrumentos que brinden atención oportuna y adecuada a los estudiantes con necesidades diferentes.

Desde esta visión el presente trabajo investigativo permitirá capacitar a los docentes en varios aspectos de recursos, lenguajes y tic para que logren optimizar las habilidades y destrezas de los estudiantes con necesidades diferentes y mejorar el ambiente en el que se desarrollan las clases, elevar el rendimiento académico con el apoyo, seguimiento en cada ciclo educativo, a través de un enfoque de integración e inclusión y sobre todo humano, en lugar del tradicional; consiguiendo docentes que respeten y se involucren en el proceso, y utilicen estrategias didácticas rediseños curriculares; capacitación en TIC, lenguaje idóneas que cuenten con las herramientas suficientes para atender un centro de apoyo para estudiantes con necesidades diferentes.

Los beneficiarios directos son los estudiantes con necesidades diferentes en formación académica de la Universidad Técnica de Cotopaxi.

Es necesario resaltar que los beneficios de esta investigación se proporcionarán a largo plazo con un enfoque de carácter social el mismo que permita plantear importantes alternativas para el desarrollo integral, competente y competitivo de los/as estudiantes, fortaleciendo la inclusión y permanencia de los beneficiarios.

2. Materiales y Métodos

El método científico ha llevado al ser humano a buscar información que justifique la curiosidad a través de la ciencia, esto le ha permitido establecer un conjunto de normas y reglas que marcan un proceso de investigación para obtener los conocimientos y satisfacer las necesidades

En el marco de esta investigación se utilizó en primer lugar el método inductivo para realizar análisis partiendo de hechos generales que permitieron llegar a diagnósticos individuales de cada estudiante con necesidades educativas especiales y que sirvieron para la elaboración de la propuesta ya que como lo menciona (Bernal C., 2010): “Este método de razonamiento consiste en tomar conclusiones generales para obtener explicaciones particulares. El método se inicia con el análisis de los postulados, teoremas, leyes, principios, de aplicación universal y de comprobada validez, para aplicarlos a soluciones o hechos particulares (p. 59).

Para el diseño de las actividades que el docente debe desarrollar en cuanto a las adaptaciones curriculares se utilizó el método deductivo a través del análisis de cada necesidad del estudiante permitiendo visualizar el problema desde lo particular hasta lo general.

En cuanto a la utilización del método analítico- sintético como lo menciona (Bernal C., 2010): “Estudia los hechos, partiendo de la descomposición del objeto de estudio en cada una de sus partes para estudiarlas en forma individual (análisis), y luego se integran esas partes para estudiarlas de manera holística e integral (síntesis). Este método fue de mucha importancia para el sustento teórico el respectivo análisis.

Para la recopilación de información se utilizaron técnicas como la encuesta, la entrevista y la observación sistemática, cada una con su instrumento específico con el fin de poder acceder al conocimiento. Las presentes técnicas son indispensables en este proceso de investigación científica ya que integran la estructura por medio de la cual se organiza la investigación, permiten ordenar las etapas de la investigación y llevar un control de los datos.

El desarrollo de la investigación se llevó a cabo en la Universidad Técnica de Cotopaxi una Institución de Educación Superior pública que cuenta con alrededor de siete mil estudiantes en cada una de sus unidades académicas, se tomó como referencia una muestra de 13 estudiantes con necesidades educativas especiales que se encuentran cursando diversas carreras en esta institución y sus respectivos compañeros así como también se contó con el apoyo de los docentes en un número de 40 que trabajan con los mismos estudiantes de tal forma que se pudo recolectar información de la fuente y de

forma veraz. La encuesta se aplicó a un total de 200 persona entre estudiantes y docentes de la institución.

3.- Resultados y Discusión

A través de los instrumentos aplicados se pudo llegar a los siguientes resultados, en relación a los ítems planteados donde se investigó principalmente cómo los docentes están respondiendo a la diversidad en el aula. Entre los hallazgos principales se puede evidenciar que los Docentes en su mayoría (63%) no han recibido información sobre inclusión para personas con NEE y el criterio del 37% de los encuestados consideran que han recibido información. Esto evidencia que faltan políticas de socialización en los temas de inclusión educativa.

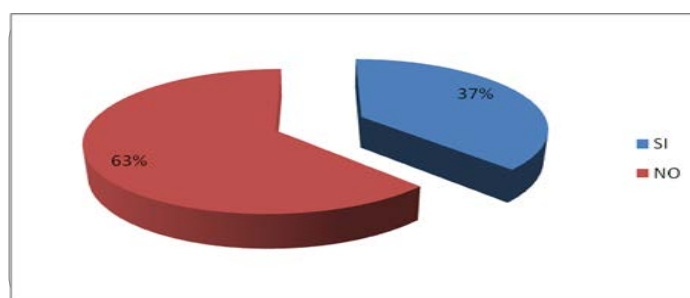


Gráfico N°1 Sobre inclusión educativa para PND
Fuente: encuesta a docentes

El 63% nos informa que no ha recibido capacitación en lenguaje o TIC para personas con NEE el 22% dos veces al año y un 15% han recibido capacitación una vez al año; el 70% Conoce del seguimiento que brinda la Universidad Técnica de Cotopaxi para estudiantes con necesidades diferentes en Bienestar Universitario, y el 30% no conoce nada sobre el proceso de seguimiento; el 78% cree que los estudiantes con necesidades diferentes. que actualmente se encuentran en la Universidad Técnica de Cotopaxi no están de acuerdo a su necesidad y el 22% que sí y que pueden continuar; el 63% conocen de estudiantes que están formándose profesionalmente en la Universidad Técnica de Cotopaxi que tienen alguna discapacidad física, el 23% reconocen como otras necesidades diferentes , el 10% conocen a estudiantes con necesidad visual y el 5% conocen a estudiantes con discapacidad intelectual; el 90% utilizan los métodos tradicionales y sólo el 10% los métodos diferenciados.

FORMACIÓN Y TRANSFORMACIÓN
PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD

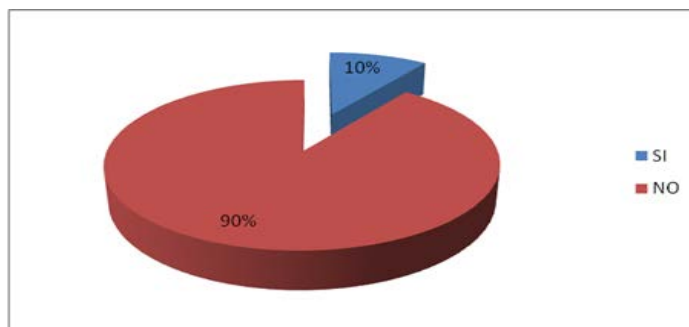


Gráfico N°2 Métodos que utilizaría para trabajar con estudiantes con NED
Fuente: encuesta a docentes

El 100% planifica tomando en cuenta el diagnóstico o informe de los estudiantes con necesidades diferentes; El 100% de los encuestados considera que se les da la suficiente atención diferenciada a los estudiantes con necesidades diferentes.

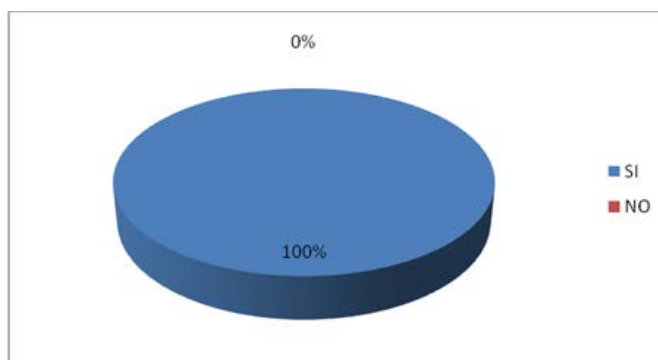


Gráfico N°3 De la atención a estudiantes con NED
Fuente: encuesta a docentes

El 100% participaría en el proyecto de inclusión para estudiantes con necesidades diferentes en la Universidad Técnica de Cotopaxi.

De las encuestas realizadas a los estudiantes, el 41% expresa que conoce poco de inclusión y el 59% no conoce nada sobre inclusión; el 6 % si ha recibido información con lenguaje y TIC estudiantes con necesidades diferentes, mientras que el 94% no tienen conocimiento de nada sobre el tema ; el 91% no tienen ningún tipo de interés en conocer sobre si existen o no estudiantes con necesidades diferentes y un 9 % si conoce; mientras que no conoce en forma clara sobre el tipo de necesidad conocen las clases de necesidad diferente que existe en la UTC física 62% ;intelectual 5% ; visual 10% ;auditiva no conocen y otras 23%; el 84% no conoce ni en la unidad de carrera y solo el 16 % conoce de algún compañero con una necesidad diferente. El 67 % consideran que la infraestructura de la UTC es mala para

personas con necesidades diferentes y el 24 % consideran regular, y un 9 % buena; consideran que podría aportar formando parte del apoyo a las diferentes necesidades educativas el 83 % y el 17% participaría en capacitaciones de lenguaje; el 95 % aportaría en el desarrollo del proyecto de inclusión para estudiantes con necesidades diferentes en la UTC, y un 5% no estaría de acuerdo.

Para lograr una verdadera inclusión educativa se requiere del trabajo conjunto de todos los actores educativos trabajando para un mismo fin, como lo menciona Ainscow (2000) al hablar de los factores claves para una escuela inclusiva: Dotarse de una estructura de centro flexible, capaz de adaptarse a las características y necesidades del alumnado y del profesorado, y de una organización interna que prime la colaboración entre los docentes tanto en la planificación como en el trabajo en el aula. La primera parte del cambio consiste en que los actores educativos rompan los esquemas mentales, por ejemplo las autoridades para brindar educación integral a las personas con necesidades educativas especiales realicen adaptaciones de infraestructura, tecnología, capacitación docente para estos en el aula puedan conseguir el desarrollo de destrezas.

De igual manera, como lo manifiesta Gallegos M. (2011) hace hincapié que uno de las principales acciones que se debe realizar en el ámbito académico es: Los docentes, durante el ejercicio de su cátedra, han hecho adaptaciones curriculares de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, especialmente en las metodologías de enseñanza-aprendizaje, recursos didácticos y evaluación. La labor docente es un eje central para este proceso de ahí la necesidad que está en la capacidad de realizar estas modificaciones en función de la necesidad del estudiante.

Conclusiones

- El proceso que se realiza a los estudiantes con necesidades diferentes no es suficiente para que puedan conseguir una educación integral.
- Para el desarrollo de los procesos de enseñanza en la UTC para estudiantes con necesidades diferentes, el docente no realiza adaptaciones individualizando el proceso, o tomando en cuenta las diferencias.
- Las actividades del proyecto se realizan de acuerdo a los estudiantes con necesidades diferentes, priorizando la capacitación en instrumentos, tips y lenguajes dirigidos a docentes y estudiantes
- Las adaptaciones curriculares serán en el caso de contenidos, recursos y evaluaciones según el tipo de discapacidad.

Referencias bibliográficas

- ALVARADO, L.; GARCÍA, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, Diciembre, 187-202.
- ARIAS, F, (2012), El proyecto de Investigación. Venezuela: Episteme.
- ARNAL, J. D. DEL RINCÓN Y A. LATORRE (1992): "Investigación Educativa: *Fundamentos y metodología*", Editorial Labor S.A. Barcelona.
- BEHAR, D. (2008), Metodología de la Investigación. Colombia: Shalom.
- DÁVILA, G. (2006), El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. Laurus, .180-205.
- Del Canto, Ero; Silva Silva, Alicia. (2013). Metodología cuantitativa: abordaje desde la complementariedad en ciencias sociales. Revista de Ciencias Sociales (Cr), 25-34.
- DUBS, Renie. (2002). El Proyecto Factible: una modalidad de Investigación. Sapiens, Diciembre.
- Economía en Bicicleta (s.f.). Evolución de la pobreza y pobreza extrema en el ecuador. Recuperado de: <http://economiaenbicicleta.informatica.gob.ec/index.php/blog/31-prueba-2>.
- GONZALES, T. (2009). El Modelo de Triple Hélice de relaciones Universidad, Industria y Gobierno: Un análisis crítico. ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura, 185(738):739-755.

- GUERRERO, J. & VELA, A. (2013). Investigación Acción Participativa. Líderes Nacionales de Evaluación del Aprendizaje, 10-14. Recuperado en: datateca.unad.edu.co/contenidos/551073/DOCUMENTO ESTRATEGIAS_DIDACTICAS_2013_1_1.pdf#page=10.
- LOPEZ, B. (2006), La Búsqueda bibliográfica: componente clave del proceso de investigación. Diaeta: Recuperado en: https://www.google.com.ec/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0CCoQFjAC&url=http%3A%2F%2Fcatarina.udlap.mx%2Fu_dl_a%2Ftales%2Fdocumentos%2Flco%2Fgarcia_l_h%2Fcapitulo4.pdf&ei=L N9HVcOxFdHLSASv3IHwAg&usg=AFQjCNFJejGxjIRLuACVTzueg5jYrZN BLQ&sig2=N5TYGW5oEi61Fn3OtxGmcg&bvm=bv.92291466,d.cWc
- MEJIA, J. (2008). Epistemología de la Investigación social en América Latina. Desarrollos en el siglo XXI. Cinta de Moebio, marzo 1-13.
- MINISTERIO DE COORDINACIÓN DE LA PRODUCCIÓN Y EMPLEO (2011). Agendas para la transformación productiva territorial: PROVINCIA DE COTOPAXI [pdf]. Recuperado de <http://www.produccion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/02/AGENDA-TERRITORIAL-COTOPAXI.pdf>
- RAMÍREZ, Mario, CABRERA, Fausto, FORT, Félix, BAÑOS, Carlos, CRUZ, Miguel(2001). Propuesta metodológica de extensión universitaria entre el Departamento de Educación Física, Deportes y Recreación del ICBP 'Victoria de Girón' con la Comunidad Genética. Recuperado en: <http://www.efdeportes.com/efd156/propuesta-metodologica-de-extension-universitaria.htm>
- SALIMBENI, Olivia (2011). Escuela y comunidad. Participación comunitaria en el sistema escolar. Tendencias pedagógicas. # 17, 31. Recuperado en www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2011_17_04.pdf.
- TAMAYO, M. (2008), El proceso de la Investigación Científica. México: Limusa.
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA DE MÉXICO. Programa de estudio de asignatura bajo el enfoque por competencias métodos y técnicas de vinculación comunitaria,(2014) Recuperado en: [url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fuaim.mx%2FTCOMUN2013%2FMTIC.CGE.SEM2.CRED3.FEB2014.pdf&ei=1rlyVYuklInFggT39IHACQ&usg=AFQjCNESBVW7JRioYOLxAvsjb1VScEBT5A&sig2=L1W-XCITSI-JX9ixqKcwHQ&bvm=bv.91071109,d.eXY](http://www.uai.mx/FTCOMUN2013%2FMTIC.CGE.SEM2.CRED3.FEB2014.pdf&ei=1rlyVYuklInFggT39IHACQ&usg=AFQjCNESBVW7JRioYOLxAvsjb1VScEBT5A&sig2=L1W-XCITSI-JX9ixqKcwHQ&bvm=bv.91071109,d.eXY).
- UNIVERSIDAD TÉCNICA DE COTOPAXI (2015). Dirección de Vinculación Social Presentación. Recuperado el 12 de abril del 2015 de www.utc.edu.ec/vinculacion.
- VÁSQUEZ, E. (2012) Proceso metodológico de vinculación con la sociedad, Recuperado en <http://www.uniandes.edu.ec/vinculacioncc>

EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR EN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL, PERIODO 2012-2015

Isabel Betancourth Unuzungo
isabel.betancourth@uasb.edu.ec

Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador

Resumen

Las experiencias logradas en el proceso de inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad visual en la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB), sede Ecuador, durante el periodo 2012-2016, se presentan como un aporte al enriquecimiento mutuo que deben tener los centros universitarios nacionales en el ámbito de la educación inclusiva. Pues si bien en nuestro país se garantiza a las personas con discapacidad el derecho a una educación inclusiva a través de la normativa nacional e internacional, es necesario indicar que para transformar los espacios universitarios en centros inclusivos para los estudiantes con discapacidad, es imprescindible contar con la iniciativa de apertura institucional que permita generar acciones positivas, como las gestiones realizadas por la UASB. En tal sentido, es importante manifestar y resaltar que nuestra experiencia de inclusión educativa en la universidad surge bajo el lema internacional “Nada sobre nosotros sin nosotros”; por esa razón, en el año 2012 se da la contratación de una persona con discapacidad visual, quien estableció la ejecución del proyecto *denominado Incorporación de facilidades tiflotecnológicas para acceder a los servicios que brinda la biblioteca de la UASB*, dirigido a personas con discapacidad visual que se encuentren en su proceso académico de tercero y cuartos niveles, a egresados que estén realizando sus tesis de grado, docentes e investigadores en general; proyecto que ha traído consigo diversas acciones institucionales, que no solo han sido logros para la universidad, sino también han sido una garantía efectiva del cumplimiento del derecho a la educación inclusiva de nuestros estudiantes con discapacidad visual.

Palabras clave

Sensibilización, tiflotecnología, igualdad, accesibilidad a la información, bibliotecas , personas con discapacidad visual.

1. Introducción

La Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, cumpliendo con su misión de ser un centro de estudios autónomo de alto prestigio internacional, que se dedica a la enseñanza universitaria, a la prestación de servicios académicos de calidad, a la producción de información e investigación, especialmente para la transmisión del desarrollo de los conocimientos científicos, tecnológicos y culturales, así como al fomento del espíritu de cooperación entre las universidades del país y de la región, desde siempre ha promovido la inclusión educativa de los diversos sectores de atención prioritaria, entre ellos el de personas con discapacidad visual, como lo muestra el hecho de que en cuatro años se hayan matriculado 36 alumnos con discapacidad visual.

Precisamente por ello, a partir del mes de julio de 2012, emprendió un trabajo institucional específico que se acompañaba de un cúmulo de sueños y retos que emergieron, en primer lugar, con mi contratación laboral en el cuerpo de funcionarios como Referencista de Servicios de Aprendizaje Especial del Centro de Información y Biblioteca. De ahí que seguidamente, desde mis funciones administrativas, desarrollé la acción que se estableció con la propuesta denominada *Incorporación de facilidades tiflotecnológicas para acceder a los servicios que brinda la biblioteca de la UASB*, dirigido a personas con discapacidad visual que se encuentren en su proceso académico de tercero y cuarto niveles, a egresados que estén realizando sus tesis de grado, a docentes e investigadores en general.

Significa entonces que tanto esta acción concreta como la creciente matriculación de estudiantes con discapacidad visual durante estos cuatro últimos años en los diferentes programas de estudio, son los aspectos que han motivado otras tareas decisivas que, principalmente, han dado como corolario la instauración de una comunidad universitaria más sensible, solidaria, abierta a relacionarse con las personas que se encuentran en condición de discapacidad, no desde el asistencialismo sino desde el reconocimiento como seres humanos, como sujetos de derechos en igualdad de oportunidades.

En ese marco, si bien se ha mencionado que la Universidad Andina desde siempre ha promovido la educación inclusiva de diferentes sectores de atención prioritaria, no es también menos cierto que antes del 2012 nuestro centro académico, por desconocimiento, carecía de una cultura institucional sensible a la discapacidad, y además tampoco contaba con el recurso humano que cubriese en el día a día las necesidades académicas de los estudiantes con discapacidad visual, como es el caso de la entrega elemental del material de estudio obligatorio, o del servicio de una biblioteca que cuente con libros en formatos accesibles, ya sean estos en digital o en audio.

Por esa razón, el trabajo de inclusión educativa destinado a las personas con discapacidad visual en general, y de manera prioritaria de nuestros estudiantes, se justifica en que una universidad que se propone generar un efectivo proceso de inclusión educativa para los ciudadanos en condición de discapacidad, ineludiblemente, debe otorgar servicios de calidad, y estos empiezan por ejercer el derecho a acceder a una información asequible. Pues, como es de conocimiento público, las bibliotecas que funcionan dentro de las universidades o en otros espacios, constituyen una fuente valiosa de recursos educativos que promueven la lectura y la investigación y sirven de vía de acercamiento a la cultura y al arte a los ciudadanos, a través de la utilización en sala y el préstamo de libros, revistas, tebeos, discos, vídeos, DVD, etc.

Las denominadas bibliotecas accesibles, hay que mencionarlo, para las personas no videntes tienen una relevancia especial, porque son estas las que han adoptado los adelantos de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) para poner a disposición de este colectivo las herramientas que les permitan realizar el trabajo intelectual en igualdad de condiciones que las personas videntes.

De ese modo, dada la importancia medular de la justificación arriba planteada, hay que señalar, en cuanto al ámbito legal, que esta cumple con el artículo 30, denominado *Participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte*, de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, el cual sostiene lo siguiente:

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a participar, en igualdad de condiciones con las demás, en la vida cultural y adoptarán todas las medidas pertinentes para asegurar que las personas con discapacidad:
 - a) Tengan acceso a material cultural en formatos accesibles.
 - b) Tengan acceso a programas de televisión, películas, teatros y otras actividades culturales en formatos accesibles.
 - c) Tengan acceso a lugares en donde se ofrezcan representaciones o servicios culturales tales como teatros, museos, cines, bibliotecas y servicios turísticos y, en la medida de lo posible, tengan acceso a monumentos y a lugares de importancia cultural nacional.
2. Los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para que las personas con discapacidad puedan desarrollar y utilizar su potencial creativo, artístico e intelectual, no sólo en su propio beneficio sino también para el enriquecimiento de la sociedad.
3. Los Estados Partes tomarán todas las medidas pertinentes, de conformidad con el derecho internacional, a fin de asegurar que las leyes de protección de los derechos de propiedad intelectual no constituyan una barrera excesiva o discriminatoria para el acceso de las personas con discapacidad a materiales culturales.

En el caso del Ecuador, en la Ley Orgánica de Discapacidades, en su artículo 66, se estipula que “Las bibliotecas públicas o privadas procurarán contar con el material, la infraestructura, apoyos técnicos y tecnologías adecuadas, que permitan el acceso de las personas con discapacidad”.

Así entonces, nuestra experiencia institucional de brindar una educación inclusiva a las personas con discapacidad visual, se cimienta con el siguiente objetivo general:

Contribuir a la formación académica y cultural de las personas que se encuentran en condición de discapacidad, a través de la incorporación de facilidades tiflotecnológicas en los servicios que brinda la biblioteca de la universidad Andina, con la finalidad de contar con una herramienta que les permita acceder a la información de manera asequible y efectiva, que facilite tanto el proceso de formación de los estudiantes que se integren a la universidad Andina Simón Bolívar, como de la comunidad en general.

2. Desarrollo del proceso de inclusión educativa en la UASB, periodo 2012-2016

2.1. La prestación de un servicio de biblioteca accesible

Antes que nada, cabe señalar que las perspectivas de la comunidad universitaria andina al iniciar con el trabajo de inclusión de las personas con discapacidad visual, al interior de nuestra casa de estudios, eran varias, pero lo que más existía, era temor a enfrentarse a un nuevo momento institucional; es decir, que en ello se podía visualizar que los mal concebidos paradigmas de la discapacidad se presentaban como limitantes fuertes que tocaba derrumbar para dar paso a un modelo social de la discapacidad, que está profundamente relacionado con la importancia de ciertos principios intrínsecos al enfoque de derechos humanos, el cual aspira a potenciar sobre todo el respeto por la dignidad humana, la igualdad de oportunidades, la autonomía personal, colocando como eje la inclusión social desde el reconocimiento del otro, no como un otro separado, sino como un ser humano más que puede tener ciertas particularidades, que simplemente son parte de esa diversidad humana.

En ese último sentido, puedo manifestar que ha estado también enmarcado nuestro trabajo, porque lo que hemos deseado es construir estudiantes con alta excelencia académica, no desde el asistencialismo, como ya se mencionó en un primer momento, ni solamente porque tienen una cierta discapacidad, sino porque todos y todas están en la capacidad de desarrollarse y de defender su derecho a una educación de buena calidad en igualdad de oportunidades y sin discriminación.

Sin discriminación o exclusión, es como nació y se planteó la propuesta de incorporar facilidades tiflotecnológicas en los servicios del Centro de

Información y Biblioteca; quiere decir que esta primera acción no tuvo la necesidad de destinar un espacio aparte solamente para las personas con discapacidad visual, sino que, propositivamente, a nuestros servicios ya existentes en los espacios determinados como el de la biblioteca, debía incrementársele el toque de inclusivo; pues, para nosotros es ese el tipo de inclusión que hemos plasmado y que nos caracteriza, sin desmerecer otros procesos de inclusión que por los diferentes casos específicos, sin duda se necesita.

La acción de una biblioteca con servicios accesibles tuvo el antecedente concreto de que, históricamente la información es un medio fundamental para el crecimiento del ser humano, el desarrollo de la ciencia y la técnica. Sin embargo, este medio se había tornado esquivo para personas no videntes; por esta razón, es que a comienzos del siglo XXI en el caso del Ecuador se implementan, a partir del surgimiento de los lectores de pantalla (Pc voz, Jaws y posteriormente nvda), las primeras bibliotecas con la modalidad de libros en audio y digitales para que las personas no videntes y de baja visión tuvieran acceso a la información, se les facilite el proceso de formación académica y se conviertan en sujetos autónomos, propositivos y participativos en el quehacer social.

Todo lo anterior fue iniciativa, en el año 2001, de la Escuela Politécnica del Ejército (ESPE) y posteriormente, en el año 2005 de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS), instituciones que han sido también parte del proceso de preparación profesional de estudiantes no videntes y de baja visión, quienes ahora son parte de nuestro colectivo de estudiantes, que además por su experiencia de pregrado cursada, nos llevó a solicitar su valiosa ayuda en los procesos que emprendíamos como Universidad Andina.

Seguidamente, para continuar con la descripción de la experiencia, es preciso detallar que nuestra primera acción de una biblioteca con servicios accesibles, estableció para su servicio los siguientes aspectos generales:

1. Permitir que el usuario con discapacidad visual tenga la accesibilidad web necesaria para acceder a la revisión del catálogo existente de forma independiente.
Para lo mencionado anteriormente, fue necesario investigar en qué posibilidades de accesibilidad se encontraba la plataforma del catálogo. Como esta no contaba con los alcances necesarios, fue indispensable solicitar el rediseño del portal web, mismo que se realizó subsiguientemente.
2. Para la ayuda de la bibliografía requerida en sus programas de estudio, una de las opciones es facilitar su búsqueda en bases de datos digitales

como: PROQUEST, JSTOR, Ebsco, Hapy Online, Scopus, Springer, Elibro, Digitalia, Ebrary, EBL, Lexis, Fiel Web, Repositorio digital de la UASB, entre otros recursos.

3. En el caso de que la solicitud sea la de un texto no digitalizado, se realizan los acuerdos necesarios con el servicio de fotocopiado para que proporcione al usuario el digitalizado del texto correspondiente. En este aspecto, es importante señalar que en vista de que el Centro de copiado es un concesionario que presta su servicio a la universidad, se acordó que la universidad cancele el valor de las digitalizaciones del material de estudio obligatorio.
4. Si el texto se encuentra digitalizado y el requerimiento del usuario es adquirirlo en audio, se realiza el proceso de transformación, para lo cual se utiliza el programa Lokendo o el TextAloud.
5. Los textos que no son requeridos en audio llevan preferentemente el formato que el usuario solicite (Word o pdf), tomando en cuenta las normativas de los derechos de autor.
6. Como una acción próxima se considera importante adquirir los digitales en dispositivos tiflotecnológicos apropiados, como lupas que faciliten la lectura a los estudiantes que poseen baja visión.
7. Para la lectura o la investigación de otros temas se cuenta con dos máquinas de apoyo con el lector de pantalla jaws en el Laboratorio de la Unidad de Informática.

Cabe señalar, respecto al punto tres, que los acuerdos de digitalización que se dan con el Centro de Copiado, responden a la prestación tecnológica con la que este cuenta; estos equipos son de marca Ricoh Aficcio 7500, de sistema digital láser, que usa el programa Acrobat Rider, con los que se obtienen digitalizados de gran claridad, obviamente dependiendo de cómo se encuentre el documento o el libro en físico; es decir, que desde la gestión de escanear también se genera una inclusión, porque a diferencia de entregarle al estudiante con discapacidad visual algún fotocopiado en tinta, este se lo entrega en digital, con la debida coordinación del Centro de Información y Biblioteca.

En relación a las gestiones que se determinaron para la permanencia del proyecto están las siguientes:

Continuamente, de acuerdo a los periodos académicos, se realiza un acercamiento directo con las universidades de tercer nivel, que tengan estudiantes con discapacidad visual inscritos para dar a conocer la propuesta y, por ende, ofrecer la prestación de nuestro servicio de bibliografía existente, sobre todo en las temáticas de las ciencias sociales, que es el ámbito en el que se especializa la biblioteca de la UASB.

De igual forma, al iniciar con el trabajo se identificaron todos los requisitos de *software*, *hardware* y otros dispositivos necesarios para la incorporación del apoyo accesible para no-videntes; asimismo, se expusieron las características, costos y alcances de todos los recursos requeridos para el proyecto, como también en esta misma línea de acción se tuvieron que realizar todas las gestiones administrativas suficientes con las autoridades pertinentes de la Universidad Andina para la dotación de todos los implementos que la propuesta requería.

Del mismo modo, se determinó que a lo largo del proyecto se usará sobre todo la bibliografía de los programas de estudio demandados por los estudiantes con discapacidad visual que se encuentren inscritos en la UASB, para que sea digitalizada y así disponer del material de dichas temáticas de manera más rápida, en el momento en que lo soliciten.

De igual manera, se ha creído útil diseñar estrategias de difusión y continuidad de la propuesta para así asegurar la vigencia de la misma; es decir, que para este propósito se han creado estrategias de promoción del servicio, por medio del correo electrónico y el contacto directo de los posibles beneficiarios, las cuales han permitido difundir características, alcances y ventajas de la propuesta.

Ahora bien, una vez planteados los aspectos de ejecución de la primera acción, fue necesario determinar concretamente el siguiente proceso, que siempre se efectúa previo a la entrega del material de estudio o el libro digitalizado al estudiante con discapacidad visual:

1. Se solicita al estudiante que comuniqué el nombre de cada asignatura que va a cursar en el presente trimestre.
2. Se solicitan los sílabos del programa de estudio escaneados al centro de copiado, a fin de comprobar de manera preliminar si ya existe algún material digitalizado.
3. En el caso de existir documentos ya digitalizados, se procede a una revisión general, a fin de verificar que estos estén acorde a lo señalado en el determinado sílabo.
4. Se realiza una selección de los documentos que no estén digitalizados.
5. Después de la selección de dichos documentos no digitalizados, se procede con un rastreo en la web, a fin de obtener la información requerida, por si esta exista.
6. Se hace una revisión de los documentos encontrados, a fin de verificar que estos sean los correctos.
7. Se descargan los documentos encontrados, con la finalidad de evitar el proceso de digitalización.

8. En el caso de que no se encuentren dichos documentos en la web, se procede a la búsqueda del libro en formato físico, para lo cual se acude al catálogo de la biblioteca.
9. Una vez adquirido el libro en formato físico, se hace una revisión general del mismo para comprobar si este se encuentra o no subrayado.
10. En el caso de encontrar subrayados en el libro físico, se procede a borrar; cabe resaltar que este aspecto específico en concreto se ha venido realizando con la colaboración de las compañeras videntes de la biblioteca.
11. Una vez eliminados los subrayados, se procede a etiquetar las páginas que se desea digitalizar; en el caso de que se necesite todo el libro, no se realiza este procedimiento.
12. Se realiza el préstamo del libro a nombre de la Referencista de Servicios de Aprendizaje Especial.
13. Se lleva el libro al centro de copiado; el proceso de digitalización se realiza en el transcurso de uno o dos días, dependiendo de la cantidad de libros o de documentos que se tenga para digitalizar.
14. Se recoge el material digitalizado del Centro de Copiado.
15. Se procede a registrar el libro o el material de estudio digitalizado; para ello se realiza previamente lo siguiente:
 - Transformación del archivo de imagen PDF a texto del procesador de palabras Word, con la funcionalidad del Software Abby FineReader.
 - Revisión de la calidad de la digitalización.
 - Revisión de las páginas correspondientes al sílabo.
 - Denominación de los archivos de acuerdo al apellido, nombre del autor, más el título del capítulo o del libro, según sea el caso.
 - Almacenamiento del archivo en el campo correspondiente.
 - En el caso de que el archivo sea de un libro, se procede a incluirlo en la base de datos de libros digitalizados.
16. Envío del material al estudiante vía correo electrónico o por medio de Dropbox. Es importante resaltar aquí que el hacer un envío por correo electrónico o Dropbox resulta una facilidad para el estudiante con discapacidad visual, porque no tiene que moverse de su dirección de trabajo o domicilio para recibir el material solicitado, lo que redundaría en ahorro de tiempo y dinero; pero sobre todo lo convierte en un mecanismo de accesibilidad para el usuario, tomando en cuenta que nuestra universidad se encuentra ubicada en un lugar que no dispone de suficientes líneas directas de transporte público, que faciliten la llegada de la persona con discapacidad visual.

17. En el caso de que el envío del material se haya realizado por Dropbox, se remite un aviso de notificación por correo electrónico o por teléfono.

Cabe manifestar que, adicional a este procedimiento, otras actividades de coordinación que constan dentro del servicio son:

1. Comunicación con el departamento de Bienestar estudiantil, a fin de que se facilite el listado de estudiantes con discapacidad visual matriculados en el nuevo periodo académico.
2. Contacto con los docentes, con la finalidad de solicitar que entreguen material ya digitalizado, en el caso de que cuenten con el mismo.
3. Comunicación con las secretarías de las áreas para que faciliten el material que desde ese espacio se ha digitalizado. Pues es importante mencionar que esta coordinación, sobre todo, se ha venido estableciendo con las secretarías de los programas de Derecho, quienes muchas de las veces han efectuado la correspondiente digitalización.
4. Se realiza capacitación virtual o presencial para el uso de las bases de datos, del repositorio institucional, así como también del catálogo de la biblioteca.
5. Bajo el procedimiento de digitalización antes señalado se realiza la digitalización e investigación de libros completos, para la elaboración de los trabajos finales ya sean de tesis o monografías.

Finalmente, se debe señalar que el total de libros escaneados, registrados desde julio de 2012 hasta el 23 de diciembre de 2016, es de 903, entre los que constan libros digitalizados como libros descargados del internet; esto sin contar los archivos registrados que son la parte de un libro; por ejemplo, un capítulo o varios capítulos de distintos libros, que forman básicamente parte de los distintos compilados de lecturas que los docentes entregan al estudiante.

Hay que notar que dicha cantidad de bibliografía responde a las demandas de nuestros estudiantes, la cual se incrementa constantemente, dependiendo del programa en el que se matriculen

En suma, en este primer momento la propuesta para la Incorporación de facilidades tiflotecnológicas para acceder a los servicios que brinda la biblioteca de la UASB, dirigido a personas con discapacidad visual, que se encuentren en su proceso académico de tercero y cuarto niveles, a egresados que estén realizando sus tesis de grado, docentes e investigadores en general, ha sido un proceso que ha involucrado no solo a las autoridades de la institución sino que además ha comprometido la participación de otras instancias, tales como universidades e instituciones a las que hemos brindado el apoyo con nuestro servicio.

2.2. Trabajo con la comunidad universitaria

Si bien hemos manifestado que la iniciativa de apertura institucional es elemental, para que se susciten procesos de inclusión educativa, hay que notar que esta no solamente debe tener la colaboración esencial de las autoridades de la institución, sino también del resto de actores que conforman el campus universitario, que va desde los funcionarios administrativos, el cuerpo docente hasta los guardias, el servicio de copiado, cafetería, restaurante, etc.

Ese trabajo vinculado es el que nos ha permitido ir de a poco labrando el camino para llegar a nuestro objetivo; por ello, tomando en cuenta que en el periodo académico de 2012, ya contábamos con 5 estudiantes con discapacidad visual, se consideró oportuno llevar a cabo un taller de sensibilización vivencial sobre este tipo de discapacidad dirigido a los funcionarios de la universidad, cuyo objetivo era facilitar información sobre aspectos adecuados para la relación con personas que tienen dificultades visuales.

El organizar el taller de modo vivencial tuvo la intención de que los participantes, desde su propia experiencia de sentir otras realidades y, por ende, ciertas necesidades, tengan la posibilidad de reflexionar en una universidad para todos, despojándose de los imaginarios predominantes que únicamente desvalorizan a la persona en condición de discapacidad.

Así, el carácter de vivencial consistió en que los participantes se debían poner por un momento en la condición de una persona con discapacidad visual; es decir, que se tenían que vendar los ojos porque lo interesante estaba en provocar un cambio de roles; pues en este caso en el momento de la movilización, quien guiaba era el grupo de personas no-videntes conformado por el Colectivo Otredad de la UPS, más la referencista de Servicios de Aprendizaje Especial de la UASB.

Entonces, el invitar al Grupo Otredad de la Universidad Salesiana, fue un momento enriquecedor porque ellos nos pudieron compartir su experiencia vivida en el tema de inclusión educativa. Además, en este mismo sentido, hay que destacar que el proponer la realización del taller de modo vivencial o práctico, trajo consigo un segundo momento de sociabilización reflexiva que repercutió en un cambio significativo en el comportamiento institucional, que en gran parte ahora podemos decir que ha generado una nueva mirada universitaria sobre las personas que tienen alguna dificultad visual.

Por último, en lo que cabe de esta acción, es importante también aludir a la gestión comprometida del Departamento de Bienestar Estudiantil, que está a cargo de Ximena Torres, quien en conjunto con el Centro de Información y

Biblioteca, emprendieron propositivamente esta actividad, que igualmente originó la elaboración del documento llamado *Consideraciones generales para el trabajo académico con estudiantes que tienen dificultades visuales*. Dicho documento se lo distribuye por medio de correo electrónico a todo docente que cuente con estudiantes no videntes, de baja visión, o a cualquiera que lo requiera para su aprendizaje personal.

Consecutivamente, otra actividad que acometemos con la comunidad universitaria, es la campaña denominada: *Buen uso del libro*; dicha campaña está dirigida a todos nuestros usuarios de la biblioteca, y tiene por objetivo el crear conciencia solidaria para que las personas con discapacidad visual puedan obtener libros o documentos nítidos sin errores que obstaculizan su lectura. Pues se explica que todo texto que contenga alguna marca o subrayado le genera a la máquina que escanea una dificultad al momento de reconocer los caracteres; por tanto, la persona con dificultad visual que realiza su lectura con cualquier lector de pantalla no puede tener una lectura fluida. Así que podemos decir que esta actividad tiene un cierto nivel de aceptabilidad, porque asiduamente se le recuerda al usuario el buen cuidado que debe tener del libro. Pues la citada campaña se la transmite a través de los diferentes plasmas que existen en la universidad, así como cada vez que se capacita a los estudiantes en los servicios que brindamos como Centro de Información y Biblioteca.

2.3. Acciones referentes a la accesibilidad en la universidad

Tomando en cuenta que la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, artículo 9, que la Ley Orgánica de Discapacidad, artículo 33, a más de otra normativa, garantizan los diferentes medios de accesibilidad para las personas con discapacidad, en el 2014, la universidad realizó la gestión pertinente para establecer la señalética en braille de los espacios del medio físico, tales como oficinas, aulas, puertas de ingreso principales, ascensores, baños, salas, etc. Pero bien, si esto ha facilitado una mejor ubicación en la movilidad, no hay que dejar de hacer referencia a la asistencia colaborativa que se da por parte de los señores guardias; pues hay que manifestar que estas personas tienen un alto nivel de sensibilización y de generosidad, por tanto su trabajo se ha constituido de igual forma en un apoyo u aporte fundamental para poder ratificar que estamos en el camino transformador de una universidad que presta sus servicios a todos.

Por otra parte, en el marco de ir fomentando una real accesibilidad, en el año 2015 el Departamento de Relaciones públicas, efectuó el análisis adecuado para el rediseño de la página web institucional, en vista de que esta carecía de

las pautas de accesibilidad al contenido en la web (WCAG), cuya función es guiar el diseño de portales web.

Asímismo, es necesario indicar que, aparte de generar en la universidad los medios de accesibilidad antes detallados, también tiene gran importancia la ayuda económica de becas que hemos otorgado; pues estas pueden ser parte de la accesibilidad económica que muchas de las veces los estudiantes necesitamos. Digo necesitamos porque no quiero dejar de mencionar que mi persona es parte del colectivo de estudiantes que tienen dificultades visuales que nos hemos beneficiado con el descuento del 50% del costo de la colegiatura perteneciente al programa de maestría en el que estamos inscritos.

2.4. Acciones de extensión

Para cumplir a cabalidad con su función de centro superior, la Universidad Andina Simón Bolívar no se dedica exclusivamente a realizar programas de posgrado, también da la importancia debida a las labores de extensión, es decir, que complementariamente realizamos un trabajo característico de vinculación con la colectividad externa, en razón de tres aspectos fundamentales:

Primero, porque su personal, su acumulado científico, sus instalaciones que se han alimentado del aporte de recursos externos, deben revertir ese aporte a la sociedad. Segundo, porque el Ecuador necesita trabajo académico de calidad en ámbitos cruciales de su sistema educativo y de su trama administrativa, y tercero porque al trabajar por el entorno en que se desenvuelve el colectivo que hace la universidad aprende más. Entonces, el trabajo de extensión no es, por tanto, tarea de una sola vía, asistencialismo o donación generosa, sino genuina acción de ida y vuelta, en que la universidad da tanto como recibe, al mismo tiempo que enriquece su acervo intelectual.

Bajo esa visión, todas las áreas y dependencias académicas de este centro de estudios desarrollan labores de extensión; por eso, el Centro de Información y Biblioteca, a través de mi persona, en el 2013, llevó a efecto un taller de capacitación en alfabetización informática, cuyo objetivo fue brindar conocimientos en informática, con el apoyo del lector de pantalla Jaws, a personas con discapacidad visual, para aportar al desarrollo educativo, laboral y personal de este colectivo.

Por tanto, podemos decir que la labor de inclusión que tenemos como universidad de posgrado no es solamente interna, sino que esta también aporta al fortalecimiento de una sociedad más justa e incluyente.

3. Conclusiones

Después de haber hecho un recuento de nuestra experiencia de educación inclusiva como universidad Andina, podemos ultimar haciendo referencia que si bien aún nos quedan muchas tareas pendientes por ejecutar, la grata satisfacción es que en estos cuatro últimos años, significativamente hemos podido lograr cuestiones valiosas, no solo para los estudiantes con discapacidad visual, sino también por el bien general de la universidad.

Igualmente sabemos que de a poco hemos ganado mucho, porque no siempre el que camina rápido alcanza todo. Así, en resumen, se puede destacar que la experiencia de inclusión educativa nos muestra como resultados, que desde la **docencia, el proceso de inclusión ha posibilitado** atender la demanda principalmente de alumnos de posgrado, de docentes que tienen dificultad visual, como de estudiantes no-videntes de tercer nivel de otras universidades, convirtiéndolos en individuos con un alto grado de preparación académica e intelectual.

Desde el aspecto de la investigación, la UASB, como centro de excelencia, dedicado a la investigación y transmisión científica-tecnológica, ha podido prestar sus recursos documentales en formatos accesibles a personas con discapacidad visual que desarrollan tareas de investigación o de docencia. En el caso del quehacer docente, no queremos dejar de resaltar que nuestra experiencia de inclusión también nos ha llevado a insertar laboralmente a Wilmer Miranda (exestudiante), en nuestro cuerpo de docentes como profesor invitado. De esta experiencia, cabe indicar que nos ha contribuido en la sensibilización que necesitan los estudiantes, como además ha propiciado la reflexión teórica de la discapacidad frente a la posición de una práctica real de la diversidad.

Desde las acciones de extensión, con nuestros recursos hemos podido beneficiar ventajosamente a la comunidad externa que tiene discapacidad visual, quienes imprescindiblemente requieren de dichos conocimientos para su desarrollo académico, laboral, etc.

Finalmente, las experiencias brindadas por universidades aliadas, fortaleció el proceso de inclusión educativa institucional que emprendimos. Pues considero que las universidades, más allá de categorizarnos quizá en nuestros discursos, cada una como la que hemos hecho más en el ámbito de la inclusión, debemos plantearnos el reto de aunar esfuerzos para retroalimentarnos, para aprender y compartir de unos a otros la diversidad de nuestras gestiones que nos admitan seguir en conjunto creciendo.

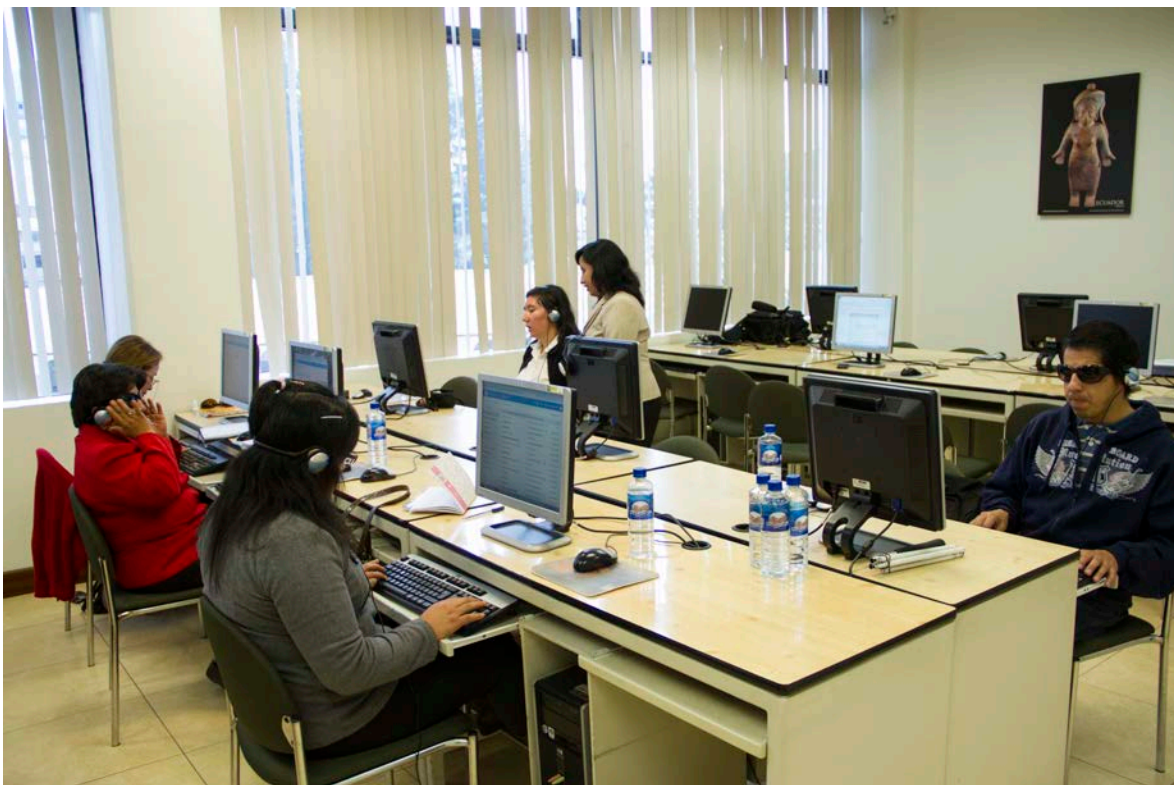
Referencias

Asamblea Nacional. (25 de 09 de 2012). *Ley Orgánica de Discapacidades*.
Quito: Registro Oficial, N° 796.

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos
de las Personas con Discapacidad*. Ginebra: Naciones Unidas.

ANEXOS

Respaldo fotográfico



EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR EN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL, PERIODO 2012-2015



FORMACIÓN Y TRANSFORMACIÓN
PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD



FORMACIÓN Y TRANSFORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD



Programa PROMENTOR

LA EXPERIENCIA DE LA INCLUSIÓN UNIVERSITARIA Y LABORAL EN UN PROGRAMA PIONERO EN ESPAÑA Y EUROPA.

Autoras: Serrano Fernández, Laura. Doctoranda de la Universidad Autónoma de Madrid.

Izuquiza Gasset, Dolores. Dpto. Didáctica y Teoría de la Educación (UAM), Directora de la Cátedra UAM—F. Prodis de discapacidad y Directora del Programa Promentor.

INTRODUCCIÓN

El Programa **Promentor** se fundamenta en experiencias previas de inclusión y formación universitarias pioneras a nivel internacional:

Australia: "Up the hill" (Flinders University).

Canadá: "Inclusive Post-Secondary Education" y "On campus" (University of Alberta).

Estados Unidos: "Think College" (Institute for Community Inclusion) y "Consortium for Postsecondary Education for Individuals with Developmental Disabilities".

Irlanda: "Certificate in Contemporary Living" (Trinity College).

Finlandia: Programa "Kampus".

OBJETIVOS

2004 **Fundación Prodis** y **Universidad Autónoma de Madrid (UAM)** aúnan esfuerzos para crear un programa de inclusión universitaria.

2009 Se crea la **Cátedra de Patrocinio UAM—PRODIS** que busca la inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la universidad y en el empleo ordinario con apoyo.

OBJETIVOS

1. Plantear proyectos de vida de personas con D.I. a través de la Planificación Centrada en la Persona.
2. Ofrecer formación laboral para lograr la inclusión en empresa ordinaria.
3. Brindar un servicio de Empleo con Apoyo permanente.
4. Dotar a los empleados de un programa de formación continua.
5. Proporcionar apoyos para que los empleados disfruten de su tiempo libre.

EXPERIENCIA: PROGRAMA PROMENTOR



CONCLUSIONES

2014

8ª Promoción. 115 alumnos en la trayectoria total. El 75% de ellos trabaja en empresa ordinaria con contrato.

2015

9ª Promoción. Hasta la fecha más de 150 alumnos con D. I. se han graduado en el título propio.

2016

10ª promoción. Los alumnos demuestran que pueden formarse en un entorno normalizado y que ésta mejora los índices de empleabilidad.



BIBLIOGRAFÍA

Izuquiza, D., Egido, I. y Cerrillo, R. (2013). Diez años de formación para el empleo de personas con discapacidad intelectual en la universidad: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, pp. 127-138.

Izuquiza, D. y Rodríguez, P. (febrero, 2015). Un análisis de resultados de la primera experiencia de formación en España para personas con discapacidad intelectual en el ámbito universitario. *Síndrome de Down Revista Vida Adulta*, 19. Recuperado de <http://www.sindromedownvidaadulto.org/no19-febrero-2015/articulos-115/programa-promentor-uam-prodis/>

Rodríguez, O., Izuquiza, D., Rodríguez, P. y Ruiz, S. (2015). Evaluación de la Metodología Empleo con Apoyo en el Programa Promentor de la Fundación Prodis. *IX Jornadas Internacionales de Investigación sobre Personas con Discapacidad*, 18, 19 y 20 de marzo, Universidad de Salamanca.

Ruiz, S., Izuquiza, D., Rodríguez, P. y Rodríguez, O. (2015). La figura del asistente personal en la promoción de la vida independiente en personas con discapacidad intelectual. *IX Jornadas Internacionales de Investigación sobre Personas con Discapacidad*, 18, 19 y 20 de marzo, Universidad de Salamanca.

CAPÍTULO V

EXPERIENCIAS EMPRESARIALES DE Y CON PERSONAS CON DISCAPACIDAD O DE ATENCIÓN PRIORITARIA

INCIDENCIA DEL BURNOUT EN LOS PROFESIONALES QUE TRABAJAN CON PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Inmaculada Ruiz-Calzado

m62rucai@uco.es

Vicente J. Llorent

vjllorent@uco.es

Juan Carlos Varo-Millán

atc306@yahoo.es

Universidad de Córdoba (España)

Resumen

La presente investigación supone un análisis sobre la incidencia del Burnout o Síndrome del Quemado por el Trabajo en los profesionales de la educación y de la sanidad que trabajan en empresas de atención exclusiva y directa a personas con discapacidad en Córdoba (España). Se trata de aportar diagnóstico sobre las relaciones existentes entre las características sociodemográficas más influyentes en la aparición del síndrome en el colectivo profesional, concretamente, el estado civil y el nivel de estudios de los profesionales. Esto permite conocer y reconocer los síntomas de la población que lo padece, para aportar nuevos conocimientos que faciliten la identificación de este problema y facilitar futuras propuestas para su reducción y erradicación.

Para la recogida de datos se ha utilizado un instrumento formado por un cuestionario sociodemográfico y la escala Maslach Burnout Inventory (Maslach y Jackson, 1981) por su afinidad con el campo de estudio. Posteriormente los datos han sido agrupados y analizados con el paquete estadístico SPSS 23. Los resultados obtenidos van a plasmar las relaciones más relevantes entre el Burnout y sus tres dimensiones, y diversas variables sociodemográficas que influyen en el síndrome.

Palabras clave

Burnout, profesionales, personas con discapacidad.

1. Introducción

Actualmente en torno al 6% de la población española presenta una discapacidad igual o superior al 33%. De las que aproximadamente el 51% son mujeres y el 49% hombres (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2015). Existe una gran número de población española con discapacidad de tipo psíquica, física o sensorial. Esto da lugar al nacimiento de nuevas políticas que se preocupan por los aspectos educativos y sociales de las personas con discapacidad. En consecuencia, se requiere más y mejor formación específica de los profesionales que las atienden, para garantizar la adecuada calidad de vida y de servicios sociales ofrecidos a estas personas.

Por ello la presente investigación se centra en los profesionales que trabajan con personas con discapacidad. Ya que debido al aumento de exigencias sociales a las que están sometidos actualmente, se ha ido produciendo un incremento en los niveles de Burnout o “Síndrome de Quemado por el Trabajo”. Lo que influye de forma perjudicial en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, y en el desempeño laboral y personal de estos profesionales (Schwab, Jackson y Schuler, 1986). Debido a la relevancia del tema y su elevado impacto en los profesionales, el Burnout ha sido investigado por distintos autores (Pereda-Torales et al., 2009; León-Rubio, León-Pérez y Cantero, 2013; Llorent y Ruiz-Calzado, 2016). Si bien aún hay pocas centradas en profesionales que trabajando con personas con discapacidad.

Por eso, el objetivo fundamental de esta investigación es ofrecer un diagnóstico sobre las relaciones entre el síndrome y sus tres dimensiones, y diversas variables sociodemográficas de los profesionales que trabajan en atención directa con personas con discapacidad en Córdoba (España).

2. Antecedentes

Este estudio ha requerido de una profunda revisión documental de los investigaciones más relevantes sobre el Burnout (Freudenberger, 1974) o Síndrome de Quemado por el Trabajo, acepción traducida al español (Gil-Monte y Peiró, 1997).

Para fundamentar este trabajo resulta imprescindible hacer un recorrido por los estudios previos que analizan el origen, la evolución y la incidencia en los seres humanos desde su descubrimiento en la década de los 70 hasta el momento. También es interesante identificar la medida en que afecta a los profesionales que trabajan en atención directa con otras personas en la actualidad.

Concretamente, se han analizado en profundidad tres dos ámbitos de investigación que son la educación y la discapacidad, considerando así este último como un campo de estudio específico donde se centra esta investigación.

2.1. Evolución del concepto de Burnout o Síndrome de Quemado por el Trabajo. Delimitación conceptual.

El término Burnout es un término anglosajón, que literalmente significa quemado y fue acuñado en los años setenta por Freudenberg (1974). Posteriormente se consolidó con la denominación de “desgaste profesional” de las personas que trabajan en diversos sectores de servicios humanos, siempre en contacto directo con los usuarios, especialmente personal sanitario y docentes (Maslach, 1977). Esta nueva concepción permitió la delimitación y la aceptación del síndrome por la mayor parte de la comunidad científica. Pero a mediados de la década de los 80, se afirma que factores como los valores sociales, el momento histórico y las condiciones económicas también eran decisivos para explicar el nivel de Burnout en un individuo o un colectivo, ya que este fenómeno afectaba de manera individual a un sujeto y, paralelamente, a un grupo determinado (Sarason, 1985)

Por este motivo los teóricos e investigadores encontraban diversas dificultades para consensuar el proceso de desarrollo de este fenómeno (Unda et al., 2008), debido a que existían varios esquemas para explicar la aparición del mismo (Wheeler et al., 2011). Para resolver esta cuestión se configuraron las tres dimensiones que serían consideradas como síntomas claros de la presencia del Burnout, homogeneizando así los criterios generales del Burnout entre los investigadores (Guerrero y Rubio, 2005). Estas dimensiones son el agotamiento emocional, la despersonalización y la realización personal. Este síndrome estaría presente en un profesional con un elevado agotamiento emocional, generado en los trabajadores que sienten que ya no pueden dar más de sí mismos de modo afectivo; una alta despersonalización o sentimientos negativos y formas de alejamiento, rechazo, descuido o maltrato hacia las personas que se atiende y, en tercer lugar, la presencia de baja realización personal en el trabajo, entendida como la tendencia de los profesionales a evaluarse negativamente y a no estar conformes consigo mismos, lo que conllevaría insatisfacción con sus resultados en el trabajo. El instrumento utilizado para medir el nivel de Burnout en los distintos colectivos profesionales sería el cuestionario Maslach Burnout Inventory (MBI en adelante), elaborado por Maslach y Jackson (1981).

Las investigaciones sobre el Burnout en sus inicios estaban focalizadas casi exclusivamente a las profesiones orientadas a las personas empleadas del sector terciario. Esto limitó la posibilidad de generalización a otros sectores porque en las profesiones de atención directa a las personas, se invertía continuamente mucha energía emocional, cognitiva y física sobre quienes recibían estos servicios (Shirom, 2009).

Mientras en España, Gil-Monte y Peiró (1997) tradujeron al español el término Burnout como Síndrome de Quemado por el Trabajo (SQT en adelante). Concebido como una respuesta al estrés laboral crónico de carácter interpersonal y emocional, estaba presente en profesionales prestadores de servicios. Este síndrome aparecía cuando las estrategias de afrontamiento fallaban o no eran las adecuadas, además jugaba el papel de mediador entre el estrés percibido por los profesionales y sus consecuencias. Esta acepción nos recuerda a la establecida por Maslach (1977).

El Burnout constaba de tres dimensiones (agotamiento emocional, despersonalización y realización personal). El desarrollo de este síndrome se iniciaba con un deterioro cognitivo caracterizado por la pérdida de ilusión por el trabajo y un desgaste psíquico que provocaba un elevado cansancio emocional y físico, acompañado también de un deterioro actitudinal en forma de despersonalización o indiferencia hacia las personas a las que el profesional atendía. Por lo tanto, se consideró que un trabajador presentaba mayor Burnout cuando sus puntuaciones de agotamiento emocional y de despersonalización eran altas; y en consecuencia, la realización personal tenía que ser baja.

Para proporcionar otra perspectiva motivada por la afinidad con los datos de estudios presentes en este trabajo, se consideró relevante aportar las conclusiones obtenidas sobre el Burnout en una de las investigaciones transculturales más extensas realizadas hasta la actualidad (Golembiewski et al., 1993). Estas son: los efectos del Burnout inciden principalmente en los países en desarrollo; los orígenes del estrés, los problemas de salud mental y del bienestar son similares entre nacionalidades semejantes; existen perfiles de Burnout más favorables en los países con un estilo de vida relajado; las comparaciones concluidas en los estudios transnacionales no tienen demasiado en cuenta las diferencias culturales y conductuales entre los países; y, por último, que los resultados de las investigaciones transculturales originan unos perfiles diferenciales similares. Por ejemplo, en todas se han obtenido que las mujeres presentan niveles más elevados de Burnout que los hombres.

Algunos de estos aspectos serán considerados en la discusión de este trabajo, al comparar esta información con los resultados del presente estudio.

Analizando esta clasificación se aprecia que la existencia de diversos perfiles culturales con distintas características, conllevan amplias similitudes y diferencias entre las poblaciones en las que se ha estudiado el Burnout. Las publicaciones de estudios sobre el Burnout entre países tuvieron su auge a partir de 2000 (Muhammad, 2005; Liat, 2009; Hyojung et al., 2013).

Paulatinamente las profesiones más estudiadas se fueron extendiendo (Enfermería, Trabajo Social y Medicina), si bien, las investigaciones señalaban a la profesión docente como la más afectada por el Burnout (Gil-Monte et al. 2006). En este sentido, a continuación, el siguiente punto descrito toda una serie de importantes trabajos que plasman de manera clara los altos niveles de este síndrome en los profesionales de la educación. Los principales criterios de selección han sido la actualidad y fundamentalmente, el prestigio de las investigaciones adquirido por el reconocimiento de los autores y por el factor de impacto en las revistas científicas.

2.2. Burnout en profesionales de la educación

A comienzos del s. XXI en España, se llevó a cabo una extensa compilación formada por ocho estudios transnacionales sobre los niveles de Burnout en docentes (Grau et al., 2008). Para la recogida de datos se utilizó el MBI y el CESQT-PE, un cuestionario similar al MBI que incorpora el sentimiento de culpa como cuarta dimensión del Burnout (Gil-Monte et al., 2006). La muestra estuvo formada por 6150 profesionales procedentes de Argentina, Colombia, Ecuador, España, México y Perú. La mayor parte de los sujetos era de origen argentino porque allí se recogieron y analizaron los datos, teniendo así una mayor difusión en este país. Los resultados obtenidos mediante el cuestionario MBI revelaron que un 47% de los profesionales tenía un elevado agotamiento emocional, el 28% presentó un alto nivel de realización personal en el trabajo y el 23% una gran despersonalización. El otro instrumento, el Cesqt-pe indicó que más de la mitad de la muestra estaba desgastada psíquicamente, el 75% mostraba tener ilusión por su trabajo, el 26% sufría altos niveles de indolencia y el 10% tenía sentimiento de culpa. Se observa que con ambos instrumentos, aproximadamente el 50% de los participantes se encontraba psíquica y emocionalmente agotado por su trabajo, en torno al 25% sufría despersonalización hacia las personas con las que trabajaba y el 28% se sentía muy realizado personalmente en su desempeño laboral.

Tras la lectura de este trabajo surge una excelente oportunidad para continuar en la búsqueda de los elementos que impiden a estos profesionales sentirse más realizados en su trabajo, éste es un motivo para continuar investigando el Burnout en el ámbito educativo y posteriormente, elaborar unas pautas de

intervención para paliar los aspectos negativos que repercuten en este síndrome.

Como resultado de éste y otros estudios (Mercado y Gil-Monte, 2012) afirmaron que las enfermedades psicosociales de las personas eran causadas por el ambiente laboral e insistían en la necesidad de descubrir los síntomas del Burnout presentes en los docentes actualmente, ya que éstos desencadenaban el deterioro de la calidad de estos profesionales y alteraba su conducta, provocando consecuencias personales negativas como la falta de motivación hacia el trabajo, el insomnio o la depresión.

2.3. Burnout en profesionales de la educación en España

Son numerosos los investigadores españoles interesados en el estudio del Burnout en las profesiones dedicadas al trabajo de atención directa a otras personas. El primer trabajo realizado a una muestra de 257 docentes, mediante el MBI. Los resultados indicaron que los docentes con altos niveles de agotamiento emocional más despersonalización hacia las personas que atendían en su trabajo, que el grupo con un bajo nivel de agotamiento emocional. Y el bajo agotamiento emocional derivó en una mayor realización personal (Guerrero, 2003). Otra interesante investigación evaluó la incidencia de Burnout en una muestra de 94 orientadores. El cuestionario MBI reveló que el 22% de los profesionales estaba agotado emocionalmente, el 7% tenía altos niveles de despersonalización y el 37% una elevada realización personal (Guerrero y Rubio, 2008).

También cabe destacar tres amplios estudios llevados a cabo con 929 docentes de Educación Primaria y Secundaria. El instrumento de medición utilizado fue el MBI. El principal dato obtenido fue un elevado nivel de Burnout en la población estudiada, predominando considerablemente en los maestros de Primaria (43%) frente a los de Secundaria (37%). También se extrajo de los resultados de otro instrumento la importante relación entre variables como el estrés, la satisfacción en el trabajo y el desempeño docente (autoeficacia percibida), siendo esta última un elemento de protección ante el Burnout (Fernández, 2008).

Y resulta interesante mencionar la investigación realizada a una muestra de 91 docentes con edades comprendidas entre los 22 y los 59 años. El instrumento más adecuado para la recogida de datos fue el cuestionario MBI. El análisis concluyó que el 46% de los profesionales tenía un elevado agotamiento emocional, un 20% presentó una alta despersonalización y el 48% se sentía realizado personalmente por su trabajo (Arís, 2009). Por su lado, Pena y

Extremera (2012), analizaron una muestra de 245 docentes de un colegio de Educación Primaria Obligatoria. Los datos extraídos del MBI plasmaron que estos profesores tenían niveles medios de agotamiento emocional y de despersonalización, la realización personal en el trabajo fue media-alta.

Aunando estos trabajos se observa que aproximadamente un 50% de los docentes presentan niveles elevados o medios de cansancio emocional, en torno al 25% se siente muy despersonalizado con las personas hacia las que trabaja y la realización personal es elevada en un 40%.

2.4. Burnout en profesionales de la sanidad en España

En el marco español se realizó un estudio en 115 enfermeras, utilizando el MBI. Los valores obtenidos fueron medio-altos en el agotamiento emocional, medios para la despersonalización y medios en la realización personal. Entre un 27% y un 39% mostró puntuaciones indicativas de Burnout en alguna de las 3 dimensiones y el 6.09% tenía puntuaciones altas de Burnout en las 3 dimensiones de manera conjunta (Molina et al., 2005). Otro trabajo evaluó la prevalencia del Burnout en 139 enfermeros de cinco hospitales de un complejo hospitalario universitario. El 51.51% de la muestra padecía este síndrome, así, este dato se tradujo en una elevada afectación en más de la mitad de la población estudiada. En las dimensiones del cuestionario el 50 % estaba muy agotado emocionalmente, el 34.2% afirmaron tener una alta despersonalización y el 34% una baja realización personal (Pualto et al., 2006).

También es interesante la investigación realizada por en una muestra de 314 enfermeros de un Hospital. Los resultados indicaron que el 17.83 % de la muestra presentaba Burnout. Concretamente el 43.3% sufría un elevado cansancio emocional, el 57% alta despersonalización y el 35.66% sentía poca realización por el trabajo. En este caso llamó la atención la alta significación de la dimensión de despersonalización, dato preocupante al tratarse de una labor que se desempeña para/con otras personas (Del Río et al., 2008). Otro de los estudios publicados sobre el Burnout tuvo lugar en una muestra formada por 30 profesionales de la sanidad, 15 médicos (todos varones) y 15 enfermeras (todas mujeres). Los resultados del cuestionario aplicado a los médicos indicó que el 53% tenía un agotamiento emocional bajo y el 26.6% un nivel alto; el 20% presentó despersonalización y el 100% estaba realizado personalmente por su trabajo. Los resultados del cuestionario aplicado a las enfermeras reveló que el 86.6% tenía un agotamiento emocional bajo; el 100% mostraba un bajo nivel de despersonalización y un alto nivel de realización personal. La

población estudiada se mostró realizada por su trabajo, por lo que los niveles de Burnout en esta ocasión fueron bajos (Barahona, 2012).

El líneas generales de estos trabajos sobre el Burnout en los profesionales de la sanidad en España, se extrae la importancia de atender a este colectivo mediante propuestas que mejoren los niveles de quemado en su trabajo, ya que el análisis de los resultados en general indica que alrededor del 50% o más de los profesionales encuestados presentan altos niveles de Burnout. En relación a las tres dimensiones del MBI, la más afectada fue el agotamiento emocional. Sin embargo, los niveles de despersonalización fueron medios y en torno al 40% de este colectivo tenía una elevada realización personal en el desempeño de su trabajo diario.

2.5 Burnout en profesionales de la educación que trabajan con personas con discapacidad en España.

Continuando con esta fundamentación científica se estima oportuno profundizar en las investigaciones que aportan información primordial sobre los niveles de Burnout en los profesionales de la educación que trabajan en atención directa y exclusiva con personas con discapacidad.

Un referente autor en el ámbito del Burnout llevó a cabo un estudio de prevalencia del Síndrome de Quemado por el Trabajo en 154 monitores y educadores de centros para personas con discapacidad. El instrumento utilizado fue el Cesqt-pe. Del análisis de los datos se extrajo que el 22.73% indicó que estaba muy agotado emocionalmente, el 7.12% estaba totalmente despersonalizado, sólo el 13.60 % de los profesionales mostraba ilusión por su trabajo y el 5.2% tenía sentimientos de culpa (Gil-Monte et al., 2006).

En otro trabajo sobre el Burnout, se aplicó el MBI y un cuestionario sociodemográfico, en una muestra de 105 trabajadores de centros de atención a personas con discapacidad grave, se obtuvo un bajo-medio agotamiento emocional, la despersonalización también era baja y la realización personal tuvo un nivel medio (Morán, 2005). Además, el análisis de los datos del cuestionario sociodemográfico plasmaron una alta significatividad entre la despersonalización y la variable edad. Interesa mencionar también el estudio realizado por Gil-Monte y Figueiredo-Ferraz (2013). La muestra estuvo formada por 697 profesionales que trabajaban en servicios de atención a personas con discapacidad. Los resultados del MBI destacaron que la muestra padecía Burnout, ya que el 45% de los sujetos tenía elevados niveles de agotamiento emocional; el 56% señaló estar altamente despersonalizado y sólo el 14% se sentía realizado personalmente por su trabajo.

El trabajo más actual relacionado con la búsqueda del nivel de incidencia del Burnout en los profesionales de atención directa a personas con discapacidad, ha sido realizado recientemente a una muestra de 212 profesionales de la Educación Especial. El instrumento utilizado ha sido un cuestionario sociodemográfico y el MBI. Los resultados muestran que más de la mitad de los sujetos encuestados padecen elevados niveles de Burnout. Además, la influencia de diversas variables sociolaborales en la aparición del Burnout como la edad, el sexo, el número de personas en el hogar, el estado civil, el nivel de estudios, la experiencia, el tipo de contrato, el tiempo de trabajo en el puesto actual y el tiempo de trabajo en la misma empresa (Ruiz-Calzado, 2016).

En este sentido hay que considerar la influencia de diversas variables sociodemográficas y laborales que, como muestran los estudios anteriores, influyen en la incidencia del síndrome sobre los profesionales del ámbito de la discapacidad (Hasting, Devereux y Noone, 2009; Hensel et al., 2012; Olivares et al. 2009).

3. Planteamiento del problema

Actualmente en España existen 2.813.592 personas con un grado de discapacidad igual o mayor al 33%. Esto significa que el 6% de la población total española tiene algún tipo de discapacidad psíquica, física y/ sensorial. Estas personas requieren una educación y cuidados específicos y deben ser atendidos por profesionales especialistas en cada caso. En este punto destaca la importancia que adquieren los profesionales que atienden a personas con discapacidad, ya que para garantizar la calidad de los servicios deben estar sano a nivel mental.

Y como se ha mencionado con anterioridad, este colectivo profesional se encuentra muy afectado por el Burnout o Síndrome del Quemado por el Trabajo. Por este motivo, sería también muy interesante conocer las variables que influyen en la aparición de este síndrome también en los profesionales que atienden a personas con discapacidad en las asociaciones de Córdoba (España). Para así, identificarlas a tiempo y elaborar propuestas de mejora y erradicación del síndrome, con la finalidad de garantizar mejor atención y servicios sociales y educativos a las personas con discapacidad cordobesas. Posibilitando así la extrapolación de las medidas más efectivas en cada caso a toda los profesionales a nivel nacional e internacional.

4. Justificación

Este trabajo se trata de un diagnóstico sobre las relaciones existentes entre las características de estos profesionales y el Burnout. Esto permite conocer y reconocer los síntomas de la población que lo padece, principalmente profesionales de la educación y de la sanidad con atención directa hacia las personas con discapacidad, para aportar nuevos conocimientos que faciliten la identificación de este problema y facilitar futuras propuestas para su reducción y erradicación. Y dado que los estudios específicos sobre el tema son escasos en Córdoba, se presenta una excelente oportunidad para que este trabajo tenga proyección científica y social.

5. Objetivo

El objetivo fundamental es conocer el nivel de Burnout o Síndrome de Quemado por el Trabajo en los profesionales que trabajan en las empresas dedicadas a la atención directa y al cuidado permanente de las personas con discapacidad de Córdoba (España).

6. Materiales y Métodos

El diseño utilizado ha sido un estudio de prevalencia, descriptivo y transversal. La muestra está formada por 157 profesionales que atienden a personas con discapacidad, pertenecientes a distintos campos profesionales (maestros, logopedas, pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, fisioterapeutas, auxiliares técnicos educativos, educadores sociales, cuidadores y monitores).

El instrumento está formado por dos partes. En primer lugar, se pasó un cuestionario sociodemográfico y en segundo, el cuestionario MBI.

1. Un cuestionario sociodemográfico de elaboración propia, tomando como referencia otros similares utilizados en trabajos previos sobre el Burnout, Arís, 2009; Padilla et al., 2009; Correa et al., 2010; Zhu et al., 2010; Barahona, 2012; Voltmer et al., 2013).
2. La escala Maslach Burnout Inventory (MBI), de Maslach y Jackson (1981). Se ajusta a las características del Burnout y se ha utilizado en investigaciones previas (Correa et al., 2010; Gil-Monte y Figueiredo-Ferraz, 2013; Pena y Extremera, 2012; Rionda y Mares, 2011).

7. Resultados y Discusión

La siguiente tabla describe el Baremo Normativo Nacional del Burnout (Gil-Monte et al., 2000) que será el punto de referencia a considerar con las puntuaciones medias obtenidas en los resultados, determinando así el grado (bajo, medio, alto) del síndrome y de sus dimensiones presente en los sujetos encuestados en relación a las variables de estudio (estado civil y nivel de estudios).

Tabla 1. Baremo normativo nacional del Burnout (Gil-Monte y Peiró, 2000)

	Bajo	Medio	Alto
Burnout	≤ 33	34 a 66	≥ 67
Agotamiento emocional	≤ 15	16 a 24	≥ 25
Despersonalización	≤ 3	4 a 8	≥ 9
Realización personal	≥ 40	39 a 34	≤ 35

Fuente (Elaboración propia)

La variable estado civil de los profesionales y la relación con el Burnout ha sido interesante en esta investigación. Considerando trabajos previos el estado civil se clasificó en: Pareja estable cuando la relación comenzó hace seis meses o más. Y sin pareja estable si la relación empezó hace menos de seis meses (Padilla et al., 2009; Correa et al., 2010).

La Figura 1 recoge los resultados de la prueba T-student. Hubo relaciones significativas entre el estado civil y la despersonalización. Así, los resultados indican que los profesionales sin pareja estable presentan una menor despersonalización frente al grupo con pareja estable.

También se consideró imprescindible conocer las relaciones existentes entre Burnout y sus tres dimensiones teniendo en cuenta el nivel de estudios de los profesionales. El primer paso ha sido agrupar tres categorías:

1. Estudios básicos: EPO y ESO.
2. Estudios medios: Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio.
3. Estudios superiores: Ciclos Formativos de Grado Superior y estudios universitarios.

INCIDENCIA DEL BURNOUT EN LOS PROFESIONALES QUE TRABAJAN CON PERSONAS CON DISCAPACIDAD

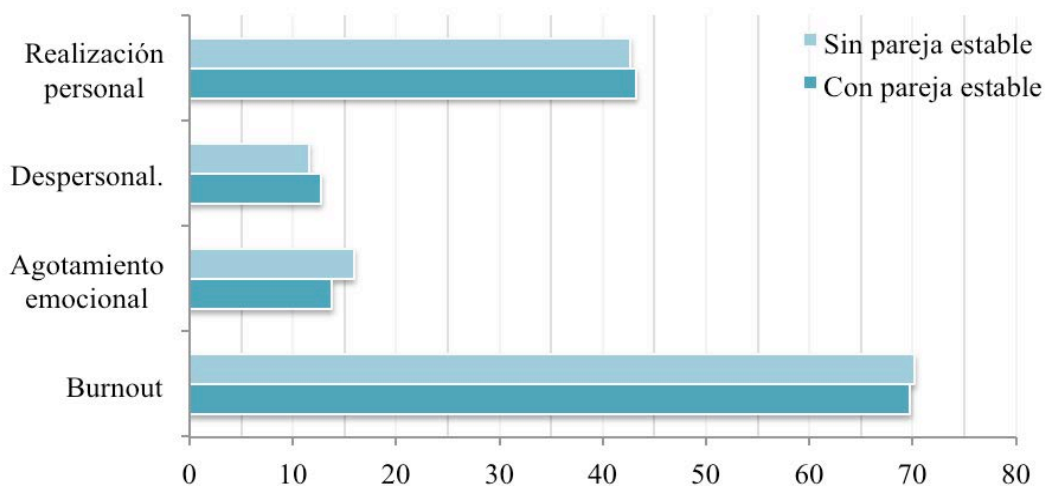


Figura 1. Burnout y Estado Civil

También se consideró imprescindible conocer las relaciones existentes entre Burnout y sus tres dimensiones teniendo en cuenta el nivel de estudios de los profesionales. El primer paso ha sido agrupar tres categorías:

4. Estudios básicos: EPO y ESO.
5. Estudios medios: Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio.
6. Estudios superiores: Ciclos Formativos de Grado Superior y estudios universitarios.

La prueba de Levene afirma la existencia de diferencias significativas entre el nivel de estudios de los profesionales y el agotamiento emocional; y también con la realización personal. Sin embargo no se encuentran diferencias con la despersonalización.

La Figura 2 revela los resultados de las relaciones más importantes. Cobra especial importancia que todos los profesionales (con estudios básicos, medios y superiores) presentan niveles elevados de Burnout. Del análisis de las dimensiones, se obtuvo que los profesionales con estudios superiores han mostrado un bajo agotamiento emocional, frente a aquellos con estudios básicos y medios, con niveles medios de agotamiento. También se constata que los profesionales no se sienten realizados personalmente en su labor profesional diaria.

FORMACIÓN Y TRANSFORMACIÓN
PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD

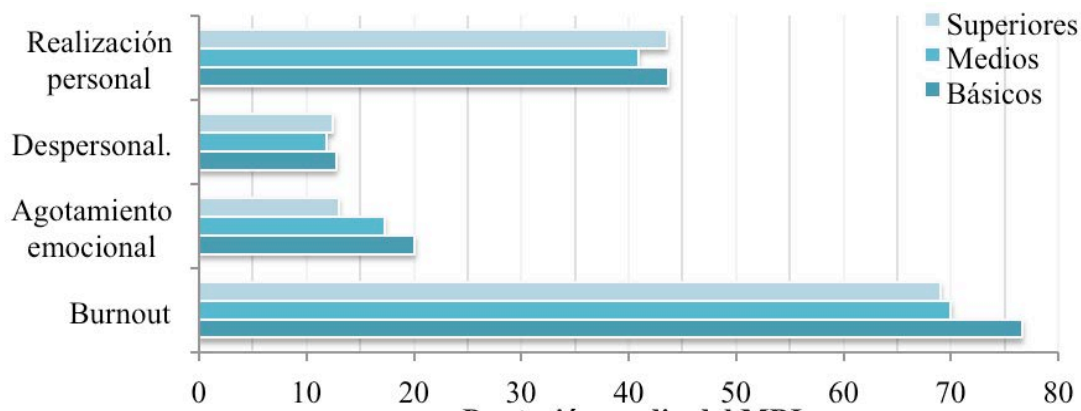


Figura 2. Burnout y Nivel de Estudios

8. Conclusiones

En líneas generales, el colectivo profesional que trabaja diariamente en atención con personas con discapacidad ha mostrado estar muy afectado por el Burnout. A esto hay que añadir la presencia de un elevado nivel de agotamiento y de despersonalización en la mayoría de los casos, y una baja realización personal en el trabajo. Vivimos en una sociedad en la que cada vez las exigencias son más elevadas, y éstas se reflejan en el ámbito personal y laboral de los profesionales que trabajan con personas con discapacidad. Por ello, es necesario aportar esta contribución con el objetivo de reconocer que variables como el estado civil y el nivel de estudios de los profesionales, influyen en la aparición del síndrome. Con ello se pretende contribuir, mediante la elaboración de un informe con propuestas de mejora, para su disminución y erradicación. La finalidad es la mejora del bienestar laboral de estos profesionales. Y con ello, beneficiar la adecuada educación y atención a las personas con discapacidad.

Referencias bibliográficas

- Arís, N. (2009). Burnout Syndrome in educators. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (2), 829-848.
- Barahona, M. (2012). Identificación del Burnout en profesionales de la salud y factores relacionados con este fenómeno. *Revista de Salud Mental*, 1, 36-47.
- Del Río, O., Pereagua, M.C. y Vidal, B. (2008). El síndrome de Burnout en los enfermeros/as del Hospital Virgen de la Salud de Toledo. *Enfermería en cardiología*, 29 (10), 24-29.
- España. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2015). Base Estatal de datos de personas con discapacidad.
- Fernández, M. (2008). Burnout, Autoeficacia y Estrés en maestros. *Revista Ciencia y Trabajo*, 30, 120-125.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burnout. *Journal of Social Issues*, 30 (1), 159-165.
- Gil-Monte, P. R. y Peiró, J. M. (1997). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (Burnout). *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16 (2), 135-149.
- Gil-Monte, Pedro R. y Peiró, J. M. (2000). Un estudio comparativo sobre criterios normativos y diferenciales para el diagnóstico del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (Burnout) según el MBI en España. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16, 135-149.
- Gil-Monte, P. R., Carretero, N., Roldan, M.D. y Núñez-Román, E. M. (2006). Validez factorial del "Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo" (CESQT) en una muestra de profesionales que trabajan hacia personas con discapacidad chilenos. *The Spanish Journal of Psychology*, 14 (1), 441-451.
- Gil-Monte, P. R. y Figueiredo-Ferraz, H. (2013). Psychometric properties of the 'Spanish Burnout Inventory' among employees working with people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57 (10), 659-968.
- Golembiewski, R. T., Scherb, K. y Boudreau, A. (1993). Burnout in cross-national settings: Generic and model-specific perspectives. En W.B. Schaufeli, C. Maslach, y T. Marek (Eds.). *Professional Burnout: Recent developments in theory and research*. New York: Hemisphere.
- Grau, A., Flichtentrei, D., Suñer, R., Font-Mayolas, S., Prats, M. y Braga, F. (2008). El Burnout percibido o sensación de estar quemado en profesionales sanitarios: prevalencia y factores asociados. *Gestión de riesgos laborales*, 91, 64-79.

- Guerrero, E. (2003). Análisis pormenorizado de los grados de Burnout y técnicas de afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario. *Anales de psicología*, 19 (1), 145-158.
- Guerrero, E. y Rubio, J.C. (2008). Fuente de estrés y Síndrome de "Burnout" en orientadores de institutos de Enseñanza Secundaria. *Revista de Educación*, 347, 229-254.
- Hastings, R., Devereux, J. y Noone, S. (2009). Staff and Burnout in intellectual disability services: Work stress theory and application. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 22, 561-573.
- Hensel, J.M., Lunsy, Y. y Dewa, C.S. (2012). Exposure to client aggression and Burnout among community staff who support adults with intellectual disabilities in Ontario, Canada. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56 (9), 910-915.
- Hyojung, S., Mantak, Y. y Jayoung, L. (2013). Cross-cultural validation of the counselor Burnout inventory in Hong Kong. *Journal of employment counseling*, 50 (1), 14-25.
- León-Rubio, J.M., León-Pérez, J.M. y Cantero, F.J. (2013). Prevalencia y factores predictivos del Burnout en docentes de la enseñanza pública: el papel del género. *Revista Ansiedad y Estrés*, 19 (1), 11-25.
- Liat, K. (2009). Burnout, Perceived Stress, and Resources Among Educated, Working Jews and Moslem Arabs in Israel A Cross-Cultural Perspective. *Journal of cross-cultural psychology*, 40 (5), 894-900.
- Llorent, V.J. y Ruiz-Calzado, I. (2016). El Burnout en los profesionales que trabajan con personas con discapacidad en Córdoba (España). Influencia de los factores laborales. *Revista Educación XX1*. (En prensa).
- Maslach, C. (1977). Job Burnout: How people cope. *Review of Public Welfare*, 36 (2), 56-58.
- Maslach, C. y Jackson S.E. (1981). The measurement of experienced Burnout. *Journal of occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Mercado, A. y Gil-Monte, P. R. (2012). Características psicométricas del "Cuestionario para la evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo" en maestros mexicanos. *Revista de Educación*, 359, 260-273.
- Molina, J.M., Avalos, L.F. y Jiménez, M.I. (2005). Burnout en enfermería de atención hospitalaria. *Enfermería Clínica*, 15 (5), 275-282.
- Morán, C. (2005). Personalidad, afrontamiento y Burnout en profesionales da atención a personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 213 (36), 30-39.
- Muhammad, J. (2005). Burnout among Canadian and Chinese employees: a cross-cultural study. *European Management Review*, 2, 224-230.

- Olivares, V., Vera, A. y Juárez, A. (2009). Prevalencia del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (Burnout) en una muestra de profesionales que trabajan con personas con discapacidades en Chile. *Revista Ciencia y Trabajo*, 32, 63-71.
- Pena, M. y Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en profesorado de primaria y su relación con los niveles de Burnout e ilusión por el trabajo (engagement). *Revista de Educación*, 359, 1-15.
- Pereda-Torales, L., Márquez, F., Hoyos, M.T. y Yáñez, M. I. (2009). Síndrome de Burnout en médicos y personal paramédico. *Revista de Salud Mental*, 32 (5), 399-404.
- Puialto, M. J., Antolín, R. y Moure, L. (2006). Prevalencia del síndrome del quemado y estudio de factores relacionados en los(as) enfermeros(as) del Chuvi (Complejo Hospitalario Universitario de Vigo). *Enfermería Global*, 8, 1-18.
- Rionda Arjona, Ariadnne y Mares Cárdenas, M. Guadalupe (2011). Burnout en profesionales de primaria y su desempeño laboral. *Revista Latinoamericana de Medicina Conductual*, 1 (2), 43-50.
- Ruiz-Calzado, I. (2016). Burnout en docentes de Educación Especial de Córdoba (España). *Revista Opción*. (En prensa).
- Sarason, S. B. (1985). *Caring and compassion in clinical practice*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schwab, R., Jackson, S. y Schuler, R. (1986). Educator Burnout: Sources and Consequences. *Educational Research Quarterly*, 10 (3), 14-30.
- Shirom, A. (2009). Burnout and health: expanding our knowledge. *Stress and Health*, 25 (4), 281-285.
- Unda, S., Sandoval, J. I. y Gil-Monte, P. R. (2008). Prevalencia del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (SQT) (Burnout) en maestros mexicanos. *Información Psicológica*, 91, 53-63.
- Voltmer, E., Wingenfeld, K., Spahn, C., Driessen, M. y Schulz, M. (2013). Work-related behaviour and experience patterns of nurses in different professional stages and settings compared to physicians in Germany. *International Journal of Mental Health Nursing*, 22 (2), 180-189.
- Wheeler, D. L., Vassar, M., Worley, J. A. y Barnes, L.B. (2011). A meta-analysis of coefficient alpha for the Maslach Burnout Inventory. *Journal of Educational and Psychological Measurement*, 71, 231-244.
- Zhu, W., Wang, Z., Lan, Y.J. y Wu, S. (2010). Occupational stress and job Burnout in nurses. *Sichuan Dau Xue Bao Yi Xue Ban*, 2, 281-283.

CAPÍTULO VI

**EXPERIENCIAS PERSONALES ESTUDIANTILES
(DE INGRESO, DE PROCESO, DE EGRESO Y
DE INSERCIÓN LABORAL), DOCENTES
Y PROFESIONALES DE PERSONAS
DE ATENCIÓN PRIORITARIA**

MUJERES, DISCURSOS Y PARTICIPACIÓN COMUNITARIA EN SANTO DOMINGO DE LOS TSÁCHILAS (ECUADOR)

Valeria Alexandra Mesías Rodríguez
vamesiasr@pucesd.edu.ec

María Cristina Ulloa Boada
ubmc@pucesd.edu.ec

Pontificia Universidad Católica del Ecuador sede Santo Domingo (Ecuador)

Resumen

En Ecuador, desde la última Constitución, la participación social de las mujeres es una variable para estimar el desarrollo nacional. Esta investigación cualitativa, elaborada en función del estudio de casos, grupos de enfoque e investigación-acción, centra su interés en el análisis de un curso básico que el Consejo Cantonal para la Protección de Derechos Santo Domingo impartió para la erradicación de la violencia de género al Movimiento de Mujeres, organización social que dirige. La principal propuesta del estudio analítico es un curso de profundización para el aprendizaje holístico de la realidad local y nacional y la socialización del discurso de género a través de redes orales de enseñanza comunitaria.

Palabras clave

Mujeres, participación comunitaria, influencia, análisis del discurso, proyecto social.

1. Participación comunitaria de las mujeres en Ecuador

La participación social de las mujeres en espacios de poder es un fenómeno estructural reciente en América Latina. En este continente las luchas por la justicia de género nacieron tras las dictaduras de los años 1970. Los gobiernos electos se habrían comprometido a “profundizar el desarrollo de la democracia y la reforma jurídica” (Maxine, 2008: 36), en respuesta a los reclamos de la sociedad civil.

Espasandín (en Coscione, 2009) sostiene que “en no más de 15 años, América Latina se ha convertido en un laboratorio de emancipación, puesto que, “a partir de experiencias locales se han construido formas de autonomía, nuevos presupuestos de participación democrática, se han visibilizado sujetos colectivos, se ha elaborado nueva teoría política y se han depurado buena parte de las deficiencias de la vieja teoría crítica” (2009: 11).

En Ecuador, los movimientos sociales de mujeres nacieron en 1980, con el apoyo de las organizaciones no gubernamentales. Posteriormente, se conformaron grupos de jóvenes, ecologistas y movilizaciones étnicas, como muestras de la necesidad de incorporar nuevos elementos y sujetos en la lucha social (Pacheco, 2012).

En aquella época, las constituciones no facilitaban la participación social de las mujeres. Por tanto, como actrices marginales, tenían que construir sus propios espacios o tomarlos por la fuerza; presionaban políticamente, en muchas ocasiones, sin garantías ni respuestas.

En el 2010, por primera vez, la sociedad civil ecuatoriana tiene un instrumento para la actuación autónoma, la Ley Orgánica de Participación Ciudadana y Control Social que promueve el ejercicio de la participación ciudadana como un derecho para “incidir y decidir en la vida pública del Estado y la sociedad” (2010:4).

En el artículo 30 de la mencionada ley, se reconocen todas las formas de participación como expresión de la soberanía popular, pues contribuyen a la gestión y resolución de conflictos y a la construcción de la democracia (PNBV 2013-2017, 2013:22). Schwindt (2013:27) asegura que “la mayoría de los estudios sobre género y política demuestran que la inclusión de las mujeres en estos planes y proyectos sociales conlleva una mejora de la democracia participativa”.

De esta forma, la participación social es un concepto que puede ser abordado desde distintos enfoques teóricos, espacios, intereses y objetivos. Así, la participación ciudadana, social y comunitaria se fundamentan en el mismo derecho, pero se ejercen en distintos espacios (Varillas & García, 2007).

Participar, según una dimensión social, es intervenir en la gestión y manejo de los recursos públicos. En cambio, participación comunitaria significa actuar, autónomamente, en locaciones específicas: el barrio, el vecindario o la comunidad, donde las personas están vinculadas por intereses comunes. Para Dussel (1986:11) “la comunidad es el sujeto real y el motor de la historia”.

Actualmente, Ecuador es un referente internacional por sus avances en la promulgación de leyes que protegen los derechos de las mujeres, grupo social históricamente excluido del ámbito público (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2013).

En ese contexto, las mujeres de los barrios populares se han planteado como un desafío asegurar el bienestar de sus comunidades, necesidad reconocida en el Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial 2030 (PDyOT, 2015) pero no considerada como una prioridad política en Santo Domingo, cantón del país en donde se efectuó el presente análisis.

Las mujeres, tras constituirse en los movimientos sociales, que de acuerdo con Cortez (2013:45) se fundamentan en cuatro propiedades básicas: desafíos colectivos, objetivos comunes, solidaridad e interacción sostenida, empiezan a lograr posicionamiento e incidencia en la sociedad.

Sin embargo, a más de su voluntad de organización colectiva, es relevante la influencia de un discurso práctico que contribuya a la formación de una conciencia crítica del entorno en el que viven y que les incentive a ganar independencia y soberanía (Carpio, 2011) para aumentar el impacto de sus acciones y manifestaciones sociales.

En tal sentido, el discurso de los proyectos y programas sociales de las instituciones públicas, puede ser una vía para generar pensamiento crítico o pasivo, evidenciable en el aumento, invariabilidad o disminución de la participación comunitaria de las mujeres

En el estado de la cuestión se han tomado como referencia algunos modelos de acción colectiva. En Chimborazo-Ecuador, un grupo de mujeres quichuas del sector rural, con instrucción básica, con dificultad para hablar en idioma español y discriminadas por la sociedad mestiza, incidió en la aprobación de una ordenanza para fomentar políticas públicas de equidad en su provincia, con lo que beneficiaron a mujeres de sectores populares, valiéndose de su capacidad de comunicación para la transmisión del discurso (Luna, 2013).

Por su parte, Cortez (2013) elaboró un estudio de un grupo de mujeres afrodescendientes en Guayaquil-Ecuador, en la década de 1990. Personas de sectores populares que consiguieron solucionar las necesidades primarias de sus barrios: agua potable, luz, escuelas, centros de salud y vivienda digna. En los casos mencionados, las mujeres fueron agentes del cambio, siendo el discurso el eje principal para la acción. Para Di Marco: “Es en el ámbito colectivo donde se desarrolla una conciencia social crítica de las necesidades de la comunidad” (2014:185).

A su vez, de acuerdo con Carpio (2011: 39): “La política informal o comunitaria se conforma en el territorio local inmediato de las mujeres: el barrio, la colonia o el vecindario, que son los lugares donde desempeñan sus papeles domésticos pero también sus habilidades de

gestoras sociales y sus capacidades de protesta e incidencia”, siendo este su ámbito más favorable de participación.

2. Participación social: ¿teoría o práctica?

Santo Domingo tiene apenas 50 años de cantonización y ocho de provincialización. Con aproximadamente 450.000 habitantes (GAD Municipal, 2015) es la cuarta ciudad más poblada del Ecuador. Aun así no se han elaborado estudios que evidencien la influencia de los proyectos y programas sociales del sector público en la participación social de las mujeres.

Además, la escasa producción académica y tratamiento del estado de exclusión de las mujeres, aumentan la necesidad de socializarla para desnaturalizar los discursos tradicionales que confunden “ayuda social” con “participación social”. Se puede advertir que son procesos con objetivos distintos. Mientras en la primera se proveen los recursos físicos para cubrir unas necesidades básicas; en la segunda, las mujeres son autoras del cambio de sus barrios y comunidades.

Como sostiene Angenot (2011:44) “la solución de las necesidades prácticas no afecta siempre y de modo positivo a las necesidades estratégicas”. En Santo Domingo, las mujeres necesitan, tras superar el estado inicial de carencias materiales, políticas públicas de equidad y compromiso de las autoridades locales para mejorar sus condiciones inmateriales de vida (PDCSD, 2025).

En gran medida, aquello depende del grado de conciencia de las mujeres sobre su propia condición. Cabe distinguir que uno es el discurso que se sustenta en la participación como un principio general de todo Estado democrático y otro es el discurso ineludible para desestructurar las bases sobre las que se ha justificado la inequidad de género.

Santo Domingo es una ciudad marcada por una dinámica desarrollista. Es una “zona de influencia para el sector industrial y exportador a nivel nacional” (GAD Municipal Santo Domingo, 2011:14). Sin embargo, “la pobreza es un problema grave, sobrepasa el 30% por ingresos y el 70% por necesidades básicas insatisfechas” solo en el área urbana (PDyOT 2030, 2015: 145). Esta, sin duda, es una condicionante para la ocupación de las mujeres en la participación social.

De acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Relaciones Familiares y Violencia de Género contra las Mujeres (2011), en el cantón habitan más de 190 000 mujeres que ni siquiera han trasgredido el ámbito del cuidado doméstico. Pobres, con bajos niveles de educación, salud y vivienda, que antes de la satisfacción de sus necesidades superiores procuran el bienestar primario: alimentación y vivienda para sus hijos.

De manera que la acción social de las instituciones públicas se relaciona con la solución de estas privaciones elementales antes que con el tratamiento de las necesidades estratégicas: de afiliación, reconocimiento y autorrealización, superiores, según la pirámide de las necesidades humanas de Maslow (citado por Elizalde, Martí & Martínez, 2006) y enfatiza, sobre todo, en erradicar la violencia de género.

3. El discurso de las instituciones públicas

Toda acción humana entraña un discurso e intención. Desde la repartición de fundas de víveres hasta una capacitación para la formación ideológica de las mujeres. En este cantón, algunas instituciones públicas que atienden a las mujeres son: el Patronato Municipal de Inclusión Social, que ofrece programas de ayuda social a los que denomina “jornadas humanitarias” (Cabascango, 2015). Provee ropa, suministros y medicinas a mujeres pobres.

Brinda asesoría legal, atención de trabajadoras sociales e intervención procesal a mujeres víctimas de violencia intrafamiliar, igual que la Defensoría del Pueblo. Además tiene 21 centros para atender a más de 900 niños. El Patronato Provincial, cuando funcionaba asistía a madres adolescentes, adultas mayores y organizaba expoferias de mujeres emprendedoras (PPSD, 2014).

El Ministerio de Inclusión Económica y Social ejecuta el proyecto Plan Familia, para la atención integral a hogares, con énfasis en los niños y en las mujeres. Mientras tanto, quedan organizaciones sociales de hecho como la Red de Mujeres y Mujeres por la Vida, que hacen presencia en eventos masivos y peticiones formales desde un espacio no oficial. No obstante, en los últimos años, se han desintegrado por desacuerdos de orden político (Maldonado, 2015).

En suma, las instituciones públicas han adoptado programas y medidas provisionales de amparo a las mujeres desfavorecidas, cubriendo las contusiones de un fenómeno estructural que no se cura con ayuda social, aunque esta no deja de ser necesaria para la cobertura de sus necesidades primarias y las de sus familias.

Con frecuencia, el discurso asistencialista se utiliza como estrategia de manipulación de masas. Entre sus efectos, atrofia el sentido crítico e induce las actitudes pasivas, la indiferencia y la inacción (Chomsky & Herman, 1990). De alguna manera, la falta de actuación de las mujeres, sería la razón de ser y permanecer de las instituciones de ayuda social; permitirles el acceso sería perder el poder.

Por otro lado, una institución que tiene un discurso de género, de facto, no asistencialista es el CCPD-SD. Dirige el Movimiento de Mujeres, única organización social de apoyo al colectivo femenino, reconocida jurídicamente por el Gobierno municipal (Vera, 2015).

Nalda Bustamante (2015), su secretaria ejecutiva, justifica que algunas instituciones trabajen sobre el eje de asistencia económica puesto que “las mujeres, sin la cobertura de sus necesidades elementales, aun no están preparadas para iniciar procesos de empoderamiento social”.

Sin embargo, las mujeres populares, de sectores menos favorecidos, tienen varias potencialidades que no se anticipan desde el discurso. A saber por medio de la observación, se presenta una diferencia sustancial entre las mujeres con poder para participar en el espacio público y las mujeres de barrios populares, cuyo acceso al poder, aun comunitario, se complejiza.

Las primeras, ocupan cargos públicos y dirigen instituciones u organizaciones porque la estructura de acceso y su contexto les han beneficiado. Aun así, algunas, incluso trabajadoras sociales, no conocen los fenómenos en los que intervienen, sino que asumen y

repiten un discurso de género para mantener el *statu quo* (condiciones materiales de bienestar).

En cambio, las mujeres de los sectores populares, aspiran pertenecer a un grupo de vecinas, amigas, familiares o mujeres cercanas con objetivos comunes para, desde sus espacios, generar bienestar común. Luchan desde la visión colectiva, tratando de solucionar problemas básicos de infraestructura, salud, vivienda o educación para sus hijos (Pacheco, 2012). Desde luego que, en ambos espacios de participación son distintas las motivaciones, las prácticas y las concepciones de bienestar.

Es pertinente precisar que asistencia no implica inclusión ni inclusión participación. Integrar en unos planes de desarrollo la figura de unos sujetos sociales no es incluirlos en la vida pública. Tampoco crear relaciones de dependencia, valiéndose de sus necesidades primarias. Por el contrario, su inserción en los espacios de participación social supone dotarlas de la capacidad y la potestad de tomar decisiones relevantes, tanto individuales como colectivas.

En tal sentido, uno de los mayores avances del PNBV 2013-2017 (2013:25) es que pretende una sociedad de plenas capacidades para sus ciudadanos “que ejerza su rol político, que no se conforme con suplir sus necesidades mínimas”. Así, hablar de una política social inclusiva difiere de objetualizar la participación, de condicionarla a los intereses del poder o a la voluntad política del momento como, probadamente, ha ocurrido en Santo Domingo.

El análisis de esta cuestión conduce a la necesidad de superar el asistencialismo del sector público. Al respecto, Harnecker (1998:149) expone que los cuadros políticos de la nueva época no pueden ser cuadros con mentalidad de “demagogos populistas” sino que deben ser de “pedagogos populares, capaces de potenciar la sabiduría que existe en el pueblo”.

4. Objetivos y metodología de la investigación

El actual estudio pretende analizar la influencia del discurso de una institución pública, el Consejo Cantonal para la Protección de Derechos Santo Domingo (CCPD-SD), sobre la participación comunitaria del Movimiento de Mujeres, organización social que dirige.

Para Angenot (2011: 61) “el discurso social es el medio obligado de la comunicación y de la racionalidad histórica” porque a través de él se representa la realidad y se construye una hegemonía basada en el consenso. Así, se ha utilizado la teoría crítica del discurso para el estudio de la situación propuesta.

El Análisis Crítico del Discurso (ACD), de acuerdo con Van Dijk, es un instrumento que analiza la situación en términos de procesos sociales, políticos, culturales e históricos y cómo a través de ellos se reproducen las estructuras de inequidad social. Su principal propósito práctico es desarrollar estrategias de “disenso discursivo y resistencia” (Van Dijk, 2009:49) para romper las barreras en el acceso al poder mediante el discurso y coadyuvar a la resistencia ante la desigualdad social.

Smith enfatiza en la importancia de que las mujeres tengan una conciencia de clase y estén capacitadas para “responder a todo tipo de tiranía, opresión, violencia o abuso”. Precisamente, las teorías de la liberación son prácticas que pretenden subvertir esa concepción objetual del ser humano y particularmente de las mujeres como un amplio colectivo oprimido por su situación de género.

Con el propósito de estudiar la influencia del discurso sobre la participación individual y comunitaria, se diagnosticó a un grupo de 22 mujeres que asistieron al Curso Básico “Género, salud, derechos sexuales, reproductivos y ciudadanía”, transmitido por el CCPD-SD. Se estudiaron los contenidos que recibieron en los módulos 1 (Género, identidad y liderazgo), 2 (Derechos sexuales y reproductivos) y 3 (Ciudadanía: Realidad nacional, realidad local y protagonismo de la mujer) de la capacitación.

El presente estudio es, predominantemente, cualitativo. Se aplicó el estudio de casos a cada mujer, siguiendo el enfoque interpretativo-constructivista, en función de sus principios básicos: razonamiento dialéctico, múltiples lecturas, contextualización e interacción (Castro, 2010) para comprender las realidades particulares y su relación con las prácticas del discurso, según lo conciben las mismas mujeres.

Este enfoque permitió examinar el discurso en relación con la socioantropología, siendo ambos, ejes de análisis del ser humano y de su capacidad de generar procesos de retroalimentación a través de la comunicación. Los resultados obtenidos están estructurados en función de objetivos descriptivos, exploratorios y explicativos.

Las técnicas e instrumentos de recogida de datos fueron: Observación directa para explorar circunstancias, contextos y describir el significado de las prácticas sociales para las participantes (Hernández, Fernández & Baptista, 2010) y entrevista semiestructurada para el intercambio fluido de información, utilizando una técnica más flexible y abierta.

Se empleó la investigación-acción donde, posterior al diagnóstico de los problemas específicos del Movimiento de Mujeres, se plantearon alternativas y estrategias para su resolución, a partir de la iniciativa e intervención directa de las mujeres participantes en el curso y pertenecientes al colectivo que encontraron un punto de actuación para profundizar el efecto de sus acciones sociales.

5. De masas pasivas a comunidades participativas

La presente investigación toma como objeto de estudio a mujeres de procedencia popular, quienes “por su posición estratégica en la familia, regularmente, se convierten en destinatarias finales de las políticas sociales” Errázuriz (citada en Raczynski & Serrano, 1992:33). Pero además, la participación social, efectivamente, se ha convertido en uno de los derechos que les permite tomar decisiones, gestionar y ejercer el “control popular” sobre los asuntos de interés público (CRE: 25).

El cambio de paradigma de administración pública produjo una ruptura estructural en el concepto de participación, ahora habilitada por mecanismos que pretenden la transferencia de la acción gubernamental al gobierno local y de este a los ciudadanos mediante la descentralización de procesos.

También generó un cambio en la concepción eurocéntrica de las personas de barrios populares o concebidas como “masas”. Ya Ortega y Gasset (1975: 177) la caracterizaba: “la masa no actúa por sí misma. Ha venido al mundo para ser dirigida, influida, representada, organizada (...) por las minorías excelentes”. Era un acontecimiento común con el antiguo modelo político, pues las personas eran conducidas por sus gobernantes y así se reproducían patrones homogéneos de comportamiento social.

No obstante, Dussel (1986) cuestiona si acaso se podrá vislumbrar un proceso de liberación del hombre de la periferia. Dentro de la categoría de dominación centro-periferia se impone otra: la diferenciación de género masculino-femenino. Si la masa actúa por sí misma, “se rebela contra su propio destino” (Ortega y Gasset: 198) y su conducción, concebida como designación natural de los más fuertes sobre los más débiles, sería deshecha y comprendida como circunstancialidad.

Coscione expone que, precisamente, sobre los movimientos sociales latinoamericanos “se ha asentado el eje gravitacional que articula una gran masa crítica global que está reformulando las pautas, para seguir pensando la política como liberación” (2009:12). También Zetkin (1976) defendía la inclusión de las mujeres de las clases oprimidas, como una de las premisas para construir una sociedad socialista, aun válida en nuestros tiempos, aunque concebida desde una forma menos política y más de convivencia.

De acuerdo con el Plan Nacional para el Buen Vivir (PNBV 2013-2017, 2013) en Ecuador, la participación social es una de las dimensiones para evaluar el desarrollo nacional. Por consiguiente, uno de los ejes de trabajo del Estado ecuatoriano es el fortalecimiento de la sociedad civil, de la organización comunitaria y la construcción de poder popular.

Con estas acciones se busca estimular la resolución alternativa de conflictos, recurriendo a la mediación comunitaria como un mecanismo de corresponsabilidad social. Este enfoque de bienestar pretende fomentar la solidaridad, el cooperativismo, el asociativismo y la cohesión social. Asimismo, promueve el mejoramiento de la calidad de vida de la población, valores relacionados con el Buen Vivir o Sumak Kawsay (CRE: 8).

No obstante, debido al estado de exclusión al que han estado expuestas las mujeres, a menudo reciben el mismo tratamiento que los grupos de atención prioritaria: niños, adolescentes, adultos mayores, personas con discapacidad, en movilidad humana, en abandono o mendicidad, reconocidas en el artículo 35 de la Constitución y a las cuales el Estado protege a través de los Consejos Nacionales de

FORMACIÓN Y TRANSFORMACIÓN
PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD

Igualdad. A estos grupos se les valora porque tienen potencial productivo o cultural y porque, además, es necesario incluirlos en el espacio público, solo así sería coherente el discurso nacional de igualdad y equidad social en la diversidad.

¿Qué acontece con las mujeres? Se protege, prioritariamente, a las embarazadas y a las denominadas víctimas de violencia. E intenta reconocerse que su valor social está más allá de su capacidad reproductiva y de soporte de la estabilidad familiar. Sin embargo, para Dussel (1997:319) “no se trata de incluir (se habla mucho de la «inclusión», pero es necesario indicar que «incluir» sin transformar toda la estructura es recaer en lo antiguo”. En este caso, inclusión implica participación.

De forma particular, las características de las 22 mujeres entrevistadas, permitieron conocerlas en sus contextos sociales, tal como se indica en la tabla I.

Tabla 1. Perfil socioeconómico de las mujeres participantes en el Curso Básico

Características socioeconómicas						
Edad	20-30	30-40	40-50	50-60	Más de 70	<i>Total</i>
	4	3	7	7	1	22
Situación económica (por nivel de ingresos)	Alto	Medio	Bajo			
		7	15			
Formación académica	Ninguna	Primaria	Secundaria	Superior		
		11	7	4		

Fuente: Elaboración propia

El 64% son mujeres de entre 40 y 60 años. El 68% es de escasos recursos; vive en barrios urbano-marginales del cantón. El 50% únicamente han cursado la primaria. Inicialmente, este es un factor que ha influido en su grado de participación comunitaria, puesto que también es un indicador de la disminución de su capacidad de aprendizaje y asimilación de contenidos que pudieran vincularse con la vida práctica (Yáñez, 2015).

Sin embargo, como la ideología es un patrimonio social que se adquiere durante toda la vida, las capacitaciones recibidas en otros espacios no formales de educación, han sido decisivas para fomentar su potencial de aprendizaje y participación social. A continuación, en la tabla II, se analizan sus antecedentes familiares.

Tabla 2. Perfil familiar de las mujeres participantes en el Curso Básico

MUJERES, DISCURSOS Y PARTICIPACIÓN COMUNITARIA
EN SANTO DOMINGO DE LOS TSÁCHILAS (ECUADOR)

Antecedentes familiares					
Hijos	Sí	No			Total
	17	5			
Estado civil	Soltera	Casada/unión libre	Divorciada	Viuda	
	1	14	6	1	
Trabaja	Sí	No	Dependiente	Independiente	
	11	11	1	9	
Lugar de nacimiento	Costa	Sierra	Oriente	Extranjero	
	12	4	1	5	
Influencia del entorno familiar en el discurso de género	Excelente	Óptima	Regular	Deficiente	
	4	6	5	7	

Fuente: Elaboración propia

El 64% de mujeres están casadas o viven en unión libre. El 50% tiene trabajos individuales. El 77% tiene hijos, la mayoría adultos, que no representan una carga familiar, por tanto, disponen de mayor tiempo para participar en sus comunidades. El 32% recibió influencias desfavorables en su discurso, debido a las situaciones conflictivas o de legitimación de la violencia de género en el entorno familiar.

El 55% son mujeres costeñas, factor sociocultural que, según se observó, podría explicar su mayor apertura al diálogo para exigir sus derechos. El 18% es de la sierra; el 5% del oriente y el 23% del extranjero.

También se observó que las mujeres de la sierra tienden menos a la participación, son menos abiertas al diálogo e introvertidas, sin embargo, por su condición de lideresas tienen una participación más consolidada, argumental y práctica. Mientras tanto, las mujeres extranjeras son introvertidas. No tienen perfiles de liderazgo pero reaccionan de forma asertiva ante los discursos con enfoque de derechos humanos.

6. Motivaciones de las mujeres participantes en el Curso Básico

Di Marco (2014) argumenta que “el poder de lo colectivo se traduce en que las mujeres prueban que pueden ocuparse de tareas diferentes a las domésticas, amplían sus redes sociales y obtienen más prestigio dentro del grupo familiar” (Ibíd: 185). En gran medida, estos factores internos y externos determinan sus acciones futuras.

En función de las respuestas obtenidas, las motivaciones individuales de las mujeres para asistir al Curso Básico representan el 54% y fueron: invitación de alguien cercano; mejorar la capacidad de diálogo; instruirse para reclamar sus derechos; aprender un discurso práctico para resolver conflictos de pareja o familiares; curiosidad y ganas de aprender o una compleja situación personal.

En cambio, las motivaciones sociales, representan el 46% y fueron: solidaridad e interés en el bienestar de otras mujeres; perder el temor a hablar en público; sumarse a un grupo que lucha contra el machismo; necesidad de socializar y compartir; prepararse para ayudar en comunidades y barrios; capacitaciones de otras instituciones que les redireccionaron hacia el CCPD-SD.

7. Análisis de las prácticas discursivas institucionales

En primera instancia, se analizaron los contenidos y mensajes del Curso Básico, para comprender el discurso del CCPD-SD sobre la participación comunitaria de las mujeres. Los hallazgos del estudio fueron que las capacitadoras de la institución quisieran que las mujeres participaran más autónomamente en sus comunidades pero les condiciona que son funcionarias de una institución pública. El surgimiento de nuevas lideresas populares y su intervención directa en los procesos del Movimiento de Mujeres podría representar una amenaza para su labor institucional y social.

Por otra parte, la mayoría de mujeres replica el discurso sin discernimiento y admite la conservación de una ideología pasiva, centralizada en la organización —que es la que tiene el poder de actuación— y no en el grupo humano. Las mujeres han ganado conocimiento significativo pero no lo aplican en espacios sociales, por tanto, es impropio valorar los efectos reales del aprendizaje, sino a través de su testimonio oral.

Además, las mujeres no gozan de autonomía sino en actividades pequeñas como invitar a otras mujeres al Curso Básico, organizar actividades recreativas en sus barrios, direccionar a mujeres en conflictos al CCPD-SD o hacer presencia en eventos de orden masivo.

Según estos indicadores articulados con la teoría crítica del discurso, la hegemonía de las instituciones que hacen labor social, estaría resguardada por la perpetuación

de un discurso pragmático débil, que no genere participación, que conduzca a la toma de decisiones irrelevantes para las mujeres; o sólido pero inhibitorio de la acción autónoma y que, en cambio, garantice la existencia de la institución y la conservación de sus intereses.

Asimismo se evidenció que el aprendizaje de un nuevo discurso, en las mujeres, estuvo condicionado por sus estados psicológicos: temores, traumas, deseos, emociones; estados sociales: situación económica, estado civil, lugar donde viven, ciudad de donde provienen, antecedentes familiares, educación, cultura, edad; y motivaciones.

Cada mujer recibió los mensajes y los interpretó según esas experiencias previas. Los nuevos conocimientos fueron incorporados a su discurso personal que, aunque no sea profundo, sólido y argumentado, comparten con otras mujeres y repiten en situaciones de conflicto.

De acuerdo con Van Dijk (2006), el discurso puede conducir a diversas formas de comprensión de la realidad: aprendizaje, persuasión, manipulación o adoctrinamiento. El CCPD-SD apunta hacia el fortalecimiento de las dos primeras y lo consigue, puesto que, el Curso Básico se ha convertido en una experiencia que, según las mujeres participantes, “les ha cambiado la vida positivamente”, por cuanto les ha permitido reconocer su identidad individual y afirmarse como parte de un colectivo.

Asimismo, el análisis del contexto se fundamentó en las características de las participantes para determinar el buen o mal uso que hacen del discurso. Por ejemplo, las mujeres adultas y lideresas, ven en él una fuente de instrucción para resolver problemas en sus entornos sociales.

Las mujeres jóvenes, en cambio, lo consideran un aprendizaje nuevo, del cual sacar provecho para solucionar conflictos domésticos: defenderse de la violencia de sus esposos y/o hermanos; educar a sus hijos; obtener mayores libertades personales (poder en el hogar) y aprender pautas de comportamiento para tomar decisiones.

Además, desde la institución, no se enseña un discurso feminista radical sino más abierto a los beneficios que pudieran obtener las mujeres defendiendo sus intereses con un discurso proactivo de derechos humanos. El discurso institucional enfatiza en la lucha contra la violencia de género y en la resolución de problemas domésticos. En este sentido, es pragmático y funcional, coherente, útil y aplicable a corto y mediano plazo en distintos entornos más personales que comunitarios.

8. Discurso: relaciones entre proceso y acción

El proceso de aprendizaje del discurso está íntimamente relacionado con las acciones que, posteriormente, realizan las mujeres, tanto en sus hogares como en sus comunidades. En este caso, la enseñanza-persuasión tendrá como objetivo el empoderamiento personal y social de las mujeres. Para esto, el CCPD-SD tiene un esquema organizado tanto del discurso escrito como del oral. Maneja un estilo dinámico y didáctico aunque sencillo y directo.

Utiliza la metodología Educación Popular de Paulo Freire (1975) para motivar la construcción del aprendizaje colectivo (Yáñez, 2015). Esta ha tenido probados resultados en las mujeres que aprenden mejor narrando y escuchando sus propias experiencias. En función de aquello, las participantes asimilan conceptos y reformulan antiguos, incorporando nuevos elementos que les servirán para la vida práctica.

Otros factores que han favorecido la comprensión del discurso son: pronunciación más clara y lenta, sintaxis menos compleja, uso de términos básicos, frases sencillas, cortas y temas claros que las receptoras conocen o son fáciles de entender con ejemplos prácticos y mediante estrategias adaptadas a sus condiciones de aprendizaje.

Por otra parte, el CCPD-SD extiende la convocatoria para asistir al curso a todas las mujeres, pero su objetivo principal es seleccionar a las que tengan perfiles de liderazgo para que conformen la organización social que dirigen. A tales mujeres las llaman “lideresas” y las conciben como dirigentes comunitarias, punto de enlace entre la institución y los grupos de atención prioritaria de sus barrios. En ese caso, la posición de las expositoras no es solamente expositiva sino argumentativa-persuasiva para motivarlas a la actuación reflexiva.

El objetivo del Curso Básico fue generar las condiciones iniciales para el desarrollo personal y social de las mujeres participantes. Se pretendía que las mujeres actuaran de forma asertiva en diferentes entornos. Que intercedieran por los intereses de las personas en sus comunidades, aprovecharan su capacidad de liderazgo y oportunidades de acceso al poder para defender a otras personas en situación de desventaja.

Sin embargo, el efecto inmediato del discurso en las mujeres obedece a la siguiente premisa: conocimiento es poder. Quien aprende, por lo menos a repetir los discursos que escucha, se asegura una posición privilegiada frente a las demás. En algunas mujeres se observó un discurso sin argumentos, débil, replicado sin la capacidad de razonar con propiedad o de refutar los mensajes que recibieron. Es así que, el curso básico, por su corta duración (25 horas académicas) no consiguió generar pensamiento crítico, pero sentó las bases para la reflexión personal, la identificación de necesidades en la sociedad y la decisión de contribuir con el cambio.

9. Coherencia y consistencia discursiva

La coherencia “es la dimensión interpretativa del discurso que hace posible vincular lo expresado con el significado producido” (Van Dijk, 2009:305). Se trata de una relación coincidente entre lo que se expresa a través del discurso y lo que se evidencia por medio de las acciones.

Así, el discurso de género del CCPD-SD es coherente con su objetivo institucional que es formar lideresas comunitarias. De modo que, los esfuerzos de empoderamiento se concentran en quienes se detectan capacidades sociales y perfiles de liderazgo, argumentando que no todas tienen las actitudes ni las aptitudes e intereses para serlo (Bustamante, 2015). Las demás mujeres, generalmente, quedan descartadas de la planificación posterior.

La inconsistencia discursiva se presenta cuando se discierne qué tipo de lideresas se están formando, si con una visión reduccionista o de universalidad de la participación social. ¿Hasta qué punto son lideresas o reproductoras del discurso? De acuerdo con Van Dijk y según lo observado, se produce un estado de autoengaño en las mismas mujeres que están convencidas de que replicar unos conocimientos les confiere soberanía y poder.

10. Resultados

A través de un registro testimonial de las mujeres se estimaron los efectos individuales y sociales de su participación. Se procuró una valoración rigurosa del fenómeno en estudio mediante la técnica Análisis de Contenido para sistematizar la información vertida por las mujeres y determinar la influencia del discurso en su participación comunitaria.

Se observó que el escenario de participación individual de las mujeres es el ámbito doméstico. En cambio, sus escenarios de participación social, son núcleos de organización (barrio urbano o rural y comunidades cercanas) en donde intervienen para solucionar deficiencias en la prestación de servicios básicos y otros fenómenos sociales que afectan la calidad de vida de sus pobladores: violencia intrafamiliar, delincuencia y embarazos en adolescentes.

Las mujeres manifestaron que, si bien, sus barrios son lugares conflictivos, la convivencia es armónica porque sus moradores son hospitalarios y sus desaciertos, que son producto de las circunstancias en las que crecieron, no interfieren directamente. En cambio, en los barrios urbanizados, las mujeres consideran que es difícil recuperar valores como la solidaridad y la asociatividad pues existe una marcada condición de desigualdad en el acceso al bienestar.

11. El discurso en la cotidianidad de las mujeres

Como resultado de los grupos de enfoque se obtuvo que, en función del discurso aprendido, en el ámbito individual, las mujeres: experimentan cambios en su personalidad; organizan mejor la convivencia familiar pues todos colaboran en los quehaceres domésticos; ellas deciden sobre su cuerpo; rechazan los roles femeninos impuestos por la sociedad; obtienen mayor libertad personal; toman decisiones en el hogar y aprovechan oportunidades de estudio, trabajo y autorrealización.

Mientras, tanto, en el ámbito social: aconsejan y capacitan a otras mujeres acerca de sus derechos y de cómo exigirlos; gestionan por las necesidades ajenas; invitan a vecinas y familiares a las reuniones del Movimiento de Mujeres y resuelven casos sencillos. Advierten a sus vecinos, con la ley, para que desistan de la violencia contra sus mujeres y niños; dirigen a las mujeres a las instituciones de apoyo; reportan al CCPD-SD casos de necesidad en los barrios; entregan ayuda social; hacen acompañamiento de casos y facilitan un refugio temporal a mujeres que lo necesiten.

12. Efectos individuales y sociales de la participación de las mujeres

Los efectos individuales de la participación de las mujeres fueron: Ganar respeto y valoración; vencer el miedo a la violencia de género; fortalecer el autoestima y la seguridad en sus capacidades; mejorar las relaciones intrafamiliares; gozar sus derechos y una vida más plena. En el hogar, romper con las desigualdades entre hombres y mujeres que vienen de generaciones anteriores; hay mayor equidad, más tiempo para el descanso y la realización personal.

El discurso aprendido les confiere mayor poder en el hogar. Al desarraigar el machismo de la crianza y educación de los hijos contribuyen con generaciones más equitativas. Al no estar sometidas al miedo y a las presiones familiares, mejora su salud física y mental. Asimismo, planifican y controlan sus embarazos y previenen enfermedades de transmisión sexual, se reduce el índice de natalidad en condiciones desfavorables y se disfruta de una óptima salud sexual y reproductiva.

Por otra parte, los efectos sociales de la participación comunitaria, son: Generar confianza en el barrio; facilitar el trabajo del CCPD-SD al remitirle los casos problemáticos. Las mujeres ganan cierto grado de autonomía resolviendo conflictos sencillos en sus barrios; mejoran las condiciones de vida de los vecinos y de sus generaciones; contribuyen a la reducción del hambre y la discriminación en los barrios. Reciben justicia en casos de violencia de género; adquieren capacidad de gestionar en el ámbito público; con el discurso orientan la conducta de otras mujeres para mejorar su calidad de vida y la de sus familias. Varias de las consecuencias

descritas coinciden con los objetivos del PNBV 2013-2017. Entre ellas, el desarrollo de valores comunitarios: solidaridad, cooperativismo y asociatividad.

13. Niveles de participación comunitaria

El diagnóstico se efectuó en función de dos variables: empoderamiento personal y participación comunitaria, evaluados en los módulos 1, 2 y 3 del Curso Básico y según el número de respuestas de las mujeres en las sesiones grupales. El grupo de enfoque 1 registró 26% de participación comunitaria. Está integrado por cinco mujeres jóvenes. Los factores que han influido en su participación individual son: estabilidad personal, alta autoestima y elevado reconocimiento de su identidad personal y colectiva. Son mujeres con capacidades de expresión oral y de manejo del discurso; aunque con bajos niveles de escolaridad y de educación media.

Los factores que han influido en su participación comunitaria son: Viven en barrios urbano-marginales donde es posible gestionar por las necesidades colectivas; comprenden la discriminación hacia otras mujeres y tienen un discurso útil para exigir el cumplimiento de sus derechos. Tienen menor capacidad de empoderamiento social y de resolución de conflictos. La gestión de dos mujeres en las defensorías comunitarias es la base para fortalecer su participación comunitaria. Las demás tienen poca interrelación con las mujeres de sus barrios.

El grupo de enfoque 2 registró un 65% de participación comunitaria, el más alto porcentaje de los tres grupos. Está conformado por mujeres adultas (35-60 años). Los factores individuales que han influido en tal porcentaje son: la mayoría proviene de entornos rurales; tiene bajos niveles de escolaridad; capacidad de liderazgo, fortaleza de carácter y empatía. Son receptivas, analíticas, funcionales y propositivas ante los conflictos; han fortalecido sus capacidades por su participación en capacitaciones; alta capacidad de expresión oral e interrelación social mediante el discurso.

Los factores sociales que han influido en tal porcentaje son: Ocho son defensoras comunitarias y constituyen el núcleo del Movimiento de Mujeres; tienen profundo conocimiento de sus barrios y comunidades; mayor compromiso de vigilar el bienestar de los demás; participan en barrios cercanos a los suyos; nueve viven en barrios urbano-marginales del cantón y una, en el área rural. Sus comunidades tienen insuficientes servicios básicos, experimentan problemas sociales como la drogadicción, la delincuencia y la prostitución; altos índices de natalidad y de pobreza. Como ventaja, conocen la logística para atender las demandas ciudadanas de sus vecinos.

El grupo de enfoque 3 registró un 9% de participación comunitaria, el menor de los tres grupos. Está conformado por cuatro refugiadas colombianas, dos lideresas comunitarias y una adulta mayor. Los factores individuales que han influido en tal

porcentaje son: las refugiadas atraviesan dos niveles de empoderamiento. Dos tienen estabilidad económica y laboral; tres aún están buscando un empleo estable y un lugar donde vivir con sus hijos.

Las primeras tienen personalidades extrovertidas y formación familiar favorable para la resolución de conflictos personales y sociales. Las segundas vienen del mismo país pero de contextos sociales marginales, por tanto, están en mayor situación de vulnerabilidad. No tienen estabilidad emocional y aun no se han adaptado a sus barrios. Las últimas son introvertidas. Sin embargo, la situación de riesgo ha fortalecido su carácter para enfrentar los conflictos por ser mujeres, colombianas, refugiadas, pobres y madres solteras. La adulta mayor participa escasamente con sus opiniones.

Los factores sociales que influyeron en tal porcentaje son: Están abiertas a trabajar en equipo, influidas por la empatía de sus compañeras. A pesar de ser distintas comparten el interés de vivir en una sociedad más tranquila para ellas y sus familias; habitan en barrios y comunidades urbanas donde es bajo el nivel de convivencia entre vecinos y sienten desconfianza de relacionarse con una cultura diferente.

Sus barrios están provistos de todos los servicios básicos y no se evidencian problemáticas sociales sino conflictos que se resuelven de forma particular (entornos no propicios para la gestión comunitaria). Sin embargo, los estratos sociales medios podrían ser su campo de acción para enseñar el discurso y concientizar sobre la equidad.

Las cinco refugiadas viven inestabilidad social y cultural por la discriminación: negación de empleo, hostigamiento escolar a sus hijos, acoso por ser mujeres. Por su parte, las dos lideresas comunitarias insertas en este grupo tienen un discurso práctico. Viven en barrios urbano-marginales del cantón y comparten la mayoría de las condiciones de las mujeres del grupo 2.

En los tres grupos de enfoque se observó que las mujeres replican el discurso más que tener una conciencia crítica de lo que dicen y de su valor para desarraigar patrones que reproducen inequidad social. De ahí la afirmación de que “tienen el discurso pero no tienen el poder”, a pesar de que inicialmente, el discurso ya es una forma de poder. No obstante, en la práctica, la potestad de las lideresas queda reducida al ámbito doméstico, no trasciende hacia lo comunitario y social, una categoría más global que podría considerarse la retroalimentación real tras el proceso de capacitación ideológica.

13. Conclusiones

El CCPD-SD tiene un discurso significativo que supera el discurso asistencialista de las instituciones del cantón. Este ha causado mayores efectos individuales que comunitarios pues asume a la participación comunitaria y como un proceso de intermediación de las mujeres para atender a los grupos de atención prioritaria y no se concentra, específicamente, en la lucha por las mujeres. En otra instancia, las mujeres han ganado conocimiento significativo pero no lo aplican autónomamente en espacios sociales. La mayoría replica el discurso sin discernimiento y admite la conservación de una ideología pasiva, centralizada en la organización y no en el grupo humano.

Además, como las mujeres no tienen conocimiento profundo del funcionamiento de la sociedad ecuatoriana y una formación sistémica acerca de la realidad nacional y local no pueden hacer un activismo consciente. Por eso se ha planteado impartir un curso de profundización de contenidos que les permita consolidar un argumento de lucha radical para conseguir mayores espacios de actuación social para las mujeres. Sin duda, un curso de corta duración no es suficiente para cambiar sus patrones culturales de comportamiento.

De modo que, se ha propuesto enseñar psicología, legislación, liderazgo, prevención de desigualdades, ecofeminismo, economía social y solidaria, nueva gestión pública, comunicación y estrategia mediante la enseñanza de un discurso funcional, crítico, emancipador, útil para proveer de instrumentos que liberen de la dominación social y para lograr una convivencia social armónica.

Como se ha evidenciado a través del testimonio de las mujeres, la participación comunitaria genera grandes beneficios sociales. No obstante, el CCPD-SD tendría que democratizar los espacios de actuación social para que las mujeres, aunque tengan bajos niveles de escolaridad, provengan de barrios urbano-marginales o de contextos familiares conflictivos, sean las protagonistas de las transformaciones comunitarias y ganando esos espacios, tengan la oportunidad de cambiar la situación con relación a su género.

Solo entonces la pedagogía del oprimido, como metodología de enseñanza, sería una práctica honesta y no solo un discurso en la planificación oficial. Una lideresa no tendría que replicar un discurso que alimente el egocentrismo de sus enseñadores. La cuestión no es repetir un discurso político adaptado a las necesidades ideológicas y partidistas del momento sino a un contexto social demandante de transformaciones urgentes.

Además, después de tres años de pertenencia al Movimiento de Mujeres y de aprendizaje continuo, las mujeres pusieron de manifiesto la necesidad de compartir el discurso en sus barrios. En estas circunstancias, habría que vincularlas directamente a los procesos no solo comunitarios sino también sociopolíticos para conseguir un mayor impacto del colectivo de mujeres.

Así, se ha propuesto una estrategia vanguardista en el cantón: La comunicación del discurso de género a través de redes orales de enseñanza comunitaria y un curso de profundización para el aprendizaje holístico de la realidad local y nacional. Este sería un proceso clave para crear un compromiso en las mujeres, unidas por un vínculo social que se fortalezca mediante la comunicación.

En definitiva, las organizaciones sociales de mujeres tendrían que basar sus acciones en su autonomía para decidir. Entonces, la participación comunitaria tendrá un sentido realmente democratizador de los espacios sociales, donde las mujeres puedan construir nuevas formas de convivencia social y alcanzar los beneficios del desarrollo nacional, no como una concesión sino como una conquista, no por figuraciones mediáticas ni partidistas que ofenden su dignidad de seres humanos sino porque los resultados de sus acciones garantizan su valor como sujetos históricos de un nuevo paradigma social.

Referencias bibliográficas

- Angenot, M. (2011): *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Siglo veintiuno, Argentina.
- Asamblea General (2010): Ley Orgánica de Participación Ciudadana y Control Social, <http://bit.ly/1AyONMy>
- Asamblea Nacional (2008): Constitución de la República del Ecuador, <http://bit.ly/1alhoSF>
- Bustamante Apolo, N. Comunicación personal, 10 de julio de 2015.
- Cabascango, D. Comunicación personal, 25 de marzo de 2015.
- Carpio Benalcázar, P. (2011): *Desarrollo local, descentralización, gestión de territorios y ciudadanía*. Ediciones Abya-Yala, Ecuador.
- Castro Monge, E. (2010): "El estudio de casos como metodología de investigación y su importancia en la dirección y administración de empresas". *Revista Nacional de Administración*, 1 (2): pp. 31-54.
- Chomsky, N. & Herman, E. (1990): *Los Guardianes de la Libertad*, <http://bit.ly/1VFX8tC>
- Cortez Bonilla, A. (2013): "Construyendo ciudadanía: participación comunitaria de las mujeres negras/afroecuatorianas en Guayaquil (1972-1995)". (Tesis de maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ecuador.
- Coscione, M. (2009): *América Latina desde abajo. Experiencias de luchas cotidianas*. Ediciones Abya-Yala, Ecuador.
- Di Marco, G. (2014): *El pueblo feminista. Movimientos sociales y lucha de las mujeres en torno a la ciudadanía*. Ed. Biblos Sociedad, Buenos Aires.
- Dussel Ambrosini, E. (1977): *Introducción a una filosofía de la liberación latinoamericana*. Extemporáneos S.A, México.

- Dussel Ambrosini, E. (1986): *Ética comunitaria*. Grupo Editorial Latinoamericano, Buenos Aires.
- Elizalde Hevia, A.; Martí Vilar, Manuel. & Martínez Salvá, F. (2006): Una revisión crítica del debate sobre las necesidades humanas desde el Enfoque Centrado en la persona, <http://bit.ly/1sHJgsp>
- Freire, P. (1975): *Pedagogía del oprimido*, <http://bit.ly/1Dfczdl>
- GAD Municipal Santo Domingo (2011): Plan de Desarrollo del Cantón Santo Domingo 2025, <http://bit.ly/1JRV2xE>.
- GAD Municipal Santo Domingo (2015): Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial, Santo Domingo 2030, <http://bit.ly/1NpBezw>.
- GAD Municipal Santo Domingo, Chilachito (2015): GAD Municipal, <http://www.santodomingo.gob.ec/index.php/transparencia/transparencia-2015.html>
- Harnecker, M. (1998): *Haciendo posible lo imposible: la izquierda en el umbral del siglo XXI*. Versión preliminar. Surda Ediciones, Chile, <http://www.rebellion.org/docs/95165.pdf>
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2010): *Metodología de la Investigación*, <http://bit.ly/1BONirK>
- Instituto Ecuatoriano de Estadística y Censos (2011): Encuesta Nacional sobre Relaciones Familiares y Violencia de Género contra las Mujeres, <http://bit.ly/1KnnSH9>
- Maldonado Donoso, M. (2015): Comunicación personal. 12/11/2015.
- Ortega y Gasset, J. (1975): *La rebelión de las masas*, Ediciones Castillo, España.
- Pacheco, M. (2012): "Participación y actoría social, la construcción de un espacio público para un actor social: el cabildo de mujeres". (Tesis de maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ecuador.
- Raczynski, D. & Serrano, C. (1992): Políticas sociales, mujeres y gobierno local. *El gobierno local como espacio para la acción con mujeres: promesa que requiere reflexión*. Corporación de investigaciones Económicas para Latinoamérica, Chile.
- Schwindt Bayer, L. (2013): *Diálogo Político. Mujeres y poder*. *La representación de las mujeres en la vida política de América Latina*. Konrad Adenauer Stiftung, Uruguay.
- Secretaría General de Planificación y Desarrollo (2013): Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017, <http://bit.ly/1xMjAgS>
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (2012): Código Orgánico de Organización Territorial, Autonomía y Descentralización. Documentos Senplades Ecuador, <http://bit.ly/1cMNV5i>
- Smith, S. (2013): *Marxismo, feminismo y liberación de la mujer*, <http://www.sinpermiso.info/printpdf/textos/marxismo-feminismo-y-liberacin-de-la-mujer>
- Van Dijk, T. (2006): *Ideología. Un enfoque multidisciplinario*. Gedisa, Barcelona.
- Van Dijk, T. (2009): *Discurso y Poder. Contribuciones a los Estudios Críticos del Discurso*. Gedisa, Barcelona.

FORMACIÓN Y TRANSFORMACIÓN
PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD

Varillas Cueto, G. & García Cáceres, D. (2007): “Participación social y comunitaria”,
<http://bit.ly/1NEitIK>

Yáñez Villafuerte, M. (2015): “Propuesta para la capacitación básica a integrantes del
Movimiento Mujeres Santo Domingo”. Consejo Cantonal para la Protección de
Derechos Santo Domingo.

Zetkin Eissner, C. (1976): *La cuestión femenina y el reformismo*. Anagrama, Barcelona.

EDUCAR LA MIRADA PARA CONECTAR CON LA INCLUSIÓN. NARRACIÓN EXPERIENCIAL DE UN PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO

Héctor Saiz Fernández
saizfer@alumni.uv.es

Isabel María Gallardo Fernández
Isabel.Gallardo@uv.es

Universitat de Valencia (España)

Resumen

Ante la realidad social que vivimos, los docentes tenemos una responsabilidad importante en relación con el apoyo y el proceso de cambio en todos los momentos y espacios de nuestra sociedad. El aprendizaje se hace real cuando se escapa de la institución educativa, traspasa generaciones y conecta con el mundo y sus realidades. Con este trabajo pretendemos analizar la experiencia vivida en el desarrollo del *Programa de Acompañamiento a jóvenes con diversidad funcional cognitiva* en el contexto de la Comunidad Valenciana (España). Desde el análisis de las experiencias vividas queremos llegar a comprender más profundamente el concepto de inclusión enmarcado en ese contexto social de apoyo a jóvenes con diversidad cognitiva. Nuestro planteamiento se centra en la reelaboración del concepto de inclusión como parte del proceso de formación y aprendizaje permanente en el contexto de los estudios del Máster de Psicopedagogía de la Universitat de Valencia. Esta comunicación trata de transmitir el significado personal de nuestra experiencia y hacer visible la responsabilidad social que compartimos con la integración de los jóvenes con diversidad funcional cognitiva. Asumimos que la inclusión educativa, considerada en toda su dimensión y posibilidad, forma parte del proceso de inclusión social a lo largo de toda la vida y en todo hecho educativo. Optamos por un planteamiento de investigación narrativa, con la finalidad de encontrar significados desde lo que la reflexión sobre la experiencia propia y con el otro nos evoca, en estos momentos tan inquietantes y relevantes para nuestra vida profesional y personal.

Palabras clave

Educación Inclusiva, Desarrollo Profesional Docente, Modelo de Apoyos, Diversidad Funcional Cognitiva.

1. Introducción. El marco social de la inclusión

El contexto social y económico crítico que ha venido caracterizando los últimos años, ha potenciado el surgimiento y la agravación de situaciones de riesgo y exclusión social. Exclusión entendida no únicamente como pobreza o falta de recursos, sino más profundamente como falta de participación ciudadana, de acceso a bienes básicos y a redes de bienestar social (UNESCO, 2008). La desigualdad y la pérdida de derechos sociales a causa de la situación económica, hacen que las diferencias adquieran aún más esa connotación negativa que nos aleja de la justicia y que se enfrenta a la idea de inclusión sobre la que trabajamos.

Es en este marco social, donde el significado de inclusión adquiere todo su valor y potencial como medio de regeneración social, entendiendo esto como una forma de combatir la exclusión incipiente y de contribuir para estabilizar los niveles de igualdad y dignidad social. La inclusión educativa, considerada en toda su dimensión y posibilidad, forma parte esencial del proceso de inclusión social, no solamente en los niveles educativos obligatorios, sino a lo largo de toda la vida y en todo hecho educativo. Constituye pues una herramienta de cambio social efectiva que actúa independientemente de las características del grupo, ya que son estas las que fundamentan el concepto de inclusión, haciendo que todos y todas puedan tener un espacio de reconocimiento personal y conexión social.

La inclusión educativa es el medio que facilita continuar con el proceso de cumplimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ya que en la actualidad muchos derechos contenidos en estas y otras *declaraciones* de vital importancia para la igualdad social, son vulnerados tal y como recoge el Foro de Vida Independiente. En el contexto español, y en relación a los cambios de concepción que *la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* plantea, se elaboró la Ley de Promoción de la Autonomía y Atención a las personas en situación de dependencia (2006), con el fin de facilitar el acceso a una serie de servicios y prestaciones hasta entonces limitados.

Desde los años 60 y con orígenes en Norteamérica, el Movimiento de Vida Independiente ha reivindicado el empoderamiento de las personas con diversidad funcional centrándose en su derecho de toma de decisiones y de elección de formas de vida. Estos postulados son introducidos en España en el 2001 a través de la creación del *Foro de Vida Independiente*, que los hace visibles y constituye un punto clave en las reivindicaciones sociales del colectivo de personas con diversidad funcional. En la actualidad, el conjunto de

derechos a reivindicar forma parte del discurso político y social de nuestro país, sin embargo, la realidad indica que siguen sin garantizarse aquellos que permitan a este colectivo tomar sus propias decisiones y desarrollarse de forma lo más autónoma posible en un contexto que no les empuje hacia la exclusión.

Las políticas educativas españolas, aunque en su discurso contienen el término de inclusión educativa, no han producido un cambio significativo más allá de influir en la idea de nuestra realidad educativa, pero sin incidir prácticamente nada en ella. Han pasado ya más de dos décadas desde la Declaración de Salamanca y como exponen Echeita y Verdugo (2005), parece que se ha producido un estancamiento en cuanto a los cambios que favorecen la inclusión educativa, específicamente referida aquí a los estudiantes con necesidades educativas especiales y a la gestión de recursos. Añadido a esto, cabe mencionar la confusión que en ocasiones se produce alrededor de las prácticas denominadas inclusivas, a pesar de la existencia de documentos de gran valor como el *Index for Inclusion* (2002). En ocasiones, determinadas prácticas enmarcadas en un contexto inclusivo, como determinados apoyos y adaptaciones escolares, acaban reproduciendo modelos excluyentes, lo que alimenta dicha confusión y lleva a reflexionar sobre si realmente el sistema educativo está desarrollándose hacia la inclusión. Sin una mirada sistémica no se puede entender, ni mejorar, la educación inclusiva. Asumimos con Echeita (2013) que la educación en una sociedad democrática, o es inclusiva, o no es educación.

Existen distintas experiencias de inclusión educativa a nivel europeo. En esta breve aproximación al marco social de la inclusión no podemos olvidar el Proyecto europeo INCLUD-ED (2011). Es una red cuyo objetivo es promover, identificar, intercambiar y difundir prácticas y estrategias de inclusión a nivel europeo integrado en el VI Programa Marco de la Comisión Europea. Tiene estudios de casos de diferentes índoles, además de formación de familiares, participación en las aulas, etc.

En lo que respecta a la actualidad de la inclusión, en el último informe mundial sobre la Inclusión Internacional Muñoz (2014) se refiere a las oportunidades ofrecidas a la totalidad de la sociedad, sin importar sus diferencias, para que participen en todas las actividades, del índole que sean, educativas y comunitarias, entre otras.

Específicamente, en relación con la inclusión y los contextos educativos, el *I Congreso de Educación Inclusiva: contextos para la inclusión en la sociedad del conocimiento* celebrado en Valencia en mayo de 2016, ha constituido un espacio esperanzador de intercambio de prácticas, experiencias y reflexiones sobre la situación de la inclusión en la actualidad y su desarrollo futuro. Como

punto común destaca la perspectiva sistémica del concepto de inclusión, desde la que se remarca la responsabilidad compartida por contribuir al cumplimiento del derecho humano que supone una educación inclusiva en los espacios educativos presentes en la sociedad. Esta visión conlleva la implicación de numerosos factores y agentes participantes en el proceso educativo, todo ello dentro de un entramado tejido con tres hebras fundamentales: la *presencia*, *participación* y *aprendizaje*. La relación entre espacios inclusivos, competencias básicas y el reconocimiento de cada individuo y su singularidad como posibilidad, contribuirán al desarrollo de una sociedad justa, democrática e inclusiva.

Las líneas de investigación actuales se orientan hacia el análisis de la propia práctica docente y política, para reconocer barreras, evaluar procesos y encauzarlos hacia el horizonte de la educación inclusiva. Sin olvidar que la inclusión se nutre de valores como honestidad y humildad y que se hace posible desde actitudes comprometidas por el cambio, el desarrollo y trabajo comunitario.

2. El Programa de Acompañamiento

El marco social anterior, del que no podemos olvidar que somos parte, nos acerca a la realidad de muchos jóvenes que ven limitadas sus capacidades y posibilidades para continuar desarrollándose, que se encuentran estancados en una situación de desventaja sobre la que el resto de personas podemos intervenir, aunque generalmente desconocemos cuál es nuestra responsabilidad al respecto. Actualmente, colaboramos con varios profesionales en un Programa de Acompañamiento a personas con diversidad funcional cognitiva, en el marco de los estudios de máster de Psicopedagogía. El Programa se desarrolla en el contexto social de la Comunidad Valenciana, específicamente en la ciudad de Valencia y pueblos limítrofes. Su principal objetivo consiste en facilitar la integración de este colectivo en la sociedad, apoyándoles en un conjunto de áreas prácticas y funcionales de la vida diaria, como el desarrollo ocupacional, el apoyo para la vida independiente, acceso a programas de ocio y tiempo libre, gestión económica, apoyo y acceso laboral, programa de salud, entre otros.

Desde hace unos meses, en el contexto del Programa de Acompañamiento, compartimos experiencias de vida y realidades con varios jóvenes de entre 20 y 30 años de edad con una periodicidad de 3 días por semana. Nuestro objetivo principal en esta comunicación es compartir lo que están significando dichas experiencias, en conexión con la práctica docente y el concepto de inclusión educativa. Además, de algún modo, pretendemos visibilizar nuestra

posición como miembros de una comunidad respecto a la responsabilidad y capacidad de intervención con otras personas en situación de desventaja. Consideramos que el mejor modo de alcanzar estos objetivos es apoyándonos en la narración de la experiencia como medio de indagación en la realidad, para facilitar el análisis de la misma desde una posición reflexiva consciente. Compartimos la idea de Ventura (2010) cuando expone que la interpretación de experiencias de nuestra trayectoria profesional a través de la narración autobiográfica, nos permite acercarnos a un mundo interpretativo amplio y cargado de significado. Sirva como testimonio la siguiente narración extraída de las primeras notas tomadas como parte del registro de la experiencia:

“Todo comenzó el momento y el día en que decidí participar en el Programa de Acompañamiento al que accedí desde la Universitat. Apenas sabía nada sobre el mismo, pero tenía claro que quería conocer en primera persona la realidad del colectivo con diversidad funcional cognitiva. La decisión de acercarme a este colectivo divergía por completo de la línea de investigación académica en la que trabajo. Sin embargo, me posicioné en mi decisión, consciente de que a pesar de que me desviaba del camino más coherente, dicho movimiento me facilitaría conectar con otra parte de mí mismo sobre la que llevaba tiempo haciéndome continuas preguntas ¿Hacia dónde iría? Quién sabe si era una oportunidad para establecer una conexión entre las discordancias a las que me enfrentaba...” (Notas diario de campo, sesión 03).

La decisión de formar parte del Programa de Acompañamiento, nos permite plantearnos algunos interrogantes ligados al concepto de inclusión educativa. A nivel personal, tuvimos la oportunidad, en el contexto de estudios del Grado en Educación Primaria, en la Universidad de Valladolid, de participar durante tres años en el Erasmus Intensive Program Developing Effective Schools for Inclusion, lo que ha posibilitado un acercamiento al concepto de inclusión desde diferentes posiciones culturales. Esta experiencia nos permitió comprender que el concepto de inclusión se construye y reformula con el transcurrir del tiempo y en función de nuestras experiencias de vida, lo que en parte, nos lleva a escribir este relato. Entendemos que la inclusión, y en concreto la inclusión educativa, solo es real cuando existe concordancia entre los planteamientos inclusivos adquiridos y el posicionamiento que una persona tiene ante la vida y el resto de personas. Es decir, como docentes nos reafirmamos en la idea de que la práctica docente no solo no es incompatible con la opción de vida, sino que es necesario que ambas coincidan y sean coherentes para que podamos hablar de una labor de inclusión real. No podemos olvidar que la enseñanza es una práctica social y humana. Asumimos que las diferencias individuales no son problemas que hay que solucionar sino oportunidades para enriquecer el aprendizaje y los procesos de socialización (Ainscow, 2012).

La experiencia en el Programa de Acompañamiento constituye un complemento formativo necesario, que enriquece las competencias profesionales desarrolladas durante el periodo académico universitario. En el

marco de los estudios del máster de Psicopedagogía, participar en una experiencia como esta es un medio de conectar el contexto académico universitario con la puesta en práctica del Programa de Acompañamiento. Conectando teoría y práctica contribuimos a la formación integral del futuro profesional siempre inmerso en la realidad, que es objeto de estudio y aprendizaje. Son los encuentros y las experiencias compartidas con el otro lo que nos conecta con la singularidad de la realidad inclusiva. En ocasiones, dicho contacto entre el profesional en formación y la existencia del otro estudiado no se produce, reduciendo así el aprendizaje a un mero conjunto de información descontextualizada de lo que podría constituir un momento de construcción conjunta, de entendimiento favorecedor de actitudes inclusivas.

3. La necesidad de educar la mirada

Estamos de acuerdo con Contreras (2002) cuando plantea que solo a través de la *educación de la mirada* podremos ver la complejidad de las situaciones educativas. Para ello es necesario limpiar nuestra mirada y dejar de creer saber lo que se verá antes de mirar, sobre todo cuando nos encontramos con las personas que menos comprendemos y entendemos.

A continuación presentamos la narración de otro momento vivido:

“En muy pocas ocasiones había podido acercarme a la realidad de las personas con diversidad funcional cognitiva, y mucho menos ser parte de la misma. Cuando llegó el primer día de acompañamiento sentía nervios y miedo. Miedos que se centraban en la forma en la que debía actuar y tratar al joven. Estos miedos se alimentaban de mi desconocimiento y lejanía respecto a esa realidad. Ante todo ello me planteé: ¿Cómo es posible que en 27 años de vida no haya tenido ninguna experiencia similar? ¿Cómo desde el contexto educativo en el que me desarrollo personal y profesionalmente, nunca me había encontrado con esta realidad? ¿He sido yo el que se ha mantenido aislado? ¿Por qué mis preguntas giran alrededor de algo tan básico como el trato a una persona? ¿Por qué siento que algo me frena cuando quiero hacer estas dudas explícitas?” (Notas diario de campo: sesión 06).

Las preguntas planteadas nos derivan a tomar conciencia de que la exclusión golpea de forma bilateral. Por un lado, excluye a la persona que se encuentra en desventaja respecto a la normalidad impuesta. Por otro lado, excluye al resto de personas de la posibilidad de formar parte de otras realidades. Hemos de tener claro que contra la exclusión no deben luchar únicamente los directamente afectados, ya que produce que todos nos veamos privados de la posibilidad de construirnos y desarrollarnos en las relaciones que se nos limitan cuando esta se da. Respecto a los miedos, descubrimos qué era lo que había faltado aprender para poder comprender en ese momento. Nos faltaba mirar al joven que acompañaba. Utilizar la mirada de forma que permitiera ver a la persona más allá de todo prejuicio e idea infundada. Comprendimos entonces

que es esencial educar la mirada, desperezarla y aproximarme a la diferencia desde una perspectiva donde la igualdad esté contenida en la diferencia. Solo así podremos reconocer presencias, miradas, gestos, gritos y silencios que nos acerquen al otro, que permitan que se produzca el contacto.

Participar en este Programa nos está permitiendo aprender a mirar a las personas desde una posición donde sus capacidades y potencialidades están por encima de la discapacidad. Como exponen Rosato et. al (2009), debemos recordar que en muchos casos la discapacidad viene impuesta por un conjunto de factores sociales contruidos desde la normalidad y no por la propia limitación personal del sujeto. Por lo que es necesario cambiar nuestra mirada, la perspectiva con la que nos acercamos al otro para hacer posible su inclusión social tal y como se recoge en el Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2002).

4. El modelo de apoyos y la autodeterminación

A lo largo de la última década ha surgido un nuevo enfoque sobre la discapacidad intelectual o, como desde el Foro de Vida Independiente señalan, diversidad funcional cognitiva, el modelo de apoyos (Schalock y cols., 2011). Se centra en la necesidad de cambiar la perspectiva sobre la evaluación de la discapacidad hacia una concepción positiva, sin profundizar mucho en las limitaciones. Aunque resulte necesario conocer las limitaciones no serán estas, sino las capacidades de cada sujeto, las que orienten la acción educativa y guíen la elaboración de un programa individual de apoyo. Los apoyos se ofrecen inicialmente desde la red de personas más cercanas al sujeto (familia, compañeros, docentes, etc.), únicamente cuando la necesidad no puede ser cubierta por estos se contacta con un profesional.

Dentro del Programa de Acompañamiento colaboro apoyando a varios jóvenes que participan en un proyecto de vida independiente. Nuestro objetivo es acompañarles en el día a día para que sean ellos quienes gestionen su vida de manera autónoma. En los momentos compartidos durante el acompañamiento surgen conversaciones y acercamientos más o menos profundos. Además de la mirada, a la que hacíamos referencia anteriormente, aprendemos en estos momentos de diálogo a educar el oído, la escucha, para llegar a comprender y a conectar con el otro, con su realidad y sus circunstancias en esas conversaciones de las que se puede aprender tanto. Hacemos referencia ahora a uno de esos momentos espontáneos en los que se comparten a través de la palabra parte de uno mismo:

“Cuando viajaba en autobús con uno de los jóvenes rumbo a Rugby, actividad deportiva a la que asistimos juntos cada lunes, me comentaba entusiasmado los planes de futuro que tenía para él y su pareja. Yo había tenido esa conversación más veces

con otras personas a las que probablemente conociera más, sin embargo, nunca nadie me había transmitido sus deseos, expectativas y sueños de una forma tan libre y transparente como en aquel momento. Me sentí contagiado de su voluntad, de su capacidad por perseguir un objetivo, tener una meta y caminar hacia ella. Más tarde llegó el bofetón, el golpe de realidad que me recordaba dónde pisaban nuestros pies. Necesariamente tuve que dedicar un espacio ese día a repensar lo que había experimentado durante esa charla, aun trabajo en la reflexión, las conclusiones que extraigo suelen reformularse al poco tiempo de haber nacido... Intento pues, cada día, construir un argumento del que yo forme parte y que contribuya a facilitar el camino de mi compañero, que en cierto modo, me hizo evidente el deber de repensar el mío.” (Notas diario de campo: sesión 13).

Desde nuestra posición como docentes y colaboradores en el Programa de Acompañamiento, aspiramos a que el modelo de apoyos constituya el medio por el que podamos ofrecer una calidad de vida suficiente a todas las personas, para que puedan ser parte activa y participativa del conjunto de la sociedad. Para ello, hemos de trabajar a lo largo de toda la vida e incidir fuertemente desde el contexto educativo. Asumimos con Ainscow, Booth y Dyson (2006) que en la inclusión confluyen aspectos culturales, prácticos y políticos. Por todo ello, la inclusión educativa es la base del desarrollo de un nuevo modelo social donde los apoyos permitan el desarrollo de todos más allá de los periodos de educación obligatoria.

En el Programa de Acompañamiento, constatamos que el colectivo de personas con diversidad funcional cognitiva, en ocasiones, se ven privadas de muchos de los derechos esenciales de cualquier sujeto. En algunos contextos, estas personas han perdido la voz y no siempre forman parte de la opinión pública. El derecho de autodeterminación hace referencia a lo que Wehmeyer (1996) define como “la capacidad para actuar como el principal agente causal de la propia vida y realizar elecciones y tomar decisiones relativas a uno mismo, libre de influencias o interferencias externas indebidas”. Consideramos la autodeterminación como un conjunto de aprendizajes y destrezas que afecta de manera significativa a la construcción de la identidad personal, del autoconocimiento, del planteamiento de expectativas realistas y con ello, la inclusión social. Por último, remarcar que el modelo de apoyo y autodeterminación son complementarios, ajustándose así la intervención en base a la realidad específica en la que nos encontremos.

5. A modo de conclusión

La experiencia en la que se enmarca el Programa de Acompañamiento, lejos de desviarnos de la línea de investigación a la que hacíamos referencia al comienzo del documento, ha contribuido a alimentar lo que denominamos como compromiso ciudadano. Entendiendo este compromiso como una parte de nuestras vidas donde confluyen las necesidades del resto de personas con

las que convivimos y las nuestras propias. A través de las narraciones y del contenido expuesto, hemos querido acercar la realidad en la que estamos desarrollando el Programa de Acompañamiento, explicitar lo que ha supuesto para nosotros y de este modo, provocar en el lector la reflexión sobre nuestra responsabilidad social con el compromiso de inclusión como derecho fundamental de cualquier persona. Se trata de percibir, vivir y entender la diversidad no como un problema sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender. Siguiendo los planteamientos de la UNESCO (2008:14): 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".

La narración de esta experiencia nos ha permitido entender el oficio docente integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento crucial de lo que constituye la esencia de la propia actividad educativa. Ya que no puede enseñarse lo que no se sabe, nos servimos de las estrategias de investigación e indagación necesarias para acercarnos hacia el entendimiento de los procesos y mecanismos que conforman el hecho educativo concreto. Aceptando que probablemente la comprensión nunca llegue a tomar forma completa, que nos veamos obligados a permanecer en el acercamiento, manteniéndose el hecho observado en un estado de moldeamiento y reformulación continuo del que permanentemente surgen nuevos momentos para el aprendizaje. Es así como la investigación en educación adquiere todo su significado y donde se hace evidente su contribución para el desarrollo de una labor docente coherente, contextualizada y en continuo proceso de mejora.

Desde la reflexión realizada, queremos señalar la necesidad de formarse como ciudadanos desde la infancia y los primeros momentos de desarrollo, para continuar aprendiendo durante todo el recorrido vital. Que el proceso de aprendizaje nunca se detenga, y sobre todo, que seamos capaces de comprender e integrar la importancia del aprender, para llegar a construir entre todos y para todos una sociedad más justa e igualitaria. Es importante destacar que el aprendizaje dialógico es una de las bases que fundamentarán la inclusión educativa (Wells, 2001). Desde la educación de la mirada y nuestra actitud y posicionamiento ante el mundo, la educación inclusiva puede ser una realidad compartida.

Para finalizar, queremos señalar que aunque vivamos en un contexto que en ocasiones se muestra excluyente, existen muchas personas e instituciones comprometidas y que trabajan día a día para lograr que la inclusión sea una realidad. Los profesionales de la educación por nuestra parte, tenemos una

gran responsabilidad en relación con el apoyo y el proceso de cambio no solo en las instituciones educativas, sino en todos los momentos y espacios de nuestros contextos, ya que el aprendizaje se hace real cuando se escapa de la escuela, traspasa generaciones y conecta con el mundo y sus realidades. Una enseñanza inclusiva es la que desarrolla el profesorado que confía en sus alumnos, crea oportunidades de aprender accesibles para todos con opciones de aprendizaje diferentes, fomenta la cooperación entre los estudiantes y promueve todas sus *inteligencias*.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (1), 39-49.
- Ainscow, M.; Booth, T.; Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Booth, T.; Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. CSIE Mark Vaughan.
- Contreras, J. (2002). Educar la mirada... y el oído. Percibir la singularidad y también las posibilidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 61-65.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "voz y quebranto". *REICE, Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación* 2008, 6 (2), 9-18.
- Echeita, G.; 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. *Siglo Cero*, 36 (1), 5-12.
- Includ-ed. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Colección Estudios CREADE, nº9. Madrid: Ministerio de Educación.
- Ley de 14 de diciembre de 2006 de Promoción a la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia (BOE núm. 299 de viernes 15 de diciembre de 2006).
- Ley de 2 de diciembre de 2003 de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las personas con discapacidad (BOE núm. 289 de 3 de diciembre de 2003).
- Muñoz Moreno, J. L. (2014). La organización y atención a la diversidad en los centros educativos. En Chisvert Tarazona, M.; Ros Garrido, A. y Horcas López, V. (coords). *A propósito de la inclusión educativa: una mirada ampliada de lo escolar* (pp. 79-101). Barcelona: Octaedro.

- Rosato, A. et al. (2009). El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 39, 87-105.
- Schalock, R.L.; Borthwick-Duffy, S.A.; Bradley, V.J.; Buntinx, W.H.E; Coulter, D.; Craig, E.M. y cols. (2011). *Discapacidad intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyos*. Madrid: Alianza.
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: Oficina Internacional de Educación.
- Ventura, M. (2010). Investigar desde la escritura autobiográfica a través de los relatos de experiencia. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N.(cords.), *Investigar la experiencia educativa (pp.225-240)*. Madrid: Morata.
- Wehmeyer, M. (1996). Self-determination as an educational outcome: Why is it important to children, youth and adults with disabilities? En Sands, D. J. y Wehmeyer M. L. (Eds.), *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities* (pp. 17-36). Brookes Publishing Company.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría sociocultural de la Educación*. Barcelona: Paidós.

LA UNIVERSIDAD AL SERVICIO DE LA ATENCIÓN INCLUSIVA DEL ALUMNADO: ¿EXPECTATIVA O REALIDAD?

Antonio-Manuel Rodríguez-García, arodrigu@ugr.es
Universidad de Granada (España)

Santiago Alonso García, santiago.alonso@unae.edu.ec
Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

Miriam Ágreda Montoro, miriam.agreda@unir.net
Universidad Internacional de La Rioja (España)

Resumen

La educación inclusiva se caracteriza fundamentalmente por ofrecer una atención plena a todas las necesidades de los sujetos en el desarrollo de la práctica docente. A pesar de concebirse como una necesidad imprescindible en todos los niveles educativos, continúan siendo muchas las prácticas discriminantes y segregadoras que distancian los objetivos fijados para atender a toda la población educativa. Por ello, el objetivo trató de conocer la experiencia inclusiva de un alumno egresado de la titulación de Educación Primaria en la Universidad de Granada con discapacidad visual. Para ello se realizó un estudio de caso empleando la entrevista como instrumento de recogida de información. Se establecieron cinco unidades de análisis: experiencia personal, metodología de enseñanza, atención inclusiva, prácticas discriminatorias y barreras institucionales. Los resultados evidenciaron ciertas prácticas y manifestaciones discriminatorias hacia el sujeto entrevistado, así como la existencia de barreras institucionales que dificultaban el desarrollo normal del alumno dentro del grupo clase.

Palabras clave

Educación inclusiva, educación superior, discapacidad visual, experiencia personal, trayectoria académica.

1. Introducción

Para comprender de un modo más certero qué es la inclusividad y, especialmente, conocer de qué hablamos cuando apostamos por una educación inclusiva, es una necesidad obligada referirnos al documento de Ainscow (2002) o Sola, López y Cáceres (2009) al mencionar que la educación, en relación a la atención a la diversidad, ha experimentado una serie de etapas, que sintetizamos de la siguiente manera:

- Educación segregada: se caracterizaba por una fuerte división y rechazo de personas que no eran consideradas como aptas para una educación regular o normalizada. Fundamentalmente se trataba de personas que poseían algún tipo de diversidad funcional, otras que no tenían recursos económicos suficientes, enfermos, entre otros. Para atender a este tipo de personas se crearon unidades de educación especial aunque, como afirmaba este autor, los servicios ofertados se caracterizaban, fundamentalmente, por su baja calidad y su fuerte exclusión.
- Educación integrada: en este momento se buscó normalizar la situación y todas aquellas personas que, en un primer instante, fueron destinadas a las unidades de educación especial, terminaron formando parte de las aulas normalizadas con el objetivo de aminorar las desigualdades de acceso a la educación. No obstante, aunque se encontraban en la misma aula físicamente, continuaban realizándose prácticas curriculares discriminatorias y, debido al gran desconocimiento por parte de los profesores para atender a las necesidades de estas personas, terminaron creándose aulas anexas en los centros para mejorar la atención de esta población.
- Educación inclusiva: en este preciso momento es en el que nos encontramos. Debido a las investigaciones en esta línea se puso en entredicho la efectividad de la educación integrada, saliendo a la luz diversas limitaciones y prácticas desiguales, por lo que se apostó fuertemente por una atención plena a todas las necesidades de los estudiantes. Así pues, aparte de no separar a unos alumnos de otros y ofrecer una igualdad de acceso al conocimiento y al aprendizaje, se creó una mayor concienciación por parte de toda la sociedad, de forma que no fueran los alumnos quienes se tenían que adaptar a las particularidades y oferta de los centros, sino que fueran éstos quienes debían atender las necesidades específicas de su población.

A pesar de todo ello, como indica Echeita (2013), aún quedan muchas prácticas discriminatorias latentes en nuestra sociedad y, por ende, en nuestro sistema educativo. Aunque se pretenda dar un trato más igualitario e inclusivo

a los alumnos, las prácticas segregadoras continúan manifestándose por múltiples motivos: desconocimiento de los docentes, falta de equipamientos, problemas de infraestructura, entre otros.

La Universidad, en este sentido, no ha sido ajena a todos estos procesos discriminatorios por parte del sistema educativo. A día de hoy se siguen manteniendo muchas prácticas que continúan separando a personas que, debido a sus casuísticas personales, no pueden seguir un ritmo normal de clase si no es con alguna ayuda específica (Figuera y Coiduras, 2013; Figuera y González, 2014; Gross, 2016; Moriña-Díez, 2015).

Por ello mismo, el problema de investigación que caracteriza a la presente comunicación versa en conocer el paso de un alumno con discapacidad visual por la Universidad de Granada con la pretensión de conocer cómo ha sido su experiencia en términos de inclusividad, discriminación o segregación durante el curso de sus estudios. Una realidad que se hace necesaria conocer para ver en qué situación nos encontramos para continuar mejorando y avanzando en el campo de la atención a todos los alumnos por igual, dado que es un derecho inalienable a cualquier persona. Así pues, nos preguntamos, ¿cómo ha sido la experiencia vivida de un alumno con ceguera en su paso por la Universidad? ¿Ha recibido la atención y ayuda necesaria para su correcto desarrollo y promoción personal? ¿Han existido prácticas discriminatorias, segregadoras o exclusivas por parte de docentes, alumnos o la propia institución? A estas y otras preguntas trataremos de dar respuesta en las siguientes líneas.

De este modo, el objetivo de esta investigación versa en conocer la experiencia de inclusión de un alumno egresado de la titulación de Educación Primaria en la Universidad de Granada con discapacidad visual.

2. Materiales y Métodos

Para el desarrollo de este trabajo se siguió una metodología cualitativa de investigación de corte exploratoria descriptiva, empleando el estudio de caso como método de investigación. Para la recogida de la información se ha empleado la entrevista semiestructurada con el objetivo de responder a las preguntas de investigación anteriormente planteadas.

El sujeto entrevistado se corresponde con un alumno con ceguera y una edad de 32 años recientemente graduado de la titulación de Maestro en Educación Primaria en la Universidad de Granada.

El proceso de análisis se realizó mediante la transcripción de la entrevista y categorización de la misma con el software Nvivo 10.0 en torno a cuatro

metacategorías: experiencia personal, metodología de enseñanza, atención inclusiva, prácticas discriminatorias y barreras institucionales, tal y como se recoge a continuación:



Figura 1. Metacategorías de análisis (Autor)

3. Resultados y Discusión

Los resultados presentados a continuación se establecerán de forma ordenada atendiendo a las categorías anteriormente presentadas, es decir, primero se recogerá y hablará sobre la experiencia personal; seguidamente sobre la metodología de enseñanza; en tercer lugar sobre la atención inclusiva recibida; en cuarto lugar las prácticas discriminatorias; y, por último, las barreras institucionales percibidas.

En relación a la primera categoría, el sujeto entrevistado señaló que la experiencia personal tras su paso por la Universidad había sido satisfactoria, pero existieron ciertos impedimentos que lo alejaban del trato igualitario que recibían sus compañeros, especialmente relacionado con algunas barreras institucionales de la Universidad y ciertas actitudes discriminatorias por parte de algunos docentes, que dudaban sobre la capacidad de éste para realizar determinadas tareas. Sin embargo, afirma quedarse con más aspectos positivos que negativos durante su transcurso por la Facultad. Comenzó sus estudios como reto personal, ya que él no es ciego de nacimiento, sino que perdió su visión en un accidente laboral durante su anterior profesión. Por ello, el entrevistado afirma que, a pesar de las dificultades, el poder haber cursado y terminado una titulación universitaria le ha servido para engrandecerse como persona y ver que, con esfuerzo y ahínco, puede conseguir aquello que se proponga, independientemente de que sus características visuales le puedan dificultar –pero no impedir– en algún momento aquello que desea. En esta línea, Rodríguez y Mendoza (2014) obtienen resultados similares, siendo la motivación hacia el aprendizaje la principal razón para superar las barreras que la sociedad pone hacia el avance de personas con diversidad funcional. A su vez, otras investigaciones a parte de la señalada recogen ciertas

desemejanzas en el trato hacia los alumnos con discapacidad (Bousquets, 2008; Luque y Rodríguez, 2008; Moriña-Díez, 2015), manifestando implícita o explícitamente ciertos prejuicios hacia los alumnos (Rodríguez y Mendoza, 2014).

Respecto a la segunda categoría: metodología de enseñanza, el entrevistado señaló que las actividades llevadas a cabo por la mayoría de los docentes iban dirigidas al gran grupo clase olvidando, en numerosas ocasiones, la necesidad de apoyos que requería el sujeto en cuestión. En este sentido, recogía que, en no pocas ocasiones, los profesores no consideraban la diversidad de alumnos presentes en el aula, en referencia a que los materiales seleccionados no facilitaban siempre que éstos pudieran ser entendidos por todos, sino que el entrevistado tenía que pedir apoyos y ayudas externas para poder atender sus necesidades. Resultados similares obtuvieron Figuera y Coiduras (2013) al mencionar que, pese a los avances de la sociedad actual, todavía continúan siendo muchas las prácticas docentes que se dirigen al gran grupo olvidando, en no pocas ocasiones, las necesidades y particularidades de las personas.

Atendiendo a las prácticas de inclusión percibidas, el entrevistado señaló como principal referencia la implicación de su grupo-clase para que él tuviera el mayor éxito posible durante su paso por la Universidad, manifestando una gran comprensión y sensibilización hacia su caso particular por parte de sus compañeros. Por otro lado, señala que la creación de un clima de convivencia efectivo y positivo tanto por los docentes como por sus compañeros acompañó prácticamente en todo el proceso, exceptuando algunas salvedades como las recogidas anteriormente. En este sentido, Rodríguez y Mendoza (2014) señalaron también el clima afectivo de clase como un elemento facilitador de la inclusión educativa, siendo uno de los elementos más importantes para que todos los alumnos se sintiesen pertenecientes al aula y al grupo de estudiantes que la componen. Del mismo modo, Luque y Rodríguez (2008) recogían que la generación de un clima inclusivo es un elemento crucial para garantizar el éxito educativo de las personas con discapacidad en el ámbito universitario.

En referencia a las prácticas discriminatorias percibidas señala que la mayoría de ellas vinieron por parte de ciertas actitudes de algunos docentes que dudaban sobre su capacidad para desarrollarse correctamente en relación a los contenidos de algunas asignaturas. En las propias palabras del entrevistado se manifiestan algunas de ellas: *“quizás el momento que mayor grado de discriminación que he percibido fue mientras cursaba una asignatura de plástica, ya que la profesora dudaba de mi capacidad en su asignatura a causa de mi ceguera. Sin embargo, también fue ese preciso momento una de mis mayores satisfacciones, ya que yo me decía a mí mismo: tú puedes; ánimo; sabes que lo puedes conseguir. Finalmente, ella me pidió disculpas al*

presentarle mi trabajo y ver mi progreso en sus clases. La verdad que fue un momento en el que me sentí muy triste e impotente, pero también muy feliz al ver que lo había conseguido. Fue como un reto más que la vida me ponía, al igual que una oportunidad de superación". Por otro lado, el entrevistado recogió testimonios de algunos compañeros y docentes que ponían en entredicho su capacidad para enfrentarse en un futuro a su profesión. Derivaciones similares obtuvieron las investigaciones de Figuera y González (2014) o Rodríguez y Mendoza (2014). En este sentido, señalan como posibles causas la falta de formación en atención a la diversidad, así como la existencia de prejuicios que la sociedad continúa generando a pesar de los avances científicos e investigativos (Bousquet, 2008; Echeita, 2013; Gross, 2016).

En última instancia, el recién titulado mostró que, pese a que la Universidad ha avanzado mucho, su capacidad para atender a las necesidades de todas las personas es todavía una realidad a conquistar. Como principales ejemplos, éste señaló la inexistencia de muchos medios que apoyasen su proceso de aprendizaje; un aspecto que ya se ha recogido en investigaciones similares realizadas en esta línea (Figuera y Coiduras, 2013). A su vez, recogía la excesiva burocratización de la Educación Superior para solicitar ciertas necesidades que él concebía como básicas y que, en muchas ocasiones, no había recibido la ayuda oportuna para su consecución. Aspectos similares fueron encontrados en la investigación llevada a cabo por Rodríguez y Mendoza (2014), al señalar que la institución educativa, en lugar de facilitar el proceso de inclusión del alumnado, en no pocas ocasiones obtiene resultados contrarios a esto, contribuyendo a la segregación y discriminación del alumnado que posee diversidad funcional. Del mismo modo, señalaba la necesaria inversión de la institución para dotar a las aulas y a los docentes de ciertos materiales básicos para guiar y apoyar el proceso de aprendizaje de los alumnos con capacidades diferentes, algo que ya se viene señalando desde hace varios años (Bousquet, 2008; Gross, 2016; Moraña-Díez, 2015).

Por último, el entrevistado señalaba una necesaria formación docente en esta línea para capacitar a los mismos en la atención a la diversidad de los alumnos ya que, según su propia experiencia personal, piensa que éste es uno de los mayores problemas que se encuentran los alumnos que poseen algún tipo de diversidad funcional cuando acuden a sus clases. En las palabras del entrevistado: *"es la práctica la que hace al docente. Para mi gusto, la formación teórica ha predominado sobre la formación práctica, la real, la que nos vamos a encontrar cuando nos enfrentemos a veinte o treinta personas en un aula. En cierto modo puedo entenderlos; eso de que no sepan cómo hacer para cubrir ciertas necesidades de los alumnos, pues es muy diferente lo que se recoge en los libros a lo que nos encontramos en las aulas y, en este sentido, aunque tengamos la teoría, cuando vamos a la práctica no se sabe muy bien cómo*

actuar, porque nos falta precisamente eso, el saber cómo hacerlo". Resultados similares se encuentran en la investigación de Echeita (2013), Gross (2016) o Rodríguez y Mendoza (2014).

4. Conclusiones

La presente comunicación tuvo por objetivo conocer la experiencia de inclusión de un alumno egresado de la titulación de Educación Primaria en la Universidad de Granada con discapacidad visual. A través de la indagación se ha dado voz a una experiencia personal de inclusión de un caso particular de un alumno tras su paso por los estudios superiores. La inclusión, como hemos visto en la lectura de este fragmento de investigación, se torna esencial en cualquier proceso educativo. Sin embargo, a día de hoy continúa siendo una tarea pendiente en muchos de sus aspectos. Concienciar, por tanto, a responsables directos de las asignaturas como a aquellos otros encargados de generar políticas inclusivas que salvaguarden los derechos de los alumnos en las instituciones universitarias es una necesidad primordial.

A través de la lectura de estas líneas se invita a la reflexión de la comunidad educativa, independientemente del papel que juegue en la misma para que, con la experiencia vivida por este estudiante, se pueda seguir y continuar mejorando hacia prácticas más inclusivas de todo el alumnado, apostando fuertemente no por una integración en las aulas, en los currículos y en las enseñanzas, sino para conquistar una realidad de inclusión menos efímera y utópica de lo que en realidad es en la actualidad.

Se necesita compromiso, dedicación, esfuerzo, vocación y, por supuesto, una gran inversión formativa y económica que capacite y conciencie a la población acerca de las necesidades educativas de estas personas para conquistar una atención plena y efectiva de todo el alumnado y que, de este modo, llegue el día en que no se continúe hablando de buenas prácticas aisladas de inclusión, sino que ésta sea una realidad extensible a todo el sistema educativo y, por qué no, a toda la sociedad en general.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, 327, 69-82.
- Bousquet, M. (2008). *How the university works: Higher education and the low-wage nation*. NYU Press.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, "Voz y quebranto". *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(2), 99-118.
- Figuera, P., & Coiduras, J. L. (2013). La transición a la universidad: un análisis desde la diversidad de las voces de los estudiantes. *Revista de Educación*, 362, 713-736.
- Figuera, P., & González, M. A. (2014). La intervención orientadora y tutorial en la adaptación y persistencia del alumnado en la universidad. *Revista de Orientación Educativa*, 28(54), 31-50.
- Gross, M. (2016). Accesibilidad al proceso educativo en el entorno universitario. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 1-17.
- Luque, D. J. & Rodríguez, G. (2008). Alumnado universitario con discapacidad: elementos para la reflexión psicopedagógica. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19(3), 270-281.
- Moriña-Díez, A. (2015). ¿Contextos universitarios inclusivos? Un análisis desde la voz del alumnado con discapacidad. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 27(3), 681-694.
- Rodríguez, D.C. & Mendoza, F. (2014). Experiencias de jóvenes universitarios con discapacidad en la UASLP. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(2), 113-126.
- Sola, T., López, N. & Cáceres, P. (2009). *La educación especial en su enmarque didáctico y organizativo*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

FORMACIÓN Y TRANSFORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD



Inclusión del alumno con Discapacidad Intelectual 30 años después: Valoración ética de los docentes.

Dr. Ernesto J. Cañabate Reyes
 Médico Psiquiatra. Doctorando. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid. C/Francisco Tomás y Valiente, 3. Ciudad Universitaria de Cantoblanco, CP: 28049, Madrid, España. (ercesve67@yahoo.es).
Prof. Dolores Irujo Gasset (dolu.irujo@uam.es)
 Dpto de Didáctica y Teoría de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid.
Prof. Agustín de la Herrán Gascón (agustin.delaherran@uam.es) Telef. +34 91 497 50 00
 Dpto. de Didáctica y Teoría de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid.
M.Sc. Carlos Manuel Leal Leal (cmleal.psic@gmail.com)
 Dpto de Psiquiatría. Universidad Autónoma de Madrid.
Prof. Denise Cristina Rodríguez Moreno (denisemba@gmail.com)
 ProPde Universidad EAM de Bogotá. Colegio Sta Maria Bogotá Colombia

Resumen: Al cumplirse los 30 años de implementar un proceso de Integración (Inclusión) en España, son escasos los estudios que valoren los criterios del profesorado desde el punto de vista axiológico, lo que se constituye en objeto del presente trabajo: Detectar las dificultades emanadas de este proceso inclusivo y conocer la valoración ética por parte de los maestros de este cambio de paradigma pedagógico que permite de un aula donde hay espacio para todos, particularmente el alumno con Discapacidad Intelectual. Se realiza una investigación de corte cuantitativo, exploratoria-descriptiva, en una muestra de 210 profesores de diferentes niveles de enseñanza pública en los Municipios de Coslada y San Fernando de la Comunidad de Madrid. Para ello se utiliza una Escala de tipo Likert, con 27 ítems correspondientes a categorías de la Bioética previamente definidas (Autonomía Justicia, Beneficencia, No maleficencia, a las que se añaden otras categorías construidas al efecto como son la Satisfacción y la Valoración de la Inclusión). El estudio piloto se llevó a cabo en el mes de Abril de 2015 con 45 profesores. La recogida de datos se está desarrollando de Octubre 2015 a Enero 2016. Los resultados preliminares permiten apreciar una tendencia por parte del personal docente a mantener ciertas estrategias que no son ciertamente inclusivas y que pueden dificultar el establecimiento de dicho proceso, además de comprobar en la práctica, de la transmisión por parte del viejo clausuro de ciertos prejuicios estigmatizantes y se traducen por una tendencia a infravalorar las variables **Autonomía y Justicia**, considerando muy positivas la **Valoración de la Inclusión y la Satisfacción**. Las variables **No maleficencia y Beneficencia** se mantienen con valores dentro de la neutralidad. Todas ellas pasaron a 3 factores en el estudio estadístico.

Abstracts: After a 30 years process of implementing of Integration (Inclusion) in Spain. There are few studies that value teachers' criteria from the axiological point of view, which is precisely the target of this work. That is, determining, identifying and knowing the handicaps this inclusive process has, as well as the ethic valuation teachers have towards this pedagogical approach in which a classroom should become a common educational environment, mostly for those academically-handicapped, are some of the objectives we pursue in this work.

A quantitative and an exploratory-descriptive research was carried out, taking into consideration a sample of 210 teachers of different levels of public education in the municipalities of Coslada and San Fernando of Madrid. To accomplish so, we used a Likert scale with 27 items related to previously defined categories of Bioethics like a (Autonomy, Justice, Beneficence, Non-maleficence, which other categories such as purpose-built Satisfaction rating and Inclusion are added is used). The pilot study was conducted in the month of April 2015 with 45 teachers. Data collection was developed from October 2015 to January 2016. By means of the preliminary outcomes we can appreciate a tendency for teachers to keep give strategies. Which are not certainly inclusive may interfere with the establishment of this process. All these variables became three factors.

Objetivos:

*Percibir el fenómeno inclusivo desde la perspectiva de los docentes.
 Evaluar el instrumento creado para medir la valoración*

Introducción

En un primer momento se diseñó una escala para medir la Valoración ética del proceso de inclusión escolar del discapacitado intelectual por parte de los docentes. La escala es de tipo Likert y recoge cinco posibles respuestas que van desde Totalmente de Acuerdo, De Acuerdo, Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo, En Desacuerdo, y Totalmente en desacuerdo; y está compuesta de 27 ítems. Valorada por un grupo de 8 expertos que fueron paulatinamente modificando hasta lograr la escala final.

Se aplicó a una muestra compuesta por 210 profesores de educación infantil, educación primaria y educación secundaria para comprobar su viabilidad, en la ciudad de Madrid. El objetivo de la presente investigación es hacer un Análisis Factorial Exploratorio de la escala en cuestión para estudiar cómo se agrupan los 27 ítems que componen dicha escala. Los ítems se definieron en base a cuatro principios bioéticos que son: Autonomía, Justicia, Beneficencia y No maleficencia, y a dos constructos teóricos que son Satisfacción y Valoración de la Inclusión.

Material y Método:

Descripción de la muestra. Tenemos una muestra compuesta por N = 210 participantes. Por otra parte tenemos 27 ítems. No existen valores perdidos, ni valores atípicos en ninguna variable.

La media de la edad fue de 41,37 años, con una desviación típica de 10,01 años, un rango de 39 años, valor mínimo de 24 años y máximo de 63 años. En cuanto a los años de experiencia, la media fue de 17,88 años, con una desviación típica de 9,86 años, un rango de 39 años, con valor mínimo de 1 año, y máximo de 40 años. En cuanto al sexo, el 27,1% de los participantes son hombres (57 sujetos), y el 72,9 son mujeres (153 sujetos). Por lo que respecta al ciclo educativo: el 30% de los participantes pertenece al ciclo infantil (63 sujetos), el 47,6 a educación primaria (100 sujetos), y el 22,4 a educación secundaria (47 sujetos).

La relación entre las variables sexo y ciclo la podemos ver en la siguiente tabla:

		Infantil	Primaria	Secundaria	Total
SEXO	Hombres	6	27	24	57
	Mujer	57	73	23	153
Total		63	100	47	210

Tabla 1. Tabla cruzada de las variables sexo y ciclo.

Hipótesis

Los 27 ítems que componen la escala se pueden agrupar en seis factores. Los 4 primeros factores hacen referencia a cuatro principios bioéticos: autonomía, justicia, beneficencia, y no maleficencia, y los dos últimos a la Satisfacción y a la Valoración de la inclusión.

Ítem	Autonomía	Justicia	Beneficencia	Non-maleficencia	Satisfacción	Valoración de la inclusión
1	0,182	0,171	0,271	0,265	1,000	1,000
2	0,182	0,171	0,271	0,265	1,000	1,000
3	0,182	0,171	0,271	0,265	1,000	1,000
4	0,182	0,171	0,271	0,265	1,000	1,000
5	0,182	0,171	0,271	0,265	1,000	1,000
6	0,182	0,171	0,271	0,265	1,000	1,000
7	0,182	0,171	0,271	0,265	1,000	1,000
8	0,182	0,171	0,271	0,265	1,000	1,000
9	0,182	0,171	0,271	0,265	1,000	1,000
10	0,182	0,171	0,271	0,265	1,000	1,000
11	0,182	0,171	0,271	0,265	1,000	1,000
12	0,182	0,171	0,271	0,265	1,000	1,000
13	0,182	0,171	0,271	0,265	1,000	1,000
14	0,182	0,171	0,271	0,265	1,000	1,000
15	0,182	0,171	0,271	0,265	1,000	1,000
16	0,182	0,171	0,271	0,265	1,000	1,000
17	0,182	0,171	0,271	0,265	1,000	1,000
18	0,182	0,171	0,271	0,265	1,000	1,000
19	0,182	0,171	0,271	0,265	1,000	1,000
20	0,182	0,171	0,271	0,265	1,000	1,000
21	0,182	0,171	0,271	0,265	1,000	1,000
22	0,182	0,171	0,271	0,265	1,000	1,000
23	0,182	0,171	0,271	0,265	1,000	1,000
24	0,182	0,171	0,271	0,265	1,000	1,000
25	0,182	0,171	0,271	0,265	1,000	1,000
26	0,182	0,171	0,271	0,265	1,000	1,000
27	0,182	0,171	0,271	0,265	1,000	1,000

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de cada ítem.

Ítem	Autonomía	Justicia	Beneficencia	Non-maleficencia	Satisfacción	Valoración de la inclusión
1	0,182	0,171	0,271	0,265	1,000	1,000
2	0,182	0,171	0,271	0,265	1,000	1,000
3	0,182	0,171	0,271	0,265	1,000	1,000
4	0,182	0,171	0,271	0,265	1,000	1,000
5	0,182	0,171	0,271	0,265	1,000	1,000
6	0,182	0,171	0,271	0,265	1,000	1,000
7	0,182	0,171	0,271	0,265	1,000	1,000
8	0,182	0,171	0,271	0,265	1,000	1,000
9	0,182	0,171	0,271	0,265	1,000	1,000
10	0,182	0,171	0,271	0,265	1,000	1,000
11	0,182	0,171	0,271	0,265	1,000	1,000
12	0,182	0,171	0,271	0,265	1,000	1,000
13	0,182	0,171	0,271	0,265	1,000	1,000
14	0,182	0,171	0,271	0,265	1,000	1,000
15	0,182	0,171	0,271	0,265	1,000	1,000
16	0,182	0,171	0,271	0,265	1,000	1,000
17	0,182	0,171	0,271	0,265	1,000	1,000
18	0,182	0,171	0,271	0,265	1,000	1,000
19	0,182	0,171	0,271	0,265	1,000	1,000
20	0,182	0,171	0,271	0,265	1,000	1,000
21	0,182	0,171	0,271	0,265	1,000	1,000
22	0,182	0,171	0,271	0,265	1,000	1,000
23	0,182	0,171	0,271	0,265	1,000	1,000
24	0,182	0,171	0,271	0,265	1,000	1,000
25	0,182	0,171	0,271	0,265	1,000	1,000
26	0,182	0,171	0,271	0,265	1,000	1,000
27	0,182	0,171	0,271	0,265	1,000	1,000

Tabla 3. Varianzas explicadas por los eigenvalores.

Factor	FI	FI2	FI3
FI1	1,000		
FI2	0,271	1,000	
FI3	0,171	0,265	1,000

Tabla 4. Matriz de correlaciones entre factores.

Variable	FI1	FI2	FI3	Variable	FI1	FI2	FI3
1	0,264	-0,210	-0,107	1	0,183	0,064	0,228
2	0,264	-0,210	-0,107	2	0,183	0,064	0,228
3	0,264	-0,210	-0,107	3	0,183	0,064	0,228
4	0,264	-0,210	-0,107	4	0,183	0,064	0,228
5	0,264	-0,210	-0,107	5	0,183	0,064	0,228
6	0,264	-0,210	-0,107	6	0,183	0,064	0,228
7	0,264	-0,210	-0,107	7	0,183	0,064	0,228
8	0,264	-0,210	-0,107	8	0,183	0,064	0,228
9	0,264	-0,210	-0,107	9	0,183	0,064	0,228
10	0,264	-0,210	-0,107	10	0,183	0,064	0,228
11	0,264	-0,210	-0,107	11	0,183	0,064	0,228
12	0,264	-0,210	-0,107	12	0,183	0,064	0,228
13	0,264	-0,210	-0,107	13	0,183	0,064	0,228
14	0,264	-0,210	-0,107	14	0,183	0,064	0,228
15	0,264	-0,210	-0,107	15	0,183	0,064	0,228
16	0,264	-0,210	-0,107	16	0,183	0,064	0,228
17	0,264	-0,210	-0,107	17	0,183	0,064	0,228
18	0,264	-0,210	-0,107	18	0,183	0,064	0,228
19	0,264	-0,210	-0,107	19	0,183	0,064	0,228
20	0,264	-0,210	-0,107	20	0,183	0,064	0,228
21	0,264	-0,210	-0,107	21	0,183	0,064	0,228
22	0,264	-0,210	-0,107	22	0,183	0,064	0,228
23	0,264	-0,210	-0,107	23	0,183	0,064	0,228
24	0,264	-0,210	-0,107	24	0,183	0,064	0,228
25	0,264	-0,210	-0,107	25	0,183	0,064	0,228
26	0,264	-0,210	-0,107	26	0,183	0,064	0,228
27	0,264	-0,210	-0,107	27	0,183	0,064	0,228

Tabla 4. Matriz de cargas sin rotar.

Variable	FI1	FI2	FI3	Variable	FI1	FI2	FI3
1	0,264	-0,210	-0,107	1	0,183	0,064	0,228
2	0,264	-0,210	-0,107	2	0,183	0,064	0,228
3	0,264	-0,210	-0,107	3	0,183	0,064	0,228
4	0,264	-0,210	-0,107	4	0,183	0,064	0,228
5	0,264	-0,210	-0,107	5	0,183	0,064	0,228
6	0,264	-0,210	-0,107	6	0,183	0,064	0,228
7	0,264	-0,210	-0,107	7	0,183	0,064	0,228
8	0,264	-0,210	-0,107	8	0,183	0,064	0,228
9	0,264	-0,210	-0,107	9	0,183	0,064	0,228
10	0,264	-0,210	-0,107	10	0,183	0,064	0,228
11	0,264	-0,210	-0,107	11	0,183	0,064	0,228
12	0,264	-0,210	-0,107	12	0,183	0,064	0,228
13	0,264	-0,210	-0,107	13	0,183	0,064	0,228
14	0,264	-0,210	-0,107	14	0,183	0,064	0,228
15	0,264	-0,210	-0,107	15	0,183	0,064	0,228
16	0,264	-0,210	-0,107	16	0,183	0,064	0,228
17	0,264	-0,210	-0,107	17	0,183	0,064	0,228
18	0,264	-0,210	-0,107	18	0,183	0,064	0,228
19	0,264	-0,210	-0,107	19	0,183	0,064	0,228
20	0,264	-0,210	-0,107	20	0,183	0,064	0,228
21	0,264	-0,210	-0,107	21	0,183	0,064	0,228
22	0,264	-0,210	-0,107	22	0,183	0,064	0,228
23	0,264	-0,210	-0,107	23	0,183	0,064	0,228
24	0,264	-0,210	-0,107	24	0,183	0,064	0,228
25	0,264	-0,210	-0,107	25	0,183	0,064	0,228
26	0,264	-0,210	-0,107	26	0,183	0,064	0,228
27	0,264	-0,210	-0,107	27	0,183	0,064	0,228

Tabla 5. Matriz de cargas rotada.

Estos tres factores explican un 33,52% de la varianza de las puntuaciones del test (Tabla 4.). El primer factor explica un 17,087% de la varianza, el segundo un 9,747%, y el tercero un 6,689%. Al aplicar la rotación promin, las cargas de los factores aumentaron en algunos factores y disminuyeron en otros. La matriz de factores rotados confirma una estructura factorial compuesta por tres factores (Tabla 5.). Los ítems que saturan cada uno de los tres factores (Tabla 6.) son los siguientes:
 Factor 1: ítems 2, 14, 15, 16, 20, 24.
 Factor 2: ítems 4, 8, 9, (-) 11, 17, 22, 23, (-) 25.
 Factor 3: ítems 3, 5, 6, 13, 19, 26, 27.
 Se eliminaron los ítems 1, 7, 10, 12, 18, y 21, pues arrojaron cargas inferiores a 0,30.

Conclusiones:

*No se incluyen en ningún factor porque explican una pequeña porción de la varianza total, además de presentar autovalores menores que uno.
 No se cumple la hipótesis de partida.
 Además los factores paradójicamente no vienen definidos por los cuatro Principios bioéticos y los dos constructos teóricos Satisfacción y Valoración de la Inclusión*

BIBLIOGRAFÍA:

1. Fine, M. et al. (2000): For whom? Qualitative research, representations and social responsibilities. En: Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln. Handbook of qualitative research. London: Sage Pub.
 2. León, O., y Montero, I. (2002) Métodos de Investigación en Psicología y Educación. Madrid, McGraw Hill.
 3. Lorenzo-Seva, U., & Van Ginkel, J. R. (20